IV SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E VIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM

Educação Musical e contemporaneidade: invenção, tecnologia e pesquisa

De 17 a 21 de setembro de 2012
Instituto de Artes
Barra Funda, São Paulo - SP

ANAIS

ISBN 978-85-61539-05-4

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" – UNESP
INSTITUTO DE ARTES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

IV SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA-UNESP
VIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM

ANAIS

Educação Musical e contemporaneidade: invenção, tecnologia e pesquisa

ISBN 978-85-61539-05-4

São Paulo
2012

IV SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL UNESP

VIII ENCONTRO da ABEM – REGIÃO SUDESTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - UNESP

Pró-reitor de Administração no exercício da Reitoria
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Pró-reitor de Pós-Graduação interino
Eduardo Kokubun

Pró-reitor de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-reitor de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-reitor de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Diretor do Instituto de Artes
Mário Bolognesi

Vice-Diretora do Instituto de Artes
Valerie Ann Albright

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música
Lia Vera Tomas

Coordenadora do Conselho do Curso de Música e Educação Musical
Yara Borges Caznók

Chefe do Departamento de Música
Florivaldo Menezes Filho

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

PRESIDENTE
Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber – UEL, PR
VICE-PRESIDENTE
Profa. Dra Jusamara Souza – UFRGS, RS

TESOURARIA
Tesoureira
Profa. Dra. Cristiane Almeida – UFPE, PE
Segunda Tesoureira
Profa Ms. Vânia Malagutti Fialho – UEM, PR

SECRETARIA
Secretário
Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB, PB
Segunda Secretária
Profa. Ms. Flávia Narita – UNB, DF

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

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

CONSELHO FISCAL
Presidente
Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS, RS
Membros
Profa. Dra. Valéria Carvalho - UFRN, RN
Profa. Dra. Ana Lúcia Louro – UFSM, RS
Profa. Dra. Inês Rocha - Colégio Pedro, RJ

Suplentes
Profa. Ms Juciane Araldi – UEM, PR
Profa. Dra. Viviane Beineke - UDESC, SC
Prof. Ms. Darcy Alcantara - UFES, ES

COMISSÃO ORGANIZADORA

Dra. Margarete Arroyo - Coordenação Geral (IA-UNESP)
Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (IA-UNESP)
Dr. José Nunes Fernandes (UNIRIO e Diretor Regional Sudeste da ABEM)
Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes (IA-UNICAMP)
Dra. Teca Alencar de Brito (ECA-USP e FLADEM-Brasil)
Dra. Ilza Zenker Leme Joly (CECH-UFSCar)
Dra. Neide Esperidião (FACFITO)
Ms. Mirian Utsunomiya (UNICSUL)
Dr. Fábio Miguel (IA-UNESP)
Dra. Iveta Maria Borges de Ávila Fernandes (IA-UNESP)
Dra. Dorotéa Kerr (IA-UNESP)

Comissão de Trabalho

Coordenação Financeira
Dra. Margarete Arroyo e Dr. Fábio Miguel

Coordenação Artística
Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Dra. Dorotéa Kerr

Coordenação de Espaço Físico e Infraestrutura
Dra. Margarete Arroyo e Dr. Fábio Miguel

Coordenação dos Minicursos e Lançamentos
Mrando. Samuel Cintra e Mirtes Júlia Souza

Coordenação do Site
Mranda. Carolina Giordano Bergmann

Coordenação de Hospedagem
Ms.Paulo Miranda

Coordenação de Alimentação e Transporte
Dra. Margarete Arroyo

Coordenação de Expositores
Ms. Wasti S. Ciszevski

Comissão de Registro Audiovisuais
Dranda. Jéssica Makino e Leila Rosa Vertamatti

Editor dos Anais
José Nunes Fernandes

COMITÊ CIENTÍFICO

Presidente:
Dr. José Nunes Fernandes (UNIRIO)
Membros:
Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes (IA-UNICAMP)
Dr. Cesar Buscacio (UFOP)
Dra. Heloisa Feichas (UFMG)
Dra. Ilza Zenker L. Jolly (UFSCAR)
Dra Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (IA-UNESP)
Dra. Lilia Gonçalves (UFU)
Dra. Maria Cecília Cavalieri França (MUS Produção e Consultoria em Educação Musical)
Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (IA-UNESP)
Dra. Sônia Regina Albano de Lima (IA-UNESP)
Dra. Teca Alencar de Brito (ECA-USP)
Dra. Vanda Freire (UFRJ)

Pareceristas
Dra. Adriana Bozzetto (UNIPAMPA)
Dr. Carlos Kater (UFSCar)
Dr. Celson Gomes (UFPA)
Dra. Cintia Thais Morato (UFU)
Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
Dra.Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFPE)
Dr. Daniel Gohn (UFSCar)
Ms. Estevão Moreira (Colégio Santo Inácio/Representante Estadual da ABEM -RJ)
Dr. Fábio Miguel (UNESP)
Dra. Fernanda de Assis Oliveira (UFU)
Dr. Guilherme Paoliello (UFOP)
Dra. Ines Rocha (Colégio Pedro II/RJ)
Dr. José Eduardo Costa Silva (UFES)
Dr. José Soares de Deus (UFU)
Dra. Lilia Justi (FAETEC/RJ)
Dra Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)
Ms. Marco Antonio Caldeira Neves (UNIMONTES/ Representante Estadual da ABEM -MG)
Dra. Maria Betânia Parizzi (UFMG)
Dra. Maria Cecília de AraújoTorres (IPA-RS)
Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (UnB)
Dra. Maria Guiomar Ribas (UFPb)
Dra. Monica de Almeida Duarte (UNIRIO)
Dra. Neide Esperidião (FAC-FITO)
Dra. Nilcéia Protásio (UFG)
Ms. Salomea Gandelman (UNIRIO)
Dra. Sara Cohen (UFRJ)
Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)
Dra. Silvia Sobreira (UNIRIO)
Dra. Sônia Tereza da Silva Ribeiro (UFU)
Dra. Susana Kruger (ArtHaus Consultoria e Formação/SP)
Dra. Teresa Mateiro (UDESC)
Ms. Viviane Louro (FASCS/FPA)

APRESENTAÇÃO

O Instituto de Artes da UNESP sente-se honrado em realizar sua IV Semana de Educação Musical conjuntamente ao VIII Encontro Regional Sudeste da ABEM.

A Semana de Educação Musical, criada e organizada nas suas três primeiras edições pelo GEPEM – Grupo de Pesquisa em Educação Musical do IA-UNESP, coordenado em 2009 pela profa. Leila Rosa Gonçalves Vertamatti e em 2010 e 2011 pela profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, já se tornou um evento anual relevante no cenário da Educação Musical.

A Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM - congrega pesquisadores e educadores musicais de todo o país. Há 20 anos tem se dedicado a promover a prática da educação musical bem como contribuído significativamente para consolidar a pesquisa na área. Sua atuação política em várias instâncias tem sido fundamental para a Educação Musical brasileira. Além dos Congressos Nacionais, anuais até 2011, e a partir daí bianuais, ocorrem também os Encontros Regionais, decisivos para a articulação de profissionais e pesquisadores da Educação Musical de todo o país.

A IV Semana de Educação Musical/VIII Encontro Regional Sudeste da ABEM é uma atividade do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP e de seu curso de Licenciatura em Educação Musical. O tema do evento, "**Educação Musical e contemporaneidade: invenção, tecnologia e pesquisa",** justifica-se em razão de que as ações relativas à aprendizagem e ao ensino de música têm, mais que em outras épocas, requerido por parte dos educadores musicais a **invenção** de novas possibilidades. No dia-a-dia, professores de música reinventam e inventam propostas que buscam criar as condições para a aprendizagem de música por crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades educacionais especiais ou não, em escolas, projetos comunitários e diversos outros contextos. Essas invenções são em parte motivadas pelo impacto das novas **tecnologias** tanto sobre o fazer musical quanto sobre a educação, tecnologias que têm criado novas sociabilidades e que requerem **atenção crítica** para não rejeitá-las ou aceitá-las sem fundamentos. Esse cenário demanda uma postura constante de **pesquisa.** Assim, articulando as experiências cotidianas de educadores musicais, as novas possibilidades de prática musical e de educação e o estudo sistemático dessas novas condições da sociedade atual, a IV Semana de Educação Musical/VIII Encontro Regional Sudeste da ABEM propõe discutir questões relevantes da Educação Musical contemporânea que serão debatidas por

pesquisadores nacionais e estrangeiros, educadores musicais e estudantes de graduação e de pós-graduação.

O tema "**Educação Musical e (na) contemporaneidade: invenção, tecnologia e pesquisa"** ganha ainda mais relevância em face do processo de implantação da música como conteúdo obrigatório na educação básica brasileira, nos desafios da formação escolar contemporânea em vista das características da sociedade do conhecimento e da urgente necessidade de formação continuada e valorização dos professores. A junção de esforços na realização deste evento – IA-UNESP; ABEM; FLADEM; IA-UNICAMP; ECA-USP; CECH-UFScar; FAC-FITO; Universidade Cruzeiro do Sul e Conservatório Brasileiro de Música - constitui iniciativa que evidencia o envolvimento da área da Educação Musical na busca coletiva de ações.

Em nome de todos que participaram da organização do evento, registramos nosso agradecimento ao que farão a IV Semana de Educação Musical/VIII Encontro Regional Sudeste da ABEM: palestrantes, professores, músicos, estudantes monitores, funcionários do IA e público presente. Segue nosso agradecimento também à Presidente da ABEM, Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber e ao seu Diretor da Região Sudeste, Prof. Dr. José Nunes Fernandes, às pró-reitorias da UNESP, à Diretoria do Instituto de Artes, ao Programa de Pós-Graduação em Música e ao apoio da CAPES, FAPESP, FUNDUNESP, VUNESP e PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA UNESP.

São Paulo, 17 de setembro de 2012
Margarete Arroyo
Coordenadora Geral

SUMÁRIO[1]

Autores	Título	
Ademir Adeodato	"...ué, mas eles não vão aprender a tocar?" Um estudo de caso sobre as representações sociais do ensino de música na rede regular de ensino	1
Adriana Bozzetto	Construção do trabalho metodológico em um estudo com famílias de crianças e jovens que aprendem música no contexto de uma orquestra	11
Alexandre Henrique dos Santos	A Formação Tecnológica de Docentes em Música nos Cursos de Licenciatura: Um Estudo de Caso	18
Aline Clissiane Ferreira da Silva	Indisciplina na aula de música: um relato de experiência do estágio supervisionado	23
Ana Paula R.C. Malotti	Estória de Pex'cador: Música e Projeto Pedagógico na Educação Infantil - Um Relato de Experiência	32
André José Rodrigues Junior João Lucio de Moraes	Música e educação especial: duas realidades de alunos com paralisia cerebral	41
André José Rodrigues Junior Wasti Silvério Ciszevski Henriques	Formação musical de educadores: possibilidade para democratização do ensino de música na rede pública	49
Aparecida de Jesus Soares Pereira Waldir Pereira da Silva	O Ensino de Música na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro e as Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Artes/Música da Unimontes em suas Práticas Educativas	60
Ariane da Silva Escórcio Ribeiro Denise Castilho de Oliveira Denise Hiromi Aoki Maria Teresa Alencar de Brito Pedro Paulo Salles	A notação gráfica como ferramenta de ensino	
Axon Moreira Miranda Maria Almerinda de Souza de Matos Raimunda Maria Moreira da Silva Valdiana de Castro Passos	Música e inclusão: prática musical com crianças com necessidades educacionais especiais em atendimento no NEPPD	84
Bárbara Cardeliquio Barros Vera Lucia Gomes Jardim	O ambiente sonoro e sua interferência nos espaços educacionais	92
Beatriz de Macedo Oliveira	A Formação Profissional do músico de nível técnico a partir da Resolução SEE/MG nº 718/2005	100
Bruno de Sá Nunes	Pensando na voz: conhecendo a voz infantil	108
Caio Abreu Chiarini	Música na escola de Ensino Fundamental I: valorização cultural da comunidade	118
Camila de Queiroz Galvani	A Educação Musical para alunos de dança: uma pequena análise sobre observações em dois cursos profissionalizantes de dança da cidade de São Paulo	127
Camila Ohana Gomes Rezende Fernanda Luisa dos Santos Kelly Souza de Oliveira Natalia Vasconcellos de Oliveira	Implementação da Lei 11.769/2008: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da Educação Musical	134
Camila Simões Rosa Jane Borges de Oliveira Santos	Ensinamentos musicais no curso de pedagogia: uma proposta por uma formação mais completa	141

[1] A ordem geral do índice é alfabética, obedecendo o 1º autor citado em cada texto original.

Carolina Prado Machado Vera Lúcia Gomes Jardim	A inserção da Música nas práticas docentes de pedagogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental	149
Caroline Caregnato	Piaget e a construção do conhecimento em música: uma proposta de compreensão do desenvolvimento musical a partir de conceitos piagetianos	157
Cecília Cavalieri França Giordano Ribeiro Eulálio Cabral	Turma do Som: educação musical com suporte digital na escola regular	166
Cíntia Thais Morato	Formação: refletindo sobre o conceito para além das instituições formadoras	180
Cristiane Nogueira	Mapeando saberes: a prática dos professores de música da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais	188
Cristina Tourinho Bruno Westermann	Experiência colaborativa na construção de material didático e sua aplicação para o ensino de violão em um curso de Licenciatura em Música a distância	196
Daniel Chris Amato	A Sala do Céu	207
Daniel Chris Amato Adriana Mendes	Um estudo sobre o perfil do idoso no coral da terceira idade	215
Daniel Puig	eletriCAp — Relato de uma experiência de utilização de meios eletrônicos para a educação musical no Ensino Médio de uma escola pública no Rio de Janeiro	224
Daniela Barzotti Kohlrausch Giann Mendes Ribeiro	A autonomia dos coralistas nas atividades corais de extensão do IA/UFRGS	234
Daniele Munhoz Garcia	Confecção de instrumentos musicais com material alternativo – criatividade e desenvolvimento humano	242
Darly Aparecida de Carvalho Luciana Cardoso Pereira de Souza	Projeto Tocando e Cantando... Fazendo música com crianças: pesquisas sonoras e criação musical na formação de educadores	251
Darwin Corrêa Pablo Gusmão	Aprendizagem Significativa em Quatro Manuais de Teoria Musical	261
Davi Cardilho Matarazzo	A aprendizagem musical em contexto de grupos de cultura popular	269
Débora Andrade	Os impactos da utilização da metodologia de ensaio sistematizada por Henry Leck numa Oficina de Canto Coral Infantil em um Festival de Música: um relato de experiência	276
Denise Álvares Campos	O adolescente e a música na escola: algumas reflexões	286
Diego Azevedo Godoy	A música como auxílio no desenvolvimento da sociabilidade de adolescentes abrigados	294
Deyvidi Mitsuo Takaki	Educação Musical e Tecnologia: Possibilidades de uso dos tablets para fins pedagógico-musicais	301
Douglas dos Santos Silva	Utilizando brincadeiras cantadas de tradição, na formação contínua de professores unidocentes	309
Elder Gomes da Silva Adriano Elias Danilo Ramos	Comunicação emocional em música: considerações sobre contexto e aprendizado	318
Ellen de Albuquerque Boger Stencel Ailen Rose Balog de Lima	Vivências Tecnológicas no Curso de Licenciatura em Música: Relato de Experiência	330
Elton Patrick Barbano Eduardo Conegundes de Souza	Pratica de Samba: cultura, extensão e o aprendizado de violão na roda - um contexto não formal	337
Fabrícia Piva	Reflexões Sobre Pesquisa na Educação Musical	346

Fernando Lacerda Simões Duarte	Superando Dualidades: Possibilidades de diversificação do repertório litúrgico católico na atualidade com o auxílio da Educação Musical	351
Fernando Stanzione Galizia José Alessandro Silva Diego Lima Moreira Diogo Martino Fernandes Almeida Elton Barbano Flávia Fernandes Jacqueline Ruzzene Falcheti	Projeto Conhecendo o Choro	360
Francisco Weber dos Anjos Luiz Botelho Albuquerque	Cultura popular e formação de músicos educadores no Cariri cearense: transmissão e oralidade no ensino da música	369
Gabriel Otoni Calhau Martins	Estratégias para o exercício da autogestão: uma experiência em ensino regular de Música	378
Gabriel Costa de Souza	A construção de princípios e fundamentos de Educação Musical pelos alunos de licenciatura	386
Gina Denise Barreto Soares Mônica de Almeida Duarte	As Representações da Música Orquestral no Cotidiano Esc	393
Gisela G. P. Nogueira	O Ensino Superior do Violão: possibilidades que visam à desfragmentação do conhecimento	401
Gisele Masotti Moraes Leandro Canhete Rosa	Relato de experiência: Introduzindo a ecologia acústica no ambiente escolar	410
Giselle Milano Nunes José Nunes Fernandes	As opiniões de alunos de licenciatura em Pedagogia da UNIRIO e da UFRJ sobre Alfabetização Musical	420
Inês de Almeida Rocha	Inovação e Qualificação Profissional: Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical	431
Isabelle Almeida Belchior Pires José Nunes Fernandes	As opiniões dos licenciandos em música sobre "Alfabetização Musical"	440
Ítalo Rômulo de Holanda Ferro Carmen María Saenz Coopat	Incluindo o ensino de música nos currículos escolares do Crajubar: contribuições do projeto pedagógico do curso de licenciatura em música da UFC – Campus Cariri	450
Jairo Perin Silveira José Fornari (Tuti)	Orquestra de Papel: ação pedagógica que envolve música e tecnologia	460
Janaína Aparecida Brum Colombini	Aulas de música com jovens do ensino fundamental e médio: levantamento feito nas publicações da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical (2007-2011)	470
Jaqueline Soares Marques	Preparação vocal com cantores populares	480
Joana Cristina de Sousa Nogueira	Sarau de Poesia :Para uma participação efetiva, responsável e autónoma na vida escolar	486
João Marcelo Lanzillotti	Smurfs: uma experiência de criação coletiva em sala de aula	494
José Antônio Baêta Zille	Educação musical na adolescência	504
José Carlos Quintanilha	Experiências pedagógicas de aulas de música em uma enfermaria de um hospital psiquiátrico	514
José Robson Maia de Almeida Elvis de Azevedo Matos	A formação de músicos professores na prática de instrumentos de sopros	522
José Soares Regina Finck Schambeck	Educação Musical e Gênero: Formação do Professor/Professora de Música na Região Sudeste	531
José Tadeu Dutra Zafani Jorge Luiz Schroder	A autonomização de aspectos técnicos da guitarra em relação a aspectos técnicos do violão: uma análise comparativa	539
Juliana Melleiro Rheinboldt	"Pré-coral": o coral com crianças de 6 anos	546

Rafael Keidi Kashima		
Katia Duarte Ernesto Hartmann	A implantação da música na rede pública de São Mateus-ES: relato de descobertas e fundamentos teóricos	555
Kátia Milene Lima da Conceição Sonia Regina Albano de Lima	Música e idosos: uma temática emergente na educação musical	566
Karen Luane Nascimento Waldir Pereira da Silva	Música e Inclusão Social no contexto formal de ensino na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro em Montes Claros – MG	574
Laís Figueiroa Ivo Isamara Alves Carvalho	Prática musical em conjunto: uma reflexão sobre suas contribuições para o ensino e aprendizagem da flauta doce	580
Leandro Kfouri de Vilhena Nunes	"A importância do canto coral na formação musical dos estudantes de música do cursinho pré-vestibular Da Capo"	589
Liana Arduino de Magalhães Jeanine Bogaerts	Aulas de Música na Perspectiva Inclusiva: um estudo de caso em uma escola regular de ensino com crianças surdas	596
Lúcia Helena Pereira Teixeira	Práticas pedagógico-musicais e formações musicais no âmbito dos Festivais de Coros no Rio Grande do Sul (1963-1978): aspectos metodológicos da pesquisa	605
Luciana Messias Martins de Almeida Vera Lúcia Gomes Jardim	Aspectos da Música na sala de aula na Residência Pedagógica: Valorização da Cultura Africana	614
Lucilene Aparecida Santos Tavares Aparecida de Jesus Soares Pereira	O Ensino de Música na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro: Um Relato de Experiência	621
Luís Otávio Teixeira Passos Halley Chaves da Silva Augusto Matheus Vasconcelos de Araujo	O aprendizado musical de DJs em Campina Grande	627
Luiz Britto Passos Amato	Os efeitos da documentação semanal, em vídeo, nas classes de performance em violino	652
Luzilei Aliel Daniel Gohn	Jogos Eletrônicos e Educação Musical: Breve Análise	641
Maíra Andriani Scarpellini	O recreio escolar como espaço de lazer e de ensino/aprendizagem musical	651
Maria Amélia de Resende Viegas Carlos Eduardo Assis Camarano	Mapeamento do ensino musical nas escolas regulares da 34ª Superintendência de Ensino de São João del-Rei: um survey sobre a presença da música na escola e suas práticas pedagógicas	661
Maria Flávia Silveira Barbosa	"O Todo é Diferente da Soma das Partes": Contribuição da Gestalt para a Percepção Musical	670
Maria Odília de Quadros Pimentel Carmerindo Miranda de Souza Júnior	A Formação Técnica e os Desafios do Mercado de Trabalho do Século XXI: O Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez e seus Egressos	679
Mariana Barbosa Ament Natália Búrigo Severino	Escutando diferente: a tecnologia como ferramenta no aprendizado musical	690
Mariana Cristina Freitas Noronha Cleusa Cacione	Inclusão na Educação Infantil: aulas de música	697

Mariana Galon Pedro Dutra	Convivência, diálogo e processos educativos: a experiência em três estudos de caso	709
Mariana Pilotto Reis Gabriel Costa de Souza	A Barbie chata e Uma música em inglês: Experiências com a composição infantil	717
Matheus Cruz Paes de Almeida	Uma proposta de educação musical para a terceira idade a partir do canto coral	725
Matheus Ferreira Bianca Rocha Marques Figueira Maria Carolina Leme Joly	Doces Flautistas – Uma proposta de Educação Musical	754
Moira L'Abbate	A contribuição do canto para a voz falada do ator: educação musical no teatro	741
Natália Búrigo Severino Maria Carolina Leme Joly	A ampliação de repertório como possibilidade para a Educação Musical	749
Natália Búrigo Severino Mariana Barbosa Ament	Amigos até na Música: reflexões acerca da influência da amizade no aprendizado musical	756
Neide dos Santos Barbosa Noelma de Oliveira Santos	O uso de recursos didáticos nas aulas de música: Um relato à luz da Abordagem PONTES	766
Pablo da Silva Gusmão	Crenças de Autoeficácia e Planejamento da Aprendizagem da Percepção Musical: Uma Pesquisa Exploratória	774
Pablo Henrique Krominski Cleusa Erilene dos Santos Cacione	Uma Proposta de Jogo para as Ações do C(L)A(S)P de Keith Swanwick	783
Paula Andrade Callegari	Grupo de Flauta Doce da UFU: formação instrumental, docente e profissional	798
Paulo César Cardozo de Miranda	Música, jogos e brincadeiras: Interações lúdicas com a educação musical	807
Pedro Augusto Dutra de Oliveira Ilza Zenker Leme Joly	Práticas sociais e processos educativos: convivendo com duas alunas de música	817
Priscila Dublim Krentz	Criamus: Criatividade e Música na Educação Infantil	826
Raiana Alves Maciel Leal do Carmo	Música no Ponto: ensino e aprendizagem musical no Terno de Reis dos Temerosos da cidade de Januária-MG	835
Raphael Ota	Os cursos de formação de professores para o trabalho de educação musical para pessoas com deficiência visual: um projeto de mestrado	843
Raquel S. Freitas	Cultura indígena: Conhecendo nossas raízes musicais	851
Renata de Oliveira Antonio	Educação musical inclusiva: um estudo de ferramentas pedagógico-musicais	859
Renato de Carvalho Cardoso	Formação Musical e a diversidade de contextos de aprendizado – Uma abordagem qualitativa com estudantes em bacharelado em violão da UNESP	868
Ronaldo R. Carvalho Ademir Adeodato	O ensino de música na educação básica: refletindo sobre as múltiplas formações do educador musical da sociedade contemporânea	877
Rosenir de Oliveira	Percepção sonora e audiopartitura: a musicalização nas aulas de artes	887
Rosiane Lemos Vianna	O Álbum para a Juventude de Schumann: uma perspectiva didático-pianística	896
Saint-clair Rodrigues Nogueira Filho	Tecnologia musical no Ensino Médio e a filosofia do aikido	896
Samuel Cintra Santos	O complexo imaginário docente sobre o cotidiano musical dos jovens: um estudo no contexto escolar	918
Sara Matos Silva do Nascimento Vera Lúcia Gomes Jardim	Musicalização na sala de aula: A educação musical como pré-requisito para a aquisição de conhecimentos	930

	linguísticos	
Sheila Cristina E. H. Dias Paulo Lopes	O desenvolvimento de recursos musicais no cotidiano e a Síndrome de Asperger: um relato de experiência	939
Shirlei Escobar Tudissaki Sonia Regina Albano de Lima	A Musicografia Braille como recurso pedagógico para a aprendizagem musical de deficientes visuais	949
Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder Jorge Luiz Schroeder	"Conversas sobre Música": uma experiência na web rádio Unicamp	961
Silvia Sobreira Flavia Pimentel	Projeto PIBID "Banco audiovisual de atividades pedagógicas": conexões entre formação docente e a pesquisa	970
Simone Braga	O PIBID e o ensino musical no contexto escolar	978
Tamya de O. R. Moreira	Um arranjo musical de Frère Jacques: relato do processo criativo de uma criança de seis anos	987
Teresa Cristina Trizzolini Piekarski Valéria Lüders	A aprendizagem musical dos elementos do som pelo estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão	994
Thaís Marcolino Bruna Barberino	Aprendendo a ensinar música: conflitos, relatos e reflexões acerca da experiência vivenciada em uma escola de Ensino Fundamental I	1005
Tiago Scalvenzi Sául	Música, inclusão e EJA	1011
Thiago Xavier de Abreu	O diálogo entre o empírico e as bases teóricas: um relato de experiência	1021
Valéria Peres Asnis Ana Lúcia Cortegoso	Impacto da educação musical em indivíduos com síndrome de Williams	1028
Valéria Poliana Silva Leila Cristina Pereira dos Santos Luciano Cândido e Sarmento	Música e diversidade: um levantamento sobre a vivência musical de adolescentes de uma escola Pública	1041
Valerie Ott Falcão	Educação Musical utilizando repertório contemporâneo-algumas considerações e um relato de experiência	1046
Valerie Ott Falcão	Experiência de escuta da obra de Camille Saint-Saëns, "O Carnaval dos animais", ampliando a possibilidade de composições para outros animais	1056
Vanessa Weber Luciane Wilke Freitas Garbosa	Construção da docência do professor de instrumento: um estudo através de narrativas de docentes bacharéis	1069
Vanessa Weber de Castro	Relação entre alunos e aula de música na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	1079
Vastí Atique Ferraz de Toledo Cassiana Zamith Vilela	O Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral: implantando o projeto em quatro escolas públicas municipais na cidade de Jundiaí, São Paulo	1087
Wânia Mara Agostini Storolli	Performance e Corpo	1100
Weider Martins Débora Andrade	Pedagogia coral com vozes em muda vocal: Uma Análise da Metodologia de Henry Leck	1109
Wilson de Lima Pereira Filho Simone Santos Sousa	Começando a cantar: uma experiência em Sobral	1120

A revisão dos textos é de inteira responsabilidade dos autores

“...ué, mas eles não vão aprender a tocar?” Um estudo de caso sobre as representações sociais do ensino de música na rede regular de ensino

Ademir Adeodato
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – ademirsax@yahoo.com.br

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar as representações sociais sobre o ensino de música dos diferentes grupos constituintes de uma escola pública e investigar como estas representações interferem nas práticas musicais que ali se dão. A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso e os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas), de observações das aulas de música e de análise documental. O estudo foi realizado em uma escola pública do ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória (ES). A técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin foi escolhida para a interpretação dos dados. O trabalho foi fundamentado pela Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici. A análise explicitou as expectativas e representações sobre o ensino musical dos atores envolvidos e desvelou uma gama de concepções diferentes sobre o ensino musical. O intercruzamento destas representações formava uma rede de expectativas que conduziam ao surgimento de conflitos, negociações e consensos sobre como deveria ser o ensino de música naquele contexto. O ensino de música naquele espaço tornou-se um acordo entre as diferentes expectativas e os caminhos que deveriam ser percorridos para alcançar o mesmo. Nesse processo, o professor de música assumiu o lugar de articulador das diversas expectativas e representações. Tem-se a expectativa de que as reflexões enunciadas colaborem para a construção de referências teóricas e práticas fortaleçam as discussões sobre a inserção do ensino de música na educação básica coerentes com os diversificados contextos que caracterizam a educação brasileira.

Palavras-chave: educação básica, ensino musical, representações sociais.

***"... hei, aren't they going to learn how to play?"* A case study on social representations of music education in the regular school system**

Abstract: This study aimed to analyze the social representations about teaching music of different constituencies in a public school and investigate how these representations interfere in the musical practices that take place there. The methodological approach was qualitative research through case study and data were collected through semi-structured interviews (individual and collective), observations from music lessons and document analysis. The study was conducted in a public school the school of the Municipal Vitória (ES). The technique of content analysis proposed by Laurence Bardin was chosen for data interpretation. The paper was founded by social representations theory proposed by Serge Moscovici. The analysis clarified the expectations and representations of musical education of stakeholders and unveiled a range of different conceptions about teaching music. The interbreeding of these representations formed a network of expectations that led to the emergence of conflicts, negotiations and consensus about how it should be teaching music in that context. The teaching of music in that space has become an agreement between the different expectations and ways that should be traversed to achieve the same. In the process, the music teacher took the place of articulation of different representations and expectations. There is the expectation that the reflections contained collaborate to build referrals strengthen theoretical and practical discussions about the inclusion of music teaching in basic education consistent with the diverse contexts that characterize the Brazilian education.

Keywords: basic education, music education, social representations.

1. Introdução

Com a aprovação da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música na educação básica, os educadores musicais brasileiros tem sido desafiados a se inserirem mais amplamente nos debates sobre a inserção do ensino de música na escola regular.

Na última década, foi possível perceber um crescimento na quantidade de pesquisas e estudos que investigaram as práticas de ensino de música na escola regular brasileira. De acordo com Veber (2009), os objetivos desses trabalhos, de maneira geral, giram em torno de cinco perspectivas. A primeira delas foca o estudo das políticas de inserção do ensino de música na escola regular. A segunda, trata das propostas e perspectivas teórico-metodológicas construídas com o objetivo de ampliar, orientar, e/ou fundamentar o trabalho de professores. A terceira vertente visa descrever como essas práticas são desenvolvidas. A quarta tendência analisa a formação e a atuação dos professores de música na educação básica. Finalmente, a última vertente analisa as formas como o ensino de música é concebido pela comunidade escolar. Este trabalho se relaciona mais diretamente com esta última vertente.

O texto aqui apresentado é uma síntese de uma pesquisa de Mestrado em Educação Musical, concluída em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este artigo busca apresentar, resumidamente, os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia e algumas das percepções obtidas ao longo do estudo.

2. Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa refletiu sobre as possibilidades e os desafios que emergem durante o processo de inserção do ensino musical em uma escola regular. Para tal, foram analisadas as representações sociais sobre o ensino de música dos diferentes grupos (alunos, equipe escolar, familiares e professor de música) constituintes de uma escola pública e como estas representações interferem nas práticas musicais que ali se dão.

O trabalho pautou-se em uma metodologia qualitativa denominada Estudo de Caso (BOGDAN e BIKLEN, 1982; STAKE, 2000). Como instrumentos de coleta e levantamento de dados foram adotados: a análise documental (ANDRE; LÜDKE, 1986); a entrevista

semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) que foi realizada de forma individual e coletiva (FLICK, 2004), e; a observação participante (MINAYO, 1994).

A pesquisa foi dividida em três fases: 1) exploratória; 2) uma pesquisa de campo, e; 3) uma análise qualitativa dos dados.

O primeiro estágio da pesquisa foi realizado junto à Secretaria Municipal de Educação e consistiu na realização de um levantamento de dados sobre a implementação do ensino de música da rede municipal de Vitória (ES). Este levantamento apontou que a proposta iniciou-se em janeiro de 2006 por meio da efetivação de quatro professores licenciados em música que foram lotados no órgão central da Secretaria de Educação. Estes profissionais tiveram como atribuições formular uma proposta de educação musical para as escolas do município de Vitória (ADEODATO et al, 2010). Dentre as ações implementadas por esta equipe estão as aulas de música que são desenvolvidas no Programa de Educação em Tempo Integral2. O estudo que será relatado neste artigo focará as atividades musicais realizadas em uma escola participante deste programa.

Na segunda fase do estudo foi escolhida a escola em que seria realizada as observações as entrevistas. Para tal, foi escolhida uma escola do Ensino Fundamental da rede de ensino de Vitória (ES) que tivesse acesso a aulas de música regularmente. O grupo de alunos atendidos em tempo integral3 na unidade de ensino foi escolhido para as observações. Os momentos de observações e as entrevistas foram registradas em vídeo para a posterior transcrição. Para a realização das entrevistas foi grarantida a representação dos diferentes grupos constituintes do espaço escolar, a saber: membros da equipe escolar, familiares, alunos e professor de música.

3. Fundamentação Teórica

O estudo foi subsidiado pela Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978). Também foram abordadas as formas de como esta teoria pode ser empregada no campo do ensino musical (DUARTE, 1997).

2 Programa de Educação em Tempo Integral o qual vem sendo implementado desde 2005 e se insere nos apontamentos feitos no Art. 34 da LDB 9.394/96, que estabelece a ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola. O programa, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, prioriza o atendimento a alunos em situação de vulnerabilidade social, ou em baixas condições socioeconômicas. A proposta busca a potencialização de diversos espaços formativos através de experiências multidimensionais que contemplem aspectos pedagógicos, sociais e artísticos (VITORIA, 2009).

3 As turmas são organizadas com faixas etárias mistas (6 a 8 anos, 9 a 11 anos e a partir de 12 anos).

O estudo das Representações Sociais indica que por meio do conhecimento de uma representação social torna-se possível um entendimento mais adequado dos processos de constituição simbólica encontrados num determinado contexto social específico, onde indivíduos se engajam para dar sentido ao mundo e nele construir sua identidade social.

De acordo com Moscovici (1978), as representações atuam como regentes das relações dos indivíduos com o mundo e com os outros e direcionam suas condutas sociais. Denotam em sua organização e articulações, as experiências concretas vivenciadas e os interesses que as mobilizam. Trata-se de uma teoria que tem como referência o indivíduo situado em seu contexto histórico, no qual ocorrem constantemente a apropriação e a reconstrução dos sentidos atribuídos aos objetos a partir das experiências e práticas cotidianas.

O conhecimento de uma representação social torna possível o entendimento mais adequado dos processos de constituição simbólica encontrados num determinado contexto social específico, onde indivíduos se engajam para dar sentido ao mundo e nele construir sua identidade social. (MOSCOVICI, 1978)

Quanto às implicações das representações sociais no ensino musical foram analisados os apontamentos trazidos pelas pesquisas de Duarte (1997; 1998) e Duarte e Alves-Mazzotti (2001). Essas autoras refletem sobre como se dão os processos de reconhecimento dos objetos musicais tidos como relevantes em uma prática pedagógica musical e quais os desdobramentos desse processo na constituição da identidade dos grupos envolvidos nas mesmas.

As práticas musicais são permeadas por uma intrincada rede de relações e uma multiplicidade de variáveis, uma vez que a educação musical vem tratar das relações do ser humano e o meio social e cultural (LOUREIRO, 2004). A construção destes significados musicais está relacionada a tramas sociais que envolvem gostos, preferências, estilos de vida, ou seja, uma série de fatores simbólicos que irão determinar a inserção e o engajamento do indivíduo numa dada situação.

Duarte (1997) aponta que num processo pedagógico musical as representações sociais sobre o que é o ensino musical podem não ser homogêneas e assim o intercruzamento dessas diversificadas representações refletem diretamente na forma como o processo pedagógico é desenvolvido.

4. Análise dos dados

A interpretação dos dados deu-se por meio da análise de discurso no modelo proposto por Bardin (1977). Assim, refleti sobre os dados coletados naquele cotidiano escolar e interpretei as falas e atitudes de alunos, familiares e profissionais do espaço escolar (incluindo o professor de música), buscando explicitar os significados e as representações que emergem frente à proposta de música ali desenvolvida.

O fio condutor da análise consistiu em entender como se deu o processo de escolarização da música e como esse processo foi influenciado pelas representações e expectativas já existentes no espaço escolar.

Os depoimentos coletados nas entrevistas permitiram constituir um retrospecto da inserção do ensino de música naquela escola. Assim, constatou-se que o mesmo ocorreu em 2007, a partir da inclusão da unidade de ensino no "Programa de Educação em Tempo Integral". Contudo, o lugar da música, na referida unidade de ensino, já vinha sendo construído anteriormente, uma vez que os depoimentos apontaram que as práticas musicais, mesmo sem um profissional específico, já eram recorrentes naquela escola. A transcrição a seguir demonstra isso: *"[...] isso não quer dizer que a gente não fazia projetos usando a música, a gente usava muito a música."* (PEDAGOGA, DTDC4, p. 77).

Pelos relatos dos entrevistados, percebi que o ensino musical tinha, para os diferentes atores envolvidos no espaço escolar (familiares, alunos, equipe escolar e professor de música), um significado próprio. Foi possível mapear uma gama de concepções diferentes sobre o que é o ensino musical na escola para aquelas pessoas. Esse espectro de representações direciona as concepções sobre o ensino musical para diferentes tendências, dentre as quais estão a visão do ensino musical como: prazer; diversão; lazer; instrumento disciplinador; fonte terapêutica; recurso didático; instrumento para acalmar os alunos, e uma possibilidade profissionalizante.

Estas concepções eram advindas de vivências musicais que estes sujeitos haviam tido anteriormente. Estas práticas se deram nos mais variados contextos (projetos sociais, igrejas, vivências musicais familiares, associações de moradores e ações sociais públicas de cunho cultural e artístico). Essas representações conduziam a desejos específicos sobre as práticas musicais, e influenciavam diretamente no processo pedagógico musical. Como podemos ver abaixo.

4 A sigla DTDC refere-se ao Documento de Transcrição dos Dados Coletados, que é o título que foi dado ao documento que foi gerado a partir da transcrição dos dados coletados nas entrevistas e nas observações.

> [...] mas também nem dá pra ensinar música com tanto menino junto. Lá na igreja, aprende de dois em dois, aí dá pra ensinar mesmo. Por que se não, como o professor mostra como tem que apertar as cordas pra fazer as notas? (MÁE 1, DTDC, p. 93).

Percebemos aqui que o aprendizado técnico-musical de um instrumento, por meio de metodologias de ensino mais individualizadas, conduziu essa mãe a desacreditar em processos de ensino por meio de aulas coletivas, pois "Lá na igreja, aprende de dois em dois [...]" (MÃE 1, DTDC, p. 93).

Como afirma Moscovici (1978), os significados, os motivos e as razões que permitem as inferências são socialmente constituídos e expressam predicados do objeto que os sujeitos estabelecem nas relações sociais imediatas e mediatizadas. As escolhas dos indivíduos não surgem em um vazio social, mas antes, partem de suas vivências e experiências anteriores, que contribuem diretamente nas escolhas e posturas.

Abaixo transcrevo alguns exemplos de transcrições extraídas de falas dos diferentes grupos que ilustram as várias expectativas percebidas naquele espaço escolar.

> [...] já falei com o professor, pra não ficar ensinando essa pouca vergonha desse 'negósso' de Funk. Já num basta lá perto de casa que todo mundo ouve pagode e funk na maior altura? Todo sábado é o dia inteiro aquilo no meu ouvido. Os meninos acabam aprendendo, mas lá em casa ninguém canta isso não. Acho que na escola é lugar de se aprender coisa boa, música de verdade, não essa porcaria (MÃE 1, DTDC, p. 93).
>
> [...] professor, agora toda aula a gente vai só ficar fazendo isso? [...] é muito chato [...] a gente nunca mais cantou nenhuma música legal. Por que você agora só fica escrevendo no quadro e a gente só fica tocando flauta? (ALUNO ANTONIO, DTDC, p. 19).
>
> [...] eu acho que deveria tentar levar pra esses alunos coisas que eles não têm acesso aqui no bairro [...] eu acho que, às vezes, usa muito as músicas que eles já estão acostumados. Eu sei que tem que valorizar o que o aluno traz e tal, mas tem que oferecer coisa nova, se não fica só no funk, funk, funk (COORDENADORA, DTDC, p. 79).
>
> Já vi uma vez eles tocando Congo[5] também, eu não concordo. Não gosto que ele toca isso, porque tem muita coisa com nome de santo nestas músicas. Eu não deixo nem ele participar de festa junina, é puro nome de santo. Isso é pecado. Conversei com o professor de música e ele falou que nas música não tem nome de santo. (MÃE 2, DTDC, p. 92).

Acima temos exemplos de depoimentos de representantes dos grupos entrevistados. Na primeira transcrição, percebemos a fala de uma avó indicando que acredita que o aprendizado

5 Estilo musical folclórico característico do estado do Espírito Santo.

nas aulas de música deve partir da vontade dos alunos. No segundo relato, percebemos o depoimento de um aluno frustrado com as atividades que o professor de música propôs. No terceiro recorte temos a fala de um membro da equipe escolar que indica suas expectativas de que seja trabalhado com os alunos um repertório diferente do que eles têm acesso no dia a dia. Na última fala, vemos uma mãe que em função de suas designações religiosas não concorda que nas aulas de música seja inserida uma manifestação folclórica. Ao confrontar os discursos provenientes dos diferentes grupos pode-se perceber como eles não são homogêneos. No meio de todas essas diferentes expectativas, encontra-se o professor de música. Sua função no processo é atuar como um "catalisador" das diferentes expectativas e buscar conjugá-las de forma a garantir a condução efetiva do processo pedagógico musical. Sobre esse aspecto pode-se destacar um depoimento do próprio professor de música, o qual transcrevo,

> [...] às vezes, a gente fica numa corda bamba [...] é uma verdadeira missão, eu tenho que ficar medindo tudo. Primeiro, tenho que me preocupar com o que os alunos não podem cantar, depois é o que os alunos não gostam de cantar, depois tem o que os alunos gostam de cantar, que na maioria das vezes a escola acha que os alunos não podem cantar, depois disso tudo ainda tem aquilo que a gente quer que os alunos cantem... me diz se não é uma missão? (PROFESSOR DE MÚSICA, DTDC, p. 55**)**.

O próprio professor de música tem suas expectativas e frustrações com o processo. Observemos a transcrição,

> Às vezes eu fico triste com o rendimento de alguns alunos sabia [...] fico me perguntando que se fossem menos alunos ao mesmo tempo, talvez eu conseguisse um resultado melhor, quero dizer, assim... tô falando musicalmente mesmo. [...] eu acho que eu fico com estas expectativas por causa da minha formação musical mesmo (PROFESSOR DE MÚSICA, DTDC, p. 22).

Como vimos nos depoimentos as diferentes representações sobre o ensino musical na escola geravam expectativas variadas sobre a forma como deveria ser conduzido o processo. Assim, a análise das relações e das articulações das diferentes representações oriunda dos familiares, da equipe escolar, dos alunos e do próprio professor de música tornou-se o ponto central à compreensão do processo de ensino musical que foi construído naquele espaço escolar pesquisado neste estudo.

O intercruzamento destas diversificadas representações formou uma rede de expectativas que conduziram ao surgimento de conflitos, resistências, negociações e consensos sobre como deveria se processar o ensino e a aprendizagem musical naquele contexto. As frustrações e/ou realizações decorrentes deste processo refletiram diretamente na motivação e no envolvimento dos diferentes grupos no processo pedagógico-musical.

O trabalho de construção/adaptação dos objetivos musicais, para serem alcançados na escola, passa por processos de negociações sociais que afastam e/ou aproximam os diferentes grupos. Essa negociação não se restringe ao professor de música e alunos, mas abarca também familiares e os demais profissionais da escola, uma vez que o ensino musical no espaço escolar não está alheio à proposta pedagógica da escola de forma mais ampla.

De acordo com Souza (1996, p. 26), "[...] o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais, e ignorá-las pode implicar na projeção de preconceitos e distorções." Podemos supor que nessa construção estão envolvidos elementos pessoais, históricos, estéticos, psicológicos e sociais, os quais estão, necessariamente, implicados dentro do processo de aquisição, apropriação e transmissão dos conhecimentos musicais.

A análise das representações sociais e de suas implicações no cotidiano daquela escola indicou que o ensino de música, naquele espaço, tornou-se um acordo, um consenso, entre as diferentes visões sobre o que é aprender música e quais os caminhos que deveriam ser seguidos para que o objetivo fosse alcançado. Como nos aponta Duarte (2002, p. 33) "[...] o ensino de música torna-se um acordo sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais. Nesse processo, não há verdade a ser alcançada, mas um consenso."

5. Considerações finais

Pode-se constatar que um processo pedagógico musical envolve uma intrincada rede de relações e uma multiplicidade de variáveis, uma vez que trata das interações estabelecidas pelos sujeitos com o meio social e cultural. Na construção dos significados musicais estão relacionadas tramas sociais que envolvem gostos, preferências, estilos de vida, ou seja, uma série de fatores simbólicos que irão determinar a inserção e o engajamento do indivíduo numa dada situação (LOUREIRO, 2004).

Emerge dessa situação um dos grandes desafios percebidos nas vivências musicais nos espaços escolares, ou seja, como garantir que as diferentes expectativas sejam contempladas durante o processo pedagógico? Estas questões indicam que neste processo o professor de música ocupa o lugar de articulador das diferentes expectativas que brotam daquele contexto específico. Considerar o ensino musical como parte de uma complexa rede social de crenças e práticas, sugere que os educadores musicais precisam entender tais contextos e integrar seu trabalho a eles.

As variadas representações e desejos sugerem a existência de diversificados caminhos pelos quais pode se desenvolver o ensino musical. Nesse contexto, o papel do educador musical

torna-se central, pois passa a ser de sua competência intermediar criticamente as expectativas com relação ao fazer musical e os propósitos das instituições escolares. Ao perceberem-se como sujeitos que negociam os sentidos da música com os diversos indivíduos aos quais os seus ensinamentos atingem, os professores de música evitam ou superam as prescrições de princípios pedagógicos e tornam-se os estabelecedores dos limites de suas práticas docentes.

Assim, o trabalho de construção/adaptação de objetivos musicais, para serem utilizados pela escola, passa por um processo que problematiza a prática profissional dos professores de música tais como: quais contextos os professores esperam encontrar para atuar nas escolas da educação básica? Os objetos e objetivos musicais aceitos pelos atores escolares são reconhecidos como relevantes pelos professores de música? Como tem se dado a articulação entre os objetivos e caminhos considerados como os que "verdadeiramente" educam musicalmente e os que emergem dos contextos concretos de atuação?

As indicações neste trabalho permitem supor que toda e qualquer prática pedagógica musical só é significativa para um dado contexto cultural, ou seja, para um grupo social determinado que partilhem de convicções a respeito de um objeto. Percebemos então que à pergunta: quando se pode dizer que determinadas práticas musicais são relevantes? Deve ser complementada pela questão: para quem tais práticas são relevantes?

Referências

ADEODATO, Ademir; LIMA, Alba J. S.; LANGE, Larissa S. Projeto Vitória Musical: caminhos para a implementação do ensino de música na Rede Municipal de Vitoria (ES). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Goiania, Goias. *Anais da ABEM*. Goiania: ABEM, 2010. p. 735 a 745.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* 7. ed. Portugal: Lisboa, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora, 1994.

DUARTE, Mônica de Almeida. *A representação de "meninos de rua" por crianças e adolescentes de classe média.* Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. *A Teoria das Representações Sociais*: uma perspectiva para o ensino da música. Raízes e Rumos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1997.

_____. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. *Em Pauta*: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, v. 13, n. 20, 123 à 141, jun. 2002.

DUARTE, Monica de Almeida; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A representação de "menino de rua" por crianças e adolescentes de classe média. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais:* teoria e prática. João Pessoa: Universitária, 2001. p. 391-410.

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

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

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes. 1999.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais da Abem,* Londrina: ABEM, 1996. p. 11-40.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução a pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERBER, Andréia. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no projeto escola pública integrada – EPI, em Santa Catarina*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 166f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VITÓRIA. Secretaria de Educação. A educação em tempo integral da Prefeitura de Vitória, ES. Vitória, 2009.

Construção do trabalho metodológico em um estudo com famílias de crianças e jovens que aprendem música no contexto de uma orquestra

Adriana Bozzetto
Universidade Federal do Pampa – *adriana.bozzetto@unipampa.edu.br*

Resumo: Na presente comunicação de pesquisa de doutorado em fase final de conclusão, o enfoque está em compartilhar a experiência de construir o ofício de pesquisador no campo em diferentes etapas da pesquisa, trazendo elementos de uma prática reflexiva. Nesse sentido, trarei uma perspectiva na qual o processo de "fazer e pensar" a pesquisa é visto como indissociável, onde o trabalho metodológico se encontra em contínuo movimento entre o teórico e o empírico. O tema da pesquisa envolve a compreensão do projeto educativo das famílias de crianças e jovens que aprendem música em uma orquestra na cidade de Porto Alegre, no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa. Construído a partir dos depoimentos orais das famílias e dos alunos participantes da orquestra, oriundos dos meios populares, o estudo tem como objetivo revelar expectativas e concepções da família sobre a aprendizagem musical desenvolvida com seus filhos, em um projeto de formação de orquestra que enfatiza a profissionalização musical dos alunos. A pesquisa procura analisar, em uma perspectiva sociológica, como o espaço familiar opera para que as crianças e jovens permaneçam na orquestra desenvolvendo sua formação musical, apoiada nos estudos de Lahire (2002; 2008), Gayet (2004), Bourdieu (2007; 2008) e Setton (2002; 2010; 2012). Procurando desmistificar a ideia de dom e talento, esse trabalho aponta a possibilidade de desvelar o entorno social familiar dos alunos onde práticas musicais e pedagógicas familiares circunscrevem o cenário de socialização desses jovens, contribuindo para repensarmos os vários espaços onde a educação musical é construída.

Palavras-chave: família, projeto educativo, metodologia de pesquisa, aprendizagem musical em orquestra.

Construction of methodological work in a study with families of children and youth who learn music in the context of an orchestra

Abstract: In this communication doctoral research in its final phase, the focus is on sharing the experience of building the office as a researcher in the field at different stages of the research, bringing elements of reflective practice. Accordingly, I will bring a perspective in which the process of "thinking and doing" research is seen as inseparable, where the methodological work is in continual movement between the theoretical and the empirical. The theme of the research involves understanding the educational project of the families of children and youth who learn music in an orchestra in the city of Porto Alegre, in the qualitative research approach. Built from the oral testimonies of families and students participating in the orchestra, from the popular media, the study aims to reveal the expectations and conceptions about learning musical family with his sons developed in a project of orchestral training that emphasizes professionalization of musical students. The research seeks to analyze, in a sociological perspective, as the familiar space operates for children and young people remain in developing his musical orchestra, based on studies of Lahire (2002, 2008), Gayet (2004), Bourdieu (2007, 2008) and Setton (2002, 2010, 2012). Seeking to demystify the idea of gift and talent, this work points out the possibility of uncovering the social environment of the students where musical and pedagogical practices of their families circumscribe the scenario socialization of these young people, contributing to rethink the various spaces where music education is built.

Keywords: family, educative project, research methodology, musical learning in orchestra.

1. Introdução

O projeto da orquestra onde crianças e jovens aprendem música iniciou como uma proposta de inserção social, visto que são, em sua maioria, pertencentes a famílias de baixa

renda. Esse estudo está focado na primeira turma de alunos, que depois já contou com a abertura de ingresso de novas turmas. Oriundos de escolas públicas, os alunos passaram por um processo de seleção a partir de um edital público para ingressar na orquestra, recebem uma bolsa de estudos mensal e ensaiam quatro tardes por semana. A orquestra é regida por um maestro e conta com um grupo de professores dos instrumentos de teclado, violino, viola, violoncelo, contrabaixo e percussão. Também integra a orquestra uma secretária/coordenadora que tem, entre suas funções, contribuir na organização das saídas do grupo, enviar bilhetes aos pais e famílias e cuidar de assuntos gerais.

As etapas do trabalho de campo compreenderam observações e entrevistas com a primeira turma de alunos que ingressaram na orquestra e suas respectivas famílias, seguindo da transcrição literal das entrevistas e a organização de dois cadernos com o todo do material transcrito impresso e uma primeira análise desse material. Nesses cadernos também anexei, após cada entrevista realizada, o que chamei "diário de entrevista". Esse exercício contínuo possibilitou refletir e registrar minhas impressões, ideias, limites e aprendizagens a partir de cada entrevista realizada, contribuindo para a construção do material empírico e, sobretudo, de minha jornada como pesquisadora.

2. Entrando em campo

O papel como pesquisadora foi sendo construído a partir de conversas com os familiares que levam e buscam os filhos nos ensaios da orquestra, em viagens, confraternizações e apresentações do grupo. Minha presença no espaço da orquestra era indicativa de que todos são vistos, observados e, por que não, analisados? Na primeira tarde em que assisti aos ensaios e conversei com professores e algumas mães que aguardavam os filhos, escutei perguntas como: "O que tu fazes aqui?", "De onde tu vieste?", "Tu estás nos observando?" Lembro que, a partir desse confronto com a realidade de um tema que estaria sendo construído e modificado a partir do campo de pesquisa, minha sensação era de ser uma espécie de *outsider* que, com o passar do tempo, foi se familiarizando ao grupo.

O constante exercício de registrar os acontecimentos, minhas percepções, emoções e inquietações foi desenvolvido a partir da produção escrita e gravada de diários de campo, onde pude exercitar os sentidos na elaboração e no registro do vivido e apreendido no mundo social em que eu estava pesquisando. Essa prática, que aos poucos foi se tornando uma prática-reflexiva, permitiu o afloramento de novas questões, vindas do campo, da experiência dos alunos

em estar na orquestra fazendo música, das expectativas e do investimento de suas famílias.

O conhecimento sobre a orquestra e seus atores sociais foi construído aos poucos, tomando novas formas a cada retorno meu ao campo. No entanto, o que Lapassade (2005) fala de constantemente negociar o espaço do pesquisador foi vivenciado por mim nos momentos em que era preciso esperar para avançar, ou seja, entender o ritmo dos acontecimentos e que meu lugar não era neutro, lembrando que o pesquisador também modifica e transforma o campo logo que começa a fazer parte do grupo.

Nessa direção, Deslauriers e Kérisit (2008, p. 134) postulam que "o objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída", o que parece permitir maior legitimidade no processo de construção do objeto de pesquisa na abordagem qualitativa. Ir e estar no campo, para os autores, "possibilita ao pesquisador adquirir um conhecimento mais próximo sobre seu tema e também dar uma orientação mais precisa à sua pesquisa" (IBID., p. 135).

3. Construindo um quadro sociológico das famílias

Enquanto vivenciava o campo, pensava em como seria entrevistar as famílias e os alunos, já que tinha o desejo de ir às casas de todas as famílias dos alunos participantes do primeiro edital, as quais me propus investigar. Queria ter um tipo de radiografia, materializar as diversas configurações familiares que estava conhecendo a partir de minha inserção no campo de pesquisa, e chegar mais perto do seu contexto.

Inicialmente, o quadro sociológico foi pensado como o ponto de partida para trazer informações sobre as famílias e alunos participantes da orquestra, relacionando-as a tipos de configurações e/ou modelos familiares. Assim, foram obtidas informações sobre o número de irmãos, local de moradia, com quem moram, renda familiar, profissão paterna, materna, escolaridade, a cor, a raça, a religião. Além disso, o instrumento de coleta permitiu conhecer algumas práticas pedagógicas familiares, momentos específicos de estudo dos filhos, divisões de tarefas internas da família e tipos de lazer que os familiares procuram desenvolver. A composição do quadro sociológico possibilitou conhecer também a presença da música na rotina cotidiana do aluno e da família. Ao revelarem o universo de música que estão acostumados e familiarizados a escutar e fruir, busquei também entender um pouco mais em quais momentos isso acontece e quais representações que os entrevistados trazem a respeito da música. Esse

conhecimento contribuiu para tecer uma compreensão mais geral das expectativas das famílias em relação à música e aprendizagem musical do filho.

O instrumento utilizado para obter os dados do quadro sociológico foi o questionário gravado. A proposta foi entrevistar todos os alunos que estivessem participando da orquestra (ou seja, que passaram por todas as etapas de seleção) no momento das entrevistas, incluindo uma menina que saiu da orquestra logo que comecei esse processo. Dos 32 alunos integrantes do primeiro edital, cinco saíram por motivos diversos. Entrevistei, então, os 27 alunos ativos no projeto naquele momento e suas famílias[6] e optei por entrevistar uma aluna e sua família que fosse representativa dos alunos que saíram e não estavam mais participando do grupo.

Importante considerar que o momento de dedicação intensivo ao agendamento e realização das entrevistas envolveu o período de férias escolares dos alunos. Por saber previamente que durante o ano letivo os alunos estudam em sua maioria pela manhã e, à tarde, estão na orquestra quatro dias por semana, foi preciso intensificar o período das férias escolares para a realização das entrevistas. Em outro período do ano letivo provavelmente o cumprimento das entrevistas seria inviabilizado pela falta de tempo hábil entre fazer a entrevista e transcrever o depoimento oral. As entrevistas iniciaram em novembro de 2010 e finalizaram em abril de 2011. Esse percurso durou seis meses, contabilizando o número de 28 alunos entrevistados e 27 famílias, já que dois integrantes da orquestra são irmãos.

4. A entrevista como prática reflexiva

As entrevistas foram mostrando o tema fazendo sentido a partir da vida real, do que os pais (e alguns avós) pensam sobre música, repertório, sobre a rotina de estudo dos filhos, a prática de orquestra, o que poderia ser feito pra ampliar o mundo musical dos alunos. Voltava das entrevistas, para casa, envolta de sensações e reflexões, ansiosa por registrar a experiência enquanto pesquisadora no que chamei de "diários de entrevista". Nesses diários, tentei falar do contexto de cada entrevista, emoções, tensões, surpresas:

> Tenho testemunhado pedaços da vida cotidiana dessas famílias, desses mundos escondidos, imperceptíveis aos olhos da orquestra, mas que acompanham os sonhos dos alunos, suas angústias, suas alegrias, suas experiências, seus projetos. Essas vivências, essas histórias ainda curtas, estão com os alunos, fazem parte de sua vida também assim

[6] Em todas as entrevistas realizadas, os pais (ou o familiar responsável) assinaram uma autorização tanto da entrevista realizada com o(a) filho(a) quanto a sua própria, com a possibilidade de escolherem um pseudônimo tendo em vista questões éticas da pesquisa.

> como qualquer outra experiência de suas vidas. (...) Algumas me surpreendem, pois não imaginava que escutaria tanto. Outras são mais sucintas, objetivas, protocolares, mas também trazendo coloridos diversos e nuances perceptíveis ao pesquisador que está disposto a escutar para além do discurso oficial (DIÁRIO DE ENTREVISTA, 21 jan. 2011).

Muitas das entrevistas realizadas possibilitaram repensar meu lugar hierárquico e privilegiado de escuta e entrar adentro do discurso do entrevistado, pela oportunidade de estar perplexa com o que estava sendo narrado, atenta aos caminhos que me levavam, também, a outros lugares, o *lugar do outro*. Como lembra Bourdieu, "(...) a entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*[7], visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida" (BOURDIEU, 2008, p. 704).

Ao iniciar cada entrevista, procurei explicar um pouco do trabalho de pesquisa, questões éticas, o anonimato dos entrevistados, alguns objetivos do trabalho dentro da área de educação musical e o que configura um curso de doutorado. Esse primeiro momento revelou-se fundamental para seguir a entrevista. Era uma espécie de "quebrar o gelo", já que é diferente conhecer as pessoas em uma apresentação da orquestra, por exemplo, e em uma situação em que o pesquisador está ali, com um gravador, um roteiro, em uma situação que tanto pode motivar quanto constranger. Até mesmo nos gestos e expressões, fui percebendo que esse momento mais informal já inaugurava a condição da entrevista e nos convidava, a todos, para seguir.

Percebi o momento da entrevista, no caso de algumas famílias e mais especificamente de algumas mães representando essa família, como uma oportunidade para serem ouvidas, ao levar suas experiências da esfera privada, guardadas com elas, para um espaço na esfera pública. Longe de serem instrumentos nas mãos do pesquisador, conduzem de alguma forma a entrevista e a intensidade de seu discurso, mostrando uma espécie de alívio e até mesmo de realização (ver BOURDIEU, 2008, p. 704).

5. Construir a relação entrevistador e entrevistado

Escutar os atores sociais e o que as famílias pensam sobre o projeto onde os alunos aprendem música significou conhecer um pouco mais esse universo das famílias, os diferentes contextos, o cuidado com os filhos. São famílias que fui conhecendo e que, com suas dificuldades, fazem sacrifícios, sublimam sentimentos e seguem investindo para que os filhos realizem seus sonhos, que também acomodam sonhos e desejos familiares.

Saí de muitas casas e, durante os trajetos de ônibus de mais de uma hora, por vezes em pé, refletia sobre o que tinha vivenciado. Pensava também que, para aquelas pessoas que falaram, alguma coisa também tinha ficado. Isso porque, na concepção desse modo de dar um rumo à pesquisa, ir à casa de

[7] Grifos do autor.

cada uma das famílias não implicava apenas um ‘deslocamento, levar o roteiro, a carta de autorização, o gravador devidamente testado, obter o depoimento, voltar’, e assim por diante. Cada entrevista, que já iniciava no momento de seu agendamento e pelas conversas em sua maioria das vezes por telefone, representava uma possibilidade de avanço e aprendizagem, pelo fato de o olhar do pesquisador se encontrar na compreensão de que:

> O estudo da metodologia em ciências humanas necessitaria ser cuidadoso e zelar para que homens concretos, sujeitos e objetos de suas indagações, não fossem mutilados ou, então, não se tornassem objetos mortos nas mãos de cientistas dispostos a fazer da ciência outro poderoso instrumento de dominação (OLIVEIRA, 2001, p. 24).

Ouvir os depoentes falarem de suas práticas musicais em família, de como veem a rotina dos filhos, do que esperam para eles no futuro (muitas vezes já vislumbrado), de como organizam o estudo, o leva e busca nos ensaios, foi desvelando formas comprometidas com a educação dos filhos, desmistificando, conforme Lahire (2008), que pais de família em meios populares não se preocupam com os filhos ou não teriam o mesmo projeto educativo de famílias em melhor situação econômica.

Nas entrevistadas realizadas com os atores sociais da orquestra e seus familiares, encontrei sonhos, projetos, preocupações, alegrias e também conflitos. A construção do quadro sociológico trouxe muitas falas “não previstas”, porém desejadas. Esse é, por fim, a função e o processo de um trabalho qualitativo: conviver e aprender com o inesperado. Trocas de horários, imprevisibilidades, problemas de saúde, trabalho, estudo, todas essas particularidades da vida cotidiana interferiram diretamente no agendamento das entrevistas realizadas na fase de construção do quadro sociológico dos alunos e suas famílias. E, pensando em não violentar essa rotina já tão corrida dessas famílias e desses alunos, foi preciso respeitar o tempo e a disponibilidade de cada um, procurando também não deixar aberto demais com o risco de as entrevistas não acontecerem. Por esse motivo, ter ido ao encontro dos entrevistados no lugar que lhes fosse mais adequado, na maioria dos casos o local de residência, em outros próximo ao local de trabalho, foi possível finalizar, dentro de um prazo de seis meses, a totalização de 55 entrevistas.

Considerações finais

O caminho metodológico vivido e percorrido ensinou a lidar de maneira menos apreensiva e objetiva com a construção de um modo de fazer pesquisa em educação musical. Sempre traremos, em um trabalho investigativo, traços, indicativos, possibilidades. Compreendendo que os depoimentos orais dos alunos e suas famílias não encerram respostas prontas, é necessário pensar no contexto, nas condições físicas e emocionais da entrevista, no tempo e no momento em que foram realizadas. Outras sensibilidades e outros olhares estão imbricados nesses cruzamentos, onde o interesse do pesquisador deve ir muito além do material empírico cuidadosamente colhido, transcrito e analisado. O que conta,

afinal, é o percurso da pesquisa, revelando tanto os encantos quanto as dúvidas do trabalho metodológico, e a aprendizagem resultante dessa combinação.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A Miséria do Mundo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 693-732.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (et. alli). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-153.

GAYET, Daniel. *Les Pratiques Éducatives des familles*. Paris: PUF, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural*: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAPASSADE, Georges. *As Microssociologias.* Brasília: Líber Livro, 2005.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). *Metodologia das ciências humanas.* 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 17-28.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p. 19-35, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Socialização e cultura*: ensaios teóricos. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

A Formação Tecnológica de Docentes em Música nos Cursos de Licenciatura: Um Estudo de Caso

Alexandre Henrique dos Santos
Faculdade Nazarena do Brasil – alexjazzbass@ig.com.br

Resumo: A presente pesquisa pretende abordar a formação tecnológica de educadores musicais em cursos de licenciatura em música, especificamente uma instituição em Campinas-SP. O uso de tecnologias em salas de aula é um dos assuntos mais discutidos atualmente e é inevitável a adaptação dos profissionais em usar tais procedimentos. A pesquisa pretende abordar, levantar dados e sugerir caminhos para o uso dessas estratégias em sala de aula, da formação do profissional até sua aplicação no processo de estágio supervisionado.

Palavras Chaves: Educação Musical, Tecnologias Digitais, Formação tecnológica de Professores.

The Technology Training for Teachers in Music in Degree Courses "A Case Study"

Abstract:This research aims to address the technological education of music educators in undergraduate programs in music, specifically an institution in Campinas-SP. The use of technology in classrooms is one of the most discussed topics today is inevitable and the adaptation of professional use in such procedures. The research aims to address, assess and suggest ways to use these strategies in the classroom, professional training to its application in the process of supervised internship.

Keywords: Music Education, Music Technology, Teacher Training technics.

1.Introdução

A formação de professores comumente abordada em licenciaturas de várias áreas buscam capacitar os discentes a lidar com situações cotidianas referentes à sua época e área do conhecimento. O atual cenário social analisado do ângulo tecnológico no qual estão inseridos os atuais e os futuros educadores musicais, mostra que os mesmos confrontarão uma geração de alunos que estão imersos em um grande universo tecnológico, que segundo Gohn (2012) fazem parte da chamada geração de "nativos digitais", que estão envolvidos num acesso rápido a informações via tvs, internet, rádio e telefonia fixa e móvel, o que demanda que o educador musical esteja alinhado a tal situação. De acordo com o autor:

> Educadores musicais devem dominar o vocabulário da vida digital para estabelecer conexões com as gerações mais jovens. Em seu cotidiano os "nativos digitais" estão acostumados a lidar com iPods, celulares complexos, redes sociais on-line e jogos eletrônicos. Dessa forma, criar um afastamento e ignorar essa realidade atual diminui as alternativas de trabalho dos professores, dificultando suas chances de sucesso, (GOHN 2012 p. 44).

Souza, ainda afirma:

> As transformações tecnológicas configuram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea. As tecnologias possibilitaram a vivência simultânea dos 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 sentidos que as tecnologias promovem nas experiências pedagógico-musicais dos alunos. (SOUZA, 2008 p. 08).

A formação tecnológica do professor de música em cursos de licenciaturas muitas vezes está associada somente ao manuseio do computador ou de softwares para diferentes funções, ou no mínimo softwares editores de partituras. O currículo das instituições embora tenha consciência da importância da tecnologia na educação em nosso tempo, não dá subsídios ao discente para que o mesmo possa usá-la de forma reflexiva dentro de um conceito de aprendizado em suas futuras atividades.

> O professor de música necessita mais que o acesso e o conhecimento técnico-operacional dos mesmos. Ao mexer com tecnologias, não quer dizer que o professor de música saiba como utilizá-las de modo crítico-reflexivo ou que ele tenha compreensão das possibilidades práticas das mesmas, do seu potencial educativo. (BELLOCHIO e LEME, 2007 p. 89).

Castro e Santos (2010) afirmam quer a educação musical dispõe de uma infinidade de recursos tecnológicos que são usados para disciplinas como percepção, teoria musical, história da música, jogos didáticos, além de softwares específicos para gravação, notação e edição de áudio, no entanto os professores, ou não tem conhecimento desses recursos, ou tem certo receio em usá-los, e quando buscam uma formação superior, normalmente essas disciplinas não ocupam grande espaço nas discussões acadêmicas, no máximo privilegiam somente o contato técnico de manuseio, com o objetivo de facilitar a vida do professor e não seu uso em um conceito de aprendizagem mais amplo.

Segundo Bellochio e Leme (2007), embora existam atualmente muitas pesquisas sendo feita sobre tecnologias em música, essas giram em torno de duas vertentes: Uso performático e para produção, e ferramentas concebidas exclusivamente para mediações educativas em música, e o professor usa somente as tecnologias referentes a sua experiência cotidiana de contato com as mesmas, as vezes, sem muito compromisso, e certamente esse fator, gera lacunas pedagógicas e negativismo didático, pela sua falta de preparo em alinhar ensino musical mediado por processos que envolvem algum tipo de tecnologia.

> O professor de música opta, para trabalhar, por estar interado e consciente quanto às tecnologias musicais e sua utilização como instrumento mediador na educação musical ou não, o que se reflete na prática conforme a sua experiência individual com as mesmas, (LEME e BELLOCHIO, 2007 p. 88).

O uso das tecnologias digitais podem representar fatores negativos, ou no mínimo indiferentes para o processo de aprendizagem, se não tiver uma conscientização para que a mesma faça parte da construção do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, deve ser uma ferramenta de estímulo para o processo criativo e não um "atrativo" para mascarar rotinas "não agradáveis" do aprendizado. Krueger é taxativa ao afirmar:

> 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).

Ainda nessa perspectiva, Leme e Bellochio discorrem:

> A tecnologização da educação musical é peculiarmente negativa, se entendida como a disponibilização de recursos tecnológicos ou a informatização acrítica por si só, pois leva apenas a que as mesmas bobagens sejam feitas com maior rapidez, além do acúmulo de equipamento sofisticado utilizado como máquinas de escrever, ou seja, leva ao uso limitado das possibilidades que esses recursos podem proporcionar isso, principalmente, quando são utilizados pelo professor. (LEME e BELLOCHIO p. 88).

Para que o professor esteja preparado para aproveitar esses recursos em toda sua plenitude em sala de aula, se faz necessário uma formação tecnológica, em âmbito técnico e pedagógico, e para isso é necessário além de todo conhecimento na área da pedagogia e formação musical, também saber os conceitos básicos de informática, áudio digital, gravação digital, transferência de arquivos, ferramentas de internet, notação de partituras digitais e sequenciamento. Após esse processo é preciso o alinhamento pedagógico com a tecnologia e isto certamente necessita de uma formação diferenciada.

> Essa formação diferenciada pode ser entendida como uma prática de reflexão contínua sobre os processos de ensino mediados pelo uso das tecnologias, no ambiente de trabalho desses professores de música, constituída por estágios simultâneos e ciclos que se reiniciam a cada nova alternativa tecnológica com a qual o professor entra em contato. (LEME e BELLOCHIO, 2007 p. 89).

A presente pesquisa pretende abordar a formação tecnológica de alunos de licenciatura em música de uma instituição em Campinas-SP. A pesquisa será feita no sentido de trabalhar como os alunos chegam à faculdade do ponto de vista de tecnologias digitais e música, e como irão construir esse conhecimento baseado no currículo feito pela instituição, coordenação do curso e pelo programa do professor e autor do presente trabalho. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes questionamentos: Como desenvolver um currículo que comporte uma formação tecnológica suficiente para que o licenciando em música possa desenvolver competências em sala de aula usando todas as formas de tecnologias para a construção do processo de ensino-aprendizagem? Como a tecnologia pode representar um fator determinante nesse processo? Como motivar os alunos a usarem o computador para o aprendizado da improvisação, composição e outras disciplinas tradicionais? Como as ferramentas disponíveis gratuitamente na internet podem contribuir para o crescimento do professor e do aluno em aulas de música?

O presente trabalho não pretende esgotar o assunto, tampouco defender uma metodologia inflexível sobre o tema, visto que o mesmo é um dos mais discutidos atualmente, sendo objeto de várias discussões que norteiam as perspectivas acerca da educação musical contemporânea, busca na verdade ajudar a preencher uma visível lacuna em cursos de formação de professores de música e a difundir competências e estratégias para o melhor trabalho do educador e do educando, pois como cita Gohn:

> É preciso ampliar a circulação de conhecimento não apenas sobre softwares e seus procedimentos de controle, mas também sobre como os programas podem ser usados em processos de ensino-aprendizagem musical. Essa tarefa cabe a todos os educadores musicais, como meio de perseguir atualização constante e conexão com as gerações mais jovens. Assim, estamos fortalecendo o desenvolvimento dos nossos alunos de forma significativa, enquanto contribuímos para avanços reais da educação musical em nosso país. (GOHN 2012 p. 58).

2.Justificativa

O uso de recursos tecnológicos para a educação de forma geral, ainda causa receio em muitos professores, que por diversos motivos não se sentem confortáveis para usá-las. Existe sempre o paradigma de que o profissional, para fazer uso desses recursos, precisa ser um especialista com equipamentos e linguagem operacionais complicadas. O presente trabalho pode ser um ótimo aliado para desmistificar essa linha de pensamento, visto que pretende mostrar caminhos acessíveis para que o educador possa melhorar seu desempenho em sala de aula usando tais ferramentas.

3.Objetivo

Contribuir com a formação tecnológica do professor de música, de forma que ambos, educador e educando possam ser beneficiados em suas atividades pedagógicas.

4.Metodologia

O método de pesquisa adotado será o “estudo de caso”, pois segundo Araújo:

> O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. (ARAÚJO et.al 2008 p. 04).

Roech ainda afirma:

> Alguns aspectos caracterizam o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa: Permite o estudo de fenômenos em profundidade dentro de seu contexto; É especialmente adequado ao estudo de processos e explora fenômenos com base em vários ângulos. (ROECH 1999, p. 197).

A investigação da pesquisa será feita estudando os sujeitos da mesma, em ambiente natural de au própria formação, a partir de seus dados podem ser identificados e sugeridos novas estratégias para um modelo sólido de formação tecnológica de educadores musicais.

O projeto será realizado em 3 etapas:

1. Elaboração de um currículo tecnológico que englobe diferentes ferramentas e estratégia para aplicações em educação musical;
2. Acompanhamento da execução das competências desenvolvidas em salas de aula pelos próprios licenciando no processo de estágio supervisionado;
3. Coleta de dados e conclusão do projeto;

5.Cronograma

A pesquisa propõe que o projeto seja desenvolvido em 24 meses.

Programa	**6 meses**	**6 meses**	**6 meses**	**6 meses**
Programa Curricular de tecnologias.	x	x	x	
Aplicação em sala.		x	x	x
Coleta de dados	x	x	x	x
Dissertação e Conclusão			x	x

Referências

ARAÚJO Cidália, PINTO Emília, LOPES José, NOGUEIRA Luís, PINTO Ricardo. *Estudo de Caso.* Braga, 2008 25f. (Trabalho Acadêmico). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro, LEME, Gerson Rios. *Professores de Música: Um estudo sobre utilização de tecnologias.* Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 17, p. 87-96, Set. 2007.

CASTRO e SANTOS André Gonçalves e Alexandre Henrique. *Ensino Musical em Contexto Digital.* Engenheiro Coelho, 2010. 59 f. (Graduação em Licenciatura em Música). Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus Engenheiro Coelho – SP.

GOHN, Daniel Marcondes. *Introdução à Tecnologia Musical.* São Carlos: EdUFSCAR, 2012.

GOHN, Daniel Marcondes. *Tecnologias Digitais para a Educação Musical.* São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

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

SOUZA, Jusamara de, *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano.* Porto Alegre: ed. Sulinas, 2009.

ROECH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração:* Guias para estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudos de Caso. São Paulo: Ed. Atlas, 2ª ed.,1999.

Indisciplina na aula de música: um relato de experiência do estágio supervisionado

Aline Clissiane Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Maringá – a.clissiane@gmail.com

Resumo: Esse texto relata a experiência de uma acadêmica ao cumprir com a disciplina Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Educação Musical. O estágio foi realizado na Escola Municipal Olga Aiub Ferreira. As aulas de música são oferecidas para alunos do 5º ano que fazem parte do Programa Mais Educação inserido na Escola. As aulas acontecem semanalmente com duração de 50 minutos cada. A turma consiste em 21 alunos sendo que conta com 13 meninos e 8 meninas. A professora titular da turma acompanha todas as aulas com o objetivo de ajudar a manter um bom comportamento dos alunos. No início do ano letivo e, anterior à minha prática pedagógica, foi feito um projeto pedagógico para estabelecer os objetivos, os conteúdos bem como a metodologia a ser aplicada junto àquela turma. O plano consistia em trabalhar a construção de instrumentos a partir de materiais alternativos e assim desenvolver determinados conteúdos musicais. Entretanto, ao me deparar com uma turma bastante 'ativa' percebi, após um determinado tempo, que não seria conveniente a realização daquele projeto. Sendo assim, me encontrei em uma situação não prevista no verificando que o mesmo não oferecia, dentro situações de interesse junto àquela turma. Dessa forma, a solução encontrada foi 'abrir mão' do que havia sido planejado e aderir a uma segunda prática. É importante ressaltar que o projeto feito anteriormente não foi 'abandonado' mas, adotou-se uma nova prática para poder alcançar o grupo com mais segurança.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Indisciplina; RAP.

Indiscipline in classroom of music: an experience report of supervised

Abstract: This paper reports the experience of an academic discipline to comply with Supervised Internship II's Degree in Music Education. The stage was held at the Municipal School Aiub Olga Ferreira. The music classes are offered for students in the 5th year that are part of the Program More inserted in School Education. Classes are held weekly with duration of 50 minutes each. The class consists of 21 students of which has 13 boys and 8 girls. The professor of the class follows all classes in order to help maintain a good student behavior. At the beginning of the school year and prior to my teaching practice, a pedagogical project was done to establish the objectives, contents and the methodology to be applied to that next class. The plan was to work building instruments from alternative materials and thus develop certain musical content. However, when I come across quite a class 'active' I realized, after a certain time, it would not be convenient to carry out such project. So I found myself in a situation not foreseen in verifying that it did not provide, within situations of interest among that class. So the solution was to 'let go' of what had been planned and adhere to a second practice. Importantly, the project was not done previously 'abandoned' but, we adopted a new practice to be able to reach the group with more security.

Keywords: Phase Supervised; indiscipline; RAP.

1. Introdução

Esse texto tem por objetivo relatar a experiência de uma acadêmica do quarto ano de graduação em música com habilitação em educação musical por uma universidade estadual. Nesta etapa da graduação os acadêmicos têm que cumprir a disciplina de estagio supervisionado II e para a realização desta foi escolhida a Escola Municipal Olga Aiub Ferreira.

A disciplina de Estagio tem por objetivo inserir o acadêmico no meio escolar para que esse possa ter um primeiro contato com uma sala de aula na Educação Básica. Nessa disciplina, o acadêmico tem de preparar um projeto de Estagio. Nesse trabalho consta uma fundamentação teórica, o objetivo geral, os conteúdos e a metodologia que orientarão a atuação do acadêmico como ministrante da aula de música. A disciplina de Estagio é de essencial importância para a formação acadêmica, visto que o aluno tem a orientação de um professor, que irá ajuda-lo a refletir sobre sua prática e resolver os possíveis transtornos que poderão ocorrer durante sua atuação enquanto educador.

A escola Olga Aiub Ferreira é localizada numa região da periferia de uma cidade grande do estado do Paraná. A escola conta com o Programa Mais Educação que oferece o ensino integral para parte das crianças matriculadas. A turma aqui relatada conta com 21 alunos sendo 13 meninos e 8 meninas.

A turma a que foi proposta a prática de educação musical, se caracteriza por ser bastante 'problemática'. O vocabulário entre os alunos já se mostra bastante 'audacioso' para a faixa etária em que eles se encontram (10 a 12 anos). Possuem, normalmente, comportamentos grosseiros e obscenos, que são justificados pela administração da escola por causa do meio em que os alunos estão inseridos. Segundo o discurso da escola, analisando a história familiar de determinados alunos pode-se encontrar famílias não muito estáveis, com muitos problemas o que, explica o comportamento das crianças, pois além de desenvolver costumes não muito 'confortáveis', isso interfere no pensamento crítico desses alunos; pensamentos esses que são expressos por meio da linguagem ou das suas ações.

O trabalho diário conta com uma estagiária e a professora titular. Esta permanece, durante toda a semana, no período vespertino com os alunos.

Durante as aulas de música as dificuldades com disciplina foram muitas, atrapalhando o desenvolvimento do projeto. Para a resolução das dificuldades foi necessário desvincular-se do que ditava o projeto e aderir a uma nova prática.

2. Mais educação

Ultimamente o Programa Mais Educação tem contemplado o ensino integral. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi quem deu início ao desenvolvimento do programa com o objetivo de propiciar ao aluno uma visão mais ampla em relação a diversos conhecimentos. Estes são direcionados em sua maioria ao campo das ciências humanas, de forma que engajam os conteúdos formais do ensino regular com outras áreas do conhecimento.

As oficinas realizadas são divididas em macro-campos (esporte, artesanato, apoio pedagógico, arte e cultura e outros). A música pode ser encontrada no macro campo de arte e cultura e normalmente se apresenta em atividades especificadas como canto-coral e flauta doce. Entretanto, as

escolas não estão restritas a apenas essas atividades. Pelo contrário, se mostram interessadas em toda atividade proposta que envolva música, uma vez que faltam profissionais, ou mesmo estagiários, para o desenvolvimento dessa área.

Para participar do Programa Mais Educação é feita uma seleção, ou seja, não são todos os alunos do ensino regular que participam do ensino integral. Para essa seleção são estabelecidos alguns critérios, como: alunos que mostram situação de risco social, vulnerabilidade em período extra-escolar, sem assistência, em defasagem de ano ou idade. As organizações dos horários dos alunos ficam à escolha da escola.

3. O projeto inicial de estágio

O projeto foi elaborado anterior à execução das aulas sendo que o único contato que havia sido feito com os alunos se caracterizou como uma observação de período não muito longo. O objetivo do projeto foi de construir instrumentos musicais a partir de materiais alternativos. Por meio da metodologia embasada no tripé apreciação, execução e criação pretendia-se trabalhar um caminho para a manipulação de materiais e confecção de instrumentos. A partir desses instrumentos iríamos, por meio da execução, desenvolver conteúdos musicais tais como melodia, ritmo, timbre, altura, duração, intensidade e timbre.

A construção de instrumentos é um tema decorrente do meu projeto de iniciação científica. Existem trabalhos publicados na área da física discutindo os conceitos da acústica que regem a construção de instrumentos (KRUMMMENAUER et all. KANDUS et all), e outros que mostram como a disciplina de física e música pode ser uma possibilidade para a interdisciplinaridade dentro da escola.

Não é vasta a pesquisa sobre essa metodologia, entretanto alguns autores tem se ocupado desse tema, como Brito (2003), Feliz (2002) E Sant'Ana (2011).

Teca Alencar de Brito (2003) em seu livro "Música na Educação infantil" mostra as diversas possibilidades de instrumentos construídos a partir de materiais alternativos. Defende essa metodologia salientando que:

> Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, 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.231)

Segundo a autora, todo o processo da construção oferece inúmeros benefícios para a criança. Desde ao simples ato de selecionar qual material irá utilizar, passando pela organização dos passos que irá

seguir para a montagem e finalmente explorando a produção sonora fornecida por um instrumento, não como qualquer um, mas um instrumento construído pelas mãos do aluno.

O ambiente infantil oferecido hoje em dia, se dispõe, na maior parte, por produtos industrializados. Sendo assim a criança perdeu o contato com o 'fazer', portanto

> 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)

Feliz (2002) desenvolveu um material intitulado "Instrumentos Sonoros Alternativos". Neste material, Feliz traz diversas possibilidades de instrumentos que podem ser construídos e mostra quais os procedimentos para a realização de tais construções. Em uma breve apresentação o autor também discute sobre a escassez de materiais que sirvam de referências. Segundo ele, "a carência de obras no Brasil que tratam desse assunto e a falta de informações sobre o funcionamento dos instrumentos sonoros e sua aplicação na Educação em geral, também me incentivaram na organização desse manual" (FELIZ, 2002, p.11).

Sant'Ana (2011) traz em seu livro uma grande diversidade de instrumentos sonoros por ele construídos. Assim como Feliz (2002), ele mostra os processos para a construção dos instrumentos ali descritos. O seu livro traz também uma breve explicação sobre afinação, onde o autor relata qual o método por ele utilizado para afinar seus instrumentos.

4. Dificuldades encontradas

A turma em que estou realizando o estágio consiste em um grupo com dificuldade de concentração e que apresenta bastante indisciplina. Já presenciei dois depoimentos de professoras da escola que aconselharam não reprimir o comportamento agressivo de alguns alunos. Segundo elas, já foram feitas reuniões com os pais dos alunos ditos 'líderes negativos' e os resultados não foram muito satisfatórios. Disseram que, melhor é não envolver os pais nos assuntos de indisciplina, pois esses se mostram revoltados com tal situação expressando essa revolta em forma de ameaças direcionadas ao professor.

Segundo Garcia, "a indisciplina escolar apresenta, atualmente, expressões diferentes, é mais complexa e "criativa", e parece aos professores mais difícil de equacionar e resolver de um modo efetivo" (GARCIA, 1999, p. 103).

O espaço da sala em que os alunos assistem aulas não é muito agradável. Para abrigar os alunos na escola foi necessário usar parte da biblioteca. O espaço que deveria se destinar ao armazenamento de livros é dividido em três espaços: a biblioteca, o depósito de materiais para prática

pedagógica e uma pequena sala de aula. Essa divisão é feita por tapumes e não por paredes. Dessa forma, os tapumes não chegam até ao teto possibilitando aos alunos que pulem essa divisória para as outras partes do espaço. No inicio da minha atuação percebi que havia uma 'trânsito' dos alunos por cima dessas divisórias. Fiquei impressionada com o ocorrido, pois os alunos pulavam para o 'lado de lá' e voltavam com um brinquedo pedagógico, outros pulavam para o 'lado de cá' e voltavam com um livro de histórias.

O primeiro instrumento, previsto no projeto, seria a flauta doce de PVC. Entretanto, devido a agressão dos alunos durante as primeiras aulas me senti receosa em levar os canos para a sala de aula. Sendo assim, resolvi levar materiais para construção de instrumentos que não se mostravam tão perigosos, como chocalhos feitos de garrafas pequenas de plástico.

Após acrescentar a semente no chocalho foram distribuídas fitas coloridas para a decoração e acabamento do instrumento. Alguns alunos utilizaram a fita inteira sozinhos.

Nos primeiros minutos após o término da confecção do chocalho, foi possível desenvolver algum trabalho rítmico com os alunos. Entretanto, esse momento foi curto uma vez que os alunos acharam mais interessante arremessar o chocalho de um lado para outro da sala. Determinado aluno utilizou o chocalho para bater, repetidas vezes e com força, na divisória da sala. Um colega pediu que parasse, pois o barulho o incomodava. A reação do aluno que batia foi rápida: ele apenas trocou a divisória pelo colega que havia reclamado, ou seja, ficou batendo com o chocalho no colega de um modo insistente.

Atitudes como essas são aqui reladas com o objetivo de explanar com maior clareza a situação crítica, no que diz respeito à disciplina, do grupo trabalhado.

Segundo Fialho é comum os alunos estagiários ficarem paralisados frente aos desafios de ordem social que se apresentam em vários locais de estágio (FIALHO, 2006, p. 55). Na presença dessa situação pensei que não seria possível dar continuidade ao trabalho, mas a busca por mudanças se mostrou eficaz evidenciando alguns resultados.

5. Desvio de rota: a solução encontrada

Tendo em vista as dificuldades apresentadas e considerando que a indisciplina é um tema atualmente discutido, entende-se que se deva refletir e apresentar sugestões para solucionar casos semelhantes. Segundo a autora Alves, "torna-se necessário buscar novas alternativas, que permitam uma abertura a novos paradigmas, a fim de possibilitar aos pesquisadores ligados à educação, de um modo geral, um olhar não simplificador da realidade" (ALVES, 2002, p. 11).

Em diversas situações os alunos me pediram para levar 'RAP de periferia' Sendo assim, iniciei um trabalho a partir da música 'Estudo'. O personagem manifesta sua revolta em relação ao estudo

e as metodologias antiquadas. Percebi que o fato de os alunos gostarem de RAP devia-se ao fato de ser uma maneira mais explícita de expressão.

O rap, segundo Fialho (2009), tem ocupado um espaço significativo na vida do jovem contemporâneo. Esse estilo tem estado presente na escola por meio dos alunos que o consomem e produzem (FIALHO, 2009, p. 77). A autora discute sobre o que o rap é, dizendo que se trata de uma poesia cantada com um contorno melódico típico, que lembra mais a fala que o canto tradicional e com apoios rítmicos marcados (FIALHO, 2009, p. 77)

Partindo desse interesse, fiz um levantamento de situações que os alunos gostariam de encontrar na escola para que ela se tornasse mais agradável. No inicio da atividade as frases sugeridas foram sutis: máquina de sorvete, bicicleta pra andar com as amigas. Mais adiante as frases tomaram um outro 'nível': revólver para se defender, fuzilar os professores. Partindo dessas frases, fiz uma letra de música com um ritmo já estabelecido.

A aula seguinte contou com apreciação, reflexão composição, execução e gravação. Nessa aula passei a música 'Estudo Errado', fizemos uma análise sobre o conteúdo da música e seu objetivo. Os alunos reagiram dizendo que 'essa é boa professora' e ressaltando alguns dizeres que eles não encontram facilmente na escola, mas que são comuns em seu dia-a-dia. Entre os dizeres estavam: revista de mulher pelada; o meu velho (referindo-se ao pai); mais um corpo estendido no chão.

A segunda apreciação foi de suma importância para a aula. Consistia na apresentação da composição feita por alunos da mesma faixa etária de outra escola da mesma região. Os alunos já haviam confrontado com essa escola em algum campeonato e por isso se mostraram ansiosos para ouvir o que eles haviam produzido. Após o término da apreciação a maioria dos alunos, apesar de demonstrar interesse, disse que a composição era ruim ou, nas palavras dos alunos, que 'isso é podre'.

Ao mostrar a letra que havia sido elaborada para que eles executassem, pude perceber que a reação dos alunos foi positiva, uma vez que eles acharam 'massa' (bom) o rap que foi proposto a eles. Logo começaram a cantar e percebi um desenvolvimento da voz falada muito aguçado neles. A dicção se mostrou muito bem trabalhada, uma vez que pronunciavam palavras com terminações iguais e em um andamento desafiador.

Propus a gravação, logo após um pequeno ensaio da letra. Mas os alunos queriam acrescentar uma percussão. Referiram-se à percussão que eu havia utilizado, intuitivamente, quando ainda estava fazendo a apresentação da letra. A percussão foi bem simples: uma semínima a cada tempo fraco de um compasso quaternário. As batidas foram feitas com a mão fechada em cima da carteira. Isso destacou ainda mais uma "revolta" dos alunos o que pôde ser bem observado mediante gravação.

Após terminar, eles me pediram que eu mostrasse o vídeo para os alunos que estariam confrontando posteriormente. Penso que eles receberam o vídeo que levei da outra escola, como algo relacionado ao enfrentamento e, se sentiram na obrigação de 'dar o troco', de devolver o desafio.

A aula ocorreu em um ritmo acelerado, sem sobras de tempo, pois o envolvimento dos alunos foi completa e todas as atividades puderam ser bem desenvolvidas. Ao perceber a chegada da professora que daria continuidade no cronograma de aulas do dia, todos se surpreenderam até mesmo a professora titular da sala. Os alunos se despediram com comentários do tipo: "hoje a aula foi boa, né professora!".

5. Conclusão

O trabalho desenvolvido foi de suma importância para a minha formação. Ao me deparar com o modelo de turma, senti que não haveria possibilidades de dar continuidade ao trabalho. Realmente, o trabalho não teve continuidade, pelo menos não da maneira prevista do projeto de Estágio. Isso evidencia que o Projeto de Estágio é inerente à flexibilidade e, que esta deve ser aproveitada.

O comportamento dos alunos no período em que eu persistia em trabalhar atividades costumeiras de musicalização, ou mesmo de construção de instrumentos, evidenciava uma relação totalmente negativa à mim enquanto estagiária-professora.

A partir do momento em que eu me inseri nos costumes (musicais) deles, e parei de insistir no contrário, a relação professor aluno mudou completamente. A letra do rap, criado a partir das ideias deles e dentro de um vocabulário deles, que a escola insiste em dizer que é errado, repercutiu nos alunos fazendo com que eles participassem da aula. Senti que o fato de o professor se colocar do lado do aluno é de essencial importância e, acredito que isso poderá facilitar o desenvolvimento das aulas de agora em diante.

Ainda em relação à letra do rap, pude constatar algumas alunas copiando tal letra no caderno no horário do lanche. Algumas alunas ainda acrescentaram alguns versos à música, o que será discutido no segundo semestre.

A mudança de metodologia não refletiu apenas nos alunos, mas também na professora titular. Pude perceber, o que me preocupou de imediato, que a professora titular ficou perplexa com a letra da música e, enquanto ensaiávamos, copiou em um caderno, intitulado 'caderno negro' toda a letra. Ao término da aula, me dirigi a ela a fim de explicar o ocorrido. Ela se manifestou de imediato dizendo que a letra podia ser interessante para os alunos, mas não se adequava ao ambiente escolar. Após explicar a intenção de me 'associar' aos alunos para posteriormente exigir o envolvimento deles em questões que estivessem 'do meu lado' ou 'do lado da escola' a professora se mostrou mais compreensiva e confessou

que a metodologia é bastante interessante, mostrando curiosidade em acompanhar o desenvolvimento do trabalho.

A competição nem sempre é um artifício apropriado. Em alguns casos acaba se tornando um elemento do qual os alunos se tornam dependentes, ou seja, não realizam as atividades a menos que estejam competindo por algo. Nesse caso, a competição não foi algo premeditado e, ainda que fosse, foi a primeira situação em que ocorreu nessa turma. Entretanto, se mostrou muito eficaz e motivadora. Pretende-se levar a sugestão dos alunos, de realizar um campeonato de rap, adiante. Entretanto, a metodologia não deve girar em torno de competições. Existe a necessidade de conscientizar, aos poucos, os alunos de que não se faz somente o que quer, mas também aquilo que o professor propõe que seja realizado.

O rap é um dos estilos musicais que mais se evidencia a maneira de expressão. Fialho e Araldi discutem sobre a estrutura do rap e evidencia a importância de transmitir uma mensagem por meio do fazer musical. Segundo a autora, a mensagem é o principal elemento, sendo que o acompanhamento rítmico precisa estar coerente com o conteúdo da letra (FIALHO; ARALDI, 2009, p. 79). Tenho certeza de que esse foi um elemento forte e mediador que modificou o rumo das aulas, tornando-as mais agradáveis e colaborativas.

Pretende-se dar continuidade às aulas de maneira que sejam trabalhados os assuntos trazidos pelos alunos a fim de 'conquistá-los' para a aula de música. É importante ressaltar que o trabalho proposto no projeto de estágio não foi abandonado. Tem-se a intenção de retornar à confecção dos instrumentos e por fim, unir ambas as produções, ou seja, compor uma música que envolva a manifestação dos alunos e que seja executada com o acompanhamento melódico e rítmico dos instrumentos construídos.

Referências

ALVES, Candido Maria Santos Daltro. (In)Disciplina na Escola: Cenas da Complexidade de um Cotidiano Escolar. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, Campinas, 2002, p. 160.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Petrópolis, p.204, 2003.

FELIZ, Júlio. *Instrumentos sonoros alternativos* Manual de construção e sugestões de utilização. Ed. Oeste. Campo Grande, p.116, 2002.

FIALHO, Vania; ARALDI, Juciane. *Fazendo rap na escola.* Música na Educação FIALHO, Vania. 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.55 Básica. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, 1999, p. 101-108.

KANDUS, Alejandra; GUTMANN, Friedrich Wolfang; 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, 2006, p. 427- 433.

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.

SANT'ANA, Hélio. *Arte sonora* Instrumentos musicais confeccionados com materiais alternativos. Curitiba, 2011, p.160.

Estória de Pex'cador: Música e Projeto Pedagógico na Educação Infantil - Um Relato de Experiência

Ana Paula R.C. Malotti
UDESC – anapmalotti@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência de educação musical realizada em um Centro de Educação Infantil na cidade de Florianópolis – SC. A proposta de música foi desenvolvida a partir do projeto pedagógico semestral sobre a cidade onde se localiza a escola, em parceria com as professoras das turmas. As propostas musicais envolveram o hino da cidade, elementos do folclore, e ainda canções e parlendas que ilustram uma atividade de destaque no município, a pesca. Notamos que o trabalho de musicalização ganhou força ao se conectar com um projeto pedagógico maior, onde foi evidente a interação das aulas de música com as demais atividades e professoras da escola, tornando a experiência musical ainda mais significativa para as crianças.

Palavras-chave: educação infantil, projeto pedagógico, musicalização.

Estória de Pex'cador: Music and Education Program in Early Childhood Education – An Experience Report

Abstract: This study aims to report musical education experience performed in a Early Childhood Center in the city of Florianópolis - SC. The music proposed was developed from the biennial pedagogical project of the city where the school is located, in partnership with the teachers of the classes. The proposals involved the musical anthem of the city, folklore elements, and even songs and rimes illustrating a prominent activity in the city, the fishing. We note that the musicalization work gained strength when connecting with a larger educational project, which was evident the music interaction lessons with others school activities and teachers, making the listening experience even more meaningful for children.

Keywords: early childhood education, educational project, musicalization.

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência de educação musical em um centro de educação infantil, onde a proposta de musica foi desenvolvida a partir do projeto pedagógico da escola durante o segundo semestre de 2010, que se tratava de um estudo sobre a cidade de Florianópolis – SC, onde se localiza a instituição. Todas as educadoras estiveram desenvolvendo com suas turmas pesquisas e trabalhos sobre a cidade e envolviam atividades de pinturas, fotografia, relatos, histórias, geografia, fauna e flora, costumes, folclore, entre outros temas. O projeto de educação musical, desenvolvido com crianças entre 8 meses e 6 anos, então, alinhou-se a essa proposta trazendo temas musicais e trabalhando musicalmente algumas características da ilha, tais como o boi de mamão, o hino da cidade, e a atividade de pesca. Cada turma interagiu com a música de forma diferente, já que a organização da escola distribui as crianças em seis turmas, de acordo com a faixa etária.

As aulas de música acontecem uma vez por semana, por um período de aproximadamente 40 minutos por turma. Os espaços eram a sala de cada turma (principalmente para os bebês até 2 anos) e às

vezes a sala de recreação (utilizada geralmente para as turmas de 4 a 6 anos, pois tinham mais facilidade de locomoção). Os materiais disponíveis eram instrumentos de percussão, violão e aparelho de som, além de objetos e brinquedos da escola.

2. Educação por Projetos

Os projetos de trabalho são uma forma de organização dos conhecimentos escolares, de ensino e aprendizagem, "que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos" (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.61). Organizam-se a partir da elaboração de um conceito, um conjunto de questões ou de uma temática relevante.

Algumas bases teóricas levadas em consideração para realização desse tipo de trabalho são: (1) *aprendizagem significativa*, ou seja, que parte e está conectada aos conhecimentos prévios dos estudantes; (1) *atitude favorável* por parte dos estudantes, quando os professores conseguem conectar com seus interesses e favorecer a aprendizagem; (3) *previsão*, estrutura lógica para organização dos conteúdos elaborada pelos docentes; (4) *sentido de funcionalidade*; (5) *memorização compreensiva* como base para estabelecer novas aprendizagens e relações; (6) *avaliação*, sobretudo na análise do processo para alterar o planejamento quando necessário (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.62-63).

Na escola em questão, a temática selecionada foi "Florianópolis", município onde se localiza a instituição e onde residem os alunos. A abordagem multidisciplinar foi elaborada através de pesquisas sobre geografia (localização, mapas, clima, vegetação, praias, etc.), ciências e biologia (fauna e flora), além de estudos sociais e história (manifestações folclóricas, fotografias, histórias de vida, etc.).

> Promover uma prática docente baseada em ações interdisciplinares requer parceiros de trabalho entre os quais a escola é o primeiro. A direção deve acreditar na proposta de trabalho e ser parte atuante, permitindo o tempo necessário de amadurecimento e de consolidação das parcerias. Além disso, uma equipe docente que busca a cooperação a fim de constituir um campo de trabalho comum, no caso por projetos de investigação ou atividades integradas, necessita do auxílio da escola como um todo, dos setores de orientação pedagógica e supervisão, principalmente. (PONSO, 2008, p.14)

Na experiência a qual relato, a direção da escola (através da orientação pedagógica) foi a conexão entre as propostas pedagógicas, o projeto de trabalho da escola e o corpo docente. Por vezes, quando não era possível tratar alguns detalhes diretamente com as professoras das turmas em função da rotina escolar, era com a diretora que discutia as ideias, apresentava as músicas e os planos de aula.

A maioria das educadoras permanecia na sala durante as aulas de música, especialmente nas turmas das crianças menores. Porém, nas turmas de 4 a 6 anos, geralmente permaneciam apenas as professoras auxiliares. Esse comportamento refletiu diretamente na interação e continuidade das atividades musicais, sendo esta conexão mais evidente nas turmas onde as professoras titulares e auxiliares participavam das aulas de música. Em situações como esta, torna-se ainda mais importante o papel da direção escolar e orientação pedagógica em dar o suporte e orientação necessários para o sucesso do projeto pedagógico.

No decorrer do segundo semestre de 2010, foram realizadas diversas atividades musicais, incluindo apreciação, criação, jogos e brincadeiras musicais. Neste relato porém, descreverei as atividades musicais pertinentes ao projeto de trabalho denominado "Florianópolis", tais como o boi de mamão, o hino da cidade e o repertório e parlenda que remetem à pesca, atividade característica da região.

3. O Boi de Mamão

Entre as manifestações folclóricas da ilha, o Boi de Mamão[8] tem grande relevância. De origem provavelmente europeia e grandes variações pelo país, o boi de mamão em Florianópolis tem forte influência açoriana, e trata-se de uma espécie de brincadeira ou jogo, onde o enredo conta a história de um boi que morreu e que volta à vida, e envolve ainda outros personagens como a bernunça e a Maricota. Enquanto as professoras das classes trabalhavam o vestuário, os bonecos e a história do boi de mamão com as crianças de 2 a 6 anos, nas aulas de musicalização os alunos conheciam os instrumentos típicos que acompanham a dança, cantavam e acompanhavam com instrumentos de percussão a cantoria do boi.

Como as canções trazem o contraste entre pergunta e resposta, foram desenvolvidas diversas atividades a partir dessa estrutura. Dividindo a classe em pelo menos dois grupos, as frases musicais eram cantadas e respondidas por cada grupo respectivamente. Essa atividade também foi realizada com variação de intensidade, com e sem acompanhando instrumental, substituindo as vozes pelos instrumentos, entre outras combinações. Os temas oferecem também a estrutura de estrofe – coro, explorada com os alunos através de solos e *tutti* com instrumentos de percussão e canto (Figura 1).

[8] Mais informações sobre o folguedo popular de Florianópolis em http://www.ceart.udesc.br/boi_de_mamao.

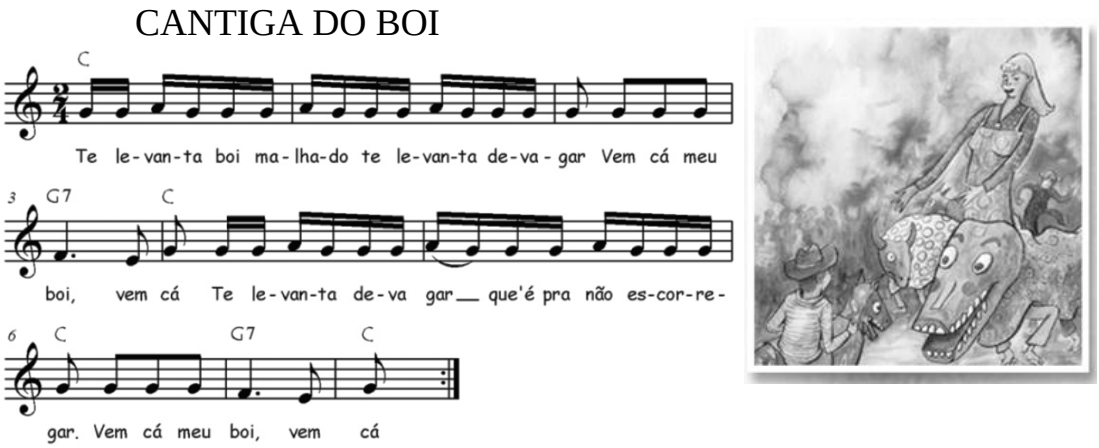


Figura 1: Exemplo de pergunta e resposta no Boi de Mamão

4. Um pedacinho de terra perdido no mar...

Assim começa o "Rancho de Amor à Ilha" [9], Hino de Florianópolis composto por Cláudio Alvim Barbosa em 1965. A letra do hino foi trabalhada com os alunos de 2 a 6 anos pelas professoras de turma (associado ao canto). Nas aulas de musicalização, explorou-se o aspecto da entonação vocal e afinação, respiração, e significado das palavras (também trabalhados pelas outras professoras).

Através do hino da cidade, exploramos também os elementos de pulsação e grafia musical não convencional. A partir da letra do hino foi produzida pela professora de música uma "partitura" onde foi atribuída uma imagem para cada compasso (pulso forte) da música. Essas imagens representavam o texto e quando não era possível, os pulsos foram completados com imagens da ponte Hercílio Luz, cartão postal da cidade (Figura 2).

As figuras foram dispostas em um cartaz. Cada aluno vinha à frente da turma e com uma batuta apontava para as imagens (respeitando a pulsação) fazendo uma espécie de regência. As crianças se divertiram com essa atividade brincando de "ser maestro" enquanto os colegas cantavam.

[9] O Hino Oficial do Município de Florianópolis foi escolhido em um concurso promovido em 1965 pela Prefeitura Municipal da cidade e a canção vencedora foi oficializada através do Projeto de Lei nº 800/68, vindo a ser a lei nº 871 (08/06/1968). *Fonte:* http://www.guiafloripa.com.br/cidade/hino.php3.

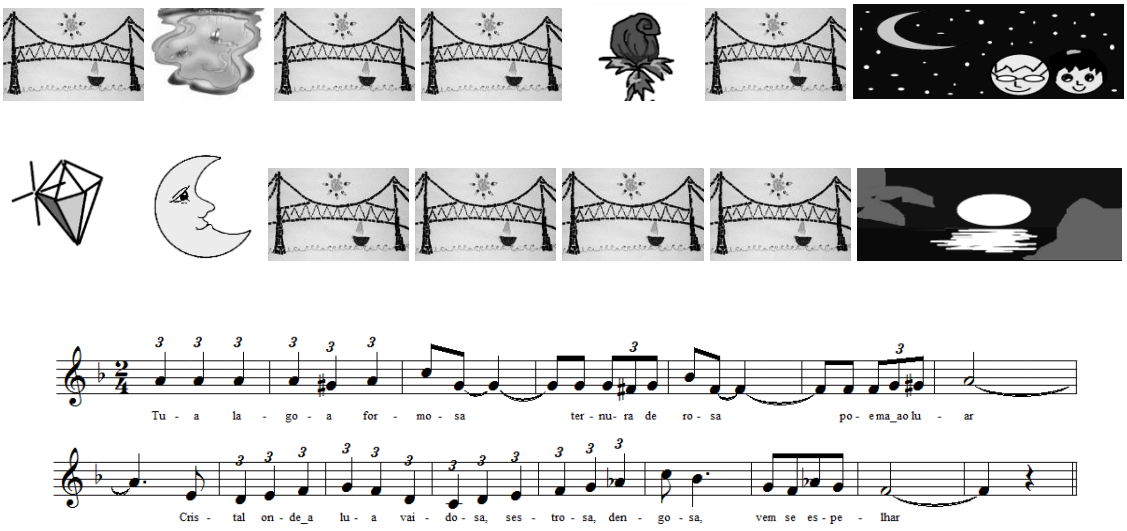


Figura 2: Exemplo de um trecho do hino de Florianópolis

Era sempre muito interessante quando contavam que alguém que conheciam (geralmente da família) cantava esta música em algum coral, e como procuravam aprender a música com os pais ou parentes, fazendo-nos notar que a atividade de cantar o hino realizada na escola se estendia nas famílias.

5. Parlenda para os bebês

Os bebês entre 8 e 24 meses, foram aproximados do projeto pedagógico através da parlenda *"Peixinho no Mar*[10]*"*(Figura 3):

Peixinho, peixinho
Vai logo nadar
De tanta alegria
Também vai pular
Pulando e nadando
No fundo do mar

Figura 3: Parlenda "Peixinho no Mar"

[10] "Peixinho no Mar", de Maive Duart Arndt, livreto *Bebê Canção* (ano não informado).

Esta parlenda foi escolhida por fazer referência à atividade histórica de pesca desenvolvida especialmente no sul da ilha (onde se localiza a escola e onde mora grande parte dos alunos). Para desenvolver esta atividade, cada criança recebeu um peixinho confeccionado em E.V.A. como forma de ilustrar a brincadeira da parlenda. Entoada de diferentes formas e associada a movimentos corporais, virou uma brincadeira divertida entre os bebês. Com variações de dinâmica, intensidade, andamento e entonação, foi possível observar que as crianças manifestavam uma resposta corporal que costumava se adequar a proposta sonora de forma espontânea.

Uma questão interessante é que as professoras da turma continuavam a brincar com a parlenda em outros momentos durante a semana, fora da aula de música, por iniciativa própria. Da mesma forma, tentavam reproduzir as variações sonoras incorporando os elementos trabalhados na atividade de musicalização em suas práticas. Essa questão gerou uma continuidade das aulas de música, fazendo com que as crianças memorizassem melhor o texto, tentado balbuciar as palavras e os efeitos sonoros, participando ainda mais ativamente nas aulas de música.

O envolvimento das crianças e das professoras foi tão relevante, que resultou na escolha desta atividade para ser apresentada durante a festa de fim de ano da escola. As crianças receberam fantasias de peixinho e com seu "peixinho de E.V.A" brincaram com a parlenda.

6. Peix' que Remex'

A canção *Peix'*[11], foi escolhida por tratar do tema peixe e pescador, trazendo ainda um efeito sonoro na pronúncia das palavras e um arranjo com instrumentos não convencionais como pratos, talheres, e água. Por ter um tema pertinente e ser uma canção mais curta, foi trabalhada de diferentes formas em todas as turmas: cantada (e dançada) com os bebês, cantada e tocada com os maiores.

O efeito sonoro das palavras além de divertido, se aproxima do sotaque dos florianopolitanos, que tem influência açoriana característica pela troca de "s" por "x". Ao cantar esta canção, os alunos foram convidados a brincar com a sonoridade e alguns espontaneamente imitavam a fala dos manezinhos[12] fazendo referência a alguém que conheciam que falava assim.

[11] "Peix´": canção de Cecília C. França, *Poemas Musicais* (2003).

[12] "Manezinho" é o termo popularmente utilizado para designar os nativos de Florianópolis (SC) e região. É provável que "mané", do qual "manezinho" seria o diminutivo, derive de "Manuel", nome outrora comum em Florianópolis/Nossa Senhora do Desterro e principalmente nos Açores, e em Portugal. As expressões e a vocalização usadas no falar do povo simples nativo da Ilha de Santa Catarina tem sido pejorativamente chamadas

O arranjo original foi elemento de especial interesse por parte dos alunos entre 3 a 6 anos. Ao verem os pratos e talheres na sala, bem como as bacias com água e canudos, ficaram curiosos. Após cantar algumas vezes e já familiarizados com a letra, foram divididos em grupos: os cantores, os "tocadores de prato" e os "tocadores de água", como eles mesmos se denominaram. Após definir o momento em que cada um tocaria, passamos a executar o arranjo. O instrumento de maior interesse nesse caso, foi a "água" (soprar na água com canudos), portanto, como já era previsto, as crianças foram se alternando nos "instrumentos" para que todos pudessem participar.

Outro recurso utilizado foram figuras que apresentavam a entrada de cada grupo, assim, funcionou como uma grafia não convencional que auxiliou na memorização do texto, e na execução do arranjo, aproximando novamente o aspecto da notação musical.

7. Pesquisa "Os sons da Cidade"

Também com as turmas das crianças de 3 a 6 anos, realizamos ainda uma pesquisa sobre os sons da cidade. Iniciamos com o exercício do ouvir atento, primeiro em sala, depois nos diferentes ambientes da escola, da rua, e então recorremos a memória e a pesquisa em casa (com a família) para construir um painel sobre os sons da cidade de Florianópolis.

Na sala, ficamos alguns momentos em silêncio para escutar os sons do ambiente, e então conversamos sobre o que ouvimos. Algumas observações das crianças foram: "Tem alguém chorando!", "Meu irmão falou ...", "A professora [de outra turma] disse...", etc.

Ao passear pela escola, ainda no ambiente interno, paramos mais uma vez para escutar. Os comentários foram os mesmos sobre crianças falando ou chorando, vozes das professoras e ainda: "O telefone tocou!", "Eu escutei os passos das pessoas!", "Eu ouvi música da sala dos bebês".

O próximo espaço foi o ambiente externo, onde também é possível ouvir o que se passa do lado de fora da escola. Foi então que surgiram outras informações como: "Som de carro", "Som de moto", "Ônibus", "Passarinho", e ainda sons que não aconteceram naquele momento, mas que as crianças sabiam que poderiam ouvir ali, como o som de avião (pois há um aeroporto na cidade e é possível ver os aviões quando passam próximo à escola). Percebi então que a memória sonora dos alunos também poderia contribuir para o nosso quadro sobre os sons da cidade. A partir daí, propus uma pesquisa com os pais sobre os sons da cidade, ou que se poderia ouvir em casa. Os alunos deveriam trazer recortes de imagens para acrescentar ao painel dos sons.

---

manezês, antes apenas referido como *falar ilhéu*. É muito semelhante ao sotaque da população da Ilha dos Açores, e até certo ponto, dos Portugueses. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Manezinho)

O painel final foi confeccionado na escola, durante as aulas de música. Em aproximadamente dois metros de papel pardo, colamos as diversas imagens que representavam os sons percebidos pelas crianças, que foram selecionadas e recortadas por elas mesmas. Também foram acrescentadas as imagens trazidas de casa por alguns alunos, e ainda outras figuras que representavam objetos sonoros, ainda que não tenham sido ouvidos no ambiente da escola como celular, e alguns instrumentos musicais (guitarra, por exemplo). O painel ficou exposto em um dos corredores da escola como amostra do trabalhos dos alunos.

8. Estória de Pex'cador...

> Trabalhar com a interdisciplinaridade requer humildade, comunicação, criticidade, criatividade, compromisso e trabalho em equipe. (...) Não precisa partir da coordenação da escola, da supervisão ou da direção, pois as melhores parcerias surgem naquela conversa de corredor (...). (PONSO, 2008, p.75)

Neste relato de experiência, procuramos comunicar uma proposta de musicalização na educação infantil onde as atividades foram elaboradas a partir do projeto pedagógico de uma escola na cidade de Florianópolis, no segundo semestre de 2010.

Nos centros de educação infantil é comum o trabalho por projetos, onde um tema é selecionado para ser desenvolvido durante um período de tempo. É aconselhável ao profissional de educação musical se apropriar desse projeto pedagógico para desenvolver as atividades musicais pois os benefícios dessa organização de trabalho podem ser muitos. Em nossa experiência notamos que trazem uma unidade nas atividades desenvolvidas por diferentes educadores, continuidade das propostas, interdisciplinaridade, e uma aprendizagem significativa, pois as atividades estão conectadas e inseridas em um projeto maior, um todo.

Esses benefícios foram vivenciados nesta experiência onde as atividades musicais integraram o projeto pedagógico sobre a cidade de Florianópolis. Trabalhando com temas folclóricos, sociais e o hino do município, foi possível perceber a integração entre as aulas de música e as demais atividades desenvolvidas na escola, o trabalho em conjunto entre professora de música e demais professoras de turma, onde as crianças foram as maiores beneficiadas. Cada uma das atividades relatadas, foi apresentada na festa de fim de ano na escola, com direito a figurino, objetos de cenário e muita música.

Referências

BRITO, Teca de Alencar. *Música na Educação Infantil:* Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERES, Josette S. M. *Bebê, Música e Movimento:* Orientação para Musicalização Infantil. Jundiaí, SP: J. S. M. Feres, 1998.

FLOR, G.; BEINEKE, V. *Boi de Mamão:* Folguedo Popular de Florianópolis. Livreto. Florianópolis: Centro de Artes UDESC, 2009. [Também disponível em <*http://www.ceart.udesc.br/boi_de_mamao*>].

FRANÇA, Cecília C. *Poemas Musicais*. Partitura. Belo Horizonte: Halt Gráfica Ltda, 2003.

GUIA FLORIPA. *Hino, Brasão, Bandeira*. Disponível em <http://www.guiafloripa.com.br/cidade/hino.php3> . Data do acesso: 25 jul 2012.

HERNÁNDES, F.; VENTURA, M. *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho:* **o** conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PONSO, Caroline Cao. *Música em Diálogo:* ações interdisciplinares na educação infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

WIKIPEDIA. Manezinho. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/manezinho>. Data do acesso: 20 jul. 2012.

Música e educação especial: duas realidades de alunos com paralisia cerebral

André José Rodrigues Junior
FUNDUNESP/ Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes – andrejrodrigues@hotmail.com

João Lucio de Moraes
FUNDUNESP/ Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes – luciomusicalizando@yahoo.com.br

Resumo: Este texto visa relatar dois casos diferentes de trabalhos com ensino de música no contexto da Educação Especial. Trata-se de dois casos de paralisia cerebral, sendo o primeiro em um contexto de uma Escola de Educação Especial e o segundo em uma Escola de Ensino Regular, modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Procuraremos especificar algumas características dessa patologia, suas dificuldades e possibilidades dentro de um processo de educação musical. Também abordaremos algumas características dessas duas escolas e suas relações com a formação do aluno de educação especial. Esperamos trazer com essas reflexões, propostas e caminhos para o educador que busca desenvolver um trabalho musical com alunos que apresentem paralisia cerebral.

Palavras Chave: Educação Musical, Educação Especial, Paralisia Cerebral.

Music and Special Education: both of realities of students with cerebral palsy

Abstract: This paper aims to report two cases with different musical teaching works in the context of Special Education. These are two cases of cerebral palsy, the first in a context of a School of Special Education and the second in a School of Education Regular mode EJA (Youth and Adult Education). We will seek to specify some characteristics of this pathology, its difficulties and possibilities within a process of musical education. We also discuss some characteristics of these two schools and their relationship to the teaching of special education student. We hope to bring with these reflections, proposals and ways for educators that are seeking to develop a musical work with students who have cerebral palsy.

Keywords: Music Education, Special Education, Cerebral Palsy.

1. Introdução

Os estudos a respeito do trabalho musical na Educação Especial vêm crescendo muito nos últimos anos. Ainda assim, é uma área com muitos problemas e dificuldades não apenas para a música, mas para a educação no geral.

Frente a essa realidade, pretendemos relatar dois casos distintos de propostas musicais com alunos que apresentam paralisia cerebral. O primeiro trata de alunos de uma Escola de Educação Especial da rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes, cidade do interior de São Paulo. Nessa escola os alunos

recebem suportes educacionais, psicológicos, médicos e sociais, além de propiciar um trabalho mais específico com turmas divididas e organizadas de acordo com a patologia do aluno. O segundo relato acontece em uma escola de Ensino Regular na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), também da rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes. Nesse caso, o objetivo principal passa a ser a inclusão do aluno que participa de um grupo muito diversificado, sendo que apenas um aluno tem paralisia cerebral.

A partir dessas diferentes propostas, pretendemos levantar algumas dificuldades e problemas encontrados, bem como caminhos e possibilidades que auxiliem no trabalho de educação musical com alunos de Educação Especial, principalmente alunos com paralisia cerebral.

2. Paralisia cerebral: limitações e dificuldades encontradas no trabalho com educação musical

A paralisia cerebral é um quadro patológico onde uma parte do cérebro que controla os movimentos sofre uma lesão ou não se desenvolve adequadamente (O'Regan, 2007, p. 39). As causas podem variar de acordo com lesões no feto em desenvolvimento (infecções virais, drogas, prematuridade, falta de oxigênio, etc).

As sequelas também variam devido a uma maior ou menor gravidade do caso. Geralmente os movimentos dos membros superiores e inferiores são afetados de uma forma leve ou severa. Quanto à topografia corporal, quando metade do corpo é afetada a pessoa fica hemiplégica, quando são as duas pernas fica diplégica e quando ambos os braços e pernas são afetados fica tetraplégica.

Como foi citado anteriormente, dependendo do local e gravidade da lesão, o quadro clínico pode apresentar as seguintes características: os movimentos dos membros superiores e inferiores podem ficar pouco ou muito comprometidos, tendo como consequência movimentos lentos, dissimétricos ou involuntários. O que dificulta a prática da educação musical de um ponto de vista mais tradicional.

Questões rítmicas elementares como marcar o pulso de uma música, o primeiro tempo do compasso, ou uma célula rítmica presente em algum gênero musical, exigem do aluno um domínio da coordenação motora fina e um controle motor que muitas vezes são dificultados pelo seu quadro clínico.

O desenvolvimento de movimentos precisos, que obedeçam ao comando de um regente para entradas, sinais de agógica e cortes, nem sempre é alcançado em curto prazo, na maioria das situações são necessárias adaptações pedagógicas para que o aluno possa participar efetivamente das atividades.

3. A escola de educação especial: um preparo para a inclusão social

As chamadas Escolas de Educação Especial normalmente são adaptadas para auxiliar o aluno a alcançar sua independência, seja a nível escolar, social, profissional. Com um currículo adaptado às necessidades educacionais dos alunos, a escola especial prepara o aluno para a inclusão social e o seu ingresso na rede regular de ensino. Em Mogi das Cruzes existem duas escolas de Educação Especial: a APAE de Mogi das Cruzes e a Emesp (Escola Municipal de Educação Especial).

Suas salas possuem um número reduzido de alunos para que um trabalho individualizado seja realizado. Além disso, a escola conta com o apoio de profissionais da saúde como um terapeuta ocupacional, psicólogo e fisioterapeuta, de modo que possam contribuir para orientar e planejar formas de adaptações necessárias aos alunos, para que possam participar ativamente das aulas.

A escola atende a alunos desde crianças até adultos. O trabalho multidisciplinar auxilia no processo de inclusão social do aluno, que se inicia com a sua participação em uma escola da rede regular de ensino, no período contrário ao da escola especial.

4. Uma vivência na escola de educação especial

As atividades foram desenvolvidas em uma sala de educação especial de Ensino Fundamental II, formada por alunos com deficiência intelectual considerada leve. A sala possuía grande diversidade tanto na compreensão intelectual dos trabalhos sugeridos pela professora de sala de aula, quanto nas características específicas de cada patologia.

Além de realizarem atividades escolares com um currículo adaptado a cada necessidade educacional especial, os alunos participam de aulas de artes visuais, educação física e, semanalmente, de um encontro com uma hora de duração para aula de Educação Musical.

A presente proposta foi organizada em três momentos: apreciação, percepção e prática musical.

No trabalho com apreciação musical procuramos desenvolver o conhecimento dos timbres e das características básicas de instrumentos de orquestra e populares, além de uma introdução aos gêneros e estilos musicais. A esse processo acrescentamos um trabalho de percepção, voltado à identificação de características sonoras, a saber: altura, duração, timbre, andamento e dinâmica.

As práticas musicais foram realizadas de forma coletiva, ou seja, voltada para exploração sonora e arranjos instrumentais onde todo o grupo participava. Utilizamos muitos instrumentos de percussão: tambores variados, chocalhos, ganzás e pandeiros.

O primeiro momento foi voltado à exploração sonora, realizada pelos alunos de uma forma livre. Um momento de descoberta das possibilidades sonoras de cada instrumento. Este momento é essencial ao desenvolvimento musical do aluno. Educadores musicais como Delalande (1995), Swanwick e Tillman (1986) e Swanwick (1994, 2003) apontam a exploração do material sonoro como principal forma de interagir com os sons no primeiro estágio do desenvolvimento musical. Fase que corresponde ao período sensório-motor da teoria do desenvolvimento cognitivo elaborada por Jean Piaget (1982, 1990). É necessário que o aluno investigue e explore os sons para que possa voltar-se à expressão e à organização musical.

> Aqui abordamos uma ideia absolutamente central. Esses três aspectos da prática musical [exploração, expressão e construção] correspondem às três formas de atividade lúdica infantil, tal como define Piaget. A investigação do som e do gesto não é senão um jogo sensório-motor, a expressão e a significação em música se aproxima ao jogo simbólico e a organização é um jogo de regra. (DELALANDE, 1995, p.15-16)

Como citado anteriormente, a sala é bem heterogênea quanto às necessidades educacionais de cada aluno, pois as deficiências variam devido a suas peculiaridades (Cada síndrome possui características comuns, independente dos diferentes graus de comprometimento). Enquanto o obstáculo a ser transposto para alguns era a compreensão intelectual de atividades como apreciação, identificação, classificação, sem um limite nas atividades físicas, para outros havia um comprometimento motor que dificultava a prática do conteúdo que era ouvido, apreciado e discutido.

É o caso de um aluno que possui paralisia cerebral. Ele apresenta dificuldades com os movimentos dos membros superiores. São movimentos lentos e muitas vezes se desviam do objetivo. Quanto ao aspecto cognitivo, foi pouco afetado pela patologia, o que permitia a sua participação ativa em debates, em exercícios de apreciação musical e princípios de percepção musical.

Devido ao seu comprometimento motor dos membros superiores algumas atividades eram realizadas com êxito, como segurar baquetas, cabos de chocalhos, etc. Seus movimentos não apresentavam a regularidade esperada e ele não conseguia atingir, naquele momento, a precisão que os demais componentes do grupo, que apesar de possuírem maiores dificuldades intelectuais, conseguiam em várias ocasiões executar de forma regular alguns aspectos musicais como marcar o pulso de gêneros musicais variados, parar de tocar ao comando de corte ou iniciar uma música a partir de um gesto de entrada. A aula até então prazerosa para esse aluno, nos momentos de apreciação e discussão passou a ser constrangedora na prática musical coletiva, pois os instrumentos musicais utilizados deixavam em evidência a falta de precisão na marcação rítmica.

Após a orientação da Profª Drª Vera Lucia Jardim durante um curso de Especialização em Educação Musical, foi sugerida uma adaptação pedagógica como um caminho facilitador para o aluno. Em um contato posterior com a terapeuta ocupacional que acompanhava a sala semanalmente e sugeria

aos educadores adaptações para que os alunos pudessem realizar as atividades propostas, chegou-se a um ponto importante. Como este aluno se expressava verbalmente expondo ideias, identificando instrumentos, gêneros musicais e elementos dos parâmetros sonoros, o trabalho de prática musical deveria ser direcionado para a região em que o mesmo possuía uma maior facilidade para se expressar: a boca.

A prática do canto requeria do aluno um grande esforço físico com um resultado sonoro não satisfatório para o mesmo, que possuía um senso crítico acentuado. A alternativa encontrada após uma discussão com a terapeuta ocupacional quanto as adaptações pedagógicas necessárias, foi o uso de um apito.

O aluno, ao identificar o pulso regular de um ritmo quaternário tocado por uma bateria eletrônica de um teclado arranjador, procurava contar os quatro tempos passando em seguida a contar apenas o tempo um do compasso. O andamento sugerido foi lento, com pausas regulares para que ele pudesse descansar do esforço que fazia para controlar regularmente o diafragma. Em seguida um apito para prática esportiva com o seu respectivo cordão de sustentação foi oferecido, para que o aluno tentasse soprar sincronizadamente com o primeiro tempo do compasso.

Nas primeiras duas semanas de atividades (uma aula semanal com 50 minutos de duração), as respostas rítmicas foram bastante irregulares e o aluno fez vários intervalos para descansar devido à concentração e esforço. A partir da terceira semana de atividades, houve uma melhora considerável dos acentos sincronizados do apito com a bateria eletrônica, o que possibilitou o aumento gradual do andamento e da resistência do aluno, que passou a interromper as atividades com intervalos maiores de tempo.

Após atingir um andamento moderado e conveniente para a marcação do compasso de alguns ritmos característicos de música popular (rock, samba, etc), o aluno passou a tocar com os demais alunos que tocavam instrumentos de percussão como chocalhos, pandeiros, surdos, repeniques.

Após estas atividades, esse aluno continuou entusiasmado com as aulas tanto durante os momentos de apreciação e discussões quanto na prática musical coletiva, contribuindo com o grupo de uma forma prazerosa e adaptada de acordo com as suas possibilidades.

5. Música e inclusão – EJA e os alunos de Educação Especial

A EJA é uma modalidade de ensino com características peculiares, sendo que uma dessa característica é o grande número de alunos com deficiências motoras ou intelectuais. Como citamos acima, a Escola de Educação Especial prepara o aluno para a inclusão social. Dessa forma, é muito comum nas turmas de EJA alunos que durante o dia estudam na Escola de Educação Especial e à noite frequentam a Escola Regular. Essa particularidade gera características próprias para essa modalidade de ensino, dos quais pretendemos levantar algumas dificuldades, caminhos encontrados e um relato

específico de uma atividade de arranjo instrumental. Dentre as características que dificultam o trabalho podemos citar: divergências entre os alunos quanto a gostos, culturas e objetivos; resistências frente a qualquer ensino que fuja ao tradicional; baixo-estima dos alunos.

Alguns caminhos surgem frente a essas dificuldades, sendo que, a nosso ver, o fundamental é a valorização da experiência de vida dos alunos. Mostrar a eles que apesar de não terem um conhecimento formal da escrita, têm um conhecimento de vida e que este conhecimento tem grande importância. Quanto a isso, Paulo Freire diz que:

> Minha escolaridade foi uma escolaridade tardia. E você poderia então perguntar – Então você perdeu muito tempo? – Não, não perdi. Eu acho que você não vive perdendo tempo a toa. Eu não estava me escolarizando na escola, eu estava me educando no mundo. (FREIRE, 2004, p. 281)

Alguns alunos da EJA têm uma experiência de vida muito grande. Viveram e viajaram por muitas cidades, trabalharam em muitos lugares, construíram família. Partir dessa experiência para propor as atividades musicais, torna-se essencial se queremos que eles realmente se interessem. Para isso, dois procedimentos foram de grande auxilio: a contextualização e a participação dos alunos na tomada de decisões. Contextualização a partir do momento em que buscávamos entender a mensagem que a música passava, sua história, compositor e o que podemos encontrar de relações entre o contexto da música e o contexto de vida dos alunos. A partir desses contextos sugeríamos um arranjo ou criação musical no qual os alunos participavam ativamente na tomada de decisões.

> Os contextos social e cultural das ações musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados na educação musical... Os educadores musicais devem ter, por conseguinte, uma fundamentação teórica que una as ações de produzir música com os vários contextos dessas ações, para que o significado musical apropriadamente inclua todas as funções humanizadoras e concretas da música. (SWANWICK, 2003, p. 46)

6. Um caso de inclusão

Dentre os diversos alunos de inclusão que integravam uma das turmas de EJA em uma escola da rede regular de ensino, um tinha paralisia cerebral. Era cadeirante e os movimentos de seus membros superiores e inferiores eram reduzidos. Comunicava-se verbalmente com dificuldades, e sua deficiência intelectual era considerada leve. Nas práticas musicais era muito comum negar-se a participar, devido aos seus limites motores e dificuldades em acompanhar o grupo.

A maioria dos alunos de inclusão tinham dificuldades intelectuais, mas não motoras e conseguiam tocar no ritmo, junto à turma. Alguns não conseguiam manter ritmo ou tocar no momento certo, mas a diferença é que o aluno com paralisia cerebral comunicava sua insatisfação com o próprio

desempenho por meio de sua fisionomia triste e um pouco angustiada. Era preciso encontrar algo que ele conseguisse fazer e que ele percebesse que conseguia.

As professoras de sala estavam trabalhando com meios de transporte e escolhemos algumas músicas que tratassem do mesmo tema para manter as áreas interligadas. Uma das músicas foi "Ponta de Areia" de Milton Nascimento. Ouvimos a música e conversamos sobre o que ela dizia e o que ela passava, a história que ela contava, a melodia que foi criada a partir da recordação de mulheres cantarolando, enquanto lavavam roupa no rio. Aqui muitos alunos se identificaram. Contaram histórias de suas vidas e suas terras onde isso ainda era comum. Depois de ouvir e conversar a respeito da música, decidimos fazer um arranjo instrumental usando o próprio CD de fundo.

O aluno cadeirante não queria participar novamente. Então peguei o *ocean drum*, instrumento que sugere o som do mar ou de um riacho. É um instrumento que não necessita de ser tocado num ritmo regular e é acessível a esse aluno, pois segurando um lado do instrumento ele poderia mexê-lo com o outro braço. Ele aceitou o instrumento (é um instrumento diferente que geralmente atrai o interesse dos alunos) e eu disse a ele que não tocasse, que esperasse até que eu desse o sinal.

O arranjo começou. Os alunos sugeriam ritmos, instrumentos, quem tocava em qual parte. Após quase todo o arranjo pronto eu chamei a atenção para dois trechos da música onde há uma mudança brusca, os instrumentos param ficando ao fundo apenas vozes de mulheres cantarolando o tema principal, como se fosse uma recordação das mulheres cantando enquanto lavavam roupa. Sugeri que nesse momento todos parássemos de tocar também e ficasse apenas o som do *ocean drum* simbolizando o riacho.

A música começou. Cada aluno tocando na sua parte, alguns com mais ritmo, outros com menos. Quando chegou o trecho das lavadeiras todos pararam de tocar e eu dei o sinal para que o aluno responsável pelo *ocean drum* tocasse. Nesse momento ele percebeu que estava sendo o destaque. Todos pararam e apenas ele estava tocando acompanhando o som das lavadeiras. Um sorriso se abriu. Ele tocava com uma mistura de entusiasmo e ansiedade. No decorrer da música ele aguardava ansioso pela sua parte e a cada vez que tocava, sorria. Ao reparar no resto da turma, muitos sorriam vendo sua felicidade. Depois desse dia, esse aluno participou de todas as aulas. Sempre que escolhia algum instrumento ele optava pelo *ocean drum.*

7. Considerações finais

Compreendemos que a música é um discurso simbólico, acessível às pessoas com necessidades especiais, sejam elas intelectuais ou motoras. Mas, para isso, é necessário observar e refletir sobre as características de cada aluno e de suas patologias.

No caso dos alunos com paralisia cerebral, percebemos que seu desenvolvimento intelectual foi pouco afetado. Dessa forma, eles tiveram grande facilidade em entender a música e seus contextos. No entanto, pareciam desanimados e desestimulados a participarem de propostas mais práticas. Ao repensar propostas que fossem mais acessíveis a eles, esse quadro mudou e os alunos passaram a ter mais interesse e participar mais nos encontros de música.

É importante mostrar ao aluno que, apesar de suas dificuldades, é possível fazer música. Para isso, o professor precisa auxiliá-lo a encontrar esse caminho, formas de fazer música junto ao grupo. E como fazer isso? Depende de cada aluno, cada turma, cada realidade... O importante é ter o olhar observador do professor com respeito pelo fazer musical do aluno e convicção de que a música pode e deve ser acessível a todos.

Referências

DELALANDE, François. *La música es un juego de niños.* Buenos Aires: Ricordi, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância.* São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

O'REGAN, Fintan. *Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____ *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1990.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 1991.
_____. *Musical Knowledge*: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.
_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith; TILLMAN June. The sequence of musical development: a study of children´s composition. *British Journal of Music Education.* Cambridge: Cambridge University Press, v. 3, N. 3, 1986. 305-339.

Formação musical de educadores: possibilidade para democratização do ensino de música na rede pública

André José Rodrigues Junior
FUNDUNESP/SME Mogi das Cruzes – andrejrodrigues@hotmail.com

Wasti Silvério Ciszevski Henriques
FUNDUNESP/SME Mogi das Cruzes –wasti@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as necessidades, dificuldades e possibilidades do ensino de música na escola pública. Para isso, apresentamos alguns caminhos encontrados por um projeto de formação musical contínua de educadores, estruturado como projeto de pesquisa por meio da parceria entre uma Universidade Pública e uma Secretaria Municipal de Educação. Pretendemos mostrar que o principal fator que impulsionou o desenvolvimento do projeto foi partir da realidade, interesse e necessidades dos educadores da rede. O diálogo constante entre pesquisadores, professores, diretores, supervisores e demais profissionais da educação, gerou novas ideias para que o projeto pudesse dar suporte em educação musical para toda a rede. Esperamos que esse trabalho possa contribuir para educadores que busquem caminhos e meios para democratização da educação musical na escola pública..

Palavras-chave: Formação de educadores; Educação musical; Rede pública de ensino.

Musical education of educators: possibility for democratization of music teaching in public network

Abstract: This work aims to reflect on the needs, possibilities and difficulties of teaching music in public schools. For this, we present some ways found by a continuous musical teaching of educators, structured as a research project through a partnership between a Public University and a Municipal Department of Education. We intend to show that the main factor to the development of the project was have the base on reality, interests and needs of educators network. The constant dialogue between researchers, teachers, principals, supervisors and other education professionals, has generated new ideas for the project could provide support in music education for the entire network. We hope this work can contribute to educators seeking ways and means to democratization of music education in public schools.

Keywords: Teacher's Education, Music Education; Public Education Network

1. Introdução: o início de formação de educadores

Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação de um município de São Paulo, atendendo a demanda de seu Departamento Pedagógico (DEPED), ofereceu um curso de música de 30 horas. A grande aceitação por parte dos educadores fez com que o curso fosse ampliado, chegando a ter quatro módulos.

Em decorrência do interesse dos educadores, surgiu, em uma das escolas municipais, o projeto pedagógico baseado na obra "Pedro e o Lobo" de Sergei Prokofiev. O trabalho começou então a ser desenvolvido no próprio *lócus* da escola, englobando toda a equipe: Professores,

Auxiliar de Desenvolvimento da Educação[13], Ajudante Geral, Diretora e Supervisora de Ensino. O resultado foi muito positivo, e, logo, mais oito escolas pediram para que também tivessem esse suporte para o desenvolvimento de projetos dessa natureza.

Em 2005 a demanda das escolas cresceu e, para continuar capacitando os professores, surgiu a ideia de introduzir Monitores de Música. Dessa forma, as escolas que integravam o projeto passaram a ter a presença semanal de um monitor para auxiliar no trabalho e formação musical dos professores, buscando uma parceria entre os dois profissionais. Figueiredo (2005) ressalta a importância deste trabalho conjunto:

> O trabalho em conjunto dos dois tipos de profissional mantém a proposta de integração do conhecimento nas séries iniciais. A presença de especialistas auxiliando os professores generalistas traria qualidade para as atividades musicais, na medida em que o professor generalista poderia integrar este conhecimento musical através de atividades que poderiam ser ampliadas e incrementadas com a participação do professor especialista em música (p. 3).

Mesmo com os bons resultados alcançados com esta parceria, a SME não exigiu a participação de nenhuma escola. A inscrição das unidades escolares era, e ainda é, por adesão, sendo a própria equipe da escola, junto a sua direção, quem faz a opção para participar do projeto. Dessa forma, o projeto vem crescendo junto aos educadores, de acordo com seus interesses e necessidade.

A partir do final de 2007, a equipe do projeto junto à SME sentiu a necessidade de estruturar melhor esse conhecimento que vinha sendo construído, a partir da possibilidade de trabalhar em uma proposta de pesquisa-ação/pesquisa-ensino, que passou a se dar em parceria com uma Universidade pública.

Foi partindo desse interesse de educadores, tanto da SME como da Universidade, que o projeto chegou, em 2012, ao número de 32 escolas. Nesse processo foram encontrados muitos desafios, questões e dificuldades. Mas, também surgiram caminhos, materiais, ideias e reflexões.

2. O projeto de pesquisa: construção de conhecimento em educação musical

Em 2007 houve um grande ganho para o trabalho que vinha sendo desenvolvido: o projeto de formação musical de educadores da rede passou a ser um projeto de pesquisa e, portanto, traçou novos objetivos: "pesquisar e construir conhecimentos em educação musical." O monitor de música, que passou a ser pesquisador estagiário, continuou o trabalho de formação de

[13] Auxiliar de Desenvolvimento da Educação: merendeira

professores, mas com um olhar mais curioso; não uma curiosidade ingênua, mas crítica e epistemológica.

Não há aqui uma mudança dos fundamentos do projeto, uma quebra no seu percurso ou história, mas, antes, há uma ampliação, uma superação do "saber de pura experiência do feito" (FREIRE, 2011). O que muda então com o nascimento do projeto de pesquisa? - A Rigorosidade metodológica.

> Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação... Na verdade, a curiosidade ingênua que, 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade mas não de essência. (pág. 32-33).

A pesquisa nasce em uma ocasião de muita importância para a educação musical: um ano antes do momento em que a música torna-se conteúdo obrigatório em todas as escolas do país, segundo a Lei 11.679/2008. Mas para que a Lei pudesse ser realmente colocada em prática, existiam grandes desafios a enfrentar e muitas questões a responder. Questões como: "Que conteúdos musicais trabalhar?", "Quem dará as aulas de música?", "Como podemos desenvolver uma educação musical na escola de maneira construtiva?", "Como conseguir espaço físico e curricular para as aulas de música?".

Para respondermos a estas perguntas precisamos de uma reflexão não somente sobre a prática, mas também sobre e com fundamentação teórica. Precisamos do chão da escola e dos olhares de educadores e "companheiros de viagem" que já trilharam alguns caminhos da educação. Talvez aqui esteja o aspecto que vemos como uma das principais características do projeto: a relação entre teoria e prática. A prática que ao construir, observa, encontra dificuldades e busca novos caminhos, iluminada pelas teorias que, ao serem refletidas frente às práticas, tornam-se novas. Assim, nesse diálogo entre o saber e o saber fazer, vem sendo construído nosso conhecimento em educação musical.

Outro aspecto importante nesse processo é a diversidade de segmentos, modalidades (Educação Infantil, Fundamental I, EJA, Educação Especial), alunos, professores, região, equipe gestora e dos próprios pesquisadores. Cada pesquisador desenvolve um estudo diferente conforme sua escola. Apesar de o projeto ter objetivos comuns a todos, cada realidade escolar tem questões próprias. Essas diferenças, no entanto, não devem ser vistas como dificuldades, mas como um rico campo para pesquisa.

Partindo dessa pluralidade cultural, o projeto desenvolveu três temas bianuais a partir de 2007, quando se transforma em projeto de pesquisa-ensino: “Construção de jogos e materiais didáticos” (2007 e 2008); “História da música e do ensino de música de seu município” (2009 e 2010); “Desenvolvimento da linguagem musical – construção da matriz curricular” (2011 e 2012).

Nos anos de 2007 e 2008, as escolas que integravam o projeto elaboraram alguns materiais didáticos para auxiliar no trabalho com música, formado por jogos, CDs e gravações. Cada escola elaborou o material de acordo com a idade de seus alunos e interesse de sua equipe pedagógica. Desse modo, tivemos materiais voltados para bebês, crianças, jovens, adultos e alunos com deficiência. Também se pôde perceber um pouco do trabalho e da “personalidade” de cada escola. Por exemplo: uma das escolas desenvolvia um projeto de salas ambientes a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e optou por fazer um jogo em que houvesse possibilidades de relacionar a inteligência musical às demais inteligências. Outra optou por fazer uma caixa que tivesse diversos estímulos sonoros para os bebês. Enfim, cada escola desenvolveu uma atividade de acordo com sua realidade, seus alunos e com o que vinham trabalhando em música. Esse trabalho culminou com o lançamento de um livro, no qual cada capítulo apresenta o material elaborado, seu histórico/contextualização, faixa-etária indicada, objetivos, conteúdos, como utilizar, como construir e fundamentação teórica.

Em 2009 e 2010 o foco foi outro: conhecer a cultura musical do município. Cada pesquisador, junto a sua escola, pesquisou algum tema relacionado à música e ensino de música na história da cidade. Eles desenvolveram o Projeto Político Pedagógico junto a essa pesquisa, ou seja, o tema pesquisado fez parte das ações da escola. Os temas escolhidos abrangiam música erudita, popular e popular de tradição, bem como o ensino formal e não formal de música. Uma escola, por exemplo, decidiu trabalhar com o Moçambique, já que no bairro em que estava situada havia um grupo bem tradicional na região. Outra optou por trabalhar com a música barroca, fazendo paralelos entre música barroca do município paulista e a europeia, trabalho inspirado no fato de as partituras mais antigas do país terem sido encontradas nesta cidade e datarem do período barroco. Durante esse trabalho, cada escola gravou alguns passos e processos da pesquisa e de seu desenvolvimento em sala de aula, para que pudéssemos produzir um DVD que contasse um pouco da música e cultura da cidade.

Em 2011, surgiu um novo desafio: o projeto inicia estudos e pesquisas para construção da matriz curricular de música da SME. Para contribuir com esse trabalho, o projeto passou a ter o desenvolvimento da linguagem musical como um dos focos de estudo. As características do

fazer musical de acordo com cada fase do desenvolvimento, teorias do desenvolvimento musical (DELALANDE 1995; SWANWICK 1991, 1994, 2003; SWANWICK E TILLMAN 1986), avaliação diagnóstica (LUCKESI 1984, 2011), objetivos e natureza dos conteúdos (BRASIL, 1997, 1998; ZABALLA, 1999) tornaram-se questões cotidianas e passaram a ser tema de diversas discussões, não apenas pelo grupo de pesquisadores, mas pelos próprios educadores da rede municipal.

Foi nesse diálogo entre Universidade e Secretaria de Educação que nasceu essa pesquisa. Na prática do chão da escola oferecida pela SME e na fundamentação teórica oferecida pela Universidade, fazendo assim um elo entre teoria e prática, educador e pesquisador, escola e comunidade, ensino e aprendizado.

3. Democratização do ensino de música para toda a rede municipal

Até o ano de 2011 o projeto atendia 31 escolas municipais e a falta de profissionais da área de música era o maior desafio no processo de ampliação para todo o município. Procurando cumprir a Lei 11.769/2008, referente à obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica no país, a coordenação do projeto procurou articular possibilidades para atender toda a rede em 2012, indicação da Secretária de Educação deste município, bem como demanda da rede.

Conforme já destacado, o projeto sempre contou com a opinião da equipe pedagógica e gestora das escolas, a fim de atender suas expectativas e necessidades. No meio do ano de 2011, em reunião mensal com os diretores de escolas que integravam o projeto, surgiu a ideia de auxiliar as demais escolas da rede. O pensamento corrente das diretoras e educadores era *"podemos não saber muito de música, mas sabemos um pouquinho mais do que aquela escola que nunca teve formação".* Foi partindo dessa proposta de parceria e, por que não dizer, de cumplicidade e solidariedade entre as escolas, que foram surgindo possibilidades de oferecer ensino musical a todas as escolas. Ao se preocupar com "o outro", percebemos um compromisso em auxiliar as necessidades comunitárias e sociais, sendo que, muitas vezes, a parceria se dava entre escolas do mesmo bairro. Almeida (1999) afirma que a formação contínua é central neste processo:

> [...] o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Nessa concepção o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional, onde a formação contínua se coloca como elemento central. (ALMEIDA, 1999, p. 39 apud FERNANDES, 2009, p. 174)

O grande desafio posto era atender as 109 escolas municipais do município. Fazendo uma conta simples, pensou-se que as 31 escolas pertencentes ao projeto poderiam auxiliar outras duas escolas. Metaforicamente temos dito que as escolas do Projeto têm "duas mãos" e, assim, podem dar cada uma de suas mãos para mais duas escolas: A e B.

Enquanto algumas equipes ficaram receosas com a ideia, outras ficaram muito entusiasmadas com a possibilidade de "apadrinhar" [14] escolas que precisavam de auxílio no que diz respeito ao ensino de música.

Respeitando a diferença entre as escolas, assim como o tempo que cada uma estava no projeto, foi dada liberdade para que pensassem em maneiras de articulação desse trabalho conjunto.

A partir das ideias dos diretores, das equipes pedagógicas das escolas e dos pesquisadores estagiários, foram pensadas algumas possibilidades para a efetivação da parceira entre as escolas:

- Criação de uma "equipe central", formada profissionais da área de educação musical que já haviam atuado no projeto, para trabalhar junto à coordenação do projeto e auxiliar no processo de mudança e atendimento às escolas que passariam a ser contempladas com formação musical contínua;
- Realização de reuniões de OTEs (Organização do Trabalho Escolar) Compartilhadas. Reuniões entre escolas municipais do mesmo segmento já era uma prática comum na rede, assim, foi orientado que aproveitassem esses encontros para efetivação de trocas de experiências na área de educação musical;
- Auxílio do pesquisador estagiário (especialista em música) bimestralmente às escolas novas, chamadas "escolas aliadas". Em um mês o pesquisador iria na "Aliada A" e no próximo iria na "Aliada B".

Para a concretização destas articulações foram criadas três estruturas: parceria com escola "Núcleo", com escola "Parceira" e "Agrupamento de Escolas Aliadas".

A "Escola Núcleo" seria aquela comprometida em não apenas auxiliar duas escolas, mas em auxiliar toda a rede por meio de produção do conhecimento. Ao se comprometer em pesquisar aspectos ligados à música na escola, que seriam divulgados pelo *site* do projeto ou por publicações locais, a "Escola Núcleo" estaria contribuindo com todas as demais escolas da rede municipal. (Figura 1)

[14] Termo criado pelas equipes das escolas

Figura 1: Estrutura de Parceria com "Escola Núcleo"

As escolas parceiras, por sua vez, teriam o compromisso de auxiliar duas escolas (Figura 2):

Figura 2: Estrutura de Parceria com "Escola Parceira"

Surgiu ainda a possibilidade de as escolas aliadas se agruparem entre si, tendo apoio dos Orientadores de Educação Musical, integrantes da Equipe Central do projeto, que atuam também no auxílio a estas escolas. (Figura 3)

Figura 3: Estrutra de Parceria entre "Agrupamento das Escolas"

Um aspecto fundamental neste momento de ampliação, que é algo que o Projeto teve como premissa desde o início, é a discussão do processo educativo com todos os envolvidos no ensino de música da rede: pesquisadores estagiários, educadores, diretores, supervisores, etc.

Neste momento tão desafiador, é fundamental contar com o "compromisso, perspectivas e valores assumidos" pelos professores, conforme apontam Ferraz e Fusari (2009):

> No ensino de arte, as ações dos professores mostram, consequentemente, os compromissos, perspectivas e valores assumidos por eles em seu trabalho escolar. Mostram, ainda, a competência e o conhecimento atualizado da área, por suas pesquisas e compromissos com seu desenvolvimento pessoal e profissional. (p. 141 – 142)

Levando em conta o envolvimento das equipes, foram surgindo, a partir do diálogo entre as escolas, algumas outras possibilidades de interação:

- Criação de grupo de e-mails para trocas de experiências e materiais;
- Troca de vídeos de atividades realizadas nas escolas núcleo/ parceira e aliadas;
- Visitas / "Estágio" na escola núcleo ou parceira.

3.1. Alguns desafios encontrados

A questão da rotatividade na rede pública é um fator que temos que levar em conta. Nos anos anteriores notávamos que muitas vezes a escola estava crescendo em sua proposta de educação musical e no ano seguinte grande parte da equipe ia para outra unidade escolar e era preciso iniciar o trabalho novamente. No entanto, esta rotatividade, que por vezes era vista como um problema, tem sido um facilitador, já que é por meio dela que a educação musical tem se difundido. Os professores que já fizeram parte de escolas que tinham o projeto passam a estar em escolas novas, sendo grandes parceiros no processo.

Outra questão que temos enfrentado é o grande desafio para os pesquisadores estagiários, que agora, ao invés de atenderem uma única escola, tem o compromisso de auxiliar duas escolas mais. Levando em conta que muitos deles ainda estão iniciando sua prática docente, sendo ainda alunos de graduação, é preciso auxiliá-los em todo este processo.

Tem havido ainda certo "desconforto" por parte de algumas escolas do projeto, que tem tido uma presença menos frequente do pesquisador estagiário em sua escola, já que agora precisam "dividi-lo". No entanto, temos tido vários depoimentos de maior autonomia dos professores na realização de atividades musicais nos dias em que os pesquisadores estagiários estão atendendo suas escolas aliadas.

Destacamos que estamos em um momento de muitos problemas e desafios, que são inerentes a todo processo de mudança. Neste sentido, Moreira (1999, p. 137 e 138) destaca alguns aspectos que precisamos considerar em qualquer processo de mudança:

- Superar a perspectiva de controle;
- Compreender que a mudança é uma jornada cujo mapa não se conhece antecipadamente;
- Os problemas são inerentes a qualquer contexto de mudança.

Partindo desta perspectiva, temos sido pacientes e otimistas diante de todos os desafios postos, procurando alternativas e possibilidades para superá-los, dialogando sempre com as equipes das escolas.

4. Considerações Finais

Levando em conta as mudanças e desafios que estamos enfrentando, temos expectativas que o momento de "turbulência" irá passar, pois nada tem sido imposto às escolas. Ao contrário, as escolas entraram voluntariamente no Projeto e resolveram auxiliar espontaneamente outras equipes. Percebemos que o processo de "conquista" que ocorreu, e ocorre continuamente, para envolver os educadores no projeto de formação musical contínua em serviço é fundamental, pois, como Hernández (2007) diz, o professor precisa se sentir "tocado" em sua formação:

> Hoje, sabemos que, na formação, o educador aprende quando se sente "tocado", quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber – um saber que lhe permita reconhecer-se, descobrir o outro e ser reconhecido; um saber que vá além da ação imediata e que projete em uma atividade que o ajude a aprender consigo mesmo e, sobretudo que o comprometa. (HERNÁNDEZ, 2007, p.9)

A individualidade das escolas sempre tem sido respeitada, sendo que temos casos isolados de escolas que preferiram neste momento auxiliar uma escola ao invés de duas. Em contrapartida, temos escolas que optaram por auxiliar três ou mais escolas, como as Escolas Rurais, por exemplo. Acreditamos que é necessário, conforme aponta Fernandes, "ouvir o professor" durante todo seu processo de formação:

> [...] é preciso "ouvir" o professor. E, por contraditório que pareça, é preciso "aprender com ele" ao "ensinar para ele"; é preciso envolver, sensibilizar além dele a equipe escolar e educadores das Secretarias de Educação em uma atuação conjunta que, em reunião de esforços, conhecimentos diversos, colaboração e comunicação fluente, atuem todas em uma mesma direção. (FERNANDES, 2009, p.185)

Por fim, levando em conta a falta de educadores musicais no Brasil, que não tem condições de atender a demanda do ensino básico da rede pública, e acreditando na importância da formação musical dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que atuam multidisciplinarmente e podem ser grandes parceiros no desenvolvimento musical de seus alunos, acreditamos que as possibilidades de democratização do ensino de música encontradas neste município podem perfeitamente ser pensadas para outras realidades escolares, contribuindo, assim, para efetivação e reflexões acerca da expansão da educação musical na rede pública de nosso país.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. *O sindicato como instância formadora dos professores:* novas contribuições ao desenvolvimento profissional. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Parâmetros Curriculares Nacionais : (1 a 4a Séries): Arte.* Brasília : SEF, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasilia: SEF, 1998. 3v.

DELALANDE, François. *La música es un juego de niños.* Buenos Aires: Ricordi, 1995.

FERNANDES, Iveta Maria Borges. *Música na Escola:* desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. São Paulo, 2009. 349f. Tese (Doutorado, Programa de Pós-Graduação Em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias e Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI, Maria F. de R. *Metodologia do Ensino da Arte:* fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola:

identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar.2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, F. A formação a partir da experiência vivida. *Revista Patio*, Porto Alegre, Ano X n.40, 2007. 8-11.

LUCKESI, Cipriano C. "Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo". In: *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: ABT, vol. 7, nº 61, nov-dez, 1984.

_____. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos Sistemas Educativos? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, 1999. 131-145.

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

_____. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ed. Morata, 1991.

_____. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education***.** London: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith; TILLMAN June. The sequence of musical development: a study of children´s composition. *British Journal of Music Education*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 3, n. 3, 1986. 305-339.

ZABALA, Antoni. Introdução. ZABALA, Antoni (Org.) *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

O Ensino de Música na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro e as Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Artes/Música da Unimontes em suas Práticas Educativas

Aparecida de Jesus Soares Pereira
Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes – cidaspe@yahoo.com.br

Waldir Pereira da Silva
Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes – wal_per_sil@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta as experiências vivenciadas por acadêmicos e professores do Curso de Licenciatura em Artes - Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, no processo de ensino e aprendizagem realizados pelo subprojeto Artes/Música - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da UNIMONTES. Em consonância com a minuta do seu regimento interno, objetiva-se contribuir para a formação do futuro docente em Artes/Música e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro da cidade de Montes Claros – MG. As atividades oportunizam a integração da educação superior com a educação básica, através do ensino de música articulando saberes e práticas educacionais, elementos essenciais e indispensáveis para a formação do educador musical. Além de melhorar o nível de conteúdo das atividades acadêmicas, incentiva e proporciona aos acadêmicos bolsistas uma formação integral, através da articulação do ensino com a pesquisa e a extensão em suas atividades discentes.
Palavras-chave: PIBID, Música, Ensino-Aprendizagem, Educação Básica.

Teaching music at the State School Coronel Filomeno Ribeiro and the contributions of the institutional programme scholarship introduction to teaching-PIBID Arts/Music of Unimontes in their educational practices

Abstract: This work presents the experiences lived by scholars and teachers of the course of Bachelor of Arts-habilitation in Music at the University State de Montes Claros-UNIMONTES, in the process of teaching and learning undertaken by subproject Arts/Music-institutional programme scholarship introduction to Teaching-the PIBID UNIMONTES. In line with the draft of its bylaws, aims to contribute to the training of future teachers in arts/music and, consequently, improving the quality of teaching at State School Coronel Filomeno Ribeiro of the city of Montes Claros-MG. Create opportunities to integrate activities of higher education with the basic education through music education and educational practices, linking knowledge essential elements and essential to the formation of musical educator. In addition to improving the content level of academic activities, encourages academic scholars and an integral formation, through the articulation of teaching with research and extension activities students.
Keywords: PIBID, Music, Teaching-Learning, Basic Education.

1. Apresentação

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros iniciou suas atividades em outubro de 2011, com o subprojeto Artes/Música que visa o Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica, tendo em vista inclusive a sua obrigatoriedade, conforme a Lei 11.769/2008. O trabalho está sendo realizado na Escola Estadual Coronel

Filomeno Ribeiro com o intuito de implementar e consolidar o ensino de música na escola e contribuir de forma significativa e atuante para a formação do acadêmico para o exercício da docência.

A equipe de trabalho é constituída pelo coordenador do subprojeto, uma professora colaboradora, ambos do Departamento de Artes da Unimontes, uma professora supervisora lotada na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro e dez acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes - Habilitação em Música da Unimontes.

2. Objetivos

Proporcionar aos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Habilitação em Música conhecer a realidade escolar, possibilitar uma vivência que estimule os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo, propiciar situações de ensino-aprendizagem em música, conceber Ensino, Pesquisa e Extensão numa perspectiva integrada, preservando a busca e a construção do saber, proporcionar ao acadêmico as possibilidades de lidar com a pluralidade cultural, participar como agente transformador da realidade escolar, intervir na sociedade de acordo com as manifestações culturais demonstrando sensibilidade, criação artística e excelência prática, viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em música visando a criação, compreensão e difusão da cultura, atuar de forma significativa nas manifestações musicais instituídas ou emergentes, estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, consolidar o ensino de música nas escolas e, ainda a formação de profissionais que sejam capazes de investigar, pensar, compreender e recriar a realidade que se encontra em profundas transformações, para assim, valorizar a discussão dialética entre o sentir e o simbolizar, dando ênfase à importância de incorporar ao currículo as experiências concretamente vividas advindas da realidade regional e social de cada aluno como dado relevante para o processo de aprendizagem.

3. Metodologia

O subprojeto prevê uma metodologia que tem em suas atividades o ponto de partida centrado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, colocando-os como sujeitos, respeitando suas potencialidades e investindo em suas habilidades, proporcionando aos mesmos a capacidade de investigação e de "aprender a aprender". Tem-se também como meta o

desenvolvimento de ações práticas que venham contribuir para a aplicação eficaz do ensino de música nas escolas, em cumprimento da lei 11.769/2008.

As atividades acadêmicas estão condicionadas ao princípio da ação-reflexão-ação, buscando proporcionar uma formação de qualidade no momento de refletir a profissão. Para a consecução dessa proposta, a operacionalização dos trabalhos será organizada conforme as fases do subprojeto. As atividades acontecem durante o período em que os acadêmicos permanecem na graduação, para que possam não só conhecer, caracterizar, problematizar e refletir sobre as suas esferas de atuação e a sua práxis e também avaliar o desenvolvimento das atividades propostas, as diferentes dimensões do trabalho inerentes ao magistério e ao processo pedagógico. Assim, estarão construindo o processo progressivo de ensino e aprendizagem de música, experiênciando na prática a sua produção, e na atuação como futuros profissionais cidadãos.

O trabalho foi dividido da seguinte forma: fundamentação teórica dos conteúdos, execução dos conteúdos mediante os objetivos e metodologia do subprojeto, estudo da fundamentação metodológica das práticas dos conteúdos com produção oral e escrita de conhecimentos relacionados à formação acadêmica, estudo e análise quanto à caracterização da escola.

4. A Relevância e o Funcionamento do Subprojeto

O subprojeto Artes/Música se reúne semanalmente, na sala 50 do Centro de Ciências Humanas – CCH – Prédio 2 – Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, para orientações individuais e grupais, discussões, planejamentos, trocas de experiências, elaboração de artigos, planejamento de aulas, ensaios musicais e performáticos. As atividades acontecem também semanalmente na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro para a aplicação dos conteúdos.

Através do PIBID os acadêmicos bolsistas têm a oportunidade de participar ativamente do cotidiano da escola, um espaço para vivenciar, criar e interagir com as práticas metodológicas aplicadas pelos professores e identificar até mesmo possíveis situações e dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem em música para possíveis soluções e melhorias, além de motivá-los e ajudá-los no processo de formação para o magistério.

Outro aspecto relevante é estabelecer um elo entre a universidade e a comunidade escolar. A universidade é fonte de conhecimento, agente de transformação social e consequentemente de partilha de saberes. Assim sendo, é seu papel fundamental criar oportunidades de integração entre comunidade escolar e comunidade universitária, estabelecendo assim um vínculo, levando à população menos favorecida e com dificuldade de acesso ao ensino superior, benefícios para melhoria das condições educacionais e maiores possibilidades de informações e acesso ao ensino superior, como forma de diminuir as barreiras entre a universidade e a população, possibilitando assim conhecer as dimensões entre o saber, a ciência e a cultura.

Diante dos desafios da atualidade e frente a tantas limitações da própria vida, e até mesmo a falta do diálogo, sente-se a necessidade da articulação entre as práticas e saberes. A universidade é um espaço que se apresenta como condutor deste processo de promover e garantir melhorias na educação através do ensino, pesquisa e extensão. Por meio de projetos e programas institucionais realizados e incentivados com financiamento do Governo Federal, como o PIBID, que se caracteriza como um programa valioso e importante neste processo que busca a unidade e a articulação das atividades realizadas através de uma prática democrática que configura um espaço de diversidade com troca de experiências, por meio de debates, criatividade e produção de conhecimento que se desenvolve por intermédio de práticas coletivas com liberdade de pensamento e expressão.

5. A Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro

Criada no ano de 1959, com a denominação de Grupo Escolar Coronel Filomeno Ribeiro em homenagem ao Chefe Político e benemérito da cidade, o Coronel Filomeno Ribeiro, dados estes colhidos na própria escola de Ensino Fundamental de Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA e programas de preparação para o trabalho.

A sua localização está em um espaço social de caráter especial, situada na Praça Dom Luiz Vitor Sartori nº 463 - Bairro São João – Montes Claros – Minas Gerais, considerado área de risco social com baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, com um percentual de 4.9 e por isso, torna-se referência para o desenvolvimento de ações e/ou projetos que possam dar suporte e melhorias significativas para garantir maior inserção social e resgate de pessoas em situações de vulnerabilidade social e com baixo índice de aprendizagem.

Em conjunto com importantes parcerias e projetos a referida Escola procura fortalecer ainda mais o desenvolvimento escolar, sabendo que assim, estarão colaborando no atendimento e prestatividade a toda a comunidade escolar, a saber: Projetos de Tempo Integral e Acelerar para Vencer, Mais Educação, Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), Grupo de Desenvolvimento do Programa de Educação Afetivo-Sexual - GDEPEAS, Fica Vivo, Amigos da Escola e Escola Viva Comunidade Ativa e o PIBID que promovem também o bem estar social como forma preventiva que garantirá melhores condições de vida a toda comunidade, região e município. Tem como missão garantir o acesso a educação em sua demanda moderna, subsidiada nos princípios da liberdade e construção da cidadania como um projeto coletivo.

6. A Obrigatoriedade do Ensino de Música nas Escolas: Lei 11.769/2008

Uma vez sancionada a Lei 11.769 pelo Governo Federal e publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de agosto de 2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, vê-se diante desta realidade uma tomada de consciência de que a música é um fator essencial para a formação do ser humano. (DUARTE JÚNIOR, 2002; FONTERRADA, 2008; GAINZA, 1988; PAYNTER, 1991; QUEIROZ, 2004; SCHAFER, 2001), já reconhecem o seu verdadeiro valor para a educação, até mesmo de uma forma não totalmente sistematizada. Imagina-se, portanto que se apresenta ainda mais relevante quando adotada como prática mais consciente e efetiva, por isso, as atividades do PIBID Artes/Música no universo escolar, tornam-se ainda mais importantes no sentido de propiciar a toda comunidade escolar: alunos, professores e demais servidores que estejam diretamente ou indiretamente envolvidos, levando informações e formação adequada como uma oportunidade ímpar, e como forma também de adequação metodológica para uma melhor formação e qualificação dos profissionais que estarão atuando neste campo. As novas propostas que tornam o conteúdo música como obrigatório em toda a educação básica nacional têm provocado profundas mudanças e vários questionamentos no âmbito escolar em função da implementação de políticas públicas para a educação musical.

7. Atividades parciais realizadas

Em consonância com o cronograma do subprojeto foram realizadas no ano de 2011 e 2012 as seguintes atividades:

- Divulgação do PIBID no Curso de Música da Unimontes e na Escola;
- Seleção dos bolsistas acadêmicos e professor supervisor;
- Reunião com o diretor da escola e a professora supervisora;
- Reuniões semanais com os acadêmicos e professores;
- Criação do blog;
- Estudo da técnica grupo focal;
- Aplicação da técnica do grupo focal na escola;
- Preparação dos acadêmicos bolsistas;

- Caracterização da escola;
- Estudo do Projeto Político Pedagógico e Regimento da Escola e do PIBID;
- Elaboração e análise de planos de aulas;
- Observação das aulas na escola;
- Realização de atividades práticas em música;
- Participação no Encontro Institucional do Pibid na Unimontes;
- Participação no Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM–SUL realizado na cidade de Montenegro-RS;
- Participação no XI Encontro da ABEM–NORDESTE em Fortaleza-CE;
- Participação no I Encontro Nacional da Unisinos em São Leopoldo-RS;
- Participação no II Seminário Institucional do PIBID – UNIVATES em Lajeado – RS;
- Participação em comissão organizadora através de portaria 039/Reitor/2012;
- Elaboração de material didático;
- Produção de artigos científicos;
- Comunicação oral de trabalhos;
- Confecção de pôsteres;
- Relatórios mensais.

8. As Experiências vivenciadas e atividades desenvolvidas na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro

1- A Apresentação do PIBID Artes/Música na escola

O primeiro encontro foi realizado no mês de novembro de 2011, na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro com a representação institucional do PIBID, coordenador do subprojeto, professora colaboradora, professora supervisora da escola, comunidade escolar e acadêmicos, teve uma excelente aceitação de toda a comunidade escolar manifestada através das discussões e debates, depoimentos e partilha de experiências.

A comunidade escolar teve a oportunidade de conhecer os integrantes do PIBID através também de uma apresentação artístico-musical realizada como forma de integração, valorização e demonstração da música estudada na universidade, enfatizando assim a sua importância também dentro da sala de aula e na escola, que constitui no dia-a-dia um grande desafio tendo em vista os diferentes gostos musicais influenciados pela mídia que tornam as pessoas passivas e limitadas em suas escolhas.

Outro ponto importante neste encontro foi proporcionar a comunidade escolar uma maior interação e conhecimento das propostas e objetivo do subprojeto para a escola. O sucesso deste primeiro encontro motivou encorajou ainda mais os pibidianos e evidencia a

aprovação e empenho da escola na melhoria das suas práticas educacionais como um todo e no aprimoramento de conhecimentos.

2- A caracterização da Escola

A caracterização aconteceu em novembro de 2011 com o objetivo de conhecer a realidade escolar verificando aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos para compreender o contexto e criar estratégias e/ou procedimentos que iriam nortear os trabalhos.

Foram identificados alguns itens que são de fundamental importância e que contribuirão no processo de desenvolvimento das atividades musicais: Sala de multimeios, laboratórios de ciências e informática, ginásio coberto, instrumentos musicais diversos ainda embalados e uma rádio que está desativada.

3- O Grupo Focal

É uma técnica de coletas de dados de caráter qualitativo com a finalidade investigativa através de entrevistas e questionários de forma individual e/ou grupal que pode acontecer de diferentes formas dependendo dos participantes e da condução do moderador que tem a função de motivar e facilitar a interação entre os participantes, enquanto o observador anota todos os acontecimentos e informações de relevância ao bom andamento nos resultados obtidos. (GOMES e BARBOSA, 1999) esclarece melhor tal definição:

> Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões. (GOMES e BARBOSA, 1999, p. 1).

Os acadêmicos bolsistas foram capacitados pela coordenação institucional do PIBID com o objetivo de conhecer a técnica para aplicar aos alunos do Ensino Fundamental e Médio como uma forma dinâmica e criativa de se obter informações relevantes para o andamento das atividades.

A dinâmica aconteceu primeiramente através de um roteiro de entrevistas com questões tendo como foco o subprojeto com a finalidade de levantamento de dados quanto às perspectivas e motivação dos bolsistas que organizaram outros roteiros para aplicar a técnica com os alunos da escola sobre as preferências musicais dos estudantes.

Os resultados obtidos na escola foram muito significativos, pois possibilitou verificar a percepção dos alunos quanto ao entusiasmo e interesse para estudar música e de alguma forma ter um contato mais direto com a mesma. Ainda assim, esta técnica motivou os acadêmicos a produzirem trabalhos científicos que foram aprovados em diversos eventos nacionais, com seus trabalhos publicados em anais.

Considerações Finais

Diante do exposto fica evidente que as experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem em música, do subprojeto PIBID Artes/Música da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES contribuiram para ampliar os conhecimentos acerca do ensino de música e suas especificidades, inclusive pelo fato da inserção do ensino de música como componente curricular obrigatório na educação básica, como prevê a Lei 11.769/08. Assim também, para oportunizar a prática de iniciação à docência levando em consideração os métodos aplicados pelos acadêmicos no espaço escolar mediante a formação adquirida no Curso de Licenciatura em Artes com Habilitação em Música da Unimontes, possibilitando assim a condição de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na academia.

Neste mundo de constantes transformações em diversos setores da sociedade a educação e, mais especificamente a educação musical, torna-se um recurso poderoso na garantia da melhoria de qualidade de vida, e se apresenta como um fator importante de transformação da educação, tornando os alunos responsáveis pela construção de seus próprios conhecimentos e valores.

Mais informações podem ser obtidas através do blog: http://pibid-musica.blogspot.com.br.

Referências

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 8. ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

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

GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA, Eduardo F. *A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos.* Educativa - Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999. Disponível em www.tecnologiadeprojetos.com.br - Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais - www.educativa.org.br . Acesso em maio de 2012.

PAYNTER, John. *Oir, aqui e ahora.* Buenos Aires: M. A. Bermejo, 1991.

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

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

A notação gráfica como ferramenta de ensino

Ariane da Silva Escórcio Ribeiro
Universidade de São Paulo – ariane.ribeiro@usp.br

Denise Castilho de Oliveira
Universidade de São Paulo – denise.musica@gmail.com

Denise Hiromi Aoki
Universidade de São Paulo – denise.aoki@usp.br

Maria Teresa Alencar de Brito
Universidade de São Paulo – tecadebrito@usp.br

Pedro Paulo Salles
Universidade de São Paulo – ppsalles@usp.br

Resumo: Este relato de experiência se propõe a apresentar reflexões a partir da prática do estágio em uma escola pública municipal, parte do curso de Licenciatura em Música. Escolhendo como ferramenta de planejamento de aula a notação gráfica, procurou-se alcançar os objetivos previamente propostos, como a introdução à apreciação musical, percepção e a conscientização das qualidades do som. A partir dos resultados obtidos e das reflexões realizadas pudemos concluir que a notação gráfica foi de grande importância como ferramenta de trabalho, tendo possibilitado a construção de uma relação mais envolvente das crianças com a música, sobretudo através da expressão de ideias sonoras, da elaboração coletiva de signos, da organização de conceitos e da descoberta da música através de uma vivência prática e da reflexão sobre ela.
Palavras-chave: educação musical, notação gráfica, estágio

The graphical notation as a teaching tool

Abstract: This experience report presents thoughts developed throughout an internship that took place at a public school, as part of the undergraduation program in Music Education. By the choice of the graphical notation as the main tool for lessons plans, we expected to reach goals such as introduction to music appreciation, listening and awareness to the different qualities of the sound. Regarding the results obtained we were able to conclude that the use of graphical notation as a guide was o great importance; it made possible to build a much more close relationship between the children and music, specially through the expression of musical ideas, group elaboration of signs, the organization of concepts and the discovering of music, while practicing it and thinking of it.
Keywords: music education, graphical notation, trainee

1. Introdução

Este relato de experiência constitui uma tentativa de ressaltar a importância da notação gráfica como ferramenta de trabalho na educação musical para crianças de 7 a 10 anos, através de uma reflexão baseada nas práticas de estágio obrigatório da disciplina de Metodologia de Ensino de Música e na bibliografia estudada durante o curso de licenciatura em música da

Universidade de São Paulo. É importante ressaltar que daremos o nome de notação gráfica[15] àquela que se aproxima de um código para registro de movimento sonoros, gestos e parâmetros musicais sugeridos pela transposição do som percebido para outra linguagem - neste caso, a visual (BRITO, 2003, p. 177-179).

O estágio aconteceu em uma turma de 25 alunos da segunda série do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino localizada no bairro do Jaguaré. O trabalho desenvolvido teve duração de quatro meses: o primeiro destinado ao planejamento das aulas; e os outros três meses ao trabalho em sala de aula.

As aulas aconteciam semanalmente em salas de aula comuns – estas sempre previamente preparadas para as atividades – e tinham duração 45 minutos.

Apresentamos a seguir o processo de construção de um conhecimento teórico a partir de uma experiência prática.

2. Justificativa

Se pensarmos que, ao lecionarmos, estamos influindo diretamente na impressão que uma criança ou um adulto tem em relação a um determinado universo do conhecimento, podemos dizer que nossa responsabilidade como representantes deste universo é grande, pois pode levar a concepções equivocadas ou corretas, mais abertas ou mais fechadas, negativas ou positivas[16], que levam ou não em conta as concepções das crianças.

Especificamente dentro do âmbito musical, a responsabilidade do educador é grande, pois além do efeito formativo da música e sua prática, associado tradicionalmente a seu valor estético, ele deve lidar também com outras funções, como formar o indivíduo nos aspectos sensoriais, afetivos, intelectuais e sociais, entre outros âmbitos gerados pela atividade musical, que perfazem esta multifuncionalidade (GAINZA, 2011, p.12).

É a partir da atitude de assumir tal responsabilidade que propomos este relato de experiência, a fim de promover uma reflexão e discussão a respeito de alguns pontos importantes na experiência docente.

15 Schafer distingue dois elementos dentro da notação: o gráfico e o simbólico. O elemento gráfico consiste na representação dos sons através de registros não convencionais que designam espacialidade, como traços ascendentes e descendentes, por exemplo; já o simbólico consiste nos sinais criados através de convenções como as armaduras de claves, as notas brancas e pretas e os acidentes ocorrentes (Schafer , 1992: 308).

16 ARENDT (2009: 239) em seu livro “Entre o passado e o futuro” afirma que o educador está em relação à criança como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade.

3. Objetivos, propostas e procedimentos

3.1. Objetivo das aulas:

3.1.1. Geral: musicalização

3.1.2. Específico:

- introdução à apreciação musical;
- introdução à percepção das qualidades do som;
- criação, exploração e reflexão a partir da prática musical.

3.2. Proposta: A notação gráfica como ferramenta de ensino

O tema escolhido como meio para a aprendizagem foi a notação gráfica, pois apesar de a leitura e a escrita musicais - sobretudo a tradicional - não serem consideradas por alguns como conteúdos próprios da etapa de iniciação musical, o conceito de notação nos auxiliou na criação de situações significativas de interação da criança com a música e sua linguagem.

Assim, a notação gráfica foi utilizada como estratégia para proporcionar às crianças um contato prático e reflexivo com a música, e "contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de realizar aprendizagens significativas por si mesmo" (COLL, 1990: 179 apud BRITO, 2003: 45).

A escolha da ferramenta também se relaciona com a teoria de aprendizagem formulada pelo educador inglês Keith Swanwick, que destaca a aprendizagem a partir do conhecimento intuitivo e sua relação dinâmica com o conhecimento lógico, pois era através do desenho gráfico intuitivo do som que pretendíamos promover uma reflexão e conscientização de conceitos importantes da música como as qualidades do som (FONTERRADA, 2008: 110).

Outro argumento para a escolha dessa ferramenta é a possibilidade de observarmos e analisarmos a construção do conhecimento das crianças a partir do que elas nos apresentavam como registros gráficos. Sobre isso, LINO (apud KLAVA, 2001: 7) afirma que ao incentivar o aluno à escrita musical, se dá à criança um espaço de construção do conhecimento, e assim, toda representação que a criança faz é de suma relevância para elaboração de estratégias posteriores de ensino adequadas ao seu desenvolvimento.

Para que o nosso objetivo inicial fosse alcançado, trabalhamos com várias formas de notação gráfica criadas pelas próprias crianças – descritas adiante – levando-se em consideração a complexidade do tema e a faixa etária das crianças.

3.3. Procedimentos

No início do semestre, elaboramos um planejamento geral de aulas e semanalmente discutíamos o que havia acontecido durante o estágio, ressaltando pontos considerados problemáticos e outros aspectos importantes observados. Estas discussões fundamentavam um replanejamento e preparação das aulas seguintes.

Baseando-nos na concepção de métodos ativos[17], propusemos atividades fundamentadas nas seguintes etapas principais:

Escuta, apreciação musical e análise coletiva das músicas;

Exercícios de transposição dos sons percebidos para outras linguagens[18] como a criação de grafias para representação desses sons;

Reflexão sobre conceitos musicais e características do som através dessa transposição.

4. Atividades e reflexões a partir da experiência

Selecionamos a seguir algumas das atividades consideradas de maior relevância para essa reflexão.

4.1 Apreciação musical a partir da canção "O relógio", de Vinícius de Moraes.

Nesta atividade, o objetivo principal era estimular uma escuta mais atenta e a possibilidade de expressão dos alunos. O trabalho foi direcionado para que pudéssemos perceber, com as crianças**,** as diferentes seções da música e os elementos que a compõem, como sua instrumentação e tema. Entre as reações observadas podemos destacar duas:

- A música estimulava reações corporais relacionadas ao repertório de conhecimento que cada aluno já possuía. Exemplos disso foram os gestos referentes ao ato de tocar o piano**,** ao ouvi-lo soar**,** ou a simulação de um maestro regendo durante a música.
- A música estimulava movimentos corporais a partir de algum parâmetro percebido como por exemplo acompanhar o pulso da música estalando dedos e batendo palma.

As reações das crianças nos revelaram maneiras de perceber a música e de expressar suas percepções, evidenciando os diversos modos como elas apreendem e se relacionam com o som.

17 Entende-se por métodos ativos formas de aproveitar a vontade natural de aprender do aluno, direcionando-a, juntamente com a energia e o ímpeto próprios do desenvolvimento mental, à aprendizagem escolar (ROSSO, 2009:1; SWANWICK, SPENCER, 2009: 4).

18 Sobre isso, BAMBERGER (in SINCLAIR, 1990: 105) afirma que o ato de desenhar em si é um passo importante para a exteriorização que torna visível e simultâneo o que é evanescente, invisível, e que desaparece por imediato, exceto em sua reconstrução experimental e corporal.

No caso das respostas motoras acima descritas, notamos que as crianças se aproximaram intuitivamente da concepção educativa de BRITO (2003: 179) e SALLES (1996: 68) que consideram o gesto como uma primeira forma de registro. Sobre isso, BRITO (2003: 179) afirma que a criança "ao ouvir um impulso sonoro curto, realiza um movimento corporal onde transpõe o som percebido para outra linguagem, materializando, de certa maneira, aquilo que ouviu".

4.2. Representações de trechos da obra 'Quadros de uma exposição', de Modest Mussorgsky

A segunda atividade inicia o processo de relação entre música e suas possibilidades de notação gráfica. Foi um exercício de representação livre em desenho das percepções auditivas de duas peças contrastantes em diversos aspectos musicais. Ambas fazem parte da obra "Quadros de uma Exposição" de Modest Mussorgsky:

I. Balé dos Pintinhos nas Cascas dos Ovos

II. Catacumbas

Vejamos neste exercício as diferentes maneiras de expressão da experiência musical dos alunos:

1. Associação com elementos do universo musical: as crianças representavam os elementos que remetiam ao universo musical (como, por exemplo, instrumentos musicais), sem que, no entanto, tivessem relação direta com a música ouvida (fig1).

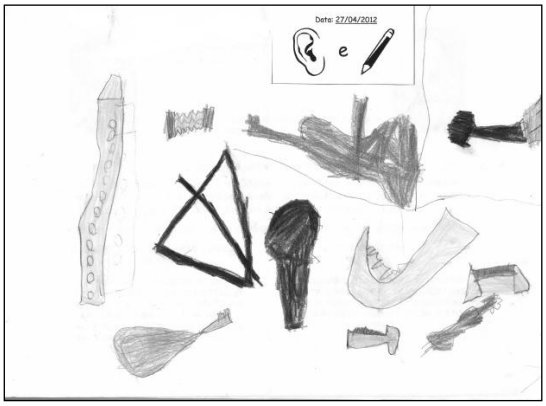


Figura 1: Exemplo de associação aleatória com elementos do universo musical (a música I é representada na parte superior da imagem, a música II na parte inferior)

2. Representação da fonte sonora: as crianças desenhavam o que elas achavam que era a fonte sonora daquele som, como por exemplo instrumentos musicais ou objetos que poderiam gerá-lo (fig. 2a e 2b).

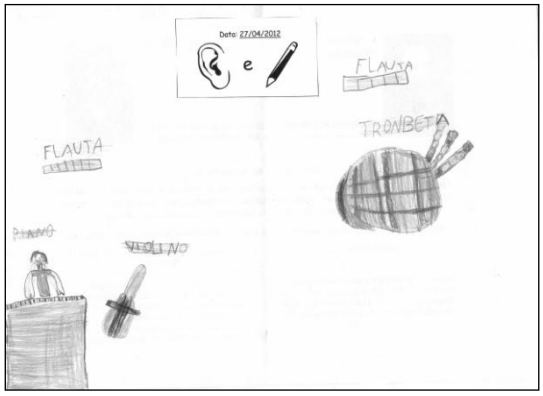


Figura 2a: Exemplo 1 de representação da fonte sonora (a música I é representada do lado esquerdo da imagem, a música II do lado direito)

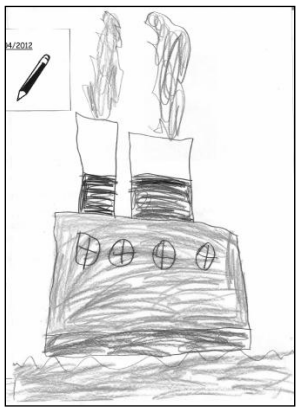


Figura 2b: Exemplo 2 de representação da fonte sonora (música II)

3. Narrativa de uma situação evocada pela música: as crianças desenhavam histórias baseadas em imagens provocadas pela música (fig. 3a e 3b).

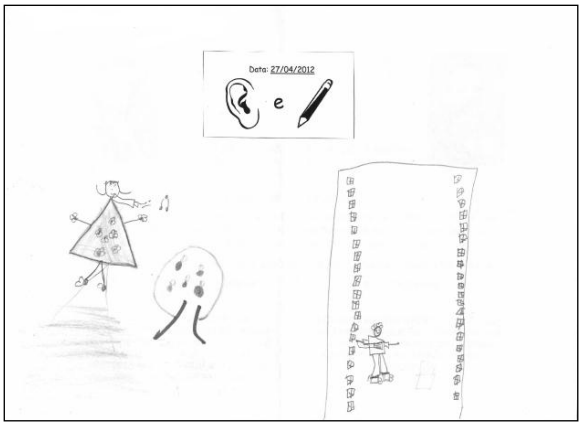


Figura 3a: Exemplo 1 de narrativa de uma situação evocada (a música I é representada do lado esquerdo, a música II do lado direito)

Figura 3b: Exemplo 2 de narrativa de uma situação evocada (música I)

Embora quase a totalidade dos trabalhos apresente uma heterogeneidade quanto a maneira de expressão da experiência, pode-se notar que a maioria das crianças buscou o sentido da escuta na fonte sonora e, em menor quantidade, expressaram as associações que fazem com o imaginário e seu simbolismo.

Segundo BEINEKE (apud KLAVA, p. 8), a representação da fonte sonora constitui um primeiro nível da notação musical, sendo seguido por outros que indicam estágios mais complexos do aprendizado da notação musical. A autora afirma que nessa primeira etapa o desenho é fundamental, não havendo ainda a escrita formal e portanto uma representação do som propriamente dita.

Com relação aos desenhos que expressaram associações com o universo musical e narrativas de situações evocadas pela música, ficou claro que as crianças a escutavam pelo prisma de seu universo imaginário. Nesse sentido, observamos uma dimensão simbólica da percepção dos sons (SALLES, 1998: 83). Sobre isso, Rhoden (2010: 34) afirma que:

> Anterior à linguagem escrita e oral, o desenho da criança é considerado como uma forma de comunicação, pois, através da expressão simbólica ela entende e representa o que vive, imagina e sente a partir das suas experiências pessoais e dos acontecimentos vividos**,** por ela e pelos outros.

GOUVEA (apud RHODEN, 2010: 34) também afirma que 'a produção simbólica constitui um dos registros privilegiados de expressão da criança [...] através da linguagem plástica, ela lança mão dos signos visuais para representar sua visão de mundo. Tais representações também nos apontam de que maneira a assimilação dos sons de uma música revela uma rede de significados construídos no mundo social (GREEN apud DEL BEN, 2000: 91).

Aproveitando-se desse universo imaginário das crianças e dessas representações, foi possível construir conceitos através da reflexão sobre as atividades e da discussão em grupo, sem no entanto submeter as crianças a conceitualizações desvinculadas da experiência musical, entendida como algo complexo e multidimensional.

Partimos dessas primeiras formas de representação criadas pelas crianças – que nos possibilitaram uma aproximação com seus universos imaginários, bem como reflexões a respeito de alguns conceitos musicais – para outras formas de notação gráfica, como veremos adiante.

4.3. Ditado de sons

O objetivo era a criação, pelas crianças, de símbolos que representassem os sons tocados pelos instrumentos, e não suas fontes sonoras, tornando-se assim um desafio para elas.

Nessa atividade, o mais interessante era a abertura de um espaço de reflexão sobre as representações para que as crianças pudessem construir hipóteses a respeito da escuta musical ao observar os seus desenhos e os das outras crianças (BRITO, 2003: 182). Os exercícios foram os seguintes:

Ditado A: Pandeiro percutido com dois toques em dinâmica *forte* e um em dinâmica *piano*, em ritmo constante.

Ditado B: cinco toques percussivos na madeira do violão no ritmo descrito abaixo (fig. 4)

Figura 4: Exemplo 1 de resposta à atividade de ditado de sons

Ditado C: agitação do caxixi por um tempo prolongado seguido por um toque curto.

Ditado D: som gravado com instrumentos de sopro, na seguinte sequência:

- Flauta de êmbolo: dois sopros com dinâmica *forte*, um em movimento ascendente e outro em movimento descendente;
- Apito de trem: três sopros com dinâmica *forte*;
- Fagote de garrafa PET e mangueira: um sopro longo;
- Os três elementos sonoros simultâneos.

Observamos diferentes respostas:

- Algumas crianças apresentaram variadas representações dos sons através de símbolos (fig. 5a e 5b).

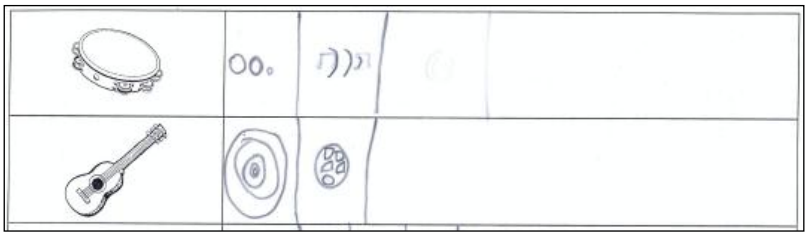


Figura 5a: Exemplo 1 de resposta à atividade de ditado de sons

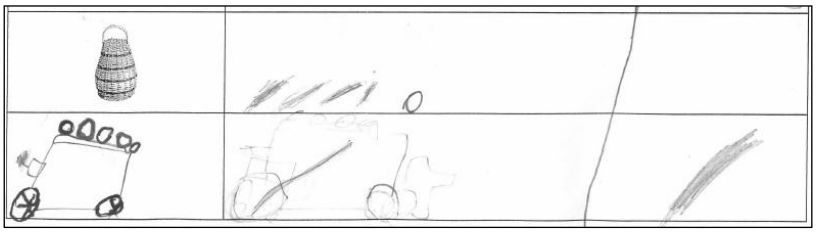


Figura 5b: Exemplo 2 de resposta à atividade de ditado de sons

- Algumas crianças tiveram dificuldade nessa atividade, imitando o desenho de outras crianças ou se limitando à quantificação dos sons do ditado (fig. 6).

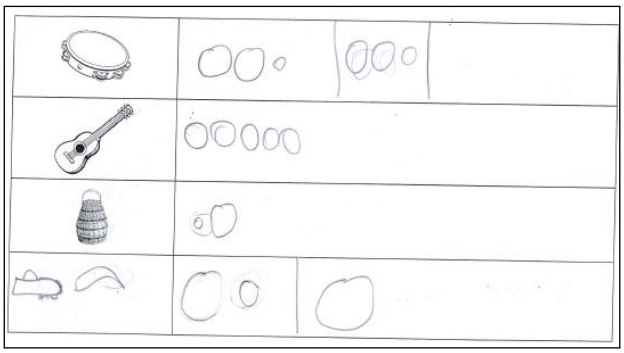


Figura 6: Exemplo 3 de resposta à atividade de ditado de sons

- Algumas crianças representaram o som de outras maneiras: criando histórias de histórias para a sequência de sons apresentados, relacionando o do símbolo com o movimento gestual do ato de tocar o instrumento (fig. 7).

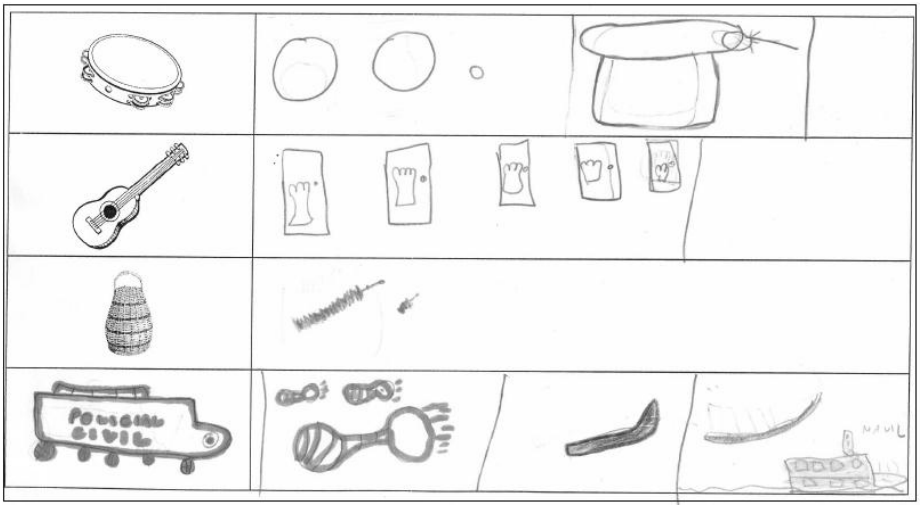


Figura 7: Exemplo 4 de resposta à atividade de ditado de sons

- Algumas crianças misturaram formas de representação, como por exemplo fontes sonoras e símbolos relacionados a parâmetros musicais – entre eles a dinâmica e o timbre (fig. 8).

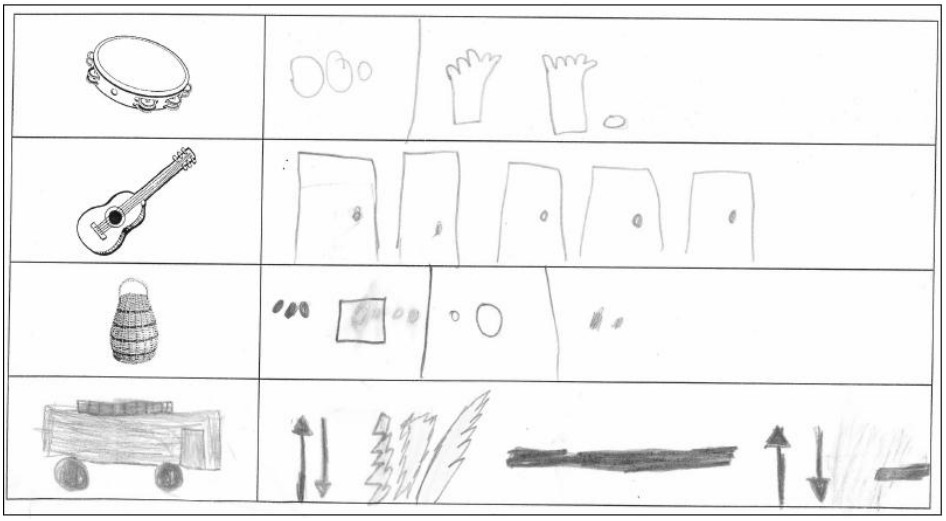


Figura 8: Exemplo 5 de resposta à atividade de ditado de sons

A proposta inicial estimulou as crianças a começarem a usar símbolos para representar algum parâmetro do som que havia sido percebido, o que segundo BEINEKE (apud KLAVA, p.9) indica um outro nível – mais complexo - de representação do som.

A dificuldade encontrada por algumas crianças em compreender a proposta também é era prevista e compreensível, visto que a maioria delas não tinha tido uma experiência desse tipo (KLAVA, 2001 , p.6).

A partir dessas observações pudemos compreender que, no processo de aprendizagem, a notação é uma fonte multidimensional de possibilidades e sua estrutura acompanha a estrutura mental, afetiva e musical de cada criança (SALLES, 1996).

4.4. Leitura de partitura gráfica com utilização dos recursos da voz e do corpo.

A partir dos resultados obtidos no exercício anterior, reunimos quatro símbolos criados pelos alunos e elaboramos para eles a seguinte partitura gráfica para fins de leitura musical (fig. 9):

Figura 9: Partitura gráfica

A proposta foi a análise de cada símbolo desta partitura e em seguida a escolha de um som, vocal ou corporal, que pudesse representar cada símbolo e suas peculiaridades. Através da discussão em classe, chegou-se a uma pequena composição musical na seguinte sequência:

- Uma palma com dinâmica *forte* e uma com dinâmica *piano*;
- Vogal "u" emitida em *glissando* ascendente;
- Vários sons vocais "tsc" emitidos ao pressionar a língua atrás dos dentes, sem regularidade rítmica;
- Som vocal "bz" emitido por seis vezes com intensidade decrescente.

Contrariamente à atividade anterior, essa atividade aconteceu sem que houvesse dificuldades de realização das associações entre a figura e o som. Tal facilidade pode ter sido o resultado de uma análise anterior — mais cuidadosa — dos símbolos criados por eles e seus referentes sonoros, e também porque a

atividade aconteceu ao final de todo um processo de construção, já com uma maior compreensão da proposta e maior facilidade de transposição das linguagens (da gráfica para a sonora).

A proposta possibilitou uma intervenção ativa por parte das crianças, que passaram a fazer música ao invés de apenas escutá-la, propiciando, a partir de uma experiência prática e reflexiva, a construção de um conhecimento prático e teórico. Portanto, o fazer musical[19], aliado ao saber musical, pode ser a combinação que convida a criança ao aprendizado através de uma mobilização[20].

Podemos dizer também que a atividade em questão se relaciona com a proposta de DENNIS (1975: 5), que defende a notação gráfica como um verdadeiro exercício de criatividade realizado pelas crianças com seus próprios experimentos e possibilidades, ou seja, desenvolve-se o que ele chama de imaginação sonora.

4.5. Composição coletiva e criação de sua partitura gráfica

Depois de conceitualizar e assimilar diversas descobertas sobre o universo sonoro e musical ao longo do semestre, a proposta nesta atividade final era a composição de uma música com os elementos gráficos observados e sua performance coletiva. Esta etapa final possibilitou a integração de todo o trabalho realizado e a avaliação do quanto do conhecimento eles puderam apreender de uma maneira criativa e lúdica.

Sobre isso, BARRET (apud BEINEKE, 2009: 42) afirma que "a composição é uma forma dialética de *fazer sentido* da música e através dela as crianças expressam as características musicais que conhecem, de maneira a se apropriar e imprimir suas próprias intenções musicais", ou seja, podemos dizer que através da composição, a criança constrói significados e legitima os conceitos musicais aprendidos.

Para a realização da proposta, a sala foi dividida em três grupos sob a orientação de uma estagiária em cada eu deles. Dois exemplos das criações musicais tiveram como resultado gráfico as seguintes partituras (fig 10a e 10b):

19 Consideramos fazer musical o contrato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, ou seja, este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça (FERRAZ apud BRITO, 2003. p.57).
20 O conceito de mobilização é descrito por CHARLOT (2000, p. 54-55) e remete à ideia de um movimento interno daquele que aprende para alcançar um objetivo, o qual seria o foco da aprendizagem.

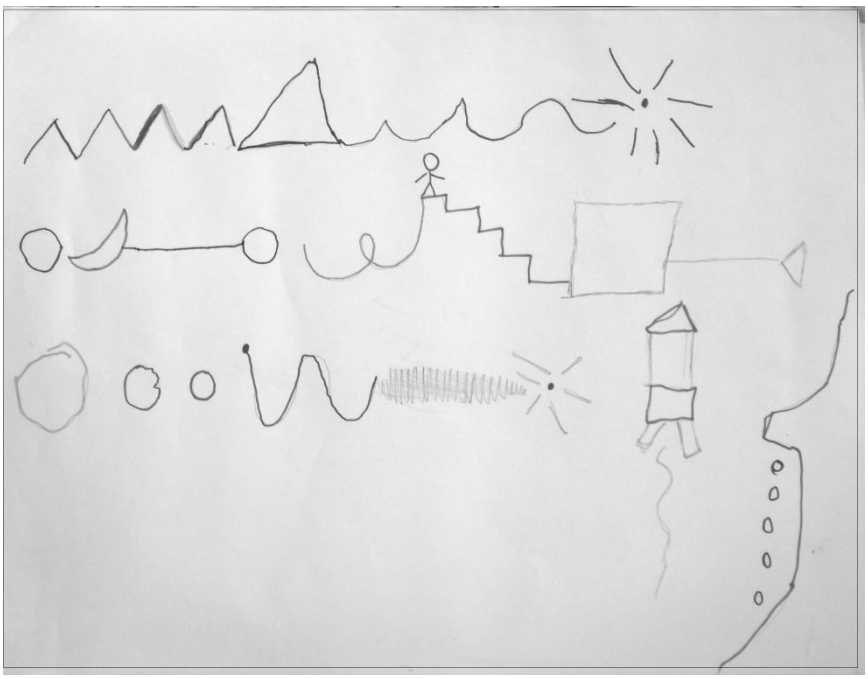


Figura 10a: Exemplo 1 do resultado gráfico

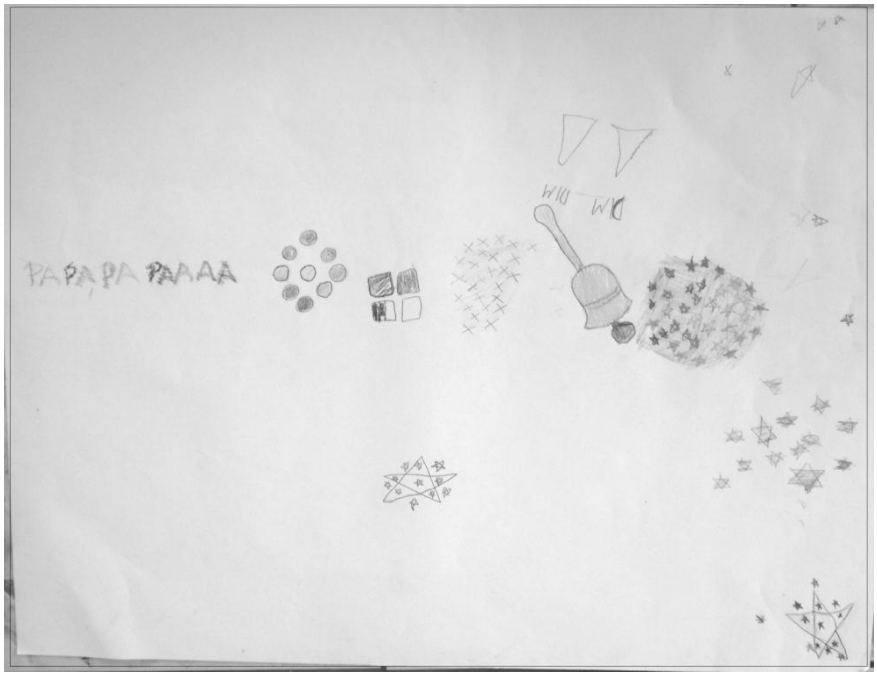


Figura 10b: Exemplo 2 do resultado gráfico.

A geração de estímulos para a criação musical e a forma de condução do processo apresentou diferenças entre os grupos. Apesar disso, foi possível trabalhar o ensino respeitando as

condutas da criança em relação à sua maneira de descobrir, pensar e produzir música. A escolha da composição musical nessa última etapa relacionou-se, portanto, com a ideia de um fazer musical que integrasse intuição e raciocínio lógico, a expressão e os conceitos musicais envolvidos (BRITO, 2010 , p.93).

Neste breve período de trabalho com as crianças, pudemos explorar os sons de diversos instrumentos a favor de uma ideia e organização de um discurso musical, dotando-o assim de significado coletivo e valor expressivo.

Conclusão

O olhar crítico sobre a realidade da educação musical nos dá condições de perceber também seus equívocos, e assim, num futuro exercício pedagógico, de não passá-los adiante, ao contrário, procurar descobrir novas maneiras de atuação condizentes com as necessidades do presente. É através da integração entre a prática e reflexão que se torna possível propor mudanças que julgarmos necessárias para um aprendizado musical mais eficiente e mais conectado com a realidade interna e externa da criança.

O estágio nos permitiu entrar em contato com a realidade do ensino público brasileiro e buscar formas de enfrentar os desafios colocados por essa complexidade, acrescida àquelas já próprias das crianças e suas formas de agir e pensar, no âmbito da educação musical.

Trabalhar a notação gráfica aliada à escuta musical e à criação coletiva mostrou-se uma maneira de propiciar uma relação instigante da criança com a música, dando abertura às suas especulações, experimentações, à expressão de suas ideias e ao levantamento de hipóteses sobre os sons e suas qualidades.

Podemos considerar que a multidimensionalidade desta ferramenta nos permitiu abranger diversas dimensões musicais, sem que no entanto nos afastássemos do universo das crianças, mobilizando-as através de atividades que estimulavam seu pensamento e o entendimento sobre o material musical.

A tentativa de conduzir um processo de formulação de conceitos, sem desvinculá-los de uma vivência prática, mostrou-se eficiente, pois foi nítido o aumento de complexidade nas respostas dos alunos ao longo do processo.

Referências

AREND T, Hannah . *Entre o passado e o futuro.* São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 221 - 247.

BEINEKE, Viviane. *Processos Intersubjetivos na Composição Musical de Crianças:* Um estudo sobre a Aprendizagem Criativa. Porto Alegre, 2010. 289f. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil:* propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

_____. *Ferramentas com brinquedos:* a caixa de música. Revista ABEM, Porto Alegre, v.24, pp 89-93, set. 2010.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. São Paulo: Artmed, 2000

DEL BEN, Luciana. *Ouvir-ver música:* novos modelos de vivenciar e falar sobre música in Música, Coditiano e Educação. In: SOUZA, Jussamara (Org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000. P. 91-103.

DENNIS, Brian. *Proyectos Sonoros*. Buenos Aires: RICORDI. 1991

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios:* Um ensaio sobre música e educação. 2a.ed. São Paulo: UNESP. 2008

GAINZA, Violeta. *Educación musical siglo XXI*: problemáticas contemporâneas. Revista Abem. Londrina. v19. nº15. 2011. p.11-18.

KLAVA, Jaqueline F. Cândido. *Estudo sobre a representação musical de crianças de três a seis anos*. Trabalho de conclusão de curso – CEART. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2001.

RHODEN, Sandra Mara. *O sentido e o significado da notação musical das crianças.* Porto Alegre, 2012. 79p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante.* São Paulo: UNESP. 1992

SINCLAIR, Hermine (org). *As estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples* in A produção de notações na criança - linguagem, número, ritmos e melodias. Tradução de Maria Lucia F. Moro. São Paulo: Cortez. 1990. p. 97 – 124.

SALLES, Pedro P. *Gênese da Notação Musical na Criança*. São Paulo, 1996. 244p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ROSSO, Ademar . *Métodos ativos e atividade de ensino.* Online. Disponível em http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewPDFInterstitial/9147/10689 - Acesso em 01. nov. 2009.

SWANWICK, Keith, SPENCER, Piers. *Education.* Oxford Music Online. Disponível em: http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e2189 - Acesso em 02. nov. 2009.

Música e inclusão: prática musical com crianças com necessidades educacionais especiais em atendimento no NEPPD

Axon Moreira Miranda
Universidade Federal do Amazonas – axonrpa10@hotmail.com

Maria Almerinda de Souza de Matos
Universidade Federal do Amazonas – profalmerinda@hotmail.com

Raimunda Maria Moreira da Silva
Universidade Federal do Amazonas – *raimunda.ufam@hotmail.com*

Valdiana de Castro Passos
Universidade Federal do Amazonas – valdianapassos@bol.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta uma pesquisa que teve por objetivo conhecer possibilidades da prática musical como espaço de inclusão para crianças com necessidades educacionais especiais, denominadas como espectro do autismo, encaminhada pela comunidade em geral e por escolas públicas do município de Manaus para atendimento no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial-NEPPD localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Neste processo participaram cinco crianças diagnosticadas com espectro do autismo as quais participaram de atividades musicais tendo como fundamentos trabalhos ritmico-melódicos, através de ações pedagógico-musicais, além da construção de materiais didáticos e instrumentos musicais que compõem a bandinha rítmica a partir de material reciclável e a realização de oficinas pedagógico-musicais. O resultado final do trabalho foi apresentado no relatório final do projeto onde as atividades mostraram o desenvolvimento das crianças em suas habilidades motoras e cognitivas, o que promoveu o desenvolvimento global, contribuindo para melhor convívio em sociedade e o desenvolvimento das habilidades de comunicação, sensorial e motor que contribuem para a prontidão da fala e linguagem, possibilitando maior sociabilidade e promovendo a inclusão através das atividades pedagógico-musicais colaborando para o desenvolvimento integral da criança.
Palavras-chave: Música, Educação Especial, Inclusão.

Music and inclusion: musical practice with children with special educational needs in the care NEPPD

Abstract: This paper presents a study that aims to identify possibilities of musical practice as a space of inclusion for children with special educational needs, known as autism spectrum, forwarded by the community in general and for public schools to meet in Manaus Center for Studies and Research in Educational Psychology Differential-NEPPD located in the Faculty of Education, Federal University of Amazonas. This process took five children diagnosed with autism spectrum which participated in musical activities as having rhythmic-melodic foundations work through musical-pedagogical actions, and building materials, and musical instruments that make up the rhythmic little band from recyclable material and conducting educational workshops and musical. The end result of this work was presented in the final report of the project where activities showed the development of children in their motor and cognitive skills, which promoted the overall development, contributing to better life in society and the development of communication skills, sensory and motor that contribute to the readiness of speech and language, enabling greater sociability and promoting inclusion through educational and musical activities contributing to the development of the child.
Keywords: Music, Special Education, Inclusion.

Introdução

A música é um fenômeno universal e sua influência sobre a mente humana é enorme, é uma linguagem capaz de despertar diversos sentimentos e emoções no ser humano. Todos nascem com capacidade musical, a própria natureza é que nos dá a música, o que dela fazemos

varia, conforme a educação, o povo e a época. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 53) afirmam que "a música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época".

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.45) "a música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.", ou seja, faz parte da educação desde há muito tempo, como podemos notar que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado de outras disciplinas.

Para a psicopedagoga musical Gainza (1988, p.22-23) "a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau", isto é, a música é capaz de agir sobre nossas emoções influenciando de maneira positiva contribuindo para o desenvolvimento de determinada atividade através de suas qualidades sonoras.

Levando em consideração a importância da música na sociedade, falaremos sobre um projeto de música envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais que teve como objetivo conhecer possibilidades da prática musical com essas crianças, caracterizadas como espectro do autismo, que foram encaminhadas pela comunidade e escolas públicas da cidade de Manaus.

Os atendimentos aconteceram no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial na Universidade Federal do Amazonas, tendo como foco o desenvolvimento das habilidades dos educandos através da prática musical levando em consideração a relevância social e a importância da música no contexto da educação especial.

Referencial teórico

Para Gainza (1988, p.87) "a educação musical constitui uma contribuição significativa e sistemática ao processo integral do desenvolvimento humano", entendemos que a criança precisa saber muito mais do que ler e escrever, é necessário que ela tenha a oportunidade de conhecer o universo musical e os benefícios que a música pode oferecer para seu desenvolvimento como ser social pensante.

Deste modo, as atividades musicais desenvolvidas neste projeto tiveram como referência o método de Jaques Dalcroze cujo fundamento baseia-se na Rítmica, que Rodrigues (2011, p.28), destaca como "um método ativo de educação musical mediante o qual o sentido e o conhecimento de música se desenvolvem através da participação corporal no ritmo musical", isto é, a criança precisa sentir a música para representá-la no corpo.

Assim sendo, desde pequeno não se ensina teoricamente contando tempos e completando compassos, mas sim vivenciando, cantando melodias e explorando ritmos, pois para a criança a música e o movimento são um todo indivisível, que está em íntima conexão, com isso, a repetição de palavras dispostas convenientemente permite compreender qualquer combinação sem nenhuma dificuldade, fazendo com que as crianças aprendam com naturalidade a estrutura rítmica e melódica.

É nesse contexto que a música permite à criança a manifestação de diferentes habilidades, através das atividades envolvendo o corpo ela tem a possibilidade de sentir os ritmos de modo que cada ritmo provoca sensações ou sentimentos diferentes que poderão ser representados no corpo por meio de movimentos, como: andar, pular, agachar, bater palmas, ou seja, representando-os corporalmente.

A melodia desenvolve a capacidade da fala, onde a criança trabalha com canções pedagógicas, cantigas de ninar, parlendas, músicas regionais, entre outras, desenvolvendo sua percepção com a repetição de intervalos simples e sílabas que permite a criação de improvisos, além da divisão de frases seguindo um padrão organizado conforme o desenvolvimento de cada criança.

Sobre isso, Orff (1983) citando Keller diz que a capacidade de realizar atividade criativa elementar não só está dada a cada ser humano, mas também pode libertar pessoas com necessidades especiais. É nesse contexto que La Taille (1992, p.38) “entende que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor”, ou seja, o trabalho com ritmo permite a exploração do corpo e da mente envolvendo os sentimentos e as emoções e dessa maneira possibilita o pleno desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais.

Nesse aspecto, a utilização da música como instrumento promotor da inclusão permitiu o desenvolvimento de habilidades das crianças com necessidades educacionais especiais, denominado como espectro do autismo, atendidas no NEPPD, possibilitando ao acadêmico de música a vivência através da observação, registro e análise do processo de formação e desenvolvimento dessas crianças.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa configura-se como um projeto de extensão que foi desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas no período de agosto de 2011 a julho de 2012, cujos participantes foram cinco crianças com necessidades educacionais especiais diagnosticadas com o espectro do autismo, atendidas duas vezes por semana com duração de cinquenta minutos cada sessão.

As atividades obedeceram a um cronograma para melhor organização e planejamento, sendo que, na primeira etapa foi realizada a entrevista com as famílias para falar sobre a importância do projeto além de coletar dados e informações relevantes sobre a criança.

Oliveira (2008) enfatiza a importância da coleta de dados para os pesquisadores, o qual pode ser um diferencial significativo, evitando possíveis equívocos de entrevistadores inexperientes ou de informações tendenciosas, nos possibilitando conhecer o histórico social e comportamental das crianças que seriam atendidas.

Foram realizadas oficinas de música, construção de bandinha rítmica, confecção de instrumentos pedagógico-musicais através de materiais recicláveis e principalmente a exploração do corpo em atividades rítmico-melódicas, possibilitando um processo de maior interação entre as dimensões afetiva, cognitiva, motora e social.

No primeiro momento foi realizada a oficina de música onde os educandos puderam explorar os espaços através dos movimentos corporais ouvindo canções pedagógicas e folclóricas com diferentes ritmos e andamentos, a fim de perceber as mudanças e reproduzi-las corporalmente. À medida que os ritmos ficavam mais rápidos as crianças se agitavam, do mesmo modo que ritmos lentos as deixavam mais tranquilas.

No segundo momento ocorreu a oficina para construção dos instrumentos da bandinha rítmica para a qual foram coletados os seguintes materiais: tubos de PVC, caixas de fósforo, ligas, copos descartáveis, pedaços de madeira, tampinhas e latas de refrigerante, leite e Nescau, serrote, martelo, pregos, faca e tesoura, potes de iogurte, galão de água 20 litros, fios de náilon, grãos e sementes, além de tintas, durex coloridos e outros materiais necessários para o acabamento e decoração dos instrumentos.

Os materiais coletados foram separados e higienizados para a construção dos instrumentos que compõem a bandinha rítmica como reco-reco, tambores, ganzás, flautas, chocalhos entre outros, além de instrumentos típicos da região amazônica que também foram utilizados nas atividades musicais envolvendo ritmos. Abaixo a foto de alguns instrumentos construídos.

Figura 1- Instrumentos construídos de materiais recicláveis (fonte própria)

Por último foram construídos os instrumentos pedagógico-musicais através de materiais recicláveis como o dominó musical e o jogo da memória os quais servem para trabalhar a memória, raciocínio e concentração, o que possibilitou momentos de alegria e maior interação entre os educandos promovendo a inclusão.

Durante as atividades foram incluídos os instrumentos musicais da bandinha rítmica, de acordo com o desenvolvimento de habilidades de cada criança. Nas atividades de exploração corporal tivemos como base o método do pedagogo musical Emile Jaques Dalcroze no qual a música e o movimento são pensados juntos.

A mente e o corpo trabalham em profunda harmonia, ou seja, antes de iniciar na bandinha rítmica a criança vivenciou primeiramente os movimentos no corpo, explorando a mão direita e esquerda, preparando-se para posteriormente entrar em contato com o instrumento.

Figura 2 - Atividade com Bandinha Rítmica (fonte própria)

Deste modo, o corpo vivencia as sensações nervosas emitidas pela mente, ele é um representante em movimentos de todo o estímulo que a música é capaz de produzir através de sensações, movimentos e sentimentos, pois para Rodrigues (2011, p.29) "a música reforça a sensação de movimento por suas qualidades dinâmicas. Pelo poder imediato que exerce nas sensações nervosas e motrizes faz-se iniciadora das ações, um canalizador ou modulador do movimento corporal".

O processo de registro e acompanhamento foi realizado por meio de fotos dos atendimentos, vídeo das oficinas e de atividades com os instrumentos de materiais recicláveis. A avaliação foi contínua no processo de acompanhamento, configurando-se como uma atitude crítica e reflexiva sobre o trabalho que estava sendo executado, por meio da observação sistemática no processo das intervenções pedagógico-musicais, objetivando potencializar o comportamento da criança, facilitando desenvolver etapas não adquiridas ou fases não vencidas.

Resultados

Quanto aos resultados o projeto possibilitou às crianças com necessidades educacionais especiais o contato com a atividade musical com destaque para o desenvolvimento de suas habilidades através das atividades utilizando a bandinha rítmica mostrando o desenvolvimento motor nas tarefas envolvendo a percepção de diferentes ritmos, além de maior socialização durante as atividades em grupos.

Nas atividades com a participação do corpo percebemos um melhor desempenho em relação ao inicio do projeto em que algumas crianças não conseguiam prestar atenção as atividades e ao decorrer

percebemos que já conseguiam se concentrar melhor e representar os ritmos da música corporalmente ou acompanhando com algum instrumento da bandinha rítmica.

Deste modo as crianças tiveram acesso a um novo contexto musical onde expressaram seus sentimentos através das músicas escutadas, demonstrando maior atenção e concentração conforme o andamento das atividades melhorando dessa forma o desenvolvimento das mesmas.

Nas atividades de exploração corporal houve o contato íntimo entre as crianças que foram atendidas promovendo a inclusão e maior socialização dentro deste universo, cada um respeitando a diferença do outro o que contribuiu também para a inclusão de todos nas atividades com a bandinha rítmica.

Neste contexto A. Meur e Staes (1989, p. 20) ressaltam que "os exercícios motores, executados todos em conjunto, habituam a criança a se respeitarem mutuamente: devem guardar as distâncias necessárias para que cada uma pessoa possa executar o exercício dispondo do espaço necessário", com isso foram realizadas atividades em conjunto, contribuindo para o desenvolvimento global de suas habilidades.

O projeto possibilitou às crianças o desenvolvimento global de suas habilidades, melhorando os comportamentos, aumentando a autoestima, a concentração e principalmente as habilidades motoras e cognitivas através da prática musical com ritmos e melodias de fácil assimilação possibilitando as crianças o contato com universo musical mostrando na prática os benefícios que a música dispõe para quem tem acesso a esta ferramenta que deveria ser para todos.

Considerações Finais

O projeto de música com crianças com necessidades educacionais especiais foi muito importante tanto para o desenvolvimento das habilidades das crianças quanto para os acadêmicos no processo de acompanhamento e observação configurando-se como uma experiência única para o processo de formação acadêmica.

Um dos fatores relevantes do projeto foi pelo fato de trabalhar a música na educação especial, tendo em vista as poucas pesquisas realizadas nesta área, principalmente nesta região, e a contribuição que a música traz para o desenvolvimento dessas crianças que nunca tiveram a oportunidade de estar em contato com a atividade musical, por serem vistas como incapazes ou sem condições de tocar algum instrumento.

Nosso esforço foi justamente para mostrar na prática que crianças com necessidades educacionais especiais são capazes de tocar, de sentir e fazer música como qualquer outro ser humano,

basta que tenham acesso a esta ferramenta mágica e essencial para o desenvolvimento de suas habilidades.

Nossa intenção não foi de formar crianças especiais virtuosas até porque não seria possível por suas limitações, mas de dispor ao alcance dessas crianças atividades musicais de modo que pudesse contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades psicomotoras, cognitiva, além de melhorar comportamentos sociais, concentração, autoestima, equilíbrio, e conhecimento de si para crescerem pessoas educadas e socializadas para a convivência em uma sociedade com diferenças.

Referências

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

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

GAINZA, Violeta Hemsy. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Ed. Summus 1988.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Ed. Summus, 1992.

MEUR, A. de; STAES, L. *Psicomotricidade: Educação e Reeducação: níveis maternal e infantil*. São Paulo: Manole, 1989.

OLIVEIRA, Alvin Antônio. *Metodologia da Pesquisa Científica: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos*. Florianópolis: Visual Book, 2008.

ORFF, Carl. *Guia para La práctica de música para niños*. S.A.E.C. Buenos Aires, 1983.

RODRIGUES, Iramar. *A Rítmica de Emile Jaques Dalcroze: uma educação por e para a música*. Instituto Jaques Dalcroze, Genebra Suíça. In: I Curso Internacional da Pedagogia Dalcroze. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

O ambiente sonoro e sua interferência nos espaços educacionais

Bárbara Cardeliquio Barros[21]
Unifesp – cardeliquiocat@hotmail.com

Vera Lucia Gomes Jardim[22]
Unifesp - vera.jardim@unifesp.br

Resumo: Este trabalho se propõe a pesquisar os sons que caracterizam o espaço escolar e verificar a percepção dos sujeitos sobre este ambiente sonoro. Trata de uma pesquisa-ação, realizada em escola estadual no município de Guarulhos, SP. Foram tomados como referenciais teóricos autores como Schafer (1991) e Fonterrada (2005). Importantes subsídios nos dão, também, autores como Viñao Frago & Escolano Benito (2001). A pesquisa, de base qualitativa, adotou o procedimento de amostragem, selecionando uma classe de 6º ano do Ensino Fundamental, equipe de professores e gestores, e, funcionários da escola. A coleta de dados foi realizada através de questionário e captação de sons do ambiente. A análise dos dados revela um ambiente sonoro inadequado para o processo ensino/aprendizagem, cuja responsabilidade pelos altos níveis de ruído é dos próprios sujeitos. O processo de pesquisa impactou, significativamente, os grupos participantes, pois despertou a atenção para o ambiente sonoro escolar e para a consciência coletiva de sua possível transformação pela ação dos envolvidos. Consideramos que as condições verificadas podem ser negativas no desempenho de alunos e professores, bem como na qualidade do ensino, no entanto, a pesquisa iniciou um importante debate sobre o tema e demonstrou o anseio pela música nos espaços escolares, a fim de torná-los mais saudáveis.

Palavras-chave: Ambiente sonoro escolar, Educação sonora, Educação musical.

The soundstage and its interference in educational

Abstract: This study aims to investigate the sounds that characterize the school and verify the perception of the subjects on this soundscape. This is an action research, conducted in public school in the city of Guarulhos, SP. Were taken as theoretical authors as Schafer (1991) and Fonterrada (2005). Authors as Viñao Frago & Escolano Benito (2001) also give us important insights. The research, qualitative basis, adopted the sampling procedure by selecting a class of 6th grade of elementary school, teaching staff and administrators, and school staff. Data collection was conducted through a questionnaire and captation of ambient sounds. Data analysis reveals a sound environment unsuitable for the teaching / learning process, and the high noise levels are liability of the own group studied. The search process impacted significantly participating groups, because the attention to the soundscape school and for the collective consciousness of its possible transformation of the action involved. We consider that the conditions can be checked in the negative performance of students and teachers, as well as the quality of education, however, the research initiated ant debate on the topic and demonstrated the desire for music in school spaces in order to make them healthier.

Keywords: School sound environment, sound education, musical education.

1. Introdução

Colocar em pauta a complexidade da escola e do fenômeno educativo implica em explorar, cada vez mais, as múltiplas dimensões que os compõem, o que equivale dizer que é necessário

[21] Graduanda do Curso de Pedagogia – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.
[22] Professora do Departamento de Educação – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

problematizar temas que se articulem, se sobrepõem e interferem na dinâmica escolar, para além das questões didático-pedagógicas. Essa importância delimita-se na compreensão de que não há dimensões neutras na esfera do ensino. Escolano Benito (2001) corrobora esta afirmação, em seus estudos sobre a organização do espaço e do tempo escolares, considerando que determinados aspectos constituem um modo de discurso que congrega um sistema de valores, seleciona símbolos estéticos, culturais e ideológicos e, por meio da sua materialidade, estrutura uma espécie de ensino, sensorial, que permite a interiorização de comportamentos e de representações sociais.

Podemos nos apoiar neste autor estabelecendo o mesmo argumento para a questão da educação sonora – considerando-a como elemento basilar da educação musical –, ou seja, do mesmo modo como a arquitetura escolar e a distribuição dos espaços e tempos no trabalho pedagógico, até bem pouco tempo, passavam despercebidas ou consideradas irrelevantes, o ambiente sonoro escolar, também, tem despertado pouca ou nenhuma preocupação, observação, planejamento ou estudo, na perspectiva de uma educação sonora.

Não estamos ouvindo o som da escola – o ambiente sonoro ali produzido e que submete seus sujeitos, cotidianamente, a esta convivência imposta, que aos poucos, vai sendo interiorizada e naturalizada.

Sobre este tema, os postulados de Viñao Frago & Escolano Benito (2001) nos ajudam a pensar que, havendo ou não um programa educacional para este fim, este ambiente se ordena para formar ou imprimir um modo de educar os sujeitos e, em qualquer circunstância, revela concepções de educar. Qual seria, então, a concepção de educação sonora nos espaços escolares? Existe, nas instituições escolares, a preocupação em organizar o ambiente sonoro de modo a tornar propício o aprendizado, e também, de estimular a atenção ao som para uma escuta consciente, e sedimentar um caminho em direção à educação musical?

Verifica-se, ao longo do tempo, o aumento significativo e descontrolado da produção de ruídos que tornam o ambiente sonoro caótico, a ponto de utilizarmos a denominação de poluição sonora. Embora se reconheça os efeitos negativos e prejudiciais à saúde humana, convivemos com o excesso de ruído, e não sabemos dimensionar se nos acostumamos com ele, se aprendemos a ignorá-lo ou se, por algum mecanismo, deixamos de percebê-lo. De acordo com Schafer (1991)

> A multiplicação irresponsável de máquinas e a tecnologia em geral resultaram numa paisagem sonora do mundo, cuja intensidade cresce continuamente. Evidências recentes demonstram que o homem moderno está ficando gradualmente surdo. Ele está se matando com o som. A poluição sonora é um dos grandes problemas da vida contemporânea (p. 289).

O alerta de Schafer (1991), além de sua preocupação com uma "ecologia acústica", se inserem numa ampla e inovadora proposta de Educação Musical, tendo por princípio a escuta com condição essencial para desenvolvê-la. De acordo com Fonterrada (2005)

> o trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora do que propriamente Educação Musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro (p. 195-196).

Os fundamentos das pesquisas dos autores, acima mencionados, inspiraram nossas reflexões, e, embora compreendendo que se constituam de outras premissas e com enfoques distintos, encaminhamos nosso interesse para a questão escolar e o ambiente sonoro dos espaços educacionais, haja vista que tal discussão acontece no âmbito do curso de Pedagogia. Numa apropriação livre destes conceitos, o objetivo deste estudo visa ao diagnóstico do ambiente sonoro escolar por meio de um mapeamento da "paisagem sonora" – termo que tomamos por empréstimo de Schafer (1991) – das escolas públicas no município de Guarulhos.

De forma abrangente a pesquisa abre-se para diferentes vertentes, pois pretende verificar desde as condições acústicas da sala de aula, uso de recursos tecnológicos (microfones, caixas de amplificação, fones de ouvido) e pessoais (modos de uso da voz e graduação de intensidades - gritos, conversas), o entorno da escola (obras, trânsito, aeroportos), até o material sonoro organizado como canções, audições de músicas, festas na escola (gêneros, estilos, estética) – temporários ou permanentes – que, em conjunto, facilitam ou dificultam os processos de aprendizagem, constituindo, na totalidade, uma interferência consciente/inconsciente no ambiente escolar, consolidando hábitos, comportamentos, preferências e interferindo na percepção auditiva e habilidades dos sujeitos a serem educados e das condições de trabalho dos profissionais.

As abordagens envolvem diferentes processos de pesquisa, que incluem a observação e a percepção do pesquisador bem como a observação e percepção dos sujeitos em seus ambientes, no caso, alunos e equipe nos espaços escolares; em dinâmicas também variadas, por meio de entrevistas, gravações, jogos e observação sistemática e intencional do ambiente sonoro, objetivando o mapeamento e compreensão daquela "paisagem sonora".

Os processos de pesquisa desvelam os ambientes sonoros e os tornam conscientes tanto para o pesquisador como para os grupos que nele se inserem. Dessa forma, espera-se envolver o maior número de pessoas a fim de promover o debate sobre a importância da educação musical no espaço escolar – a partir do som e da educação sonora –, estimular a escuta apurada e crítica para deflagrar a tomada de consciência na relação homem/ambiente sonoro, e, desencadear processos de tornar os ambientes saudáveis, menos poluídos e mais agradáveis em seus aspectos sonoros. Pretende-se, ainda, como meta maior, aproximar os sujeitos do material sonoro do seu ambiente e estimular sua manipulação criativa proporcionando vivências e experiências no fazer musical.

2. Procedimentos de pesquisa

O trabalho aqui apresentado é um apêndice deste projeto e foi desenvolvido por um grupo de dez alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), vinculados à unidade curriculare *Práticas Pedagógicas Programadas II* e ao Grupo de Estudos em Educação Musical (GEEM-UNIFESP), com o objetivo de pesquisar os sons que caracterizam o espaço estudado, interna e externamente, como também verificar a percepção, do grupo pesquisador e do grupo investigado – alunos, equipe gestora e comunidade – sobre o ambiente sonoro escolar. Propõe-se, ainda, identificar o ambiente sonoro dentro da escola e o convívio dos seus usuários nesse ambiente, analisando a suscetibilidade do processo de ensino/aprendizagem em uma perspectiva que contribua para o início da construção de um debate sobre o tema.

A partir dos referenciais teóricos analisados acima, o grupo selecionou e delimitou como campo de observação e pesquisa uma escola estadual, no bairro dos Pimentas, no município de Guarulhos. O roteiro de pesquisa partiu, num primeiro momento, do contato com a vice-diretora da escola visando o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e à autorização para realizá-la.

A pesquisa, de base qualitativa, foi fundamentada na metodologia da pesquisa-ação, cuja finalidade é promover uma ação ou encaminhar para a resolução de um problema ou situação coletiva, com a colaboração ou participação tanto do pesquisador quanto do pesquisado, a partir do processo reflexivo e tomada de consciência a respeito do ambiente no qual está inserido, propiciando um processo de mudança. De acordo com Thiollent (2009) "pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação" (p. 21).

Para a observação adotou-se o procedimento de amostragem, selecionando uma classe de 6º ano do Ensino Fundamental, equipe de professores e gestores, e, funcionários da escola, considerados

como parte representativa do conjunto da população investigada. Após os primeiros levantamentos dos dados, abriu-se para a participação espontânea de outros sujeitos, alunos de outras classes e comunidade. Desta forma, constituímos dois parâmetros de dados para comparação.

As técnicas de coleta de dados, utilizadas pelo grupo, foram, inicialmente, a observação e gravação dos sons do ambiente – interno e externo – em diferentes horários, previamente definidos, por meio de programas computadorizados[23], nos quais se permite a análise da intensidade dos sons pela produção de gráficos e medição em dB (decibéis). Os resultados obtidos foram comparados com os índices de ruídos máximos a que o ouvido humano pode ser exposto, estabelecidos pela OMS (Organização Mundial da Saúde). Da mesma forma, comparou-se com as leis brasileiras que regulamentam o tema, tais como as resoluções do Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA 001/90, que adota os padrões estabelecidos na Norma Brasileira - NBR 10.151 para avaliação dos ruídos em áreas habitadas, e a CONAMA 002/90, responsável pela criação do Programa Nacional de Educação e Controle da Poluição Sonora – Silêncio. E, ainda, a NBR 10.152 que estipula limite, em decibéis, para a emissão de ruídos em determinados locais, conforme o ambiente e o tempo de exposição a que as pessoas ficam submetidas.

A partir do levantamento inicial, análise e compreensão parcial da situação, foi elaborado, coletivamente pelo grupo de pesquisadores, um questionário relacionando o tema e os problemas que foram levantados nas discussões iniciais. Na elaboração do questionário atentou-se para a necessidade da construção de perguntas claras que não apresentassem ambigüidade em suas linguagens, além do detalhamento e definição do objetivo da descrição e da análise da informação.

A coleta de dados foi realizada através deste questionário, aplicado aos grupos definidos em função do plano de amostragem: alunos, professores, funcionários e comunidade. Para provocar o interesse e estimular outros participantes para a pesquisa, o grupo de pesquisadores construiu um ‘‘ouvidão’’, cuja confecção incluía urnas, onde estavam dispostos os questionários e um cartaz bastante chamativo – em forma de ouvido – com a finalidade de atrair as pessoas da comunidade que geralmente freqüentam o espaço escolar, para contribuir com suas opiniões sobre o ambiente sonoro daquele espaço educacional e de seu entorno. O “ouvidão” foi colocado no pátio da escola e recolhido após uma semana. Solicitou-se aos alunos, professores, funcionários e à direção da escola, que propagassem a notícia de que todos da comunidade também poderiam participar da pesquisa.

[23] Audacity e Spectrogram

3. Análise dos dados

As captações do som ambiente

As captações de áudio realizadas nas áreas internas e externas da unidade escolar mostraram um dado que surpreendeu a todos. O primeiro ponto de destaque se refere ao ambiente em que a escola está localizada, com condição sonora bastante privilegiada. Trata-se de um local tranquilo, predominantemente residencial, longe de áreas de tráfego intenso. No entanto, conforme as tomadas de áudio feitas dentro do espaço escolar e dentro da sala de aula, os índices de ruído ultrapassam os 65 dB estabelecidos pela OMS como nível máximo de ruído tolerado, pois, acima deste nível uma série de problemas de saúde pode ser causada, até a perda irreversível da capacidade auditiva.

Na sala de aula as captações de som registraram oscilações em torno de 85 dB. Nos corredores, fora dos horários de trânsito de alunos, foram captados níveis adequados de ruídos, com exceção dos momentos em que os ruídos das salas de aula produziram interferência na captação. Durante os momentos de locomoção dos alunos, nos corredores, os índices chegaram a 80 dB. Nos períodos de intervalo e saída, em corredores e pátios, a situação foi considerada mais agravante, pois o ruído oscilava entre 80 e 110 dB, equivalente a intensidade de uma turbina de avião.

Destacou-se, ainda, a captação dos níveis do sinal escolar, que ultrapassa 90 dB, ou seja, a sensação auditiva é como se estivéssemos ao lado de uma britadeira. Mesmo não sendo considerada fora dos padrões pelo tempo de permanência de exposição, visto que o tempo do sinal é bem curto, ele incide no ambiente, pelo menos, quatro vezes por período de aula, de modo incisivo e contundente.

Destacamos que, conforme estudos nas áreas da saúde e do trabalho, a exposição ao ruído interfere nos níveis de atenção, concentração, rendimento físico e cognitivo, diminuindo o rendimento e a produtividade, então não será diferente nos ambientes educacionais, trazendo consequencias tanto para os alunos quanto para o desempenho profissional dos professores, gestores e funcionários. O que nos chama a atenção é o fato de que, neste caso específico, a responsabilidade pelos altos níveis de ruído é dos próprios sujeitos, portanto não depende de determinações externas para torná-lo mais adequado e confortável. No entanto, poderia, talvez, sofrer alterações benéficas a partir da consciência e da importância da qualidade do som, de uma escuta crítica, da atenção ao som, proporcionada por uma educação sonora, musical e estética.

A percepção dos sujeitos

A elaboração do questionário privilegiou a percepção, a opinião e o julgamento dos sujeitos envolvidos. De forma simples e objetiva as questões foram agrupadas da seguinte forma: sons que ouviam no momento da pesquisa, sons que costumavam ouvir naquele ambiente, sons que consideravam

necessários e desnecessários àquele ambiente, além de dois tópicos direcionados à exposição de suas preferências em termos sonoros, ou seja, que tipo de sons gostariam de ouvir na escola, e quais gostariam que fossem retirados.

Entre os sons percebidos mais citados, tanto no momento da pesquisa quanto os comumente percebidos na unidade escolar, pela percepção dos grupos pesquisados, estão barulho, gritos, sinal, vozes e conversas em tons muitos altos. No grupo da equipe gestora, além destes, tiveram destaque os sons de telefone e computador.

A indicação dos sons percebidos tinha como fonte produtora os próprios sujeitos, e conforme o julgamento do grupo pesquisado tais sons foram, na totalidade, considerados desagradáveis e desnecessários.

Nas questões sobre as preferências sonoras e do que gostariam de ouvir na escola, dois itens foram os mais citados: primeiramente música, seguida por silêncio, demonstrando que o ambiente sonoro se apresenta de modo desconfortável. A música foi mencionada em outras formas, como sugestão para substituir o sinal, música no intervalo, música ambiente, demonstrando, que na percepção do grupo pesquisado, a música pode organizar de modo mais satisfatório o ambiente sonoro da escola.

Quanto aos sons que deveriam ser retirados, de acordo com a opinião dos pesquisados, os mais citados foram o sinal e as conversas entre os alunos, seguidos dos gritos, barulho e celulares.

4. Considerações finais

A pesquisa, desde o princípio trouxe um impacto tanto para pesquisadores como para pesquisados, e, também para o ambiente sonoro escolar, visto que muitos dos participantes admitiram que nunca pararam para pensar na poluição sonora, sob este ângulo, no espaço escolar e, acreditamos, que o primeiro passo para a tomada de consciência foi dada a partir da pesquisa que fez seus participantes começarem a refletir sobre o tema.

Destacamos que a percepção do grupo de pesquisadores, fundamentado nas observações e nos resultados da captação dos sons, coincidiu com a percepção dos grupos pesquisados de um ambiente desconfortável, em virtude dos altos níveis de ruído ali verificados. Situação esta, perfeitamente reversível, considerando-se que a responsabilidade da construção daquele ambiente desagradável e desconfortável era dos próprios sujeitos, em cuja análise foram classificados como desagradáveis e desnecessários.

Embora o grupo de pesquisadores não tenha desenvolvido outros aspectos que englobam o projeto de pesquisa, considerou que a perturbação provocada pelo ruído pode causar interferências negativas ao bom desempenho de alunos e professores, assim como afetar a qualidade ensino/aprendizagem.

Apontamos como extremamente benéfica esta primeira tomada de consciência a respeito do ambiente sonoro por todos – pesquisadores e pesquisados – que iniciou um importante debate sobre o tema. Por fim, destacamos o anseio pela música nos espaços escolares, dando-nos a entender que é por meio dela que os ambientes se tornarão mais equilibrados e saudáveis.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10151: avaliação do ruído em áreas habitadas visando o conforto da comunidade.* Rio de Janeiro; 1987.

BRASIL. Conselho Nacional do Meio Ambiente – *Resoluções CONAMA*. Sistema Nacional do Meio Ambiente - SISNAMA. Brasília, 1990.

ESCOLANO BENITO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço, escola e currículo. In: ESCOLANO BENITO, A. e VIÑAO FRAGO, A. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa.* Tradução Alfredo Veiga-Neto, 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ESCOLANO BENITO, A. e VIÑAO FRAGO, A. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa.* Tradução Alfredo Veiga-Neto, 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FONTERRADA, M. T. O. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2005.

SCHAFER, R. M. *O Ouvido Pensante.* Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *A Afinação do Mundo.* Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação.* 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

A Formação Profissional do músico de nível técnico a partir da Resolução SEE/MG nº 718/2005

Beatriz de Macedo Oliveira
UFU – biaflauta@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta um recorte da pesquisa de mestrado concluída e se relaciona ao Grupo de Trabalho de Educação Musical no eixo temático dos Contextos Formais de Ensino. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa configurada como estudo de caso que teve como tema a formação e atuação profissional de músicos de nível técnico no contexto da reforma da Educação Profissional brasileira, que teve como finalidade proporcionar ao ensino profissionalizante uma relação mais aproximada com os avanços tecnológicos e demandas atualizadas do mercado de trabalho. A pesquisa teve um interesse especial pela organização curricular de 2005, no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, de Uberlândia-MG (CEMCPC), que estabelecia um vínculo relacional entre formação e trabalho. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como egressos do Curso Técnico de Música do CEMCPC constroem relações entre a formação e a atuação profissional. Os resultados da pesquisa poderão sensibilizar educadores e gestores para refletir sobre a formação de músicos de nível técnico para buscar o desenvolvimento de currículos fundamentados em ações mais reflexivas, contextualizadas e participativas.

Palavras-chave: Conservatórios de Música, Educação Profissional de nível técnico, Mercado de Trabalho Musical.

A Formação Profissional do músico de nível técnico a partir da Resolução SEE/MG 718/2005

Abstract: This paper presents part of a Master research completed and relates to the Working Group for Music Education in Contexts of thematic Formal Education. This is an investigation of qualitative configured as a case study that was based on the formation and professional musicians from technical level in the context of the reform of Professional Formation in Brazil, which was intended to provide professional education with a more approximate technological advances and demands of the current job market. The survey had a special interest in the curriculum of the State Conservatory of Music Cora Pavan Capparelli (CEMCPC) of 2005 that established a relational link between education and work. The overall goal of the research was to understand how graduates of the Technical Course of Music CEMCPC build relationships between **professional training** and professional performance. The research results may sensitize educators and administrators to reflect on the training of musicians to seek technical level curriculum development based on more reflective, contextual and participatory actions.

Keywords: Music Conservatories, Musicians graduate in technical level, Music working market.

1. Introdução

Os egressos dos cursos técnicos em música se deparam com um mercado de trabalho musical diversificado e bastante modificado no que se refere às atividades e às formas de expressar sua arte. As transformações do mundo do trabalho provocam a necessidade dos músicos incorporar as novas tecnologias. O músico de nível técnico necessita entender esta realidade e ter capacidade para acompanhar essas mudanças no trabalho profissional, tanto pela pesquisa como pela capacidade de invenção. Tendo em vista a rapidez como a tecnologia avança

na contemporaneidade, isto reflete tanto na concepção de música como na formação técnica e nos modos como os músicos fazem esta relação com o trabalho profissional.

Neste sentido, pensar uma educação musical na contemporaneidade envolve empenhar-se por uma trajetória formativa de nível técnico que considere o uso da tecnologia, a invenção e a pesquisa. De um lado os estudantes de música trazem para o curso suas vivências musicais, a prática profissional e suas buscas e projetos pessoais. Por outro lado os egressos fazem ligações entre os conhecimentos adquiridos na formação técnica do Conservatório com as experiências de outros contextos e da prática profissional.

Partindo dessa realidade, surgiu o tema da pesquisa de mestrado que se relacionou com a formação e atuação de músicos de nível técnico sob a óptica da Educação Profissional, pois ao longo da minha vivência como professora no "Conservatório", venho acompanhando no curso técnico-instrumental, a criação de disciplinas, as mudanças de carga horária bem como as normas e práticas teórico-metodológicas que estão orientando as atuais reformas curriculares. Em particular, a pesquisa buscou entender aspectos da reforma de 2005 no "Conservatório", em dar respostas curriculares às demandas do mercado. A Resolução SEE/MG nº 718/2005, específica para Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais estabelece uma formação profissional de músico em nível técnico que tem um vínculo relacional com o trabalho.

Em 2006 entrou no Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC) a primeira turma de estudantes que passou a cumprir a matriz curricular fruto da Resolução SEE/MG nº 718/2005. Das indagações que orientaram a investigação elaborei uma pergunta única que norteou toda a pesquisa: como músicos egressos do curso técnico constroem relações entre formação e atuação profissional? O objetivo geral da pesquisa foi compreender como egressos do Curso Técnico de Música do "Conservatório" constroem relações entre a formação e a atuação profissional. Os objetivos específicos foram rever aspectos históricos vinculados ao ensino de música e aos Conservatórios; conhecer políticas públicas delimitadas para a Educação Profissional e, em especial, para os Conservatórios; entender as noções de competência, flexibilidade, unidade teoria e prática e mercado de trabalho identificado na organização curricular estabelecida com a Resolução SEE/MG nº 718/2005; desvelar os desafios da profissão no mercado de trabalho musical.

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, tendo como método de pesquisa o estudo de caso pela intenção de melhor compreender o caso das relações entre a formação e atuação profissional de músicos, delimitado por um grupo de egressos de 2008, tendo em vista a mudança curricular ocorrida em 2005 na instituição citada. A coleta de dados foi feita por meio de fontes documentais (documentos oficiais de arquivos públicos federais e estaduais, especificamente, de Minas Gerais; e de planos e matrizes curriculares do Curso Técnico) e fontes orais (depoimentos do grupo de quatro egressos de

2008). A investigação considerou a observação e análise de conteúdo como procedimentos para conhecer e interpretar os dados coletados.

A pesquisa se justificou na medida em que seus resultados possam contribuir para reflexão e melhoria da qualidade do curso e para a inovação do currículo do Conservatório, tendo em vista o interesse da instituição em conhecer e atender as diretrizes. Ao mesmo tempo considero relevante para a área de Educação Musical conhecer a complexidade da relação entre formação e atuação destacadas pelos músicos. Neste aspecto, essa pesquisa oferece dados e reflexões sobre questões da formação e espaços de atuação profissional dos músicos formados em nível técnico a partir das informações dadas por profissionais formados sobre os desafios que enfrentam no campo de trabalho profissional.

2. As modificações no Curso Técnico do CEMCPC

Um dos maiores desafios que o curso de música de nível técnico tem enfrentado na contemporaneidade é necessidade de adequar o curso e o ensino de música às transformações no mundo do trabalho advindas do rápido desenvolvimento tecnológico que ocorrem nesta sociedade. Esta foi uma das abordagens que marcou a orientação da reforma do CEMCPC para a formação do músico de nível técnico.

O presente estudo partiu da consideração de que a Resolução nº 718/2005 e outros documentos, a exemplo do Parecer nº 16/99, os quais subsidiaram reformas na Educação Profissional, estão marcando a existência de um processo de efetivação de uma institucionalidade da Educação Profissional de nível técnico para a área de música. A efetivação desta institucionalidade gerou a mudança curricular de 2005, levando o CEMCPC a buscar uma nova realidade na formação de nível técnico. Portanto, a realidade encontrada pelos sujeitos da pesquisa no Curso Técnico do CEMCPC foi um momento novo marcado pela institucionalização da noção da EP de nível técnico e uma organização curricular definida pela Resolução nº 718/2005.

Ao examinar os dados da formação específica a partir da organização curricular e das políticas de implementação das reformas, pude detectar que o curso profissionalizante do CEMCPC passou por várias modificações ao longo dos anos, em cuja matriz curricular foram retiradas ou acrescidas disciplinas, ora pelos que atuavam na esfera escolar, ora pela implementação do governo federal e/ou estadual.

Dentre as diversas alterações curriculares sofridas pelo Curso Técnico de Música, destaco aqui o período de transição pós LDBEN, que foi de 1996-2005. A LDBEN nº 9394/96 conferiu um capítulo especial para a Educação Profissional, por ser considerada um fator estratégico de competitividade e

desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Como desdobramento desta legislação educacional surgiram outras políticas públicas que definiram a organização curricular e interferiram nas mudanças curriculares, sobre os quais realizei um estudo buscando conhecer dados da formação específica.

A organização curricular do Curso Técnico do CEMCPC foi estruturada dentro dos princípios da EP definidos pelo Parecer nº 16/99. Dos princípios conceptuais que orientam a proposta da educação profissional surgiram as categorias de estudo, das quais destaco a flexibilidade na organização curricular. Neste estudo, apresento algumas considerações sobre a flexibilidade na organização curricular ligados à definição das disciplinas, à adequação da oferta de cursos.

3. Sobre a adequação curricular de 1996 a 2005

O currículo do Curso Técnico do CEMCPC foi reestruturado, primeiramente no que se refere ao artigo 64, que elevou para o nível superior a formação para o magistério nos anos iniciais de escolarização e também a formação do especialista, em seu artigo 62, a LDBEN nº 9394/96, derteminou:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, Art. 62).

Reestruturado a partir dos artigos 62 e 64 da LDBEN nº 9394/96, o currículo do Curso Técnico do CEMCPC manteve as matérias Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como complementação curricular. Embora a legislação reconhecesse o curso Normal de nível médio como preparatório para a docência, o mesmo não se dava com Curso Técnico. Apesar disso, as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado preparavam exclusivamente para o magistério, desconsiderando as demais ocupações do mercado de trabalho. A preparação para a docência foi a principal finalidade do currículo neste período.

As Diretrizes Curriculares de 1999 para a EP, pelo Parecer nº 16/99 e da Resolução nº 04/99, apresentou novos rumos para a educação profissional ao comprometer-se com as demandas sociais e do mercado e as transformações tecnológicas. Desta forma, em 1999, a disciplina Prática de Ensino, antes oferecida em 2 semestres foi aumentada para 3 semestres ao mesmo tempo em que surgiu, na matriz curricular do CEMCPC, uma disciplina com o nome de Oficina de Multimeios (que, no CEMCPC, já era oferecida desde 1995, porém com outra nomenclatura) que era voltada para o mercado de trabalho, com a

duração de 4 semestres[24]. Esta teve como propósito o desenvolvimento de competências para a editoração de partituras, processos de gravação, orquestração e harmonização com softwares específicos para linguagem musical. Em 1999, uma palestra do profº André Campos Machado, criador da disciplina, permitiu a intervenção do Secretário de Estado da Educação, professor Murílio de Avellar Hingel, para que esta passasse a integrar a matriz curricular, configurando-a como obrigatória no currículo do Curso Técnico de Música dos conservatórios mineiros. Essa iniciativa foi pioneira em Minas Gerais.

No que se refere à duração do Curso Técnico, até 2000 a matriz curricular era distribuída em 4 anos. Com o Parecer CNE/CEB nº 33/2000 foi estabelecido um prazo de dez anos para a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, permitindo adaptações dos cursos no período de transição.

Até 2005, o Curso Técnico de Música era estruturado por matérias e conteúdos disciplinares específicos. Com o advento da Resolução SEE/MG nº 718/2005, estes cursos foram reestruturados gradualmente por competências, definindo-se também o perfil profissional de conclusão e condições de ingresso nos cursos e de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores conforme as Diretrizes Curriculares de 1999.

4. A Resolução SEE/MG nº 718/2005 e os componentes curriculares

A Resolução SEE/MG nº 718/2005 estipulou uma carga horária mínima de 800h e a máxima de 1200h, divididas em 3 anos de curso em módulos anuais. O Curso Técnico em Instrumento e em Canto contou com os seguintes componentes curriculares obrigatórios: História da Arte, História da Música e Apreciação Musical, Percepção Musical, Estruturação Musical, Folclore Regional e Música Popular. Ao aluno, ficou eliminada a possibilidade de cursar mais de um instrumento simultaneamente, não podendo também formar-se como técnico em mais de um instrumento.

Com esta resolução, a formação de nível técnico deixou de ser a docência, sendo que, de 2006 a 2008, a disciplina Prática de Ensino transformou-se em Prática Profissionalizante com a finalidade de formar músicos para outras ocupações definidas pelo mercado de trabalho. Á partir de 2009, a disciplina volta a se chamar Prática de Ensino, porém tem-se dado pouco espaço para o desenvolvimento de atividades de estágio voltadas para a docência, uma vez que o próprio Catálogo dos Cursos Técnicos não menciona as competências para o ensino. Permaneceram as mesmas disciplinas obrigatórias, e a Oficina

[24] A disciplina Oficina de Multimeios surgiu em 1995, porém com o nome de Automação Musical, e era oferecida somente para os professores. Em 1996, foi oferecida para professores e alguns alunos do curso técnico de nível médio. Em 1997, foi aberta a todos os alunos do ensino médio e alguns professores, com o nome de Iniciação a Informática. Em 1998, mudou para Laboratório de Informática e foi aberta também aos alunos do curso fundamental. Como este nome foi rejeitado pela 40ª Superintendência de Ensino, em 1999, passou a se chamar Oficina de Multimeios.

de Multimeios, em 2006 passou a ser oferecida apenas no 3º ano. A partir de 2009 volta a ser oferecida com uma carga horária maior, desta vez estruturada em três anos.

Nas mudanças ocorridas desde o advento da primeira LDB 4024/61 até a Lei 9394/96 e a Resolução 718/2005, ambas em vigor, e considerando as matrizes curriculares dos Cursos Técnicos em Música até 2011, houve um aumento na oferta de disciplinas principalmente de caráter teórico, com a justificativa de atendimento das demandas do mercado ao mesmo tempo em que diminuiu a duração dos cursos e a carga horária obrigatória dessas disciplinas.

5. O princípio da flexibilidade na adequação dos cursos

O princípio da flexibilidade, apresentado pelo Parecer nº 16/99, está diretamente relacionado com a independência escolar na construção de planos de cursos contextualizados com a realidade do mundo do trabalho. Neste sentido, encarrega a escola da construção de currículos como meio pedagógico fundamental para que se obtenha o perfil profissional de conclusão.

O estudo realizado sobre o CEMCPC permitiu identificar estruturação curricular tendo em conta a autonomia institucional para fazer as mudanças da organização curricular. Na definição dos componentes curriculares e adequação dos cursos, pude perceber que a instituição procurou realizar ajustes no currículo de acordo com os princípios da flexibilidade, orientada pela instrução oficial. O princípio da flexibilidade anuncia a liberdade da instituição escolar na organização do currículo do curso a ser oferecido e, em contrapartida, pressupõe uma maior responsabilidade da escola na contextualização e na oferta cursos que atendam às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. A flexibilidade possibilita uma agilidade da escola na proposição, atualização e incorporação de inovações. Desta forma, é possível corrigir rumos e adaptar-se às mudanças buscando a contemporaneidade e a uma formação profissional contextualizada. Na minha percepção, o que se destacou na adequação dos cursos técnicos do CEMCPC, foi o surgimento de disciplinas no intuito de acompanhar os avanços tecnológicos e qualificar profissionais de acordo com as demandas do trabalho.

Porém, a revisão das reformas na instituição mostrou que permanece no currículo um conjunto de disciplinas estabelecidos com o Parecer CFE nº 1299/73, o que confirma a tendência ao modelo conservatorial que prioriza a preparação técnica do músico ressaltando um conjunto de disciplinas que manifesta uma tímida unidade entre teoria e prática.

Não basta substituir conteúdos ou disciplinas, priorizando essa ou aquela para atendimento às demandas sociais ou do mercado, pois a flexibilidade como princípio para construção do currículo implica uma revisão no próprio modelo implantado. A flexibilidade na

construção do currículo abre portas para desconstrução dos modelos instituídos ou estanques, adotando-se currículos abertos, integrados, flexíveis e generalistas onde a teoria não mais preceda a prática, assim como a prática não seja mais a aplicação de uma teoria.

6. Considerações finais

A problematização da relação entre a formação e atuação profissional levou a um estudo de caso sob abordagem qualitativa. O trabalho examinou algumas políticas públicas orientadas para a educação profissional e voltou-se para a organização curricular, destacando, para o currículo, as noções de flexibilidade como uma das categorias de estudo.

A década de 1990 foi marcada por importantes modificações na legislação educacional no que se referiu à educação profissional. As reformas nesta modalidade de ensino visavam a institucionalização e a efetivação da educação profissional de nível técnico de música. O ponto alto dessa institucionalização se deveu, especialmente, à Resolução nº 718/ 2005, que determinou, em seu Art. 1º § 2º, que a formação profissional de técnicos em música deverá, dentre outros aspectos proporcionar a qualificação profissional de profissionais da área da música para melhor desempenho no trabalho.

A análise das reformas curriculares permitiu enxergar que o atual contexto de formação do CEMCPC não sofreu grandes mudanças no que se refere quanto às disciplinas obrigatórias, mantendo-se as mesmas do tronco comum instituídas pelo Parecer nº 1299/73.O conjunto de ajustes do currículo fundamentou-se, principalmente nas mudanças e nos avanços tecnológicos presentes no mercado de trabalho. Embora o currículo continue centrado nos conteúdos específicos, foram encontradas algumas disciplinas que procuraram adequar a formação ao mercado de trabalho no âmbito dos avanços tecnológicos.

No que se refere ao princípio da flexibilidade do Parecer nº 16/99, para conquistar a autonomia na estruturação dos cursos é necessário buscar um modelo curricular mais aberto ao exercício da cidadania e a participação da comunidade escolar na estruturação das matrizes curriculares dos cursos técnicos, o que implica na descentralização da gestão da proposta curricular que possibilite uma educação profissional que valorize o humano e relacione-se com a vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 2º Grau Coordenadoria de Ensino para o Setor Serviço. Currículos mínimos de 2º grau das Habilitações Profissionais. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus: Habilitação Profissional de Técnico Musical. **Parecer Nº. 1299/73**, de 10 de agosto de 1973. Brasília, DF, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. º 16/99.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. º 4/99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. º 33/2000**. Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. Coordenação Edições Câmara (Coedi). Brasília, DF: 2010, 60 p. (Série Legislação, n. 39), ISBN 978-85-736-5670-1 (brochura).

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: < http://catalogonct.mec.gov.br/apresentacao.php> Acesso em: 17 out. 2010.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução n. º 718, de 18 de novembro de 2005b. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. Belo Horizonte, 2005.

Pensando na voz: conhecendo a voz infantil

Bruno de Sá Nunes
ASSARI –bruno.levita@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é um recorte da pesquisa "*Ensino Coletivo de Canto em ambiente escolar: musicalizando por meio do Coro Infantil*". Teve como objetivo o estudo do ensino coletivo de canto dentro da escola pública e atuando de forma musicalizadora na formação do aluno, sendo que, para alcançar esse objetivo foi necessário um estudo das características e aplicações da voz humana, mais especificamente na voz infantil. O conhecimento destas especificidades fisiológicas e de funcionamento da Voz Infantil permite ao educador focar o seu trabalho, cabendo a ele proporcionar um ambiente adequado tanto no quesito musical quanto na questão técnica da voz.

Palavras-chave: voz infantil, fisiologia da voz, disfunção.

Thinking the voice: knowing the child's voice

Abstract: This article is part of a research "Collective Teaching of Singing in the school environment: putting music through the Children's Choir." Aimed to study the collective teaching of singing in public school and acting with musical form in the education of students, and that to achieve this goal it was necessary to study the characteristics and applications of the human voice, specifically in the child's voice. Knowledge of these specificities and physiological functioning of the Child Voice allows the educator to focus on their work, leaving him to provide a suitable environment both in the question as the musical voice of the technical.

Keywords: childish voice, voice physiology, dysfunction.

Introdução

Este artigo relata algumas características fisiologias e funcionamento da voz infantil e também algumas causas de disfunções vocais, consisti em um recorte da pesquisa "*Ensino Coletivo de Canto em ambiente escolar: musicalizando por meio do Coro Infantil*" que foi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical oferecido pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Teve como objetivo o estudo do ensino coletivo de canto dentro da escola pública atuando de forma musicalizadora na formação do aluno.

A parte prática da pesquisa foi desenvolvida a partir de um projeto aconteceu em duas escolas públicas da cidade de São Carlos - SP, sendo uma estadual e a outra municipal, no qual por meio de ensaios-aula foi possível estudar, aplicar e analisar o Ensino Coletivo de Canto no ambiente escolar, sendo o Coro Infantil a abordagem adotada, pois, entre outros aspectos, esta prática tem uma metodologia que alcança a todos.

O público alvo escolhido para participar da oficina foram alunos do 3º e 4º ano, esta faixa etária foi selecionada para que houvesse um equilíbrio vocal entre os participantes, pois tanto as meninas como os meninos dessa idade ainda não passaram pela muda vocal.

O conteúdo musical foi trabalhado de acordo conforme o seu surgimento no repertório utilizado. Foram realizadas atividades de leitura rítmica baseadas na linha melódica das músicas, utilizando cartazes, por exemplo, que foram fixados em um pentagrama grande, feito com barbantes. Também diferentes jogos e brincadeiras musicais que promoveram a conscientização corporal, bem como o aprimoramento vocal.

Existiu também a preocupação em se aplicar a técnica vocal diretamente ao repertório com o objetivo de desenvolver um canto expressivo e que despertasse a musicalidade latente nas crianças. "A voz infantil se desenvolve pela prática e a repetição é um fator fundamental. Daí a importância de que lhe seja oferecido um modelo vocal de qualidade, pois é a partir dele que sua voz se desenvolverá" (FONTERRADA, 2005, p. 188).

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados com êxito foi necessário um estudo das características e aplicações da voz humana que: além da função social, permitindo ao indivíduo estabelecer comunicação com o próximo, ela também pode ser um meio de expressão de sentimentos e desejos, mas para que estas manifestações ocorram, o aparelho fonador precisa estar em bom funcionamento e ser utilizado de maneira adequada. Lembrando que, para cada faixa etária existem características e abordagens específicas. Sendo assim, a fim de atender estas especificidades e necessidades um estudo sobre a Voz infantil foi realizado.

1. O Desenvolvimento da voz humana

Para compreender a voz infantil é preciso primeiro entender como a voz humana de um modo geral funciona. Em sua dissertação Carnassale (1995) define as características da fonte de produção vocal, na qual descreve o caminho que o ar percorre no corpo até se "transformar" em som.

> No caso do homem [ser humano], voz é o resultado sonoro obtido quando o ar (ativador) que dos pulmões, passa pelas pregas vocais (vibrador) situadas na laringe, provocando sua vibração. O som fundamental produzido é imediatamente modificado pelas cavidades de garganta, nariz, boca, entre outras (ressoadores), acrescentando-lhe harmônicos, e então obtemos a voz tal qual podemos ouvir. Esse processo é denominado **fonação** (p.43).

Ela relata também que o processo de aprendizado da fala é semelhante ao do canto, ou qualquer outra atividade em que o indivíduo imita um modelo próximo como pais e irmãos, e também que o processo de fonação é igual em todos os seres humanos. Descreve que a principal diferença entre a voz cantada e a voz falada ocorre no aspecto da respiração, mas em ambas as vozes a respiração assume o papel na fonação, além de efetuar a troca gasosa.

Outra diferença encontrada entre a voz falada e a voz cantada é que: a primeira, segundo Behlau (in SESC,1997) resulta-se de nossa vida emocional, enquanto que a voz cantada "é o resultado do

treino, pois pressupõe o controle de uma série de estruturas para se conseguir a qualidade vocal almejada" (p. 56).

A voz pode ser considerada um instrumento, contudo, somente ela é capaz de unir música e texto. Há também uma estreita relação com o corpo, pois é "através dele que o cantor exterioriza sua afetividade e desempenha o papel intermediário entre o público e a obra musical" (DINVILLE, 1993: p. 4). Além de ser utilizada como comunicação, a voz também é uma "atividade artística e intelectual da qual a inteligência participa, mas a primazia é dada à expressão e à emoção" (id. ibid.)

2. Estruturando o corpo

Relacionando voz ao corpo, a emissão vocal só ocorre por conta da integração de órgãos e músculos, além dos ressoadores, ela acontece no momento da passagem do ar pelas pregas vocais, sendo assim, há uma ligação entre mente, corpo e emoção os quais se unem a fim de se obter uma boa qualidade vocal. Portanto, a vivência da corporeidade e a conscientização corporal são fundamentais para o crescimento como cantor (BRAGA; PEDERIVA, 2007).

Segundo Quinteiro (1989) [25]"uma pessoa em estado de tensão tem mais possibilidades de adquirir problemas vocais; as tensões musculares também podem provocar dificuldades de respiração, articulação, além de outras envolvidas na emissão vocal." (QUINTEIRO apud BRAGA; PEDERIVA, 2007: p. 2).

Quinteiro (2000) também relata sobre o excesso de tensão como agente interferente no resultado sonoro. "O excesso de tensão corporal prejudica a beleza, a amplificação e a potência da voz: "se o corpo está demasiadamente apertado, a voz mal consegue sair". (QUINTEIRO apud BRAGA; PEDERIVA, 2007: p. 2). Portanto e muito importante procurar a eliminação dos pontos de tensão através de exercícios de alongamento.

Segundo Braga e Pederiva (2007),

> A postura certamente poderá influenciar no conforto físico, e, consequentemente, no resultado vocal do indivíduo, uma vez que desvios posturais possibilitam distúrbios da voz, como fendas glóticas, nódulos, entre outros. (p.3)

O corpo pode ser utilizado como uma forma de vivenciar o canto – por meio de gestos, danças, cirandas, teatralizações – esse trabalho deve ser conduzido pelo educador que trabalhará simultaneamente atividades corporais e de técnica vocal construindo uma ponte entre as duas áreas (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010: p. 86).

[25] QUINTEIRO, Eudosia A. Estética da voz: Uma voz para o ator. São Paulo: Summus, 1989.

A obtenção de bons resultados sonoros está diretamente ligada à postura adequada mantida pelo cantor, a qual se for trabalhada desde a infância, quando o mesmo chegar à fase adulta, esta postura correta será executada de maneira muito natural.

3. Fisiologia da voz

Apesar de algumas semelhanças relacionadas ao funcionamento, a voz infantil é mais sensível que a voz adulta. Ela é considera imatura, sendo que até a puberdade o seu desenvolvimento é igual para ambos os sexos. Assim, tanto nas meninas quanto nos meninos no aspecto *Vibrador* "as porções vibratórias e cartilaginosas têm o mesmo tamanho" (CARNASSALE, 1995: p. 66), ao nascer medem aproximadamente 3 mm, com o aumento de tamanho há um declínio na frequência.

Na fase dos 3 aos 10 anos há uma considerável transformação no desenvolvimento da criança, porém a voz mantém-se quase constante em termos de frequência, apesar do comprimento das pregas variar. (id. ibid., p. 66 - 67).

De acordo com Greene apud Carnassale (1995):

> O vibrador é o agente responsável pela movimentação das partículas do ar que excitam o tímpano, seguindo pelo ouvido médio e nervos auditivos, até serem interpretados pelo cérebro como som. Para que isto aconteça, o *vibrador* tem de ser colocado em movimento por um *ativador*, ou seja, por algum tipo de energia com um sopro, golpe de ar, fricção, percussão, etc. As ondas do som geradas pelos movimentos do vibrador são enfatizadas pelo r*essoador*. (GREENE apud CARNASSALE, 1995: p. 42)

O movimento V*ibrador* determina a altura e a intensidade do som. O número de vibrações contadas em certo espaço de tempo determina a altura ou frequência do som; quanto mais vibrações, mais agudo é o som. A amplitude do movimento (se mais larga ou menos larga) determina a intensidade do som; quanto mais amplo o movimento, mais intenso ou forte será o som (CARNASSALE, 1995: p. 42).

No *Ativador*, Carnassale (1995) descreve a capacidade das crianças de atingirem um volume de voz bem elevado, "comprovado vendo-as brincar com seus coleguinhas ou quando se põem a chorar em altos brados" (p. 68).

> O volume de voz é um resultado da amplitude de vibração das pregas vocais, que por sua vez depende da pressão do fluxo de ar vindo dos pulmões. Lembrando que as pregas vocais e os pulmões das crianças são bem menores do que nos adultos, é interessante saber se isto é um fenômeno natural ou traz algum prejuízo para a voz infantil (CARNASSALE, 1995: p. 68).

Mesmo com essa capacidade, para que a criança alcance um volume vocal semelhante ao do adulto na hora da fonação, é necessário que haja certo esforço, isto porque as pregas vocais de uma

criança medem aproximadamente a metade do tamanho das pregas vocais de um adulto. É importante lembra que alguns problemas ocorrem quando esse esforço é mantido constantemente pela criança.

Analisando o *Ressoador* pode-se efetivamente concluir que a voz infantil não tem o mesmo "peso" que a voz de um adulto. Isso se deve ao fato de que a mesma não produz formantes[26] graves, ou seja, quando a criança canta em um registro grave, tentando imitar a voz do adulto, há uma danificação da musculatura que está em desenvolvimento. O trato vocal também é diferente já que o posicionamento da laringe e a angulação de abertura das cartilagens também influenciam na produção de formantes (CARNASSALE, 1995: p.68).

Em relação ao trato vocal podem ser destacados alguns aspectos como: a Extensão vocal, e a muda vocal os quais serão descritos a seguir.

A voz infantil caracteriza-se pelo seu timbre claro, sem vibrato. Com relação à extensão vocal há uma variação individual tanto em relação ao tamanho do intervalo que a contém, quanto às notas inicial e final. A existência de graves é praticamente nula, aproximando-se da voz adulta feminina, porém a fragilidade é maior e nos sons ela é menos encorpada sendo mais brilhante na região aguda (SESC, 1997: p.56).

Segundo Carnassale (1995) "além de variar de indivíduo para indivíduo, a *extensão* também varia de acordo com a idade, assim a mesma pessoa muda, naturalmente, o espectro de sua voz com o passar dos anos" (p.84).

[26] Os formantes são ressonâncias do trato vocal grandemente influenciadas pela ação dos articuladores, por consequência a habilidade de relacionar e dominar a ação dos articuladores resultará numa melhora da qualidade vocal que é fundamental para o cantor (CARNASSALE, 1995: p.65)

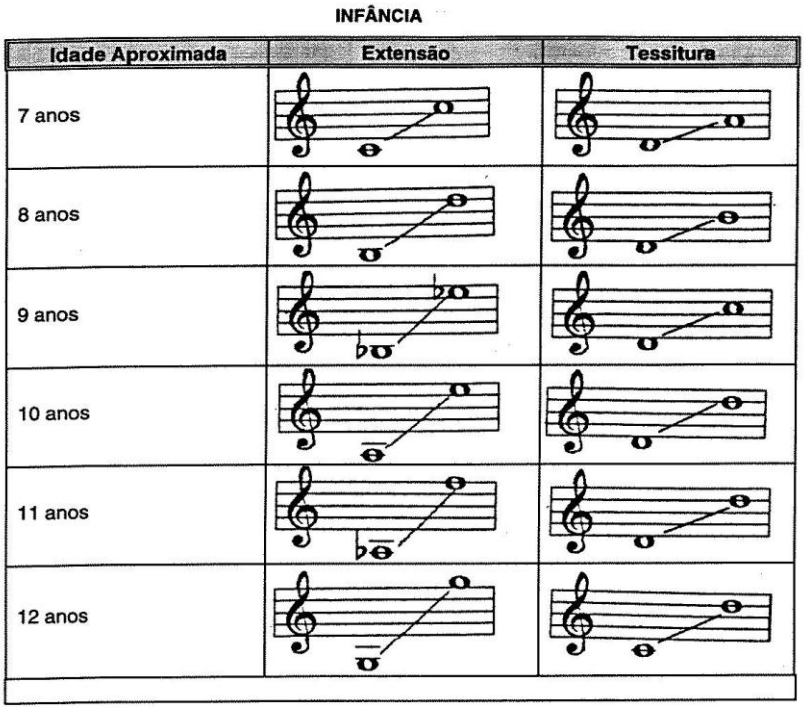


Figura 1: Extensão e tessitura vocal. [27]

A região mais confortável para a voz infantil no canto, ao contrário do senso comum, é o agudo, independente do sexo. Quando o agudo é trabalhado há maior possibilidade de ampliação vocal. Já no grave seu limite coincide com a região da fala, portanto, torna-se difícil diferenciar o cantar de recitar nos casos em que a criança utiliza demais a região grave (SESC, 1997: p.58).

Na dissertação de Carnassale (1995) ela aponta a questão do registro vocal infantil sob a perspectiva de dois pesquisadores, Phillips (1992) e Jaques (1963). Ela relata que deve haver um equilíbrio entre o registro de peito, médio e de cabeça. Entretanto o trabalho deve ser iniciado aprimorando-se primeiramente o registro agudo, depois o grave bem como suas características de ressonância, posteriormente haverá o equilíbrio com o registro médio, o qual irá requerer maior dedicação e paciência durante o processo, já que este dependendo da frequência mistura ressonância de peito ou de cabeça.

A muda vocal é um fenômeno que ocorre durante a puberdade, é marcada por transformações que dependendo da pessoa e do sexo podem ser bruscas ou tranquilas. Esse processo ocorre, geralmente, entre os 12 aos 15 anos, podendo variar em cada indivíduo.

[27] Está tabela foi extraída de uma pesquisa norte-americana e leva em consideração dados genéricos, ou seja, podem variar de pessoa para pessoa. (CARNASSALE, 1995: p.88)

"Para as meninas, elas acontecerão mais no timbre, que passa a ser mais encorpado, do que na altura" (SESC, 1997: p. 60).

Segundo Gackle[28] (apud Carnassale, 1995):

> Durante a muda feminina há um enfraquecimento dos músculos interaritenóideos, provocando um fechamento incompleto da glote. Esta pequena abertura em forma de triângulo é conhecida por alguns como "triângulo mutacional" e ocorre quando a porção membranosa anterior das pregas vocais está aduzida e vibra normalmente, enquanto as porções cartilaginosas permanecem abduzidas. A contração insuficiente dos músculos interaritenóideos cria então um espaço posterior nas pregas vocais. Como resultado obtém-se um som arido e áspero, que parece perder em sonoridade ou em formantes (p.71).

Já para os meninos, as mudanças são mais perceptíveis, afetando tanto o timbre, que passa a ser mais grave e cheio, mas ainda indefinido, quanto à tessitura, que é ampliada com o alcance dos sons graves.

Segundo Titze[29] (apud CARNASSALE, 1995):

> A instabilidade da voz masculina é o resultado do rápido crescimento da laringe, gerando um oscilamento entre a voz de criança e a nova voz de adulto. A adaptação à nova voz se dá com o tempo, "baseada principalmente no sistema de audição do indivíduo, através da percepção de sua própria voz e de comparação com os modelos existentes (p.70).

Ressalta-se ainda que ao adquirir grave não significa que houve a perda imediata da voz de cabeça, ou seja, com boa orientação será possível utilizar os dois registros por um bom período. Outra questão importante é que ninguém deve deixar de cantar porque chegou à adolescência ou está próximo dela, pelo contrário, é importante que continuem cantando, porém com um acompanhamento individual, principalmente no caso dos meninos, até se acostumarem e se adaptarem à nova voz, já que a acomodação da mesma leva certo tempo, requerendo cuidados e paciência.

4. Disfunção e a utilização inadequada da voz

Por ser uma voz que requer muitos cuidados as disfunções vocais na infância são bem frequentes. As disfonias, que são problemas ou perturbações vocais que jamais aparecem sem razões precisas, mas sua etiologia[30] é de natureza extremamente diversa: constitucional, inflamatória, lesional,

[28] GACKLE, L. The adolescent female voice: characteristics of change and stages of development. The Choral Journal. Ann Arbor: 31(8): 17-25, 1991

[29] TITZE, I. Criticial periods of vocal change: puberty. National Associations of Teachers of Singing Journal. Jacksonville: 49(3):24, 1993

[30] Significado: ciência das causas, da origem das coisas. Parte da medicina que pesquisa as causas das doenças. Disponível em: <http://www.dicionarioweb.com.br/etiologia.html> Acessado em 15 de junho de 2011

orgânica, funcional, psicológica, às quais podem se juntar fatores sócio-familiares, profissionais e conflituais, dentre outros, ou seja, as disfonias não afetam somente as crianças, mas também os adultos.

Segundo Dinville (2001) os problemas podem surgir a partir de um resfriado, consequência de um estado inflamatório, problemas respiratórios, malformações constitucionais, doenças das glândulas endócrinas, algumas doenças hepato-intestinais, doenças pulmonares e cardíacas, distúrbios de audição, psíquicos, intervenções cirúrgicas entre outros. É muito importante que se saiba as origens das disfonias para que as mesmas venham a receber o devido tratamento.

Um dos problemas mais recorrentes nas escolas é o chamado círculo vicioso do grito. Será apresentado a seguir um dos exemplos citado no livro Música na escola: O uso da voz (2000, p.37), organizado pelo Projeto Música na Escola, resultado de uma parceria entre o Conservatório Brasileiro de Música e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O relato nos aponta que a mãe, muitas vezes estressada pelas circunstâncias da vida, tais como, funções domésticas, emprego, criação dos filhos entre outras situações, fazem com que ela grite com os filhos e marido. A TV, meio de entretenimento das crianças, mostra diversos exemplos da má utilização vocal, como a apresentadora que se utiliza de gritos para atrair a atenção da plateia ou das crianças, já atordoadas.

Quando as crianças chegam à escola encontram professores e funcionários, descontentes com a questão salarial e pela falta de estrutura e apoio da escola, que gritam o dia inteiro para conseguir chamar a atenção dos alunos que também pulam e berram à sua frente. Quando retornam para suas casas essas crianças se deparam com o pai que também enfrentou problemas no trabalho, acaba trazendo sua frustração para casa, gritando com a família. Entretanto, sabe-se por meio do senso comum, que há diversas outras situações fazendo com que as crianças tenham maus exemplos em casa e diante de todos esses comportamentos a criança não fará outra coisa a não ser segui-los.

O grande fator preocupante é que os problemas apresentados no aparelho fonador, que nesse período da vida do indivíduo ainda está em formação, por não serem visíveis acabam sendo negligenciados por pais e professores, acarretando problemas futuros ainda mais graves, ou seja, por muitas vezes não serem aparentes, na maioria das vezes, acabam não recebendo o devido cuidado.

Considerações finais

Após este estudo da Voz infantil foi possível realizar um trabalho que atendeu as particularidades desde faixa etária. Partindo do princípio da experimentação, no qual Salt[31] apud Sobreira (2003: p. 67) descreve a importância de a criança vivenciar possibilidades musicais que contribuirão para a sua formação vocal. No entanto, é necessário que haja uma reflexão a respeito das características

[31] SALT, Peter, J. 'Non-Singers' – The problem of monotone children. **Music Teacher.** Reston, U.S.A.: MENC, v. 66 , n. 5. P. 17-18, may 1987.

melódicas da música estudada, simultaneamente há um domínio maior do aparelho fonador por parte da criança. “Por outro lado, a criança que apenas escuta música sem ter outro tipo de atividade prática como esta, pode não vir a desenvolver tais habilidades, tão fundamentais para cantar afinado” (id. ibid.).

Portanto, ensinar a respirar, cuidado com o repertório, são alguns exemplos, de uma maneira eficiente de prevenir que crianças venham a ter disfunções vocais devido ao uso incorreto da voz, além de serem conteúdos primordiais para o ensino de canto.

Sendo assim, o conhecimento das especificidades fisiológicas e de funcionamento da Voz Infantil permite ao educador focar o seu trabalho, cabendo a ele proporcionar um ambiente adequado tanto no quesito musical quanto na questão técnica da voz.

Referências

BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. A relação corpo-voz no processo de ensino-aprendizagem do canto. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2007, Campo Grande, *Anais*... Campo Grande, 2007. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A%20reala%C3%A7%C3%A3o%20corpo%20voz%20no%20processo%20ensino%20aprendizagem%20canto.pdf>. Acessado em maio de 2011.

CARNASSALE, Gabriela Josias. *O Ensino de Canto para Crianças e adolescentes*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1995.

DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada.* Trad. Marjorie B. Couvoiseier Hasson, 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

_____. *Os distúrbios da voz e sua reeducação.* Tradução de Denise Torreão. 2.ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

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

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Música na escola:* O uso da voz. Rio de Janeiro, 2000.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na educação básica.* Porto Alegre: ABEM, v.2, n. 2, p.74-87, setembro de 2010.

SESC, São Paulo. *Canto, canção, cantoria:* como montar um coral infantil. São Paulo: SESC, 1997.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Desafinação vocal.* 2º ed. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

Música na escola de Ensino Fundamental I: valorização cultural da comunidade

Caio Abreu Chiarini
IA-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – caiochiarini@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta que se utiliza da cultura musical das comunidades escolares, em específico de uma escola do interior, desenvolvida com estudantes de ensino fundamental I junto aos respectivos professores de classe. Dialoga com autores como Paulo Freire, Violeta de Gainza, Theodor Adorno entre outros. Discute o papel do professor perante a comunidade escolar e a preocupação em valorizar/respeitar a cultura dessa comunidade para a estruturação de um projeto pedagógico musical não opressor.

Palavras-chave: comunidade escolar, música midiática, escola.

Music in the elementary School: Appreciation of the community's culture

Abstract: This paper aims to present a proposal which uses the musical culture of the school communities in a specific country school, developed with students from elementary school next to their classroom teachers. It dialogues with authors such as Paulo Freire, Violeta de Gainza, Theodor Adorno and others. Discusses the role of the teacher before the school community and the concern to appreciate respect the culture of this community to structure a music educational project not oppressive.

Keywords: community, music media, school

1. Introdução

Este relato tem a intenção de trazer à tona um tema bastante discutido, mas sobre o qual pouco se reflete em ações concretas no cotidiano escolar: a valorização, por parte da equipe da escola (professores, coordenadores e outros), das culturas e contextos no qual uma determinada escola está inserida. Pretendo relatar um pouco da minha experiência lidando com essa realidade, dialogando com alguns autores e refletindo sobre a realidade da escola pública na qual leciono.

Em diferentes momentos da história da humanidade, podemos constatar relações entre diferentes povos onde há dominação e consequente opressão sob aspectos diversos, como: culturais, religiosos, financeiros, físicos, entre outros. Essa situação ocorre em diferentes níveis, desde a educação disciplinar até a dominação nazi-fascista, sem esquecer da catequização colonial indígena brasileira. Para que essas perversidades não aconteçam novamente é preciso, mesmo que em pequenas proporções, modificar a visão premida por juízos de valor. Cito um trecho da obra "Educação após Auschwitz" de Theodor Adorno, para ilustrar esse pensamento:

> Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo ---- seja isto verdade ou não ---- felizes. De uma perspectiva

> sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade. (ADORNO, 2003, p. 1).

Acredito que em algumas escolas brasileiras ainda persiste a dominação ideológica, ou melhor, uma visão elitista da educação, que hierarquiza o conhecimento e não respeita a diversidade. Geralmente percebo que a maioria daqueles que estão na posição mais "alta", perante os alunos, como professores, coordenadores e diretores, consideram-se detentores do conhecimento e das experiências necessárias para a formação dos estudantes, e estes, chamados de alunos, são considerados "vazios", cabendo aos professores "preenchê-los" com o que estes consideram pertinentes para uma aproximação ao seu modelo exemplar. O modelo de "educação bancária" descrito por Freire ilustra essa situação:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2010, p. 102).

Depois da era industrial esta tradição escolar se tornou mais vigente ainda, pois a escola passa a ter a intenção única de formar e capacitar pessoas para o trabalho das indústrias, atendendo às necessidades desse sistema. "Um desvio frequente da escola na era da sociedade industrial é a excessiva ênfase na formação do cidadão voltada quase que exclusivamente à sua inserção no mercado de trabalho". (GRANJA, 2010, p. 102)

Por outro lado, a escola é necessária para atender às demandas sociais, porém, os professores e toda a equipe devem também pensar nas particularidades dos estudantes, nas vivências destes, na criação, no contexto social em que estão inseridos e, principalmente, entender que estas pessoas que frequentam a escola, independente da idade, já possuem experiências, conhecimentos diversos e capacidades distintas de realização de tarefas. O professor deve olhar para os estudantes não como meros receptores de depósitos, mas sim saber entender e lidar com as diferenças em todos os aspectos.

Conseguiremos uma educação mais humana e respeitosa a partir do momento em que este profissional da educação entender que sua posição hierárquica, definida pelo sistema educacional, não lhe confere um poder arbitrário perante o conhecimento e a formação dos alunos. Isso fará com que

diminuam preconceitos e que a construção de conhecimento seja realizada a partir da igualdade e diversidade. Sem dúvida, as diferenças entre um ser e outro existem, e é isto que é enriquecedor. A educação feita em um processo de troca é muito mais completa, pois esta lida com as desigualdades de uma maneira menos agressiva, fazendo com que todas as pessoas sejam importantes, para si próprias e para a sociedade em que estão inseridas.

2. Conhecendo o ambiente escolar / cultura midiática

Relatarei a seguir um pouco da minha experiência enquanto professor de música e formador de professores no segmento Ensino Fundamental I, focando o trabalho desenvolvido diretamente com os alunos. Pontuarei o que me fez chegar a uma concepção inspirada principalmente em Paulo Freire, que se dedica a um processo educacional que tenta ser menos "opressor", respeitando a cultura dos estudantes e utilizando-a como material pedagógico para o aprendizado musical. Mostrarei como foi desenvolvida a atividade, bem como os problemas e as barreiras encontradas para a execução deste trabalho, refletindo e avaliando o mesmo.

Após muita reflexão, no segundo ano que estou atuando neste projeto, resolvi mudar minha concepção como educador (antes embasada principalmente nos meus referenciais musicais e didáticos), quebrando preconceitos musicais, entendendo e respeitando a cultura da escola onde trabalho, observando, com olho clínico, a comunidade e o contexto da mesma.

Esta escola é situada em um bairro distante do centro da cidade e é frequentada por uma população de baixa renda. O acesso a equipamentos culturais e entretenimento é restrito e resume-se, prioritariamente, à televisão, ao rádio, aos encontros familiares e aos projetos de extensão desenvolvidos pela escola.

A cultura midiática é muito criticada nos dias de hoje, porém não podemos ignorar que grande parte da população brasileira a consome, de forma direta ou indireta, consciente ou inconscientemente. Muitas vezes, a sensibilidade musical da maior parte da população tem como alicerce músicas provindas das culturas de massa. Gainza (2002) chama atenção do quanto essas experiências individuais são importantes para a formação de uma identidade musical.

> A música que um indivíduo absorve e conserva – consciente ou inconscientemente – para si mesmo, passa a integrar um fundo sonoro interno, único e peculiar, que poderia ser considerado correlato sonoramente com sua identidade pessoal e, portanto, um aspecto significativo de seu "mundo interno". [...] A conduta musical aparece como uma forma de projeção da personalidade integral em um código não verbal; o modo de interação entre os mundos sonoros interno e externo constituiria, então, um traço individual característico. (GAINZA, 2002, p.115 - 116, tradução minha)

Não tenho a intenção de fazer apologia à cultura de massa, mas não podemos ignorar que as vivências e experiências que os alunos já possuem estão relacionadas a ela. Cabe aos professores, cada vez mais, conhecer o que faz parte do repertório – neste caso, musical – de seus alunos, a fim de extrair conteúdo para suas aulas. O professor além de tomar conhecimento dessa cultura deve, mesmo que minimamente, incorporá-la, de modo que seja capaz de reproduzir este repertório e de entender essa estética musical.

> O que nos é possível, e que a educação musical deve nos proporcionar, é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical. (QUEIROZ, 2004, p. 101)

O professor tem também a função de ampliar o conhecimento dos estudantes e não estacioná-los dentro de algo que eles já conhecem. Porém, esta ampliação somente se dará a partir do momento em que o professor conhece aquela comunidade e a respeita, fazendo com que esta se abra para novas culturas, caso contrário o professor será novamente um catequizador, impondo o ideal de uma classe dominante.

3. Proposta de aproximação e respeito cultural / trajeto percorrido

O primeiro passo para me aproximar da cultura desses alunos foi uma proposta que tratava de algo importante e marcante no Brasil: a música tocada no carnaval de diferentes regiões brasileiras. Para esta proposta, apreciamos alguns gêneros musicais bastante conhecidos, tais como a marchinha de carnaval, o samba, o maracatu e o frevo. Em seguida, fizemos práticas sobre esses gêneros, que consistiam em vivenciar elementos fundamentais desse repertório, tais como células e padrões rítmicos característicos, melodias entre outros aspectos.

Na última aula desse processo, que durou três meses, tendo em média três semanas em cada um desses gêneros citados, fizemos uma avaliação do que havíamos aprendido sobre os gêneros musicais trabalhados, presentes nos dias festivos de carnaval. A avaliação consistia em um trabalho de apreciação musical em que os alunos deveriam responder, escrevendo em seus cadernos, algumas perguntas referentes a essas músicas. Para os 3° e 4° anos, as perguntas foram: Qual é o gênero, qual é o autor, qual é o interprete e qual é o nome da música? Para os 2° anos, fiz somente as duas primeiras perguntas.

Os 3° e 4° anos não apresentaram grandes dificuldades em dizer qual era o gênero (pergunta principal da avaliação). Já os alunos do 2° anos tiveram maior dificuldade, pois percebi que ainda não

tinham referencias suficientes para definir o gênero. O maracatu e o samba foram aqueles que os alunos tiveram menor dificuldade.

Após essa avaliação, percebi que, apesar dos bons resultados apresentados pelos estudantes, ainda não havia um envolvimento grande em relação às atividades e que, mesmo tratando de um repertório popularmente conhecido, muitos nunca tinham ouvido essas músicas e, muito menos, tocado. Foi neste momento que resolvi, por fim, reconhecer as experiências musicais destes alunos, ainda desconhecidas por mim. Na verdade, eu tinha uma pequena ideia do que estes estudantes ouviam e praticavam musicalmente, porém, nunca tinha dado oportunidade para que eles apresentassem o seu repertório.

> As experiências musicais vividas pelas crianças em relação à televisão contribuem para novos conhecimentos das pesquisas sobre os meios de comunicação e para uma visão diferenciada do papel da mídia no cotidiano de crianças e seus processos de apropriação. Sobretudo busca valorizar as experiências cotidianas das crianças, sua vida no bairro e seus consumos musicais, questionando o que os alunos aprendem dentro da escola e, não menos importante, fora da escola. (SOUZA, 2004, p. 09)

No final da aula dedicada à avaliação, pedi aos alunos que trouxessem CDs que eles tivessem em casa, para dar início a uma nova proposta, baseada na música que esses alunos e sua comunidade ouviam.

Conforme combinado, os alunos trouxeram CDs para ouvirmos e comentarmos sobre os gêneros. Isso foi feito com as onze turmas com as quais desenvolvi a atividade, junto aos professores de classe.

Enquanto ouvíamos essas músicas, eu fazia perguntas como as da avaliação do tema carnaval. Muitos desses alunos não sabiam nada no que diz respeito à classificação/rotulação dos gêneros que ouviam.

Dentre os estilos observados, os mais comuns em todas as turmas eram: o sertanejo universitário, o *funk* e música de cunho religioso, porém, também apareceram pagodes e sambas, forró, axé e brega. A partir desses estilos, dialogamos muito sobre os ritmos, questões sociais, e pudemos muitas vezes fazer referência aos gêneros característicos de carnaval já apresentados.

Esta aula foi muito importante, pois, pela primeira vez, de fato, foi valorizada a cultura dessas crianças, refletindo sobre a mesma, desenvolvendo aspectos estritamente musicais, mas não somente, contextualizando cada música apreciada naquela ocasião. Essa primeira etapa me ajudou a saber o que essa comunidade ouve e pratica culturalmente, sendo possível inclusive observar experiências particulares de alunos perante aquele repertório.

Dando continuidade ao trabalho, elaborei um arranjo para uma música que foi trazida por todas as turmas, "Ai se eu te pego", que se tornou famosa pela interpretação do cantor Michel Teló. Está música teve uma repercussão mundial, tocada em ambientes distintos, tanto em comunidades muito pobres quanto muito ricas, tendo sido difundida pelo mundo através de jogadores de futebol, pela televisão e principalmente pela *internet*. Não observamos em "Ai se eu te pego" discursos harmônicos e melódicos complexos, mas sim uma fusão de diversos gêneros musicais, brasileiros como: o vaneirão gaúcho e a música sertaneja; e estrangeiros como: o pop, o reggae, rock entre outros. Essa fusão acabou estruturando um novo gênero chamado de sertanejo universitário, produzido por artistas como Gustavo Lima, Michel Teló, Luan Santana, entre outros. Quanto ao conteúdo das letras, geralmente tratam de conquistas amorosas em ambientes festivos noturnos (baladas, discotecas). Estas letras utilizam-se da linguagem coloquial com intenção de aproximar-se do público.

Para essa atividade, inseri os xilofones e metalofones, pois ainda não havia trabalhado este ano com esses instrumentos. Organizei-os em duas linhas, uma com 3 metalofones (baixo, tenor e contralto) e a outra com 3 xilofones (baixo, tenor e contralto). Essa música possui 4 acordes, Dó maior, Sol maior, Lá menor e Fá maior.

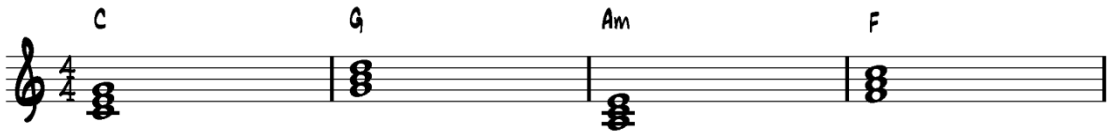


Figura 1: Acordes utilizados em "Ai se eu te pego"

Antes de começar o arranjo, fiz com que todos passassem pelos instrumentos para conhecerem as possibilidades sonoras dos mesmos. Em seguida, com os 2° anos, formamos grupos de 6 alunos. Nos metalofones, o primeiro aluno tocava a nota dó sobre o acorde de dó maior, o segundo a nota si sobre acorde de sol, o terceiro a nota lá sobre acorde de lá menor, e os 3 últimos tocavam, no xilofone, a nota fá sobre o acorde de fá maior. Isso era feito junto à pulsação da música. Executamos a música inteira desta maneira.

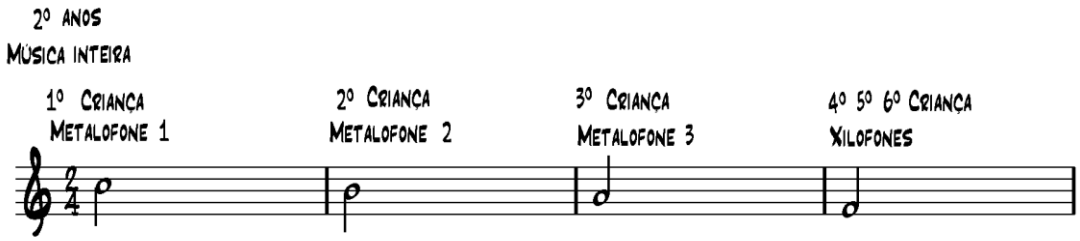


Figura 2: Partes individuais do arranjo para metalofone e xilofone (2° ano).

Para os 3° e 4 anos, acrescentei a melodia da sanfona, que introduz a música. Cada um tocava um trecho desta introdução, nos seus respectivos tempos. Quando iniciava o canto faziam igual ao arranjo dos 2° anos.

A forma da música ficou organizada em: introdução, refrão, introdução, estrofe, refrão e introdução.

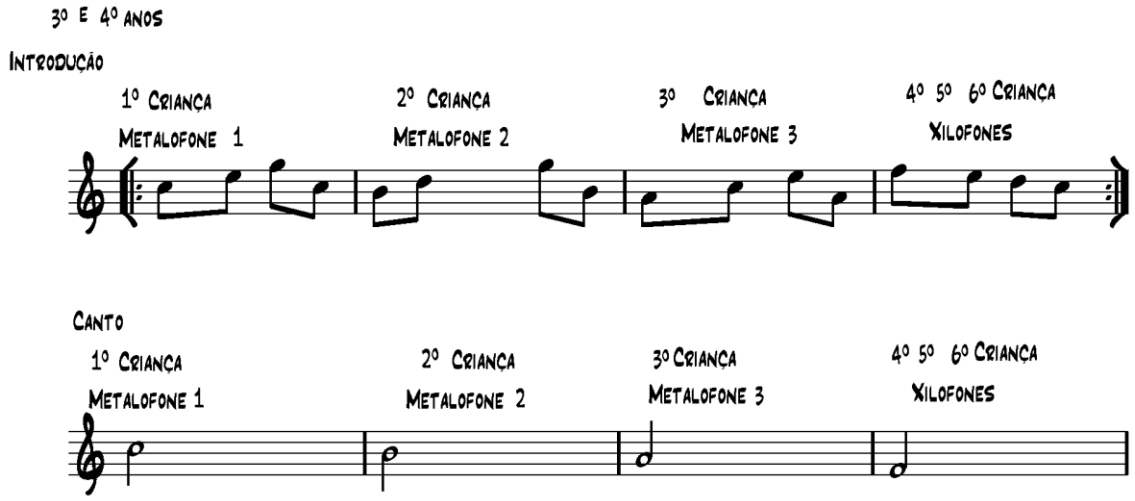


Figura 3: Partes individuais do arranjo para metalofone e xilofone (3° e 4° anos)

Acompanhei todas as turmas utilizando o violão e cantando, e muitas vezes tive também a participação dos professores tocando alguns instrumentos de percussão, principalmente chocalhos.

O mais impressionante foi a facilidade com que os alunos aprenderam este arranjo e, em poucos minutos, já estavam executando a música. Devido a este acontecimento, em uma única aula foi possível que todos os alunos tocassem os instrumentos. Foi feito um rodízio para que todos participassem em uma única aula.

Nas aulas seguintes trabalhamos com a interpretação desta atividade, acrescentando alguns instrumentos como pratos, tambores graves e pandeiros sempre que percebia uma facilidade maior de algum grupo.

Para finalizar esta proposta, criei um processo de avaliação que até então ainda não havia utilizado: gravar em vídeo e em áudio o que esses alunos produziram. Para isto, fizemos uma última aula trabalhando com a interpretação do arranjo de “Ai se eu te pego”, porém focando na gravação que seria

feita na aula seguinte. Pedi que os alunos se organizassem em três grupos, formando conjuntos musicais com nomes próprios, para que se envolvessem mais na atividade. Surgiram grupos como "Zica da Balada", "Força Total", "Funk", entre outros nomes que representam bem a linguagem utilizada por essas crianças, que por sua vez é muito embasada nas letras dessas músicas. Essa organização ajudou na conscientização dos alunos sobre a importância do trabalho em conjunto e de como funcionam os grupos musicais, onde cada um tem uma função. Pedi para que os professores de classe auxiliassem na formação desses grupos durante a semana.

No dia dedicado à gravação fui de sala em sala buscando os alunos para fazermos as gravações de "Ai se eu te pego". Cada grupo ia à sala de música, dizia o nome do conjunto musical, posicionava-se nos instrumentos e tocava o arranjo, relembrando e corrigindo possíveis erros. Em seguida, dávamos início à gravação. A gravação do áudio era feita por um gravador digital e a do vídeo por uma máquina da escola.

Infelizmente, ainda não foi possível fazer uma apreciação crítica e reflexiva junto aos alunos e professores quanto à atividade, pois a escola entrou em recesso, porém esta será feita no 2º semestre deste ano.

4. Considerações Finais

O resultado dessas gravações foi muito bom tanto nos aspectos técnicos de execução, quanto nos aspectos de comprometimento dos alunos. Pude perceber que o trabalho foi muito produtivo, envolvendo de forma integral todos os participantes. Atribuo ao acontecido, o ato de valorizar a obra tocada por esses alunos: dedicando tempo em sala de aula para que eles pudessem trazer seu próprio repertório musical; permitindo que eles se organizassem por iniciativa própria, em grupos; permitindo que usassem a criatividade para criar os nomes de cada conjunto; e, ainda, entendesse a necessidade de certa seriedade para o aprendizado e a gravação da música.

Observei também um envolvimento muito maior por parte dos professores, pois estes percebiam que a atividade tinha significação para os alunos e não era somente um mero exercício musical. Esta significação diz respeito ao entendimento de diversos conteúdos musicais, práticos, teóricos e de valores.

Com a atividade proposta foi possível vivenciar de maneira bastante natural e prática diversos conteúdos musicais, como o significado dos elementos: introdução musical; parte instrumental e/ou parte cantada; cantor e instrumentistas; melodia e harmonia; entre muitos outros aspectos. Foi desenvolvida a prática de se tocar em grupo, enfatizando a importância da socialização e do trabalho em conjunto.

Todos os alunos presentes no dia da gravação participaram da atividade sem hesitar e, em nenhum momento, dei prioridade aos que tinham maior facilidade. A organização para a formação dos conjuntos musicais foi feita pelos próprios alunos, acompanhada pelos professores de classe.

Os alunos de "inclusão" se mostraram muito participativos e envolvidos, tendo as mesmas experiências que os demais. Também Foram observadas qualidades particulares em muitos alunos que, anteriormente, se mostravam acanhados ou até mesmo desencorajados.

Acredito que a experiência vivida neste trabalho caminhou no sentido de libertar a educação de seu caráter bancário descrito por Paulo Freire. Entretanto, percebo que mesmo movimentando uma pequena partícula dentro da escola, muito ainda precisa ser feito, modificado e reestruturado. A escola precisa reavaliar tradições, quebrar paradigmas e olhar amplamente para a sociedade, conhecendo-a de verdade, construindo assim uma educação que respeita as diversidades, incluindo todo e qualquer cidadão e educando de forma igualitária.

Referências

ADORNO, Theodor. Educação Após Auschwitz. **Educação on-line**, outubro de 2003. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=179:educacao-apos-auschwitz&catid=11:sociologia&Itemid=22> Acesso em: 10 de julho. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GAINZA, V. H de. **Música: Amor y Conflicto-Diez Estudios de Psicopedagogía Musical.** Lumen: Buenos Aires, 2002.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras, 2010.

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

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 10, p. 07-11, mar. 2004.

A Educação Musical para alunos de dança: uma pequena análise sobre observações em dois cursos profissionalizantes de dança da cidade de São Paulo

Camila de Queiroz Galvani
UFMG – queiroz.camila@uol.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta parte da conclusão de uma pesquisa desenvolvida em 2010 no curso de Especialização da UFMG, que teve como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem da música em dois cursos profissionalizantes de dança da cidade de São Paulo. Ele traz um resumo das observações feitas nas escolas que participaram da pesquisa, e uma rápida análise a partir da bibliografia levantada. Dessa maneira, é possível iniciar uma discussão sobre como se dá a educação musical de um aluno de dança e qual sua importância, levando em consideração a formação integral do artista da dança.

Palavras-chave: educação musical, dança, artista da dança.

Musical Education for dancers students: a small analysis about observations in two professional dance courses in the city of São Paulo

Abstract: This job intends to show the results of a research that was concluded in 2010, which had as an objective to investigate how musical education is present at professional dance courses in São Paulo. It provides a summary of the observations made in the schools that participated in the search and a simple analysis based on literature. Thus, is possible start a discussions about how is the music education for dancers students and which its importance for the integral formation of the dance artist.

Keywords: musical education, dance, dance artist.

1. Introdução

Esta pesquisa foi concluída em 2010 e apresentada como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Musical da UFMG. Ela teve por objetivo estudar aspectos do processo de ensino-aprendizagem da música para alunos de dança. Foram utilizados os procedimentos da pesquisa etnográfica, com observações que seguiram um padrão direto e sistemático. Os professores envolvidos participaram de uma entrevista parcialmente estruturada, e os alunos responderam questionários num formato combinado (aberto e fechado). A partir do recolhimento de uma bibliografia tanto da área da música como a da dança, e dos resultados obtidos na pesquisa de campo em dois cursos profissionalizantes de dança na cidade de São Paulo[32], foi possível identificar alguns pontos importantes sobre o conhecimento musical para o artista da dança[33].

[32] Ao longo deste texto, elas serão identificadas como Escola A e Escola B.

[33] Segundo STRAZZACAPPA e MORANDI, "A Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), atualizada em 2002, ao qualificar e redefinir a família dos artistas, renomeou o profissional da dança, então "bailarino", como "artista da dança", compreendendo a amplitude dos campos de atuação desse profissional, que ultrapassam o "interpretar e criar coreografias". Nessa readequação, ficou evidenciada a ação "dar aulas de dança" como condição inerente à sua atuação profissional. O interesse dessa nova nomenclatura é destacar que o dançarino é, antes de tudo, um artista, evitando, assim, alguns equívocos provocados por outras áreas do conhecimento que clamavam para si esse profissional." (2006: 7-8).

Nos dois cursos pesquisados, as aulas de música tinham o objetivo de complementar a formação dos alunos de dança, sem a preocupação de formar músicos profissionais. Para que isso acontecesse de maneira clara e objetiva, os componentes curriculares foram definidos especialmente para os cursos, numa tentativa de aproximar os alunos de dança da linguagem musical. Pode-se afirmar que, com essa constatação, as escolas observadas estão reconhecendo a importância do conhecimento musical na formação destes profissionais, buscando sanar possíveis dificuldades existentes no entendimento de um dos seus objetos de trabalho. No entanto, é preciso refletir sobre como essas aulas estão sendo oferecidas, e se estão cumprindo seu papel como integrantes de uma matriz curricular num curso de dança. Para iniciar essa reflexão, foram utilizados os dados colhidos na pesquisa de campo, portanto, faz-se necessário ressaltar que esses dados e as possíveis conclusões apresentadas neste trabalho correspondem apenas ao que foi desenvolvido no período de observação, e não a um projeto integral das escolas e profissionais envolvidos. É também importante destacar os pontos que nortearam as observações para melhor execução desta pesquisa. São eles: espaço, componentes curriculares, métodos utilizados e opinião dos alunos com relação à relevância do aprendizado musical.

2. A Educação Musical nos Cursos Profissionalizantes de Dança: uma análise sobre as práticas observadas

Na escola A, as aulas acontecem numa sala pequena, com cadeiras universitárias, e na escola B, num espaço mais amplo e sem cadeiras. A partir da análise do espaço já é possível entender alguns aspectos sobre como as professoras A e B[34] e as escolas em que trabalham compreendem a aula de música para alunos de dança. No primeiro caso, é oferecido um ensino mais tradicional, privilegiando a teoria, como num conservatório, e no segundo caso, há uma predominância de atividades diferenciadas, que sugerem um maior contato da professora B com as práticas e estudos mais recentes sobre educação musical. Discutir sobre o lugar onde as aulas de música acontecem é importante, já que o espaço é fundamental para que a relação entre música e movimento aconteça de fato. Observando as aulas nas duas escolas foi possível identificar que, quando os alunos estão sentados e fazendo anotações, sua relação com a música parece mais distante[35], enquanto que aqueles que têm a possibilidade e contam com o espaço para criar e se movimentar aproximam-se mais da música e têm mais claro sua relação com o movimento. Propostas que envolvem música e movimento revelam, geralmente, a importância da relação entre o corpo e o espaço. Fonterrada (2008: 133), ao falar do sistema desenvolvido por Jaques-Dalcroze, indica que ele "partia do movimento corporal, da exploração do espaço e do próprio corpo, que buscava a

[34] Professoras de música das Escolas A e B, respectivamente.

[35] Sabe-se que um trabalho bem orientado de apreciação musical, por exemplo, onde os alunos simplesmente ouvem e fazem suas anotações sobre a música pode ser positivo. O que este trabalho questiona é se este é o melhor método para alunos de dança, que naturalmente utilizam a música para movimentar-se, e justamente na aula de música abrem mão desse recurso para o aprendizado.

comunicação e o contato com outros corpos e com o ambiente." E sobre a eficiência do ensino musical através do movimento, e que necessita do espaço adequado, Madureira afirma que:

> Dalcroze sabia que, afundados em suas cadeiras, os estudantes jamais compreenderiam o verdadeiro sentido do fazer musical. A primeira medida foi afastar as mesas e propor aos alunos que caminhassem pela sala. (MADUREIRA, 2008: 65)

Os componentes curriculares estabelecidos pelas duas escolas também são uma importante fonte de informação para tentarmos entender como a educação musical é pensada pelas instituições. Na escola A, por exemplo, os componentes são divididos em ritmo e dinâmica no primeiro semestre, e altura e fraseado no segundo semestre. Essa maneira de resumir e fragmentar um conjunto de saberes – visto que uma melodia, por menor que seja, já contempla os componentes citados – que deveriam ser desenvolvidos, em quatro termos que sugerem apenas aspectos técnicos da música pode resultar num ensino que privilegia a teoria, com pouca ou nenhuma atividade prática, que desenvolva, por exemplo, a relação entre música e movimento. Na escola B, os componentes curriculares são elaborados de maneira diferente, divididos entre Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas[36]. Contempla aspectos teóricos e práticos da música, sempre os relacionando à dança.

Sobre os métodos utilizados, não foi possível reconhecer um em especial, mas sim um conjunto de idéias sobre Educação Musical que orientava a forma de ensinar das profissionais em questão. Na escola A, por exemplo, as aulas observadas foram absolutamente teóricas, envolvendo solfejo e ditado rítmico, com métodos conhecidos, como *Gramani* e *Pozzoli*. Além disso, algumas músicas foram selecionadas para que os alunos pudessem reconhecer auditivamente suas fórmulas de compasso, que poderiam ser simples ou composto. Ao ser proposta esta atividade de escuta, esperava-se que ela fosse, de alguma maneira, associada ao movimento, através de uma coreografia ou mesmo de movimentos livres que indicassem o pulso ou o acento. No entanto, o reconhecimento era exclusivamente auditivo, e algumas vezes os alunos eram convidados a reger o compasso em questão. Na escola B, por outro lado, foi possível identificar elementos dos métodos da 1ª e 2ª geração de educadores musicais, aplicados com plena consciência. De acordo com a professora, foram utilizados textos de Schafer (1991) no início do ano para discutir algumas dúvidas sobre termos musicais, e nas aulas observadas foi possível identificar propostas semelhantes à pedagogia de Jaques-Dalcroze – música e movimento –, e às propostas de Schafer sobre criação e composição. Em uma das atividades, os alunos deveriam fazer uma improvisação musical e coreográfica, explorando os instrumentos e o próprio corpo com a intenção de criar um movimento musical e uma "música que se movimenta", tendo como ponto de partida os elementos da linguagem musical vivenciados no primeiro bimestre através de leituras, discussões e atividades práticas.

[36] A utilização destes termos pode sugerir que os responsáveis por definir os componentes curriculares da escola B provavelmente tiveram contato com o Referencial Curricular Nacional da Educação Profissional de Nível Técnico da área de Artes. Este documento traz diretrizes para o curso de dança e estabelece pontos importantes para a formação do artista da dança.

Várias foram as tentativas de colocar essa proposta em prática, e a cada momento de pausa os alunos se reuniam para discutir e avaliar a criação, e também para dar novos direcionamentos. Nessa atividade, muitos elementos foram explorados – timbre, textura, intensidade, duração, ostinatos rítmicos e melódicos, entre outros – o que sugere que os alunos estavam, de alguma maneira, dominando esses conteúdos.

Dentro das questões metodológicas, podemos nos remeter ao Referencial Curricular Nacional da Educação Profissional de Nível Técnico, principalmente quando ele trata das práticas musicais que envolvem o ensino de dança, e recordar que elas sempre fazem referência ao ensino musical relacionado ao movimento. Em nenhum momento o documento mostra a necessidade de um profissional da dança saber ler uma partitura, pelo contrário, fala, por exemplo, sobre reconhecer "elementos de música e sua aplicação prática na execução do movimento (contagem, andamento, relação expressiva da música e sua ligação com a relação expressiva do movimento)." (BRASIL, 2000: 76). Isso sugere mais uma vez que a escola B tenha baseado suas aulas no documento acima citado, preocupando-se com as atividades práticas e em relacioná-las com a dança.

Os alunos das escolas A e B demonstraram ter consciência da importância da música na formação de um artista da dança. No questionário respondido por um total de 21 alunos, 19 deles confirmaram ser fundamental um profissional da dança conhecer elementos da linguagem musical – apenas 2 assinalaram ser um complemento à formação. Neste mesmo questionário, 20 alunos afirmaram que as atividades desenvolvidas nas aulas de música contribuem para um melhor desempenho como artistas da dança (um aluno não respondeu a essa questão). Questionados sobre como as atividades de música poderiam ajudá-los, os alunos da escola A, em sua maioria, responderam que as atividades da aula de música contribuem para uma melhor percepção rítmica, ou para aprender os ritmos, ou ainda para diferenciar um compasso simples de um composto; já nos questionários respondidos na escola B, os alunos afirmaram que as atividades contribuem para a musicalidade do bailarino, ajudam a sentir a música e sair da "contagem do oito[37]", fazem conhecer ritmo, melodia e estruturas musicais que são essenciais para um trabalho sólido, entre outros comentários. Dessa maneira, fica claro que para os alunos que só tiveram a oportunidade de desenvolver atividades relacionadas ao ritmo, a música e sua relação com a dança ficam resumidas à contagem, às marcações de tempo, enquanto que aqueles que tiveram uma experiência mais abrangente da música conseguem enxergá-la de outras formas, mais no campo da expressão do que simplesmente de aquisição de habilidades técnicas. Portanto, a aula de música na escola B está atuando efetivamente, não só como uma forma de sensibilização musical, como também de construção do conhecimento da linguagem, que funciona como uma fundamentação para que esses alunos

[37] Contagem normalmente feita pelos artistas da dança para marcar o ritmo de uma música, definindo, por exemplo, o momento do início de um movimento ou, até mesmo, a sincronia da coreografia. Pode ser a contagem de oito pulsos, oito acentos, oito subdivisões, variando de acordo com a música.

possam escolher as músicas que vão utilizar, discutir sobre elas e tomar como base alguns pontos que possam ser aproveitados num trabalho coreográfico, por exemplo.

Sabemos que há um consenso entre alguns profissionais (tanto da música quanto da dança) que acreditam que o ritmo é o único elemento musical que de fato interfere na prática da dança, e que por isso acabam resumindo qualquer música em contagem de oito tempos. Analisando as respostas deste questionário e também os outros dados levantados por esta pesquisa, podemos perceber que essa ideia existe realmente, mas na prática, muitos são os elementos da linguagem musical que estão envolvidos com a dança. Portanto, é possível afirmar que aqueles alunos que tiveram uma experiência mais ampla do ensino de música – não somente voltada para o aspecto rítmico – poderão estar mais preparados para cumprir seu papel como artistas da dança, que para Jaques-Dalcroze:

> [...] consiste em modelar tudo aquilo que é musical em movimento plástico, o fraseado, o ritmo, os contornos melódicos, os encadeamentos harmônicos, sentindo em todo momento – através do aparelho muscular – as diversas dinâmicas musicais e aplicando-se em torná-las visíveis. (MADUREIRA, 2008: 124)

Profissionais da dança também falam da importância de um ensino musical que não envolva exclusivamente o ritmo, mas que desenvolva a música de forma integral. Para Françoise Dupuy, "a música não é um detalhe na produção do espetáculo coreográfico, constituindo-se como elemento central da expressividade do corpo que dança." (MADUREIRA, 2008: 149). WOSIEN (2000: 75) aponta que "uma musicalidade muito especial é um dos pré-requisitos básicos" para a formação do bailarino e, FUX (1983, p. 51) acredita na importância da "experiência de sensibilização corporal" e de entender a música em sua totalidade:

> O movimento reflete a complexidade musical e, para alcançá-lo em toda a sua extensão, costumo desenvolver as aulas da seguinte maneira: 1º) A aula deve oferecer a possibilidade de realizar uma experiência total da sensação musical (a música em primeiro plano). 2º) Seus elementos: ritmo, melodia, frases, são as características pessoais de cada partitura. 3º) Retorno à forma integrada, sempre buscando enfoque global da música. (FUX, 1983: 52)

Analisando, portanto, os conteúdos presentes na aula de música, cabe discutir sobre a formação do profissional responsável por essa disciplina. As professoras que atuam nas escolas observadas foram entrevistadas e questionadas sobre a sua formação e o que pensam da aula de música para alunos de dança. A professora A é bacharel em flauta e faz aulas de flamenco há muito tempo. Em sua entrevista, ela fala da importância do ensino musical para artistas da dança, principalmente tratando de questões relacionadas ao ritmo, o que favorece o sincronismo das coreografias, e também para promover o diálogo entre esse profissional e o músico. A professora

B, que cursou bacharelado em piano, deu continuidade à sua formação concluindo o mestrado na área de Educação Musical. Sua formação pedagógica, característica que a diferencia da professora A, é perceptível, principalmente quando analisamos as aulas nas duas escolas e compreendemos sua maneira de entender o ensino de música. Quando entrevistada, a professora B demonstra acreditar num ensino musical que privilegie os aspectos sensoriais e expressivos, e não somente os técnicos. Por mais que lhe falte a experiência da dança – o que não acontece com a professora A, que faz aulas de dança há alguns anos – ela consegue utilizar o movimento a partir das idéias desenvolvidas por alguns educadores musicais, e outros recursos para ensinar música aos alunos. Nesse aspecto, talvez seja interessante pensar em dois pontos: primeiro, no quanto uma formação pedagógico-musical é relevante para que os professores tenham conhecimento de diversos métodos de educação musical e possam diversificar suas práticas, e não apenas reproduzir fórmulas vivenciadas em sua própria formação, totalmente diferente do contexto de uma escola de dança; segundo, na maneira como a escola entende a função do ensino musical para os alunos de dança, que acaba interferindo na forma de organização do curso e, consequentemente, no modo de ensinar do professor, o que inclui método, definição dos conteúdos, espaço, equipamentos adequados etc.

2. Considerações Finais

Foi possível concluir, ao menos nas escolas pesquisadas, que a disciplina música está presente no currículo para complementar a formação do aluno de dança, não com a intenção de formar músicos. No entanto, a maneira como a escola organiza os componentes curriculares, a carga horária disponível para a disciplina e o método utilizado pelo professor são fatores que podem demonstrar mais precisamente qual, de fato, é a importância e o objetivo da música na formação dos artistas da dança.

Os alunos, em sua maioria, têm consciência do valor da linguagem musical para a própria formação, mas a teoria acaba por distanciar-se da prática, e durante um exercício ou uma coreografia, a contagem mecânica até oito pode comprometer qualquer trabalho de sensibilização musical. Isso significa que a conexão entre o trabalho musical e o corporal, muitas vezes, não acontece. No entanto, essa pesquisa também verificou a possibilidade de um trabalho musical mais abrangente, que busca construir no aluno a consciência da relação entre música e movimento, aumentando as chances de formar um artista da dança melhor preparado para trabalhar com música.

Esta pesquisa também concluiu que os professores de música que lecionam em cursos de dança precisam ter consciência das necessidades dos alunos, direcionando as atividades com intenção de

aprimorar os saberes que são necessários para que aquele aluno se torne um artista da dança completo. Dessa forma, o educador musical deve dominar o conteúdo, mas, além disso, deve saber transformá-lo num conhecimento útil para que a música seja muito mais que um simples pano de fundo nas aulas, atividades e exercícios propostos.

Referências

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2008.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional da Educação Profissional de Nível Técnico*. Área Profissional: Artes. Brasília, 2000.

FUX, María. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.

MADUREIRA, José Rafael. *Émile Jacques-Dalcroze: sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados.* 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papirus: 2006.

WOSIEN, Bernhard. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: Triom, 2000.

Implementação da Lei 11.769/2008: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da Educação Musical.

Camila Ohana Gomes Rezende
Universidade Federal Fluminense - camilaohana@id.uff.br

Fernanda Luisa dos Santos
Universidade Federal Fluminense - fernandaluiza@id.uff.br

Kelly Souza de Oliveira
Universidade Federal Fluminense – kellysouza@id.uff.br

Natalia Vasconcellos de Oliveira
Universidade Federal Fluminense – natalia_vasconcellos@id.uff.br

Resumo: Apresentamos neste texto um relato de nossa experiência de pesquisa junto a um projeto voltado a educação musical no âmbito da Costa Verde Sul Fluminense – RJ. Através de pesquisa de campo realizada em escolas de quatro municípios buscamos observar os impactos da Lei 11.769/2008, que teve prazo para sua implementação agosto de 2011. Como resultado, constatamos a necessidade de formação específica para o professor de música o que nos ajudou a pensar em projetos de cursos de extensão para formação inicial dos professores das redes públicas em questão. Como estudantes do curso de pedagogia, vale ainda ressaltar que a experiência de atuação junto a esse projeto de pesquisa em educação musical tem significado uma possibilidade extremamente fecunda no sentido de nos fazer compreender a importância da arte e, em especial, a música para a formação dos alunos e professores no tocante ao estímulo de suas sensibilidades. O projeto tem se inserido paulatina e amplamente nas escolas e na formação de alunos e professores na forma de cursos e oficinas de modo a sensibilizar para a importância da música na educação. Ao final desse relato, destacamos, em especial, as contribuições dessa experiência de pesquisa para nossa formação como pedagogas. A partir disso, organizamos etapas a serem cumpridas, construídas e analisadas. Apresentamos aqui os avanços, planos, expectativas de um grupo de pesquisa. A experiência que tivemos ao longo da pesquisa nos impulsionou a ir mais adiante, a construir laços, a trazer a música, de fato, para dentro da escola e da universidade.

Palavras-Chave: educação musical - Lei 11769/2008 - formação de professores

Abstract: Here in this text an account of our experience with a research project dedicated to music education within the South Fluminense Green Coast - RJ. Through field research conducted in schools in four counties seek to observe the impacts of Law 11.769/2008, had deadline for implementation August 2011. As a result, we see the need for specific training for the music teacher who helped us think about projects of extension courses for the initial training of teachers of public networks in question. As students of pedagogy, it is also worth mentioning that the experience of working together in this research project in music education has resulted in an extremely fruitful possibility in order to make us understand the importance of art and, especially, the music for the formation students and teachers with regard to the stimulus of their sensibilities. The project has entered gradually and widely in schools and training of teachers and students in the form of courses and workshops to raise awareness of the importance of music in education. At the end of this report, we highlight in particular the contributions of this research experience to our training as educators. From this, we organize steps to be performed, constructed and analyzed. Here we present the progress, plans, expectations of a research group. The experience we had during the research prompted us to go further, building bonds, bringing music, in fact, into the school and the university.

Keywords: music education - Law 11769/2008 - teacher training

1. Introdução

O projeto "Implementação da Lei 11.769/2008: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da rede pública da costa verde sul fluminense na área da educação musical" tem por objetivo mapear as escolas (estaduais e municipais) de quatro municípios da Costa Verde Sul Fluminense - Angra dos Reis, Paraty, Rio Claro e Mangaratiba - buscando conhecer e analisar o impacto da Lei 11.769/08 nessas escolas.[38] Dessa forma buscamos colaborar, através do desenvolvimento de cursos de extensão e/ou especialização, com a formação inicial e continuada de professores da região.

2. Desenvolvimento do projeto

Nosso plano de trabalho envolveu cinco etapas. A primeira delas constou de um levantamento e da análise das atividades musicais desenvolvidas pelos professores. Visitamos escolas nos quatro municípios, realizando entrevistas com os professores e a direção de cada escola. Aplicamos ainda um questionário aos professores buscando entender qual sua concepção de educação musical e quais são os conteúdos necessários a sua formação, entre outras questões. Em segundo momento, transcrevemos as entrevistas analisando todo o material coletado em campo. Através da análise desse material foram elaboradas oficinas de música para os professores que se mostraram interessados durante a primeira etapa da pesquisa. A terceira etapa compreendeu a realização das oficinas. A quarta constou da avaliação das atividades desenvolvidas pelo projeto e da elaboração/aperfeiçoamento das atividades que resultarão em um curso de extensão. A última etapa consistiu na elaboração de um material didático para apoio às atividades musicais desenvolvidas nas escolas da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense.

Ao contatar as escolas encontramos diversas dificuldades. Partimos da tentativa de aproximação com a secretária municipal de Educação do município de Angra dos Reis para que esta nos encaminhasse às escolas da rede, mas não obtivemos nenhuma resposta. Daí, enxergamos a necessidade de partir do contato direto com as escolas e assim o fizemos.

O mapeamento foi realizado através de visitas as escolas. O primeiro contato com as escolas se deu através do telefone ou uma visita para entrega de uma carta de apresentação. As escolas que nos retornavam e interessavam-se por nosso projeto foram aquelas a que propomo-nos a realizar a investigação. O segundo contato com a escola acontecia para apresentação do projeto e aplicação dos questionários para nortear o ponto de partida e a demanda dos profissionais da educação.

Visitamos três colégios estaduais e uma escola municipal no município de Angra dos Reis onde aplicamos os questionários. Em Mangaratiba o contato aconteceu em duas escolas, somente com a direção destas onde foram deixados os questionários para serem aplicados. Em Rio Claro o contato foi feito em uma escola situada na área rural deste município, onde também houve aplicação dos

[38] A lei pode ser encontrada em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm, página consultada em 22/07/2012.

questionários.

Acreditamos que seja importante destacar a visita realizada em Angra dos Reis, onde pudemos conhecer o Pólo Musical Yumi Imanishi Faraci, local que nos encantou por seu belo projeto e realizações.

Foi possível também uma entrevista com o coordenador do projeto "Embarcasom", que atua na Escola Municipal Silvestre Travassos, em Araçatiba- Ilha Grande. O coordenador trabalha com as crianças dessa escola ensinando-lhes a tocar violão e algumas técnicas vocais. Essas crianças já se apresentaram em alguns eventos de Angra dos Reis. A entrevista tornou-se um dado de pesquisa muito importante para nós. Algo que chamou muita a atenção nessa entrevista foi a ênfase apresentada pelo coordenador acerca do envolvimento dos alunos com o projeto, de modo que aquilo que aprendem de e pela música se multiplica entre seus colegas. Sendo assim, a prática musical vai sendo disseminada de aluno para aluno, não somente de professor a aluno. Além disso, o coordenador reforçou que o projeto "Embarcasom" tem provocado maior interesse dos alunos em se manter na escola.

As visitas nos proporcionaram entender algumas coisas sobre a Lei 11.769/2008 que ainda não havíamos ficado sabendo mesmo com seu estudo. Ficamos cientes que os professores que ministrariam as aulas de música nas escolas seriam os professores de artes. Daí, atentamos nosso olhar ao veto que a lei faz menção. Foi vetado o artigo 2º Parágrafo único que decretava que o ensino da música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área. A justificativa dada ao veto foi a existência de várias pessoas sem formação, mas com experiência na área que não poderiam ministrar tais aulas.

Dentre essas considerações nos defrontamos com o professor da disciplina artes que irá ministrar essas aulas, com formação na sua maioria em artes plásticas, nos dispomos a pensar em como isso é ou será possível e qual será a aula de música que serão dadas aos alunos? Estamos novamente diante de mais uma Lei que impõe algo que será realizado de forma "improvisada"?

Após o mapeamento partimos para a análise, discussão e estudo dos dados coletados em nossos encontros da pesquisa. Os encontros ocorreram semanalmente por cerca de uma hora, para uma troca de experiências, análises da semana, planejamento, entre outras atividades. Nesses encontros foi possível entender e ficar ciente dos avanços da pesquisa. Neles coletávamos os materiais (fotos, filmagens, questionários e gravações) adquiridos durante a semana, se nesta tivesse sido feita visita a alguma escola, e sintetizávamos as demandas existentes.

Ao longo da pesquisa obtivemos grandes avanços. Um deles foi a expansão de nosso arsenal de livros para estudo. A partir desta expansão foi possível a organização e catalogação dos livros transformando-os em componentes de uma pequena biblioteca. Isso possibilitou que ao longo do semestre fizéssemos leituras para melhor compreensão do tema pesquisado e aprofundamento das questões pertinentes do campo musical.

Em novembro de 2011 aconteceu o XX Congresso anual da Abem (Associação brasileira de

Educação Musical), no qual todo o grupo de pesquisa teve a oportunidade de comparecer e onde foi apresentado um trabalho por pesquisadores do grupo. O congresso foi de extrema importância para nós, futuros educadores e iniciantes na área da pesquisa, pois foi possível conhecer pessoalmente os autores antes lidos na pesquisa e na disciplina optativa "Música e Educação" do curso de Pedagogia. O ambiente do evento proporcionou-nos interação com o contexto educacional focado na educação musical, no Brasil e no mundo. As experiências ali vivenciadas foram e continuaram sendo de grande valia para nossa formação tanto profissional quanto pessoal. No congresso também foi possível participarmos de mini-cursos com temas diversos, o que suscitou o desejo de aprender cada vez mais sobre o tema.

Nesse sentido, é relevante ressaltar os avanços e conquistas significativos da pesquisa no ano de 2011, o que nos motivou a dar continuidade ao nosso trabalho em 2012.

O enredo do primeiro semestre de 2012 foi marcado pela teoria baseando a prática, a análise, os ideais, os projetos e planos.

No início de março de 2012, com a acentuação e interesse do grupo para com os conhecimentos musicais, teve início um curso de extensão em música com o intuito de capacitar-nos a fim de dar continuidade à pesquisa, pois acreditamos que a prática musical é importante para tal. O objetivo é o ensino e prática de instrumentos musicais como violão, teclado, percussão, teoria e escrita musical.

Com o avanço da pesquisa, pudemos nos encaminhar para um momento de análise dos questionários e formulação de planilhas comparativas. A análise resumiu-se em elencar os aspectos mais importantes na opinião dos professores envolvidos direta, indiretamente ou não envolvidos na educação musical nas escolas e fora dela. Os questionários foram diferenciados a partir da formação musical dos professores sendo: sem formação musical e sem experiência docente na área da música, com formação musical e sem experiência docente, e com formação musical e experiência docente.

Foi possível observar o grande predomínio da importância do tema "História da Música" nas respostas, a valorização e busca de uma teoria musical. Para nós foi um dado interessante, pois quando se fala em música, de forma geral, os candidatos a futuros músicos queixam-se da complexidade teórica da música, do seu caráter tradicional e conservador. Porém, quando os professores tanto com formação e sem formação musical são convidados a elencar um aspecto importante para ser apreendido por eles nas oficinas a serem oferecidas para auxiliar na formação destes, entre as possibilidades por eles apontadas, a mais escolhida é a história da música e a teoria musical, deixando assim, em segundo plano, questões de ordem prática.

Este também foi um ponto importante para nossa reflexão como futuros educadores. Podemos pensar no quão tradicional é nossa educação, no quão estamos presos a uma forma de educar que antes de qualquer coisa valoriza a teoria, deixando a prática de lado. Também é possível refletirmos na busca de uma teoria para embasar a prática, no querer saber no sentido de ensinar, com base no saber epistemológico e na educação continuada.

Pensar a educação é também pensar no que e a quem ensinar. Se não consideramos os saberes dos educandos, suas experiências, não estaremos educando e sim adestrando. Isso não é diferente na música. Teoria e prática são complementares, a valorização de uma mais do que a outra rompe com a dialética, que é tão importante para o educar.

Conforme previsto no projeto de pesquisa, a partir dessas e de outras reflexões, foi possível a realização de oficinas de música para professores da rede. Essas oficinas foram o projeto piloto de um curso de extensão que será realizado a partir de agosto de 2012. As oficinas foram realizadas no município de Mangaratiba, que, por meio de sua secretaria municipal de educação, entrou em contato conosco apresentando um imenso e considerável interesse na realização das oficinas que tínhamos como objetivo elaborar. Firmamos assim um compromisso com o município e realizamos a primeira oficina em março com professores de artes contatados por coordenadora de sua secretaria de educação.

A oficina foi composta por: apresentação do grupo e esclarecimentos aos assuntos referentes à Lei 11.769 (do que trata a Lei, o que ela exige etc.). Além disso, um pouco de teoria musical e práticas diferenciadas do fazer musical. A experiência, em nossa avaliação, foi de extrema importância, visto que o município em questão irá trabalhar música dentro da disciplina artes. Os professores esboçaram a preocupação e responsabilidade que a Lei lhes impõe. Acrescentaram que a oficina trouxe a oportunidade de saber mais do mundo da educação musical e o norteando assim, os possíveis caminhos por onde eles podem começar.

Ao final, optamos por ouvir os professores sobre suas expectativas, sobre o que eles achavam válido saber para ensinar. As questões trazidas por eles apontaram o que nos questionários ficou claro, a preocupação com a teoria, como a história da música e com o imediatismo de um saber fazer devido ao imediatismo imposto pela Lei (cujo prazo para sua efetiva implementação findou em agosto de 2011).

A partir de diversas análises, desejos, expectativas, pensamos em um Seminário onde esses professores, os alunos em formação pudessem ter contato com os teóricos da Educação musical, e saber um pouco mais sobre essa área da educação. Em nossa ida ao congresso da ABEM, foi possível um contato maior com os pensadores envolvidos com a área da educação musical. Com isso foi crescente o desejo da realização de um seminário que pudesse reunir alguns deles para nos ajudar e ajudar a outros a entender melhor esse mundo.

O I Seminário Música e Educação do IEAR ocorreu nos dias 14, 15 e 16 de maio com o objetivo geral a discussão sobre práticas e possibilidades de desenvolvimento do ensino de música nas escolas de ensino básico. O seminário contou com a presença dos estudantes do Instituto de Educação de Angra dos Reis, com representantes das escolas do município de Mangaratiba, profissionais de música do município de Angra dos Reis, alunos da Escola Municipal Cornelis Verolme, professores da rede estadual de Paraty e representantes da Secretaria de Educação de Angra dos Reis.

As atividades (mesas de debates e oficina) realizadas contaram com a participação de

profissionais e estudiosos da educação musical no Brasil. Os relatos de experiência, a escuta, o fazer musical, as reflexões e ensinamentos, plantaram sementes que acreditamos e esperamos que sejam semeadas e colhidas.

Dando continuidade a pesquisa, realizamos em junho a segunda oficina no município de Mangaratiba. Esta contou com a presença de cerca de 60 professores, sendo estes de Artes, da Educação Infantil e da Educação Básica.

Tendo em vista o que já havíamos realizado e as especificidades apresentadas pelos professores participantes da primeira oficina, formulamos uma parte teórica, que foi um estudo do texto do livro da autora Maura Penna "Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é musica" que apresenta aspectos importantes da Educação Musical, enfatizando o ouvir, o que se considera como definição acerca do que seja a música ou não, entre outros.

Já a parte prática tratou de aspectos básicos da teoria musical e sugestões de composição utilizando músicas conhecidas e cotidianas (sugestão encontrada em um dos capítulos do livro de Maura Penna). Utilizamos a música "Asa Branca" e, a partir da criatividade das participantes, foi feita uma composição utilizando-se a música. A experiência foi proveitosa e proporcionou as participantes a oportunidade de compor e pensar na possibilidade de trabalhar os aspectos da composição com seus alunos. Assim,

> estimular o hábito de ouvir músicas, passando pela compreensão dos seus movimentos mais sutis e buscando aí uma experiência pessoal significativa. Tudo que for feito neste sentido – ouvir estilos e ritmos de música diversificados, participar de atividades culturais que unem música à prática de movimentos corporais, assistir concertos, cantar, assobiar, etc. - pode propiciar uma escuta mais apurada e sensível das sonoridades, que não somente se restringe ao âmbito musical como aguça os sentidos para a viabilização de um possível elo que unifique o ser humano e o cosmos, resgatando a compreensão das redes invisíveis que unem o pensamento real e o pensamento imaginário presente na complexa condição humana (MARTON, 2005, p. 124-125).

Cabe ressaltar que, ao longo da pesquisa, constatamos através dos questionários e diálogos feitos com professores que o ensino da música dentro das escolas é visto como algo a fornecer estímulo a ensinar conteúdos presentes em disciplinas como História, Matemática, Português entre outras. Sendo assim, cremos na possibilidade de dar continuidade à pesquisa consolidando assim os estudos na área e realizando as oficinas, para que assim possamos fazer com que a educação musical saia do terreno do desconhecido e que a música, assim, seja efetivamente valorizada como uma área de conhecimento específico.

Segundo Goulart

> Seja qual for o sentido que considerarmos o mais amplo ou o restrito, a educação musical está ligada intimamente à biografia do educando. Ela está vinculada à sociedade em que se nasce às características sócio-economico-culturais do núcleo familiar, à história pessoal, às características genéticas individuais. Ela vai lançar as bases do desempenho musical futuro, seja como músico praticante, seja como ouvinte.[39]

[39] Disponível em: http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Impro_Edu_Mus.html>, acesso em 20 de julho de 2012.

Sintetizamos, por fim, nossos resultados obtidos: a resposta positiva dos professores e profissionais da educação, o interesse de um município pautado na preocupação de cumprimento de uma Lei (a prefeitura de Mangaratiba optou por firmar um compromisso com a Universidade e consequentemente com a nossa pesquisa), realização de oficinas quinzenalmente.

3. Conclusão

Por fim é importante ressaltar a importância da pesquisa em nossa formação e como o dialogo com a teoria e a prática nos possibilita visibilizar os horizontes existentes. De acordo com Souza a pesquisa é "um elemento para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação de situações pedagógicas, preparação e estruturação da coerência da fala e para o hábito de registrar práticas" (SOUZA citada por FERNANDES, 2007, p.45).

Para nós, alunas de um curso de graduação em Pedagogia, a experiência de atuação junto a esse projeto de pesquisa em educação musical tem significado uma possibilidade extremamente fecunda no sentido de nos fazer compreender a importância da arte e, em especial, a música para a formação dos alunos e professores no tocante ao estímulo de suas sensibilidades. A música expõe mais diretamente anseios, impressões, sentidos, afetos, significados, que nem sempre são expressos pelo veículo da palavra. Dessa forma, introduzir na educação dos jovens e crianças a música assim como a educação musical em nossa formação, futuros professores é, de fato, um caminho essencial para explorar dimensões estéticas de nossas existências que podem tornar nossas vidas mais plenas de sentido. Conforme afirma KOVADLOF (2003) apud MARTON (2005) a música é uma concreção, porque no ato da escuta experimentamos uma vida mais viva, mais oxigenada, mais fluente.

Referências

FERNANDES, J.N. A pesquisa em educação musical no Brasil-teses e dissertações diversidade temática, teórica e metodológica. In: OLIVEIRA, A; CAJAZEIRA, R. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 37-52.

MARTON, S. L. Música, Filosofia, Formação: por uma escuta sensível do mundo. Dissertação defendida pelo programa de Pós-graduação em Educação. Natal: UFRN, 2005.

GOULART, Diana. A Improvisação na Educação Musical. 2000. Disponível em: <http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Impro_Edu_Mus.html>, acesso em 20 de julho de 2012.

KOVADLOFF, Santiago. O silêncio primordial. In: MARTON, S. L. Música, Filosofia, Formação: por uma escuta sensível do mundo. Dissertação defendida pelo programa de Pós-graduação em Educação. Natal: UFRN, 2005.

Ensinamentos musicais no curso de pedagogia: uma proposta por uma formação mais completa

Camila Simões Rosa
Universidade Federal de São Carlos - camilas.rosa@hotmail.com

Jane Borges de Oliveira Santos
Universidade Federal de São Carlos – janeborges@ufscar.br

Resumo: A presente produção faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso de uma recém-formada em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos e tece reflexões sobre a área educacional, com foco no ensino de música. Como futuros/as educadores/as, temos nos preocupado com a educação no Ensino Básico e seus desdobramentos nas mais diversas disciplinas. O interesse na educação musical parte do reconhecimento dos benefícios providos por esta disciplina para uma formação mais completa do educando. A partir de inserções no cotidiano escolar, durante a graduação, percebemos que alguns/as professores/as ainda utilizam a música de forma descontextualizada e descaracterizada dentro de sala de aula, considerando-a apenas como ferramenta para outras aprendizagens. Vale destacar que não se pretende fazer uma crítica aos/às pedagogos/as que trabalham a música de uma perspectiva diferente não contemplando os objetivos da educação musical enquanto disciplina, apenas espera-se entender a dicotomia entre as práticas relacionadas à música, pensando de que forma pode haver uma união e melhor entendimento para que a educação musical seja realmente aplicada dentro da sala de aula. O objetivo central do trabalho é apresentar uma proposta para o curso de Pedagogia, com uma formação mais ampla e que abranja os conteúdos pertinentes a esta área do conhecimento.

Palavras-chave: Formação de Professores, Práticas pedagógico musicais, Música na Escola.

Lessons in music pedagogy course: a proposal for a more complete training

Abstract: This paper reflects on music teaching in an educational scenario, based on the under graduation project made by a newly under graduated pedagogue from Federal University of São Carlos *(Universidade Federal de São Carlos - UFSCar).* As future educators, it's in our concern the education in primary levels as well as its reflection in various disciplines. The interest in musical education comes from knowing all the benefits provided by music to a complete student's formation, as it has been observed that, in some schools, teachers haven't been using music properly, but they consider it as a separated tool, using music out of other disciplines context. The object of this paper is to present a proposition to Pedagogy schools, in a way to show that we don't intend to criticize pedagogues who work with music in different perspectives that don't attend all the musical education goals, but to join the musical related practices, so it can be possible to seek a better understanding about musical education and the best way to use it in the classroom.

Keywords: **Teacher Education, Practice teaching music, Music in School.**

Introdução

O presente trabalho partiu de inquietações de uma professora recém-formada em Pedagogia, que reconhecendo a necessidade de se pensar de forma mais reflexiva sobre algumas áreas específicas que compõem a educação, buscou a partir de sua experiência e de sua formação, desvendar alguns elementos da área de Educação Musical na formação do/a pedagogo/a.

O que propomos com a elaboração deste trabalho é trazer a importância da formação inicial e continuada de pedagogos/as, contar com maiores informações e aprendizados sobre a área da educação

musical, como uma possível forma de o trabalho destes/as profissionais ser mais bem embasados e com isso alcançarem resultados mais satisfatórios com o ensino musical dentro de sala de aula.

Benefícios da Educação Musical

A música faz parte da nossa cultura e é geradora de muitas possibilidades para a educação. Através das práticas musicais dentro da escola, é possível desenvolver no aluno o raciocínio, a criatividade e outros dons e aptidões. A música também tem sua importância reconhecida por atuar nos alunos despertando emoções. A educação musical deve assegurar a autenticidade da vivência musical, estando presente no cotidiano escolar de modo que contemple e dialogue com a linguagem específica da música.

Podemos apresentar o que nos traz Penna (2008), a partir da ideia de que o ser humano não nasce sensível à música, que esta sensibilidade deve ser construída através de um processo, e a função do/a professor/a é processar essa sensibilidade. Ainda de acordo com esta autora, ao musicalizar[40] se desenvolvem os instrumentos necessários para que o indivíduo alcance essa sensibilidade, permitindo que este receba a música como algo significativo.

Apesar de todos os benefícios que a educação musical pode trazer para a formação do indivíduo, ela vinha cumprindo um papel funcional em grande parte das escolas, onde a disciplina (estruturada como tal) era pouco recorrente. Conforme nos aponta Loureiro (2003) esta ausência da Educação Musical nas escolas brasileiras, que muitas vezes excluíam a disciplina do currículo escolar, pode ser explicada através da perda de identidade desta como disciplina.

No período entre a Lei n° 5692/71 e a Lei nº 11769/08, as práticas musicais eram reduzidas à execução de músicas de forma mecânica por professores/as, que talvez por reconhecerem a importância da música, para as finalidades que lhes eram úteis, faziam esse uso conveniente, mas nem sempre adequado das mesmas.

Vale destacar, que não se despreza o uso da música para memorização de conteúdo, para rotinas escolares ou para apresentação de alunos em datas comemorativas, como utilizado pelos/as professores/as formados/as em pedagogia. Mas, acredita-se que se estes docentes tivessem acesso durante

[40] Entendemos que musicalizar é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Tal processo deve acontecer por intermédio da orientação de um profissional. De acordo com Maura Penna, em concordância com Gainza, deve ser utilizada para o pleno desenvolvimento do indivíduo em contato com seu ambiente musical.

a graduação e também na formação continuada, a conteúdos musicais de forma melhor elaborada, poderiam trabalhar com seus alunos de modo mais construtivo e benéfico.

A presença da música na escola deve ser justificada pelo seu valor como uma área de conhecimento específico, para que ela deixe de ser somente ferramenta para outras disciplinas ou então apenas fazer parte de momentos agradáveis dentro no cotidiano dos/as alunos/as. Não deve então, ocupar uma posição secundária em sala de aula.

Acredita-se que uma das formas de se conseguir melhor qualidade em trabalhos de pedagogos/as, envolvendo a Educação Musical nas escolas do Ensino Básico, se situa justamente na formação em Pedagogia. É necessário, então, que este curso propicie aos/às licenciandos/as o entendimento e reconhecimento da importância da modalidade artística musical para a educação de crianças, jovens e adultos.

A partir da Lei nº. 11.769 de 2008, que considera a música conteúdo obrigatório, não se define que o responsável por tal ensino seja o profissional licenciado em música, assim sendo, o/a professor/a formado em pedagogia, enquanto professor/a unidocente[41], se receber uma formação musical e pedagógico musical mais aprofundada, terá oportunidade de trabalhar com os conceitos desta área do conhecimento com maior propriedade.

Dialogamos e concordamos com Furquim e Bellochio (2010, p. 62) ao afirmarem que com uma "formação musical e pedagógico-musical, o professor egresso da pedagogia tem potencialidades para contemplar a música como área de conhecimento no seu planejamento e prática docente." Porém, é válido evidenciar que este/a professor/a formado/a em pedagogia, mesmo com uma formação mais direcionada para a área musical, não substitui a presença do/a professor/a especialista em Música na escola e na sala de aula, mas por contar em sua formação com tais aprendizados tem a possibilidade de inserir ou ampliar o trabalho musical no seu planejamento e prática docente.

Reconhece-se que a presença de um/a professor/a especialista é fundamental para uma educação musical consistente, porém parte-se também do pressuposto de que os ensinamentos musicais necessitam de um tempo maior para serem absorvidos e apropriados. Com a nova legislação, o tempo das aulas de música no currículo escolar provavelmente não será tão grande e talvez não alcance um processo de musicalização eficaz.

Schroeder; Schroeder (2011) nos lembram que nem todas as crianças têm um ambiente musicalmente privilegiado, e que nem sempre encontramos pais de alunos que frequentam shows e

41 Considera-se aqui professor unidocente sendo o profissional com formação em licenciatura em Pedagogia, com responsabilidades de ensino de todas as áreas do conhecimento na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

concertos, ou que tenham materiais relacionados à música, como CDs ou instrumentos, em suas casas. E que dificilmente a escola garantirá uma complementação musical satisfatória com apenas alguns minutos de aula.

Os autores (id. ibid.) fazem uma comparação entre o tempo de aulas de música e o de aquisição da língua materna para que entendamos o quanto é insatisfatório o tempo das aulas de música. Eles acreditam que o processo ideal para aquisição da linguagem musical, deveria ser semelhante ao processo de alfabetização e letramento, e que, ao/a aluno/a deveria ser possibilitado um "mergulho" intenso na música. Nesse sentido trazem que o professor unidocente pode colaborar ampliando com as vivências musicais dos alunos para além daqueles insuficientes 40 ou 50 minutos de aula de música.

Temos que destacar que além da questão do tempo há a questão da significação da música durante a apropriação feita pela criança. Por não ter uma formação totalmente voltada para área musical, seria inviável esperar dos/as educadores/as que trabalhassem com a dimensão do fazer técnico, mas com uma formação melhor estabelecida o/a professor/a pode trabalhar no nível da significação, fazendo com que o discurso musical se torne algo significativo para a criança. Para isso o curso de Pedagogia precisaria ser repensado no que se refere à modalidade artística musical.

Formação musical no curso de pedagogia

A formação inicial de professores/as não especialistas em Educação Musical têm particularidades e por conta disto exige uma atenção especial. Desde nossas vivências escolares mantemos relações próximas com disciplinas consideradas "essenciais", como português e matemática. Há uma facilidade maior em se lecionar aulas de conteúdos que já tivemos contato durante a nossa escolarização.

Durante nossa formação, um semestre para as metodologias destas disciplinas que temos maior proximidade se mostra suficiente, pois já temos a base teórica dos conteúdos necessários para a atuação docente nestas áreas do ensino. Mas, ao pensarmos em metodologia sobre as artes, há uma necessidade em um maior aprofundamento já que na maioria das vezes, durante nossa escolarização, não temos contato com esses conteúdos, cabendo a nós a aquisição destes somente durante a graduação ou formação continuada.

Conforme nos aponta Pacheco (2007) o contato com a Música, enquanto área de conhecimento, acontece só nas etapas de formação para a docência, quando ocorre. O autor aponta que há necessidade de educadores/as formados em Pedagogia terem

> (...) vivências relacionadas com a execução musical através da prática instrumental e ou vocal, com a apreciação crítica, entrando em contato com diversas formas e estilos de música, e que possam ter experiências com a criação musical possibilitando que, através do exercício da sua criatividade, possam apropriar-se dos elementos que compõem a prática musical. Mas a interação que possibilita a construção desses conhecimentos exige uma carga horária que nem sempre é oferecida nos cursos de graduação em Pedagogia (PACHECO, 2007, p. 96).

Graduada recentemente no curso de Pedagogia foi possível verificar o pouco tempo que o curso destina a uma formação direcionada para as áreas artísticas. Entendemos que esta parte da formação docente precisa ser melhorada, já que um conteúdo tão importante como as artes (nas mais diversas manifestações, inclusive a música), não tem presença significativa na grade curricular do curso.

O único momento em que os/as graduandos/as recebem um direcionamento sobre a temática é na disciplina de metodologia e prática de educação artística. É válido destacar, que houve um empenho muito grande da docente que lecionou a disciplina em tornar as aulas ricas e com conhecimentos que fossem construtivos em nossa futura prática. Havia na professora o reconhecimento da importância de nós graduandos em Pedagogia, termos um contato melhor estabelecido com as diversas modalidades artísticas, mas por conta do pouco tempo isso não foi completamente alcançado.

Esta disciplina é oferecida com duração de seis meses e se mostra incapaz de atender amplamente aos conteúdos necessários a um/a professor/a para um conhecimento musical mais aprimorado. Os objetivos que há propostos pela disciplina são:

> Compreender a Educação Artística como um aspecto da educação que possibilita a integração de diferentes linguagens artísticas, por meio de atividades teóricas e práticas e conhecer segmentos variados da cultura brasileira e de outros países, explorando procedimentos de diferentes linguagens artísticas (teatral, musical, corporal e visual)[42].

As aulas da disciplina, para atender tais objetivos são divididas em quatro módulos diferentes: Legislação para o ensino de artes (duração total de 12h), Ensino de Música (16h), Ensino de Artes Visuais (16h) e Ensino de Teatro (16h). Essas horas de duração total de cada módulo não eram somente de teoria, já que metade da disciplina tinha caráter prático. O foco será dado ao Ensino de Música que é tema central deste trabalho.

42 Os objetivos e tópicos apresentados aqui foram retirados na íntegra dos objetivos do Plano de Ensino Consolidado da disciplina Metodologia e Prática de Educação Artística, no Sistema de Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem da UFSCar (2008).

Compreendendo a riqueza dos conhecimentos de uma formação musical e pedagógico musical, para a atuação de professores/as, já podemos notar quão é pequeno o tempo destinado à tais conhecimentos. Resumir toda essa possibilidade de conhecimento a oito horas teóricas e oito horas práticas, impede que o/a professor/a desta disciplina possa trabalhar de forma mais aprimorada.

O módulo de música, conforme apresentado no Plano de Ensino Consolidado desta disciplina, tinha como conteúdo: a Legislação para o ensino de música (PCNs e RCNEIs), os Parâmetros do som, os Componentes da música, o Modelo TECLA, os Estilos Musicais Populares e por fim a Avaliação em Música. Na prática vemos que por conta do pouco tempo destinado, as aulas não são capazes de apresentar todo esse conteúdo, o módulo musical, dentro da disciplina proposta desta forma, tem duração de apenas quatro horas.

Na primeira aula a primeira parte foi direcionada para uma discussão sobre a legislação do ensino de música e a segunda parte voltada para apresentação dos componentes da música, como ritmo, melodia e harmonia. Quanto à parte de legislação sobre a disciplina, as discussões geradas foram muito ricas e passamos a ter conhecimentos sobre essa área da educação de forma mais consistente, já que nossa fonte foi a leitura dos próprios documentos legislativos como LDB e PCNs. Houve uma facilidade maior no desenvolvimento deste assunto, pois ao longo do curso já havíamos tido várias vezes contato com a legislação e parâmetros de outras disciplinas.

Já na segunda parte, sobre a apresentação dos componentes da música, a aula ficou um pouco vaga. O conhecimento que tínhamos sobre esse conteúdo musical era praticamente inexistente, e uma aula não foi suficiente para esclarecermos nossas dúvidas e ter um aprendizado mais consistente.

A segunda aula, com caráter mais prático, foi uma atividade desenvolvida em conjunto pela professora e alunos para a composição de uma música. A turma foi dividida em grupos de afinidades, com a missão de elaborar uma música com os componentes que havíamos aprendido na aula anterior (ritmo, melodia e harmonia), a partir de uma composição de letra feita por nós sobre um assunto específico, e com a ajuda de nossos materiais para criação do ritmo. Após isso os grupos tiveram um tempo estabelecido para apresentar sua criação para a turma, e ao final discutimos rapidamente (por conta do pouco tempo), sobre como aplicar esta atividade em sala de aula.

A ludicidade desta atividade foi positiva, pois permitiu que nós, enquanto futuros/as educadores/as, pudéssemos pensar em atividades semelhantes para trabalhar com nossos alunos. Mas será que somente ideias de atividades são suficientes? Mesmo com propostas e ideias para a educação musical o/a professor/a, apenas com essa formação, seria capaz de fornecer uma aula com conteúdos musicais bem estabelecidos?

Considerações Finais

São muitos os desafios enfrentados pelos/as professores/as unidocentes nas aulas específicas de música. Mesmo considerando as fragilidades e deficiências na formação musical oferecida nos cursos de formação do/a professor/a generalista, evidencia-se a necessidade de reformulação da graduação em Pedagogia e da formação continuada como valorização destes profissionais e, principalmente, como um mecanismo fundamental para o aperfeiçoamento de atividades musicais.

O curso de Pedagogia deve ser estabelecido de forma que os conhecimentos em educação musical e os conhecimentos referentes às demais áreas do saber sejam abordados de forma integrada, consciente e reflexiva. Portanto, entende-se que a formação inicial dos professores unidocentes necessita de um cruzamento dos saberes das diferentes áreas, visto que estes são indispensáveis para o desenvolvimento da prática docente.

Acredita-se na importância de um período maior para o trabalho com as artes de forma geral. A proposta que se faz é um semestre para cada área artística, e com isso a educação musical teria um período de seis meses para ser trabalhado com os/as futuros/as professores/as permitindo um melhor trabalho destes com a música nas suas aulas.

Com um período maior de enfoque nesta área artística, poderiam ser desenvolvidas aulas no formato de oficinas que aumentassem a bagagem de conhecimento dos/as futuros/as professores/as em relação aos conteúdos musicais.

Obviamente que com um semestre esses/as graduandos/as não conseguiriam ter a formação que um/a licenciando/a em música tem, por conta disso, não se desconsidera a necessidade da presença de professores/as especialistas dentro de sala de aula. Mas, com um conhecimento um pouco mais abrangente, professores/as polivalentes poderiam utilizar a música em suas aulas auxiliando o processo de musicalização dos educandos advindos das aulas de educação musical.

Conforme foi apresentado anteriormente, há uma obscuridade nos conhecimentos musicais por esses não serem considerados no currículo escolar. Quando esses conhecimentos forem esclarecidos o/a professor/a adquirirá confiança e passará a incluí-lo em sua prática docente.

Para conseguirem utilizar a música de forma consciente dentro de sala de aula, professores/as polivalentes necessitam saber minimamente alguns conteúdos, métodos e referenciais específicos da Educação Musical. Há necessidade de conhecimentos sobre as questões teóricas e vivências próprias da área.

O que se propõe são experiências que possam ser vivenciadas pelos/as futuros/as professores/as que provoquem uma nova maneira de encarar o ensino musical no espaço escolar. Oficinas

a serem desenvolvidas durante uma metodologia específica para a educação musical poderiam possibilitar novas experiências destes/as professores/as no trabalho com a música, para que fosse possível uma inovação a partir destas experiências possibilitando a aplicação destes aprendizados no dia a dia da sala de aula.

A partir da troca de experiências que estas oficinas possibilitariam, os/as futuros/as professores/as poderiam aprofundar o contato com a linguagem musical, possibilitando a sua prática um caráter diferenciado, no qual a música fosse valorizada e as capacidades de expressão, comunicação e criatividade seriam desenvolvidas.

Por fim, apresentamos nossa postura em relação à pesquisa sobre a temática aqui apresentada, e apoiamo-nos em Fernandes (2006), ao trazermos a necessidade de uma maior atenção às pesquisas sobre formação docente relacionando-as às práticas educativas musicais, a fim de conseguir maiores avanços nesta modalidade de ensino. Se há um reconhecimento de que a música é importante no processo de formação do/a educando/a, é primordial que a graduação em Pedagogia tenha uma atenção maior com essa área artística. Enquanto futuros/as docentes temos que lutar por uma formação mais completa para que as vantagens de se educar musicalmente se tornem realidade dentro da sala de aula. Há necessidade de uma reformulação no curso para que consigamos dentro de uma disciplina específica os mecanismos para o desenvolvimento de uma nova postura frente ao ensino musical.

Referências

FERNANDES, José Nunes. *Pesquisa em educação musical:* situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 11-26, set. 2006.

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.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PACHECO, Eduardo Guedes. *Pedacursão: uma experiência de formação em educação musical na Pedagogia.* Cadernos de Educação (UFPel), v. 29, p. 89-104, 2007.

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

SCHROEDER, J. L.; SCHROEDER, S. C. N. A música e as crianças pequenas: algumas considerações sobre as relações de mediação no processo de ensino/aprendizagem. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. *Anais do XX Congresso Anual da ABEM: "A educação musical no Brasil do século XXI"*. Vitória: ABEM, 2011. p. 291-299.

A inserção da Música nas práticas docentes de pedagogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Carolina Prado Machado[43]
Universidade Federal de São Paulo – carolinamachado01@hotmail.com

Vera Lúcia Gomes Jardim[44]
Universidade Federal de São Paulo – *vera.jardim@unifesp.br*

Resumo: A partir de pressupostos que defendem a relevância do ensino de Música na formação dos educandos, a pesquisa tem como objetivo compreender de que forma a música encontra-se presente nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Pretendendo contrapor a realidade existente entre diferentes redes de ensino – rede Estadual e rede Municipal – foram selecionadas, como campo de análise, duas instituições educacionais localizadas no bairro dos Pimentas, município de Guarulhos, SP. Através de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, a investigação permitiu constatar os objetivos que norteiam os educadores ao incluírem a música em suas propostas pedagógicas, onde emergiram temas como a escassez de recursos, a inexistência de espaços físicos adequados e defasagens no processo de formação docente, em consonância com os resultados de estudos da área, como Bellochio (2007), Fernandes (2009), Penna (2010), que deram fundamentos teóricos para esta abordagem. A análise dos dados explicitou concepções distorcidas a respeito da relevância da inserção do ensino de música no processo de escolarização básica, assim como aos objetivos derivados desta ação, contrapondo-se ao que é defendido em termos legais.

Palavras chave: música, ensino fundamental, formação docente.

The insertion of music in the educational practices of pedagogues in the early years of the elementary school

Abstract: As from assumptions that advocate the importance of teaching school music education, the research aims to understand how the music is present in the pedagogical practices of teachers of the early years of elementary school. Intended to compare the reality between different school systems - network State and Local - then, were selected for field analysis, two school units located in the neighborhood of Pimentas, Guarulhos, SP. Through semi-structured interviews and questionnaires, research has revealed the goals of inclusion of music in pedagogical purposes. Themes emerged as the scarcity of resources, the lack of adequate physical spaces and gaps in the process of teacher training, in line with the results of studies of the area, as Bellochio (2007), Fernandes (2009), Penna (2010), who gave theoretical foundations for this approach. Data analysis explained distorted conceptions about the importance of inclusion of the teaching of music in the process of basic education, as well as the goals derived from this action, as opposed to what is defended in legal terms.

Keywords: music, elementary school, teacher training.

[43] Curso de Pedagogia – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.
[44] Professora do Departamento de Educação – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

1. Introdução

Cenário de relações de poder, o currículo escolar é espaço de disputa, em que se legitima e reflete a valorização de determinadas áreas do conhecimento. Como explicita Silva (2007) ao apresentar diferentes correntes teóricas a respeito da significação e dos fatores inerentes à composição do currículo, se faz necessário desprender-se de um olhar inocente na compreensão de que, para além de uma simples ferramenta de definição e organização dos conhecimentos ditos relevantes à formação do indivíduo, o currículo se constitui como território de disputa de poder, no qual suas atribuições refletem diretamente na formação do sujeito. Autores como Couto e Santos (2009) nos auxiliam a refletir sobre a relevância da análise do currículo escolar ao afirmar que notamos a importância e valor que determinada área do conhecimento possui para uma determinada sociedade na medida em que analisamos a estruturação do seu currículo escolar.

Ao analisarmos o currículo oficial brasileiro atual, em que incide a obrigatoriedade legal da inclusão do ensino de música, convém questionar qual a relevância desta modalidade de ensino no processo de formação dos sujeitos. Tal questionamento é essencial para o desenvolvimento de uma prática significativa e fundamentada, exigindo que a equipe docente (e gestora) tenha clareza dos valores e objetivos que a música assume em suas ações em sala de aula. "O sucesso de uma boa educação musical no contexto da educação formal exige a compreensão sobre as suas etapas, valores e funções, que devem ser os principais guias para o trabalho do educador musical" (Couto, Santos, 2009, p.122).

Dessa forma, um dos grandes desafios atuais, relativos à permanência da Música como componente curricular nas instituições educacionais brasileiras, é compreender como esta se desenvolve nas práticas docentes. Considera-se que, para além da análise das determinações legais, é necessário acompanhar de perto o ambiente escolar a fim de entender as especificidades desse cenário juntamente com os sujeitos que o compõe.

A partir de pressupostos que defendem a relevância do ensino de Música na formação escolar, esta pesquisa, resultante de um trabalho de conclusão de curso, objetivou compreender de que maneira a música encontra-se presente nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando esmiuçar os fatores que justificam a presença/ausência da música nas práticas docentes, como também as diferentes concepções que permeiam tais abordagens.

Este interesse se justifica por considerar que a importância da atuação do especialista – licenciado em música – na instituição escolar não exclui a relevância e necessidade do professor unidocente (Pedagogo) inserir, em suas propostas de sala de aula, atividades voltadas ao ensino musical,

sobretudo em um contexto, das escolas públicas, no qual raramente verifica-se a presença dos professores especializados.

Atualmente os fatores que norteiam a argumentação em defesa do ensino de música no processo educacional relacionam-se a questões como a democratização do acesso a cultura, florescimento da criatividade, a socialização, a expressividade e comunicação, entre outros. Assim como ressalta Penna (2010) "a música tem objetivos distintos da preparação de instrumentistas, pois está a serviço da formação global do indivíduo, visando, inclusive, possibilitar uma participação mais ampla e crítica em seu meio sociocultural" (p. 126).

Assim, buscando compreender como a música se apresenta nas práticas educativas dos professores, a fim de identificar as concepções, abordagens e objetivos, levantamos algumas questões que nortearam a pesquisa:

- De que forma a música está presente nas práticas intencionais e pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

- Quais os principais objetivos, tendo em vista as práticas docentes, da inserção da música nos planos de aula dos professores?

- Quais fatores justificam a presença ou ausência da música nas práticas docentes dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental?

Bellochio (2007) enfatiza a relevância de estudos que busquem compreender a relação de professores unidocentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental com a educação musical no cotidiano escolar, contribuindo assim para melhorias na qualidade de ensino. Segundo a autora:

> As pesquisas já realizadas nos dão algumas informações e contribuem para a discussão nacional, no entanto, é preciso mapear com maior clareza o que se faz e por que se faz desta ou daquela forma. As investigações são fundamentais para a reestruturação da educação musical nos processos de formação de professores de educação infantil e anos iniciais (BELLOCHIO, 2007, p. 11).

Sem a pretensão de esgotar o tema, os objetivos apresentados anteriormente nos favorecem a reflexão a respeito dos processos de formação profissional docente, tanto no que se refere à graduação, quanto aos processos de formação continuada.

2. Metodologia de Pesquisa

Foram selecionadas, como campo de análise, duas instituições educacionais localizadas no município de Guarulhos, SP. Ciente da presença do professor especialista em Música nas escolas da rede municipal de Guarulhos buscou-se contrapor a realidade existente entre duas diferentes redes de ensino: a rede Estadual e a rede Municipal.

Inicialmente, com o propósito de realizar um levantamento prévio a respeito das escolas selecionadas e servindo como porta de entrada às instituições, foi utilizado a elaboração de questionários como instrumento de coleta de dados. Tais questionários destinaram-se aos coordenadores pedagógicos.

Consciente do tipo de análise que se pretende realizar, se fez necessário pensar em outros intrumentos que possibilitassem um acesso mais direto aos educadores, buscando investigar suas falas de forma aprofundada, procurando elementos e vestígios que ilustrassem a atuação desses profissionais. Assim, optou-se por entrevistas semiestruturadas como principal ferramenta de coleta de dados, pois esta pode favorecer um diálogo mais amplo com os professores, sendo possível o aprofundamento de diversas questões. Autores como Zago (2003) nos auxiliam a pensar a respeito de fatores envolvidos na escolha dos instrumentos de coleta de dados ao afirmar que:

> [...] a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las (p. 294).

A respeito das entrevistas semiestruturadas a autora salienta o fato de que: “Uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas” (Zago, 2003, p. 297).

A partir de tais pressupostos foi elaborado um roteiro de questões com a finalidade de orientar as entrevistas com os educadores. As questões previamente construídas buscam evidenciar

aspectos referentes às práticas docentes dos entrevistados, suas concepções a respeito da inserção da Música nos currículos escolares, como também os processos de formação a que foram submetidos, tanto na graduação quanto nos projetos de formação continuada.

A partir de contribuições de estudos e pesquisas na área, o trabalho também se aplica no esforço de dialogar os pressupostos defendidos através da legislação educacional com a realidade constatada, enfatizando a implantação de políticas públicas que favoreçam a concretização do que tem sido previsto em termos legais, tendo como ponto de partida as especificidades da escola pública no atual contexto.

3. Análise dos dados

Ao entrevistar professoras que lecionam do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, buscando compreender quais as concepções que as mesmas possuem a respeito dos objetivos desta etapa do percurso escolar, pudemos verificar uma grande ênfase no processo de alfabetização, no qual, as falas das educadoras nos revelam uma maior preocupação voltada ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Certamente o processo de alfabetização compõe uma das finalidades do trabalho desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental, contudo, ao nos depararmos com o exercício que almeja a formação de indivíduos, tal etapa da escolarização não deve se restringir apenas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita. É preciso pensar a formação do sujeito de forma integral, contemplando as várias vertentes que esta pode assumir. No entanto, a Arte não foi citada como componente curricular. Esta área do conhecimento só apareceu na fala das professoras no decorrer das entrevistas, principalmente quando questionadas a respeito do trabalho desenvolvido com música em sala de aula. De acordo com a fala das educadoras, os conteúdos que devem ser trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental pertencem às áreas de Geografia, Ciências, História, com ênfase em Português e Matemática. Este dado nos revela as concepções docentes referente aos aspectos inerentes da formação do aluno e ao papel que assume a instituição escolar dentro dessa perspectiva. Consequentemente, o esquecimento da necessidade do ensino de Artes neste processo reafirma a desvalorização desta área do conhecimento na formação do indivíduo, em que, compreendida a partir de perspectivas distorcidas, muitas vezes assume o intuito de entretenimento passando a figurar em um lugar periférico no âmbito do currículo e em relação às outras disciplinas.

Portanto, apesar de iniciativas legais enfatizarem a necessidade, no caso específico do primeiro ciclo do ensino fundamental, de garantir o trabalho voltado à expressão dos alunos através de diversas vertentes, incluindo a música, os docentes demonstram não ter clareza desta questão e da relevância que assume na formação dos indivíduos.

4. Considerações finais

Através da realização da pesquisa, que engloba a verificação a campo, levantamentos bibliográficos de estudiosos da área, como também a análise da legislação que estrutura e orienta a educação básica em âmbito nacional, nos deparamos com algumas ações governamentais que, ao longo de um processo, buscam inserir o ensino de música como disciplina obrigatória no currículo escolar.

Constatou-se que, o discurso dos educadores entrevistados explicita concepções distorcidas a respeito da relevância da inserção do ensino de música no processo de escolarização básica, assim como aos objetivos derivados desta ação, contrapondo-se ao que é defendido em termos legais.

Buscando compreender como a música se apresenta nas práticas docentes de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, foi possível verificar que, apesar de parte dos educadores afirmarem que a música encontra-se presente em suas propostas pedagógicas, tais abordagens docentes se concretizam através de concepções que visualizam o trabalho com música como um meio eficaz de sistematização de outros conteúdos e formas de relaxamento dos alunos, distanciando-se dos pressupostos que enfatizam o trabalho com aspectos específicos da linguagem musical, que a legitima como área do conhecimento.

Os educadores por vezes manifestam em suas falas o desprestígio atrelado ao ensino da Arte, isto ao explicitar a respeito das finalidades dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a grade curricular de disciplinas que devem estar presente nesta etapa do processo de escolarização. Muitas vezes compreendida como forma de entretenimento, no qual não há clareza referente aos seus objetivos e ao papel que assume na formação dos indivíduos, o ensino da Arte adquire em grande parte das vezes uma posição periférica e menos valorizada em relação às outras disciplinas.

As concepções decorrentes do trabalho específico envolvendo o ensino musical aparecem de modo indefinido e ambíguo. Apesar de ser unânime a fala dos professores sobre a boa recepção por parte dos alunos às aulas que envolvem música, tornando-se prazerosas e agradáveis, a compreensão deste trabalho se limita ao entretenimento dos discentes, além de não contemplar as inúmeras contribuições que

o ensino de música pode fornecer à formação dos indivíduos. Deste modo, a desvalorização desta área no currículo escolar se fortalece.

Na tentativa de expor os motivos que justificam a ausência de propostas que incluam música em suas práticas pedagógicas, os docentes enfatizam fatores como a inadequação de recursos e estrutura física, assim como as defasagens no processo de formação. Mesmo aqueles educadores que afirmaram trabalhar com música para acalmar os alunos ou sistematizar outros conteúdos, afirmaram que os processos de formação a qual se submeteram e se submetem não dão conta de prepará-los para inserir a música em seus planos de aula.

Constatou-se um grande descompasso existente entre os pressupostos defendidos na legislação e as ações governamentais, ou seja, a implantação de políticas públicas que evidenciem a qualificação profissional, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação contínua dos educadores, fornecendo-lhes os subsídios necessários para que seja contemplado em âmbito real o que se almeja em termos legais.

A escola da rede municipal conta com a presença dos professores especialistas para ministrar as aulas de música, todavia, aspectos como a atuação de profissionais na área sem formação acadêmica e a escassez de professores habilitados para atender a demanda, fizeram com que houvesse certa flexibilidade na legislação em relação à formação destes profissionais. Tal decisão reflete diretamente no contexto escolar, no qual, as professoras entrevistadas ressaltam as dificuldades, como também o despreparo do professor especialista em lecionar as aulas de música na escola, tendo em vista as formas de organização da instituição, a disponibilidade de recursos, os objetivos que se distanciam de uma abordagem de ensino técnico profissionalizante, ou seja, as especificidades da escolarização pública. Não há dúvidas sobre a relevância da atuação do professor com formação específica em música no processo de escolarização, entretanto, é preciso questionar a existência de uma relação direta entre a presença do profissional especializado e o exercício de uma prática qualificada. Através da análise dos dados verificou-se o despreparo tanto do professor unidocente quanto do professor especialista no que diz respeito ao ensino de Música na escola pública. Nesse sentido, ao invés de tais práticas se complementarem, a atuação dessas duas classes de profissionais se demonstrou ainda insuficiente para atender os pressupostos requeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A concretização da pesquisa apresenta importantes contribuições para o campo da Música na Educação visto que fornece, ainda que de modo restrito, um panorama do contexto escolar, considerando as ações que neste cenário vem sendo desenvolvidas, tendo em vista a estrutura e recursos disponíveis como também as concepções que permeiam tais práticas. Uma vez que se defende a presença da música como área do conhecimento no processo de escolarização básica, se faz necessário compreender o mecanismo desse universo, as especificidades da escola e da gama de relações que ali se estabelece,

havendo uma verdadeira aproximação entre a teoria e a realidade escolar, buscando assim refletir a respeito de ações que possam atuar efetivamente na educação pública.

Em síntese, a realização da pesquisa possibilitou constatar as dificuldades, impasses e contradições referentes à inserção do ensino de música no contexto da escolarização pública. Tendo em vista a promulgação da lei 11.769 no ano de 2008, que defende a obrigatoriedade da música como componente curricular, verificou-se, a partir das escolas investigadas, que não foi possível contemplar de maneira satisfatória tais exigências legais. Entretanto, em consonância com estudiosos da área (Cf. Penna, 2010; Fernandes, 2009), apesar de todos os desafios decorrentes desta ação, este se caracteriza como um momento propício para reflexão e atuação a respeito do ensino de música no processo de escolarização básica, englobando o compromisso tanto da esfera pública quanto daqueles responsáveis em atuar no campo específico da educação musical, favorecendo a democratização ao acesso a esta área do conhecimento, objetivando através de práticas significativas concretizar, na realidade escolar, o que tem sido defendido através das políticas educacionais.

Referências

BELLOCHIO, C. R. *A Educação Musical na formação Inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS*. Santa Maria: UFSM/RS, 2007.

BRASIL. *Decreto-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. Brasília, DF, 2008.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. *Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar*. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

FERNADES, Iveta M. B. A. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores na rede pública*. Tese de doutorado. USP - São Paulo, 2009.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia T. (org). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 – 309.

Piaget e a construção do conhecimento em música: uma proposta de compreensão do desenvolvimento musical a partir de conceitos piagetianos

Caroline Caregnato
Universidade Estadual de Campinas – carecarol@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns conceitos da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e estabelecer relações entre esses conceitos e o desenvolvimento musical. Acredita-se que uma aplicação dos conceitos piagetianos à música possa auxiliar os educadores na compreensão do desenvolvimento musical de seus alunos e na formulação de propostas de ensino. Este trabalho foi realizado por meio de uma revisão de literatura, focada sobre estudos que estabeleceram relações entre a teoria de Piaget e o desenvolvimento musical infantil. Através dessa pesquisa foi possível observar que, ao longo do seu desenvolvimento, a criança domina gradualmente os esquemas e as operações indispensáveis para a produção e a compreensão musical. Ao longo desse processo a produção musical da criança também é marcada pelo egocentrismo e por formas de centração perceptiva que a impedem de estabelecer a conservação de certos parâmetros musicais como a métrica e a duração.

Palavras-chave: desenvolvimento musical, esquema, operações, egocentrismo, conservação.

Piaget and the construction of knowledge in music: a proposal for musical development comprehension based on Piagetian concepts

Abstract: This paper aims to present some concepts of Piaget's theory on the cognitive development of children and establish relationships between these concepts and the musical development. It is believed that an application of Piagetian concepts of music can assist educators in understanding the musical development of his/her students and can help in the formulation of teaching proposals. This research was conducted through a literature review focused on studies that have established relationships between Piaget's theory and children's musical development. Through this research we observed that the child gradually dominates the schemes and operations essential to the musical production and understanding, throughout his development. Throughout this process the musical production of children is also marked by egocentrism and by perceptive concentrations that do not enable him to establish the conservation of certain musical parameters such as metric and duration.

Keywords: musical development, schema, operations, egocentrism, conservation.

1. Introdução

A teoria de desenvolvimento cognitivo proposta por Jean Piaget figura entre as teorias mais difundidas na atualidade. Embora a publicação dos primeiros trabalhos piagetianos sobre o assunto date da década de 20 do século passado, a ideias do psicólogo suíço continuam vivas e atuais e tem servindo como referencial para muitos educadores e pesquisadores no Brasil e ao redor do mundo.

As ideias de Piaget são usualmente estudadas por professores e futuros professores de música ao longo de sua formação profissional. A maioria dos professores provavelmente conheceu alguma referência a esse autor durante sua trajetória estudantil, de trabalho ou ao longo de suas pesquisas acadêmicas. No entanto, poucas vezes somos convidados a estabelecer

relações entre a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento musical da criança, afinal esse pesquisador nunca estudou o modo como ocorre, especificamente, a construção do conhecimento musical. Outros pesquisadores, no entanto, estabeleceram relações entre as ideias de Piaget e o desenvolvimento dos alunos de música.

Neste trabalho proponho uma aplicação de alguns conceitos piagetianos à educação musical. Busco apresentar aqui, mais especificamente, alguns dos conceitos formulados por Piaget e ainda estabelecer ligações entre esses conceitos e as formas como a criança se relaciona com a música e responde a ela ao longo do seu desenvolvimento.

Seria desejável que os professores de música fossem convidados a estabelecer relações mais diretas entre a teoria piagetiana e o desenvolvimento musical infantil, ou mesmo entre essa teoria e o seu trabalho de sala de aula. Como defendem Beyer (1995, p. 30) e Weiland e Valente (2007, p. 51), os educadores e os alunos de música podem se beneficiar com a aplicação da teoria de Piaget à educação musical. Os professores, em especial, podem construir novas formas de compreensão do desenvolvimento e do comportamento de seus alunos, a partir de um conhecimento das "aplicações" da teoria de Piaget à educação musical, e podem inclusive se valer de conhecimentos acerca do desenvolvimento de seus alunos para a formulação de propostas de ensino que sejam estimulantes e que respeitem a forma infantil de pensar e compreender a música.

Nesse sentido, apresentarei aqui uma breve revisão de literatura, focada sobre pesquisas desenvolvidas por autores brasileiros e norte-americanos que observaram o desenvolvimento musical infantil através da ótica piagetiana. Apresentarei também algumas reflexões sobre a ligação da teoria de Piaget com o desenvolvimento musical infantil que foram construídas ao longo do meu trabalho de mestrado.

2. Conceitos piagetianos relacionados à música

2.1 Esquemas e operações

Talvez os conceitos mais recorrentes dentro da teoria de Piaget sejam os conceitos de esquema e de operação. Eles são mencionados por esse autor em vários momentos ao longo de suas reflexões sobre o desenvolvimento, e constituem talvez a base para a compreensão do pensamento da criança. Começarei a explorar as ligações existentes entre a teoria piagetiana e a música a partir desses dois termos.

Na teoria de Piaget, um esquema é basicamente uma ação capaz de ser dominada e desempenhada pelos indivíduos. Essas ações, uma vez dominadas, podem se diferenciar e ser aplicadas a objetos diferentes do "objeto original", ao qual o esquema foi inicialmente associado e aplicado (BATTRO, 1978, p. 92). Beyer (1988, p. 86-87), uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a estabelecer relações entre a teoria de Piaget e o desenvolvimento musical da criança, nos fornece exemplos de esquemas no campo da música. Ela cita o "esquema de escala" e o "esquema de acorde", por exemplo. Segundo a autora, os estudantes adquirem a habilidade de construir escalas e acordes em seus instrumentos e, ao longo do seu desenvolvimento musical, também se tornam aptos a generalizar esses esquemas (essas ações de tocar uma escala e um acorde), ou seja, se tornam aptos a aplicar as relações entre os tons, existentes dentro das escalas e acordes, a partir de todas as notas musicais que desejarem. Essa pesquisadora ainda menciona os esquemas de pulsação, de rítmico, de intensidade (dinâmica) e de sequência harmônica (cadência). Em síntese, "existem esquemas cognitivos referentes a cada parâmetro musical" (BEYER, 1988, p. 87).

As operações são formadas a partir da abstração dos esquemas, ou seja, por meio da passagem dos esquemas para o pensamento (BATTRO, 1978, p. 92). Elas podem ser entendidas, grosso modo, como ações interiorizadas (PIAGET, 1983a, p. 18). Essa interiorização, ou a formação das operações, é importante para que a criança passe a compreender, por exemplo, algumas questões temporais da sua prática musical. Graças às operações as crianças são capazes de entender a simultaneidade e a igualdade de durações de duas melodias distintas, quem tenham sido tocadas ao mesmo tempo. Crianças que ainda não possuem o pensamento operatório (um pensamento capaz de realizar operações) não admitem o sincronismo de algumas execuções musicais realizadas em conjunto (CAREGNATO, 2012).

2.2 Os estágios de desenvolvimento

Os difundidos estágios (também traduzidos como "estádios") de desenvolvimento estão, possivelmente, entre os primeiros conceitos que nos vem à mente quando mencionamos a teoria de Piaget. Esse pesquisador observou, ao longo de seus trabalhos, que o desenvolvimento cognitivo infantil ocorre em quatro grandes etapas, durante as quais a criança manifesta diferentes formas de organização do seu pensamento. Como Pulaski (1983, p. 212-215) aponta, esses estágios – ou períodos – são resumidamente caracterizados da seguinte forma:

- Período sensório motor (do nascimento aos dois anos de idade, aproximadamente): logo após o nascimento, o bebê manifesta uma espécie de egocentrismo radical: não existem limites entre o corpo da criança e o ambiente que a cerca. A criança ignora a existência dos objetos e mesmo a sua própria existência enquanto um corpo separado das demais coisas ao seu redor. Ao longo do período sensório motor ela também passa a conceber a existência do ambiente a sua volta, e passa a conceber a separação que existe entre ela e as coisas do mundo. Durante essa etapa a criança também começa a desenvolver os seus primeiros esquemas. Esses esquemas são fortalecidos através do seu uso repetido, ou seja, através de verdadeiros exercícios de fixação. Ao longo dessa fase, os esquemas mais simples começam a ser adaptados a situações distintas. Por fim, graças ao surgimento da capacidade infantil de representar o mundo que a cerca e suas ações sobre o mundo, os esquemas são internalizados – em outras palavras, eles são transferidos de uma realidade concreta, sensorial e motora, para o pensamento.

- Período Pré-Operacional (dos dois aos sete anos de idade, aproximadamente): durante essa fase a criança continua a manifestar um pensamento egocêntrico, no entanto diferenciado do egocentrismo da fase anterior. As crianças têm dificuldades em se desvincular do seu ponto de vista para conceber mentalmente o ponto de vista do outro, e elas atribuem sentimentos e intenções, semelhantes aos que sente, aos objetos inanimados. Ao longo dessa fase a criança se torna apta a realizar raciocínios, mas de um tipo ainda pré-lógico: a criança não está completamente apta a formar deduções. Ela usa apenas a sua intuição para resolver problemas cotidianos e formular compreensões sobre o mundo. A criança também não consegue, ainda, pensar em mais de uma variável de um problema ao mesmo tempo. De acordo com Piaget e Inhelder (2006), esse estágio pode ser considerado como um momento de preparação das operações concretas, que se desenvolverão no período seguinte.

- Período de Operações Concretas (dos sete aos doze anos, aproximadamente): a partir dessa etapa a criança se torna capaz de pensar logicamente, ou seja, não mais através da sua intuição, mas a partir de operações. Surge a capacidade de conservação e a criança se torna capaz de compreender que algumas características dos objetos, como o seu volume, não se alteram quando ocorrem certas transformações, por exemplo, na sua disposição espacial. A criança também adquire a possibilidade de pensar de forma retrospectiva, remontando mentalmente ações que se desenrolaram no passado, e a possibilidade de pensar em forma prospectiva, prevendo os resultados das ações.

- Período das Operações Formais (dos doze anos à vida adulta) – a criança adquire a capacidade de pensar sobre coisas que não vivenciou concretamente. Ela se torna capaz de

formular várias hipóteses sobre uma questão e de testá-las mentalmente, sem que nenhuma ação ou experiência precise ser realizada de forma concreta em sua presença. Alguns adultos podem nunca atingir esse estágio de desenvolvimento, graças à ausência de estímulos sociais e educacionais.

Beyer (1988, p. 70-73) fez uma transposição dessas características descritas acima para o campo da música, e formulou quatro estágios do desenvolvimento musical baseados na teoria piagetiana:

- Período sensório-motor: durante essa etapa a criança utiliza a sua percepção auditiva ainda de forma indiferenciada. Não existe distinção entre os tipos de percepção. Também nessa fase começam a se desenvolver as "ferramentas" que, posteriormente, serão indispensáveis para o fazer musical da criança: os esquemas. A partir deles, serão formados, mais tarde, os conceitos musicais. Pecker e Kebach (2008, p. 2) complementam dizendo que durante esse estágio a criança desempenha ações exploratórias – ou jogos de exploração – sobre os objetos a sua volta, sacudindo-os aleatoriamente para ouvir o som que produzem, ou mesmo sobre seu corpo, embalando-se ao som da música ou explorando balbucios vocais.

- Período pré-operatório: ao longo desta etapa a percepção auditiva se diferencia (se separa) das demais. A criança passa do conhecimento motor para o conhecimento mediado pela representação. A música adquire a possiblidade de ser representada através de imagens auditivas e, mais tarde, também através de símbolos como os da notação musical. Como a criança ainda não domina completamente a capacidade de evocar as representações musicais que possui, ela começa a cantar imitando as passagens principais da canção e ainda não a canção como um todo.

- Período operatório concreto: a criança adquire a capacidade de pensar operatoriamente sobre a música. Surge também a reversibilidade (a capacidade de realizar prospecções do futuro e reconstruções do passado), e graças a isso a criança adquire a possibilidade de "desmontar" uma canção e montá-la novamente, sendo capaz de manipular as suas diversas partes (sessões, frases, motivos...). A criança começa a compreender a verticalidade (harmonia) e a criar uma compreensão da estrutura musical. Surge também a escrita. A criança passa ainda a conservar parâmetros musicais.

- Período operatório formal: é marcado pelo pensamento hipotético-dedutivo. Graças a isso, a criança passa a compreender os aspectos verticais e também horizontais da música (ou seja, os seus aspectos harmônicos e melódicos), e passa a compreender as relação entre antecedente e consequente existentes entre as frases musicais. A criança adquire a possibilidade de improvisar (de forma consciente, não apenas intuitiva) melodias e harmonias tonais graças a

sua compreensão ampliada desse sistema. Ainda surge a compreensão da forma musical, da história da música e mesmo da estética musical.

2.3 Egocentrismo

O egocentrismo, mencionado acima, é outro conceito que marca o desenvolvimento infantil na teoria de Piaget. Ele pode manifestar-se em todas as etapas do desenvolvimento, é constitui-se em uma forma de centração da criança em si mesma (DELVAL, 1998, p. 107). Como aponta Dolle (1978, p. 29), ele impede a criança de considerar pontos de vista diferentes do seu, sem que, no entanto, possa ser considerado como uma forma de egoísmo, ou como um "reduzir tudo a si". A criança egocêntrica não tem consciência de que age dessa forma – no caso dos bebês, a criança não concebe sequer a existência de um "si" (um indivíduo) ao qual "tudo possa se reduzir".

De acordo com Dolle (1978, p. 29), o egocentrismo pode ser superado através da conscientização, por parte da criança, de que ela possui uma subjetividade, de que as pessoas a sua volta possuem subjetividades diferentes da sua, e por meio do relacionamento dos pontos de vista do "eu" da criança com os pontos de vistas do "eu" das demais pessoas à sua volta.

Pecker e Kebach (2008, p. 3) apontam que a produção musical das crianças também é marcada pelo egocentrismo ao longo do período pré-operatório. Essa característica do pensamento infantil faz com que as execuções musicais coletivas soem "caóticas" e "desorganizadas". Graças às dificuldades de relacionar pontos de vista distintos, as crianças costumam tocar sem levar em consideração o que seus colegas fazem, e sem demonstrar grandes esforços de adequação à produção musical do outro. As crianças produzem música centradas em si mesmas.

Essa dificuldade infantil de relacionar, por exemplo, a sua improvisação musical com a do outro não é uma demonstração de egoísmo. Isso aponta para a forma como o pensamento é organizado, e não se constitui em uma opção de comportamento escolhido pela criança. À medida que ela se desenvolve durante o período pré-operatório ela passa a se descentrar, a prestar atenção também nas produções musicais dos outros, e a estabelecer relações entre aquilo que ela faz e o que as crianças a sua volta tocam.

A educação, evidentemente, tem importante papel nesse processo de superação do egocentrismo. Mas, a criança não está apenas sob influência da transmissão social ou escolar de conhecimentos. Ainda,

> existe o desenvolvimento [...] que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha; e é isso essencialmente que leva tempo. (PIAGET, 1983b, p. 211).

A influência da educação sobre o desenvolvimento tem limites, de acordo com a teoria piagetiana. Existem aspectos do pensamento que não podem ser aprendidos sem que o tempo decorra. O professor de música deve ser capaz de aguardar e de compreender essa necessidade do desenvolvimento.

Nesse sentido, as execuções musicais egocêntricas da criança marcam uma etapa de desenvolvimento às vezes longa, mas necessária. Contudo, embora não seja aconselhável uma aceleração desse momento do desenvolvimento por meio do ensino, não devemos esquecer que é através da educação que a criança terá oportunidades para confrontar o seu fazer musical com o fazer dos outros. Sem essa confrontação não há superação do egocentrismo.

2.4 Conservação

Ao falarmos sobre os estágios de desenvolvimento também nos referimos à conservação, ou seja, à capacidade do pensamento de conceber a invariabilidade de um determinado dado em situações de transformações de certos elementos de um objeto. Diversas pesquisas a respeito da conservação foram realizadas no campo da música.

Zimmerman e Sechrest (1968 apud ZIMMERMAN, 1971) realizaram um estudo com crianças de 5 a 13 anos de idade buscando investigar as habilidades de conservação da melodia, da altura e do ritmo de músicas conhecidas pelos participantes de seu trabalho. Os autores observaram que alterações na instrumentação, no tempo e na harmonia, impostas às músicas inicialmente mostradas às crianças, não interferiram na conservação da melodia e da altura. A compreensão da conservação do ritmo, por sua vez, ocorreu com dificuldades quando as músicas foram alteradas para o modo maior.

Serafine (1975), em seu estudo realizado com crianças de 4 a 9 anos de idade, pesquisou a conservação da métrica musical (pulsação). Ela observou que as crianças de 4 anos apresentam dificuldades na conservação desse parâmetro porque concentram sua percepção ora na pulsação das músicas apresentadas, ora no ritmo. Elas não são capazes de considerar esses dois dados – pulsação e ritmo – ao mesmo tempo. A descentração das percepções da criança se desenvolve entre os 5 e os 7 anos, e aos 9 anos de idade os participantes demonstraram conservar a métrica sem dificuldades.

Kebach (2003) estudou a conservação da duração de notas musicais. Ela convidou crianças de 4 a 12 anos de idade para contar o tempo de duração de uma mesma nota musical

tocada em momentos distintos de um compasso. A pesquisadora observou que crianças de em média 5,2 anos não conseguem conceber a duração da nota permanece a mesma, apesar de a nota começar em momentos distintos do compasso. Por volta dos 10,4 anos os participantes do estudo se mostraram aptos a conservar a duração, mas através de um processo de tomada de consciência incitado pela pesquisadora ao longo das provas, ou seja, as crianças não reconheceram a conservação de forma espontânea.

Podemos observar, no caso das conservações musicais, dados bastante semelhantes com os apontados quando nos referimos à conservação durante a abordagem das etapas de desenvolvimento. De acordo com os estudos de Serafine (1975) e Kebach (2003), as crianças pertencentes ao período pré-operatório não conseguem realizar a conservação da métrica e da duração de notas musicais. Isso é fruto das centrações perceptivas que são realizadas pela criança, ou seja, isso ocorre porque a criança foca sua percepção em apenas um dos dados do "problema" musical que lhe foi apresentado.

A partir das pesquisas de Serafine (1975) e Kebach (2003), também podemos observar que é durante o período operatório concreto que a criança desenvolve a conservação da métrica e a conservação da duração – essa última ainda com certa dificuldade. De acordo com esses dois estudos, a conservação da duração parece ser uma das últimas conservações musicais a serem desenvolvidas pela criança.

Como mostra o trabalho de Zimmerman e Sechrest (1968 apud ZIMMERMAN, 1971), entretanto, a conservação de certos parâmetros musicais, como a melodia e a altura, é realizada com facilidade mesmo pelas crianças mais jovens.

3 Considerações finais

De acordo com a breve exposição realizada neste trabalho, podemos observar como certos conceitos da teoria de Piaget podem ajudar os educadores a compreender as respostas musicais oferecidas por seus alunos, ao longo de seu desenvolvimento.

Como vimos, podemos compreender a produção musical das crianças do período pré-operatório como produções marcadas pelo egocentrismo e pela impossibilidade do estabelecimento da conservação da métrica e da duração. A criança do período operatório concreto, por sua vez, é capaz de considerar os pontos de vista do outro e de produzir música em conjunto, além de conservar parâmetros sonoros até então inconserváveis.

De acordo com a transposição dos estágios de Piaget, realizada por Beyer (1988), o desenvolvimento musical da criança ainda é marcado por um gradual domínio dos esquemas e

por sua paulatina adaptação e transformação, até o surgimento das operações. Estas conferem à criança a possibilidade de compreender a música de uma forma até então inacessível.

Referências

BATTRO, Antonio M. Dicionário terminológico de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira, 1978.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

_____. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, vol. 9/10, p. 22-31, abr. 1995.

CAREGNATO, Caroline. A compreensão musical da criança: o desenvolvimento das noções de simultaneidade e de igualdade de durações. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DELVAL, Juan. Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLLE, Jean-Marie. Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

KEBACH, Patrícia. A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003b.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética in PIAGET, Jean. Os pensadores: Piaget. São Paulo: Editora Abril, 1983a.

_____. Problemas de psicologia genética in PIAGET, Jean. Os pensadores: Piaget. São Paulo: Editora Abril, 1983b.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

PECKER, Paula; KEBACH, Patrícia. Os processos precoces de aprendizagem musical: uma abordagem construtivista. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, p. 1-5.

PULASKI, Mary Ann Spencer. Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

SERAFINE, Mary Louise. A measure of meter conservation in music, based on Piaget's theory. 117 f. Dissertação (Doutorado em Filosofia) – University of Florida, 1975.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. Revista da ABEM, Porto Alegre, vol. 17, p. 49-57, setembro de 2007.

ZIMMERMAN, Marilyn P. Musical characteristics of children. Research to Music Classroom, n. 1, p. 1-32, 1971.

Turma do Som: educação musical com suporte digital na escola regular

Cecília Cavalieri França
MUS Produção e Consultoria em Educação Musical) –
contato@ceciliacavalierifranca.com.br

Giordano Ribeiro Eulálio Cabral
UFRPE - giordano@daccord.com.br

Resumo: Este relato descreve o trabalho inicial de Educação Musical realizado em uma escola pública de Belo Horizonte durante o primeiro semestre de 2012, a partir da utilização da plataforma digital *Turma do Som*. Destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a plataforma apresenta o conteúdo de forma lúdica e instigante por meio de aulas em formato de desenhos animados interativos, em episódios temáticos. O desenvolvimento de habilidades e a assimilação de conceitos e conteúdos são facilitados por meio de jogos educativos. Os resultados do trabalho têm surpreendido pela motivação e concentração demonstrada pelos estudantes durante a realização das atividades bem como pela apreensão de conceitos básicos e o desenvolvimento de habilidades de discriminação, coordenação e sincronização rítmica, performance vocal e corporal e criação musical.

Palavras-chave: tecnologia e música, música na escola, *Turma do Som*.

***Turma do Som:* music education with technology in schools**

Abstract: This paper describes preliminary results of a music education Project that is being conducted in a public school in Belo Horizonte, Brazil, during the first half of 2012. It uses the digital platform called *Turma do Som*, which is designed for seven to ten years old students. It presents the musical content in a playful way through interactive cartons. The development of abilities and the learning of concepts are enabled through educational games. The results of the work are surprising for the motivation and attention showed by the students during the activities, as well as for the learning that takes place, which involves aural discrimination, rhythmic coordination, vocal and motor performance, and music creation.

Keywords: music and technology, music in schools, *Turma do Som*.

1. Introdução

Desde a recente volta da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica (Lei 11.769/08), caminhos têm sido buscados para que a educação musical venha a ser implementada de forma consistente nas escolas. Alinhados com essa realidade, debruçamo-nos sobre um programa de ensino que se apoia no uso da tecnologia como ferramenta motivadora e capaz de viabilizar o aprendizado de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades musicais. A experiência aqui descrita, que está sendo realizada em uma escola pública de Belo Horizonte, utiliza a plataforma digital *Turma do Som* (FRANÇA, 2012), destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O conteúdo é apresentado de forma lúdica e instigante por meio de aulas

em formato de desenhos animados interativos em episódios temáticos e jogos educativos. O programa cobre, aproximadamente, dois anos de ensino consecutivos, correspondentes ao 2º e 3º ou 3º e 4º anos (no caso de turmas iniciantes). A plataforma conta com uma rede social interna onde estudantes e professores podem compartilhar suas criações musicais e informações. Além das atividades realizadas no computador, o programa prevê atividades paralelas ou complementares, que podem ser realizadas na própria sala de aula ou em outros espaços da escola. Neste texto, apresentamos os fundamentos que respaldam o programa e compartilhamos observações iniciais do trabalho desenvolvido.

2. Fundamentação

O programa de educação musical da plataforma *Turma do Som* baseia-se em fundamentos da educação musical que contemplam a vivência sensorial e corporal dos elementos musicais, a experiência musical ativa por meio da criação, da performance e da apreciação, o foco na compreensão funcional de como os sons são organizados para gerar formas expressivas (SWANWICK, 1988, 1994), a integração com as práticas musicais do cotidiano, a ludicidade e o entendimento funcional da escrita como ferramenta para registrar ideias musicais. Os conteúdos são trabalhados por meio da apreciação, da criação e da performance vocal, corporal e instrumental. As propostas estão em sintonia com os referenciais curriculares nacionais e com os preceitos da transdisciplinaridade, envolvendo áreas como saúde, ecologia e meio ambiente, geografia, história e outras.

A apresentação lúdica, a linguagem acessível e os desenhos animados provocam o engajamento imediato dos estudantes. Os episódios partem de situações vinculadas ao cotidiano e apresentam temas instigantes. Outro fator que potencializa a atenção das crianças é a mediação do conteúdo pelos personagens, ao invés da usual mediação do professor. À motivação inerente ao uso do computador soma-se o formato interativo, no qual a participação do usuário é sempre requisitada. Respostas, opiniões e relatos sobre os diversos assuntos são anotados em caixas de diálogo. A ênfase na experiência musical ativa promove o desenvolvimento da compreensão musical. Juntos, esses aspectos constroem um vínculo do estudante com o programa, facilitando seu aprendizado (Figura 1).

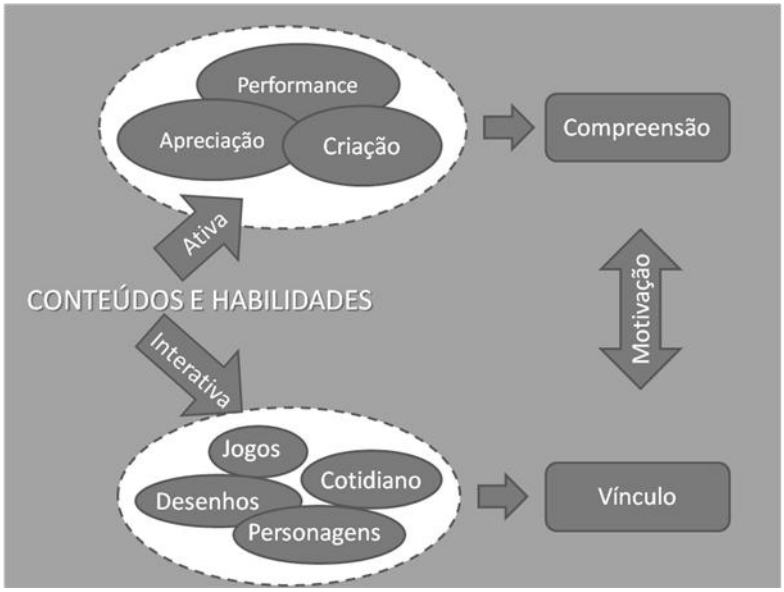


Figura 1: Síntese dos princípios do programa de educação musical *Turma do Som*

Outro fundamento do programa é o princípio da "aprendizagem significativa", postulado por Ausubel (2003). Nesta, uma informação nova adquire significado para o indivíduo ao se ancorar em ideias e conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva, adquirindo significados pessoais e relativamente estáveis (MOREIRA, 2006). Os conteúdos são assimilados a partir da "diferenciação progressiva" dos conceitos e elementos, pela qual os significados vão se tornando mais abrangentes, e da "reconciliação integrativa" dos mesmos, através da qual vão se reorganizando (MOREIRA, 2006). No programa *Turma do Som*, parte-se dessa visão do conhecimento como construção pessoal, a partir da interação e da troca de experiências, do aprendizado colaborativo e da aplicação funcional e imediata do conhecimento adquirido. Os novos conteúdos vão sendo incorporados aos anteriores, propiciando uma experiência musical cada vez mais abrangente. O programa tem mecanismos de *feedback* pelos quais o estudante monitora seu desempenho. Ferramentas de compartilhamento, *Mural da Turma* e rede social lhe permitem publicar suas criações e opiniões, promovendo sua autonomia e autoestima (Figura 2).

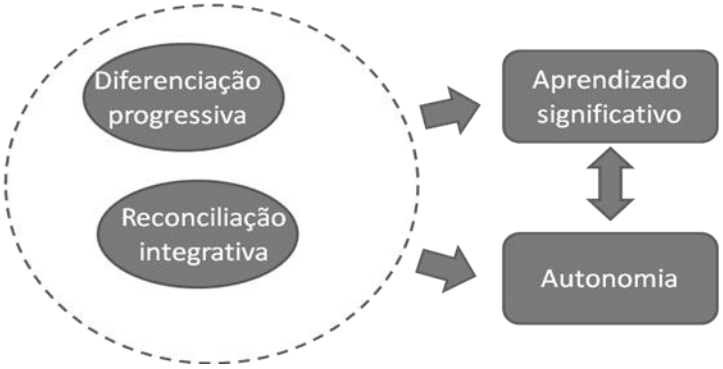


Figura 2: Processo de aprendizado significativo (baseado em Ausubel, 2003)

4. Descrição da plataforma *Turma do Som*

Turma do Som (www.turmadosom.com.br) é uma plataforma online para educação musical nas séries iniciais do Ensino Básico. As atividades são bastante variadas, tanto nas propostas dos episódios quanto nos jogos. A criação musical é fortemente incentivada, especialmente *Trilho Sonoro*, editor de sons que permite salvar e compartilhar as criações em rede social. Há também jogos para criação de melodias, escolha de timbres, organização de motivos musicais e variações. Outras propostas de criação são realizadas fora do computador.

A apreciação musical ocorre em inúmeros momentos e inclui peças em gêneros diversos, selecionadas a partir dos conteúdos abordados, além dos produtos musicais criados pelos estudantes. Após a escuta das peças, eles devem registrar suas descobertas em caixas de diálogo destinadas a esse fim. A performance acontece em atividades e jogos que envolvem a realização em tempo real, a gravação, a reprodução e a sincronização de ritmos, a performance em instrumento virtual (piano) com a realização de melodias, improvisações e composições. O canto também é incentivado em várias oportunidades que surgem em aula.

Os 30 jogos que compõem o programa envolvem diferentes níveis de complexidade cognitiva: contato inicial; elaboração; uso funcional e sistematização. Diversas habilidades cognitivo-musicais são trabalhadas: percepção global e analítica; discriminação auditiva e visual; leitura; imitação rítmica e melódica; memória auditiva; controle motor fino; reconhecimento; sincronização de andamento e métrica (compassos); realização vocal; criação e improvisação; tomada de decisão; solução de problemas.

A interface (Figura 3) conta com vários menus e recursos desenvolvidos para facilitar o engajamento do estudante e a interação entre os colegas, como *Mural da Turma*, *Página Pessoal* e *Painel de Notícias*.

Figura 3: Interface da plataforma *Turma do Som*

O conteúdo é distribuído em vinte episódios organizados em módulos, conforme demonstrado no Quadro 1. Os episódios que foram trabalhados no período que corresponde a este relato estão em destaque.

Quadro 1: Demonstrativo dos conteúdos e episódios

Módulo	**Conteúdo**	**Episódios**	
		Ano 1	**Ano 2**
Inicial	Apresentação	*A Turma do Som*	
1. Um mundo repleto de sons	Timbres musicais e não musicais, intensidade e ecologia sonora	*Sons por todo lado* *Que som é esse?* *Ai, meu ouvido!* *Salve sua pele!*	*Mundo afora*
2. Entrando no ritmo	Andamento, pulso, ritmo, compasso	*Viajando na Mª Fumaça* *Passeando no carango* *No ritmo do Samurai*	*O passo*
3. Sons graves e agudos vão e vêm	Grave e agudo, subidas e descidas	*O que cabe numa tuba* *Pão de açúcar*	
4. Frases musicais	Notas musicais, escala, movimento melódico, frases musicais		*Uma escala* *Notas viram melodias* *Melodias viram frases*
5. Variando	Características combinadas dos sons, variação, caráter expressivo, forma, arranjo, gêneros		*Ó* *Variando o visual* *Brincando de DJ*
Final	Festival de criação		*O compositor na 'Sala Secreta'* *Nosso CD*

O primeiro episódio visa familiarizar o usuário com a plataforma e apresentar os personagens, mediadores do conteúdo. Os episódios do Módulo 1 são preparatórios de uma escuta atenta, atitude propícia ao trabalho que está por vir. Os episódios dos blocos 2 e 3 podem ser intercalados entre si. Os Módulos 4 e 5 destinam-se ao ano seguinte e apresentam conteúdos e habilidades construídos sobre aqueles trabalhados no primeiro ano. No espaço reservado ao professor, este pode definir a sequência das aulas, liberando-as no momento oportuno. Ao final de cada episódio é apresentada uma síntese reflexiva dos conteúdos e habilidades trabalhados; também são apontados desdobramentos possíveis. Os jogos e episódios ficam disponíveis após as aulas para acesso em qualquer computador. Com isso, o tempo reservado à aula de música é ampliado consideravelmente para aqueles que têm acesso à internet.

4. Descrição do trabalho realizado

O trabalho está sendo realizado em uma escola regular da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no ano letivo de 2012. Foram sorteadas quatro turmas de 2º e 3º anos, totalizando 80 crianças entre sete e dez anos de idade. Até então houve 12 aulas de uma hora de duração, com frequência semanal. A equipe é formada por mim, professora, um bolsista e um assistente de informática, além das respectivas professoras das classes, que acompanham a aula de música.

A escola dispõe de um laboratório de informática com 16 computadores com teclado, mouse e fones de ouvido, dispostos ao redor da sala. Além dos computadores, há uma TV de 42 polegadas para projeção da plataforma, o que permite convergir a atenção de todos quando necessário. No início do trabalho, os estudantes já apresentavam familiaridade com o computador e demonstravam domínio de procedimentos como abrir e fechar programas, deslizar o mouse e clicar. Alguns ainda não eram alfabetizados ou estavam em processo de alfabetização e precisavam de ajuda para logar e realizar tarefas que dependiam da leitura.

Apresentação

A apresentação da plataforma para as turmas foi realizada no salão da escola, com a projeção do primeiro episódio no telão. A sequência do episódio era intercalada por intervenções da professora, que pontuava conceitos e conteúdos. À medida que os personagens (músicos instrumentistas ou cantores) eram apresentados, foram sendo abordados conteúdos relativos a timbres, instrumentos tocados pelos personagens e gêneros musicais (rock, pop, MPB). A música tema da *Turma do Som* foi trabalhada com voz, palmas e movimentação corporal.

O jogo relativo a esse episódio chama-se *Toque com a gente* (Figura 4) e consiste de uma adaptação do *Guitar Hero*, lançado pela RedOctane em 2005, que trabalha a realização e a sincronização de elementos do ritmo da música tocada. O usuário deve apertar algumas letras no teclado do computador a partir da indicação visual na tela. São trabalhados modos rítmicos como pulso, ritmo real, divisão e apoio, padrões rítmicos e ostinatos. Nessa aula o jogo foi realizado por meio de batimentos corporais, com diferentes movimentos respectivos às indicações visuais, projetadas no telão.

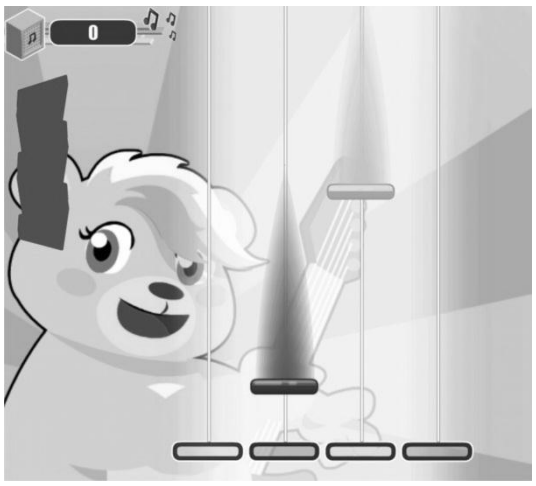


Figura 4: Jogo *Toque com a gente*

Na aula seguinte, as crianças foram para o laboratório de informática rever o episódio e realizar o jogo no computador. O jogo conta com três níveis de dificuldade e envolve controle motor fino, requerendo alguma prática para se completar toda a sequência. Foi possível notar melhora no desempenho dos estudantes desde as primeiras tentativas. Alguns apresentaram tensão muscular nos ombros e pulsos ao mover o mouse e apertar as teclas, o que comprometia a sincronização rítmica. Nesses casos, foi-lhes dada atenção individualizada.

4.1. Módulo *Um mundo repleto de sons*

Este bloco de aulas tem como objeto o ambiente sonoro no qual a criança está inserida e outras paisagens sonoras (SCHAFER, 1997). São trabalhadas a percepção, a identificação e a reprodução dos sons de ambientes, e a reflexão crítica sobre sua importância na nossa vida. Os estudantes são levados a se ouvir, a ouvir o outro e o meio e a agir sobre ele no sentido de minimizar os ruídos indesejáveis.

Foram trabalhados os seguintes conteúdos: sons não musicais (do cotidiano, da natureza) e musicais; conceituação de timbre a partir da vivência; timbres contextuais e paisagem sonora; identificação de sons diversos (fontes sonoras); importância dos sons; comunicação por meio dos sons; como sons se tornam música; intensidade do som e expressividade.

No primeiro episódio, “Sons por todo lado”, os personagens chamam atenção para o sentido da audição. O conceito de timbre é apresentado e trabalhado por meio de apreciação musical e realização de sons corporais e batimentos. O episódio “Que som é esse?” aborda a questão “quando sons se tornam

música?", para o entendimento de que estes devem ser imbuídos de intenção expressiva. Os personagens conversam sobre a importância dos sons na nossa comunicação, citando exemplos do cotidiano. O episódio "Ai, meu ouvido!" trata da intensidade do som, dos conceitos forte e *piano* e do silêncio; estes são trabalhados a partir de apreciação, criação e performance de miniaudiopartituras. Trata também dos efeitos negativos da exposição ao excesso de barulho e sons muito fortes. O episódio apresenta uma breve explicação sobre ondas sonoras e a relação entre intensidade dos sons e movimento. Além das atividades no computador, foram realizadas outras na própria sala de aula, no pátio e no salão da escola.

Foram trabalhados cinco jogos referentes a esses conteúdos. Estes são descritos a seguir.

Sons por todo lado (Figura 5)

Este jogo envolve o reconhecimento de timbres contextuais em três paisagens sonoras (escuta global) e suas fontes sonoras específicas (escuta direcionada). É de fácil compreensão e execução, mas bastante eficaz para se trabalhar o reconhecimento de timbres. Os estudantes mantiveram o interesse pelo jogo mesmo após já saberem as respostas.

Figura 5: Jogo *Sons por todo lado*

Trilho sonoro (Figura 6)

Este é o editor de sons, jogo de criação musical que conta com uma interface lúdica e intuitiva. Após familiarização com a ferramenta, os estudantes tiveram tempo de criar suas primeiras peças, que podem ser salvas e publicadas no *Mural da Turma*. A abordagem do processo criativo nesse jogo foi totalmente livre e conduzida pelas crianças. As instruções dadas se referiam exclusivamente à usabilidade

da ferramenta. A partir da experimentação e exploração de timbres, gradativamente elas demonstravam uma escuta mais atenta. Inicialmente aleatórias, as criações foram revelando alguns padrões de organização, que se constituirão, oportunamente, objeto de um estudo específico.

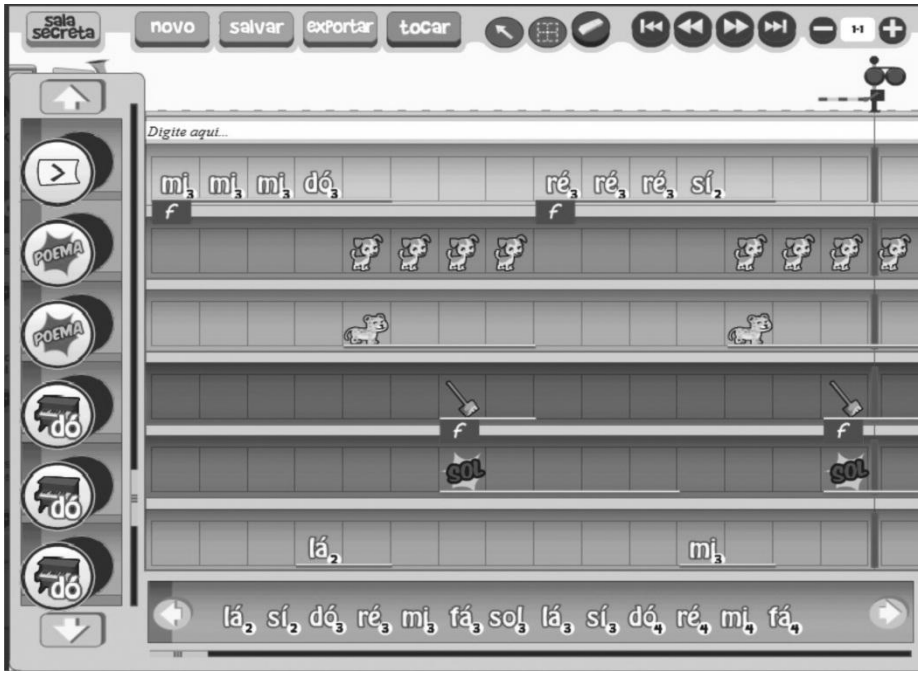


Figura 6: Jogo *Trilho Sonoro*

Rota certa

Este jogo envolve a identificação de fontes sonoras a partir da percepção de timbre e outras características. O jogo tem inúmeras fases que vão aumentando gradativamente em dificuldade pelo número de opções de respostas. O desempenho dos estudantes foi satisfatório, à exceção daqueles que ainda tinham dificuldade na leitura.

Corda bamba

Este é um jogo conceitual sobre a noção de onda sonora. Ele trabalha a relação entre energia (força, intensidade) e amplitude da onda: conforme a intensidade aplicada sobre uma corda, ela se move mais ou menos, possibilitando ao personagem alcançar ou se desviar de elementos que vão surgindo. O jogo trabalha a reação, a destreza e o controle motor fino dos estudantes.

Trilho sonoro – Poemas

Nesta versão, o *Trilho sonoro* conta com mais dois menus: palavras com diferentes intensidades, derivadas das miniaudiopartituras trabalhadas no episódio, e sinais de intensidade (*f*, *mf*, *p*, <, >) para serem aplicados aos sons.

Além dessas, foram realizadas atividades rotineiras na educação musical, como passeio sonoro pela escola, classificação dos ambientes e construção do mapa sonoro da escola; criação de paisagem sonora estereofônica; apreciação de comerciais de TV, clipes e outras.

5.2. Módulo *Sons graves e agudos vão e vêm*

Conteúdos relativos à altura, abordados em diversos momentos, foram apresentados de forma mais sistematizada a partir do episódio *O que cabe numa tuba*. As atividades incluíram: conceituação de sons graves, médios e agudos a partir da vivência; percepção e identificação de sons no cotidiano e no repertório musical; realização (vocal, corporal, instrumental) de sons graves, agudos, subidas e descidas; apreciação e criação de músicas com esses elementos.

O episódio apresenta o conteúdo de maneira musical e lúdica a partir do trecho de uma peça com voz e instrumentos graves. Em seguida, foi trabalhado com voz e apreciação, além dos seguintes jogos:

Rota certa – grave e agudo

Este jogo trabalha a percepção relativa de grave e agudo e conta com inúmeras fases. Como algumas crianças ainda não apresentavam fluência na leitura, requisito para bom desempenho no jogo, ele foi realizado quase sempre em conjunto, projetado no telão, o que favoreceu a assimilação dos conceitos e o treinamento da habilidade de discriminação.

Trilho sonoro – subidas e descidas

Nesta versão do editor, é incluído um menu com subidas e descidas (sons contínuos) e sequências de sons graves, médios e agudos (sons descontínuos).

5.3. Módulo *Entrando no ritmo*

Os aspectos relativos ao ritmo foram trabalhados durante todas as aulas. Dentro do cronograma estipulado, foi possível trabalhar os seguintes conteúdos e elementos: pulsação e andamento na vida e na música; ausência de pulso no cotidiano e em música; relação entre pulso e andamento; acelerando e *rallentando*; andamento e expressividade.

As atividades propostas incluíram: percepção e realização do pulso e do andamento; movimentação com a música; conceituação a partir da vivência; apreciação de trechos musicais; realização de parlendas; sincronização; realização (vocal, corporal, instrumental) de andamentos variados.

O episódio *Passeando no carango* trabalha os conceitos de pulso e andamento partindo de uma canção propícia à movimentação vinculada ao andamento de cada seção. O conceito de pulsação é apresentado a partir de trechos musicais com e sem pulsação. Numa proposta de criação, os estudantes trabalharam regularidade e irregularidade.

Foram trabalhados três jogos:

Toque com a gente

Este jogo apresenta padrões rítmicos que tomam a pulsação como base e vão se tornando gradativamente complexos, favorecendo o desenvolvimento da reação, da precisão rítmica e do controle motor fino. O desempenho das crianças no nível mais fácil foi bastante satisfatório.

Resgate (Figura 7)

Neste jogo é preciso sincronizar comandos no teclado do computador com o andamento da música. Ele exige coordenação motora fina, que implica na pontuação atingida. Observamos maior facilidade de sincronização nos andamentos lento e moderado, não por causa da velocidade propriamente dita, mas devido à ansiedade demonstrada no andamento rápido; os estudantes teclavam mais rápido que o necessário, o que gerava tensão muscular e descontrole rítmico.

Figura 7: Jogo *Resgate*

Trilho sonoro – O trânsito

Nesta versão é incluído um menu de onomatopeias relativas a sons de carros, que podem enriquecer a sonoridade das criações e caracterizar seções das peças.

5. Considerações finais

Os resultados do trabalho realizado até então surpreenderam principalmente com relação à motivação, ao engajamento e à concentração dos estudantes. Durante todas as atividades realizadas no computador eles se mantiveram atentos, responsivos e animados. Quanto ao aprendizado, pudemos constatar a apreensão de conceitos básicos e o desenvolvimento de habilidades de identificação e discriminação, coordenação e sincronização rítmica, habilidades de performance vocal e corporal, aumento da concentração e consequente capacidade de apreciação.

O aspecto que mais chamou a atenção, entretanto foi o envolvimento dos estudantes com as atividades de criação musical no *Trilho sonoro*. Este foi o jogo que gerou maior motivação e ocupou o maior período de tempo das aulas. Eles eram capazes de se manter concentrados criando e editando por até 30 minutos sem interrupção. Ao final de cada sessão, mostravam suas criações para os colegas e professores espontaneamente e com empolgação.

O *Trilho Sonoro* sempre foi o momento da aula mais esperado pelas crianças. Outros jogos mais "divertidos" bem como eventuais reprises dos desenhos animados eram preteridos em relação a ele. Acreditamos que esse fato se deva à satisfação de produzir algo próprio e novo, de poder escolher, decidir

(e não de ter metas a serem realizadas, como nos jogos que medem desempenho e habilidades), à possibilidade de se surpreender com o resultado sonoro de suas escolhas, de poder salvar e compartilhar criações, experimentando um sentimento de realização e autoria. Esse resultado confirma o preceito, celebrado por autores como Schafer (1991), Paynter (1992) e Swanwick (1979), segundo o qual a composição musical desempenha um papel central no fazer musical e no processo de desenvolvimento musical das crianças.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.**

Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

FRANÇA, C. C. **Turma do Som**. Recife: Daccord Music Software, 2012.

MOREIRA, M. A. **A teoria de David Ausubel.** Editora UNB, 2006.

PAYNTER, J. **Sound and estructure.** Cambridge University Press, 1992.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante.** Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Silva e M.Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHAFER, M. **A afinação do mundo.** Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1997.

SWANWICK, K. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education.** London: Routledge, 1994.

SWANWICK, K. **Music, mind and education.** London: Routledge, 1988.

SWANWICK, K. **A basis for music education.** London: NFER Publishing Company, 1979.

Formação: refletindo sobre o conceito para além das instituições formadoras

Cíntia Thais Morato
Universidade Federal de Uberlândia - cintiamorato@yahoo.com.br

Resumo: Este texto trata de uma reflexão sobre o conceito *Formação*. Para tanto, utiliza-se de uma lente teórica pautada na construção social da formação, ou seja, aquela pautada nos mapas históricos, sociais e culturais aos quais pertencemos. Além disso, fundamenta-se também na formação como construção de sentidos segundo a perspectiva teórica de Larossa (2002, 2004, 2005). Apresenta dados do campo empírico de uma pesquisa de doutorado na discussão do conceito proposto.

Palavras-chave: Formação, construção de sentidos, formação universitária em música, trabalhar e estudar.

Education: reflecting on the concept beyond the educational institutions

Abstract: This paper is a discussion on the concept *Education*. Therefore, we use a theoretical prospect based on the social construction of education, i.e., that rooted in the historical, social and cultural background we are part of. It is also based on education seen as construction of meaning after Larossa's theoretical perspective (2002, 2004, 2005). It presents empirical data from a PhD research on the discussion of the proposed concept.

Keywords: Education, meaning construction, university learning in music, work and study.

1. Introdução

Este texto trata de uma reflexão sobre o conceito *Formação*. O interesse em refletir e escrever sobre esse tema surgiu de minha participação em discussões como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE)[45] do Curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (doravante UFU), segundo as quais tenho discordado dos meus pares ao entenderem que a universidade é soberana na formação músico-profissional de nossos discentes.

De fato, parafraseando Ribeiro (2009, p. 7), a graduação universitária é consensuada democraticamente pela sociedade como excelente meio para a formação de profissionais. Porém, entendo *Formação* como um conceito mais amplo, que vai além da perspectiva da instituição formadora. Concebo *Formação* como uma relação entre as instâncias formadoras e os sentidos que produzimos através das experiências vivenciadas nessas instâncias.

Em se tratando das instâncias formadoras, entendo que não é só a graduação em música que forma, mas todos os mapas históricos, sociais e culturais que orientam a nossa existência.

[45] "O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso" (Resolução CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – N. 1, de 17/06/2010).

Santos (2002) distingue seis espaços estruturais nas sociedades que integram o sistema mundial contemporâneo, cujas instituições podem ser consideradas instâncias formadoras. São elas: "família e parentesco – espaço doméstico"; "fábrica e empresa – espaço da produção"; "mercado – espaço do mercado"; "vizinhança, organizações populares de base, igrejas, (sistemas educativos) – espaço da comunidade"; "Estado – espaço da cidadania"; "organismos, associações e tratados internacionais – espaço mundial" (p. 272 – 273).

Se somos, por um lado, formados pelas instituições, por outro, nossa formação depende também dos sentidos que criamos, das relações que estabelecemos, das decisões que tomamos, enfim, do constante diálogo que estabelecemos com as instâncias formadoras. Assim, conforme explica Lourau, citado por Soligo (2007, p. 31), "se o homem sofre as instituições, também as cria e as mantém por meio de um consenso que não é somente passividade diante do instituído, mas igualmente atividade instituinte".

Najmanovich (2001) argumenta que a interação do sujeito com o mundo, interação pela qual ele produz sentidos sobre si e sobre o mundo, se dá em várias dimensões do humano, dentre as quais cita três principais: a cognição, a emoção e a ação. Ao sujeito que resulta da interação com o mundo segundo essas três dimensões, a autora define como "sujeito encarnado", um sujeito que "não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações" (p. 93).

2. A formação como construção de sentidos

Para Larossa (2002, 2005), a formação se processa através das experiências que vivemos. A experiência é conceituada pelo autor como "aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa" (LAROSSA, 2002, p. 136); ou, com outra expressão: "É o que nos acontece" (LAROSSA BONDIÁ, 2002, p. 21).

"O que nos acontece" nos coloca em xeque, põe-nos em questão naquilo que somos (LAROSSA BONDIÁ, 2002, p. 133). Interrompe o curso do que estamos vivendo obrigando-nos a prestar atenção sobre o que acaba de nos acontecer. Ao prestar atenção, produzimos um sentido sobre o que vivemos, e sobre nós mesmos. As coisas, pessoas, acontecimentos só existem para nós porque lhes instituímos um sentido; enquanto não lhes instituímos um sentido, nos são despercebidos ou inconscientes. O sentido que produzimos é a consciência que tomamos sobre o que vivenciamos, é a marca que se imprime em nós.

Produzir sentido é construir relações. Nossa vida é um mundo de fragmentos, para os quais necessitamos construir relações:

> Cada um [...] configura o que ele próprio é, sua própria história, a partir dos fragmentos descosidos das histórias que recebeu. Incorporando-as e, por sua vez, negando-as, desconfiando delas e transformando-as de maneira que ainda possam ser habitáveis, que ainda conservem uma certa capacidade de pô-los de pé e abrigar, seja por um momento, sua indigência (LAROSSA, 2004b, p. 22).

Por isso, produzir sentidos é construir história, é construir a realidade, pois somos seres históricos, somos seres do sentido. Os sentidos são as nossas marcas, são o "eu" que se faz existir, portanto, os sentidos que construímos nos formam, nos materializam para o mundo, para o outro e para nós mesmos.

Os sentidos que produzimos em nossas experiências caracterizam um tipo de conhecimento denominado "saber da experiência" – "o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é" (LAROSSA, 2002, p. 141). Segundo o autor, o "saber da experiência" funda-se numa ordem epistemológica que o difere do conhecimento científico e do saber da informação, pois consiste num "saber que não trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece" (LAROSSA BONDIÁ, 2002, p. 27). Por isso se caracteriza como um conhecimento finito, particular, concreto e humano.

É um conhecimento finito, pois, por não se desgarrar do sujeito, finda com a sua morte. Além disso, é também um conhecimento particular: ninguém pode viver a experiência do outro. Assim, "ninguém pode aprender da experiência do outro, a não ser que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (LAROSSA, 2002, p. 141; LAROSSA BONDIÁ, 2002, p. 27. Por isso, na relação social o outro é alguém do qual não posso me apoderar, nem no qual posso me transformar, isto é, "o outro permanece como outro e não como outro eu, ou como outro a partir de mim mesmo" (LAROSSA, 2002, p. 137).

Como não experimentamos na própria pele as experiências das pessoas com as quais convivemos, não conseguimos, geralmente, nos afastar de nós mesmos, de nossas próprias verdades e, com isso, não conseguimos admitir que as pessoas têm também as suas verdades. Quando, entretanto, já vivemos experiências parecidas, ao menos, com as que estão vivendo as pessoas com que nos relacionamos, fica mais fácil compreender o que se passa em seu interior. Compreender consiste, portanto, em poder entender as pessoas, independentemente de termos vivido experiências iguais às delas; para isso, é preciso exercitar o afastamento de nossos

próprios conceitos e colocarmo-nos em seu lugar para, em pensamento (pois, fisicamente, não podemos adentrar em seu corpo), revivermos internamente as suas experiências e podermos conhecer as suas verdades.

É um conhecimento concreto, pois, pelo mesmo motivo que é particular, não pode se desgarrar do corpo que o encarna. E é humano no sentido de que produz efeitos em "todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético, etc." (LAROSSA, 2002, p. 142).

Enquanto seres viventes, estamos fadados a viver experiências. É por isso que a formação nunca está pronta, vamos delineando-a ao longo da vida, através das experiências que vivemos.

3. Formação vista pela ótica de alunos-trabalhadores em música

Os dados que se estendem abaixo fazem parte do Estudo de Caso que realizei durante o doutorado (MORATO, 2009)[46] e no qual entrevistei vinte e oito estudantes do Curso de Graduação em Música da UFU entre 2006 e 2007, que já atuavam profissionalmente com música. A atuação profissional em música de alunos que cursam a graduação na mesma área é realidade nos cursos superiores de música do Brasil, e isso se encontra registrado na literatura (MATEIRO, 2007a; 2007b; RECÔVA, 2006; REQUIÃO, 2002; SALGADO E SILVA, 2005; TRAVASSOS, 1999; 2002; 2005; VIEIRA, 2009).

O fato do corpo discente dos cursos superiores de música contemporâneos atuarem profissionalmente na área é, por si só, a materialização de uma problemática, pois de acordo com as normas sociais, espera-se que o acadêmico complete primeiramente a sua formação para depois trabalhar, o que alimenta a crença de que o trabalho consome o tempo a ser destinado aos estudos.

Convém destacar que a localização geográfica do curso ora em questão reflete a paisagem do Triângulo Mineiro, que conglomera quatro dos doze conservatórios estaduais mineiros[47], única rede pública estadual de escolas de música do Brasil – sediados em Uberlândia, Uberaba, Araguari e Ituiutaba. A região contempla ainda um amplo mercado de trabalho para o músico intérprete, como bandas e corais municipais, orquestras de cordas, estúdios e *home studios* para

[46] A pesquisa intitulada *Estudar e Trabalhar durante a Graduação em Música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música* (2009) foi orientada pela Profa. Dra. Jusamara Souza, no Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[47] Os 12 conservatórios se localizam nas seguintes cidades mineiras: Montes Claros, Diamantina, Ituiutaba, Uberaba, Uberlândia, Araguari, Visconde do Rio Branco, Juiz de Fora, Leopoldina, São João del Rei, Varginha e Pouso Alegre.

gravação de discos, *jingles* e trilhas sonoras, ampla agenda de bailes, festas e shows, e inúmeros estabelecimentos noturnos que oferecem música ao vivo.

Além dessa paisagem, observa-se que as modalidades licenciatura e bacharelado com habilitações em canto e instrumento também situam as experiências e atuações profissionais como docentes e músicos intérpretes daqueles que vêm buscando o curso de graduação em música da UFU.

O trabalho possibilita que o conteúdo aprendido nos aconteça (LAROSSA, 2002), permite que "os conhecimentos [sejam] incorporados nos atos, nos valores e articulados num sentido para a pessoa" (WAUSCHAUER, 2005, s/p.). Wagner, um dos estudantes entrevistados, detalha como esses conhecimentos são incorporados no momento da sua docência:

> *[...] acontece naturalmente, você tá explicando e acaba surgindo um assunto que você explica: "Olha, mas o som do violão, tal, não soa essa altura". Aí você começa falar sobre outras coisas, tipo os harmônicos da série harmônica, então: "No corpo da guitarra tem os harmônicos...". Você explica também pro aluno e sente isso aí interessante [por]que ele olha assim: – Nó, mas a corda solta dá esses harmônicos?! – Você dividindo a metade dá esse outro harmônico, divide na metade [da metade] dá outro... Então vai aparecendo, sabe? Acho que é muita informação que a faculdade passa que, a gente dando aula, consegue vivenciar mais isso* (Wagner).

Relacionando os dois mundos no sentido de entender o que aprende na formação inicial, Alessia, professora de violão e flauta doce no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (MG), vê importância no movimento do trabalho para o curso: "Se eu não estivesse trabalhando, ia ficar um pouco vago porque não tinha como [entender] só com a aula" (Alessia). Com esse sentido, relata que "o serviço ajudou" porque na aula ela aprendia a refletir sobre o que acontecia no trabalho.

Esse movimento do trabalho para o curso também faz o caminho de volta, ou seja, retorna ao trabalho. Janaína, cantora de uma banda de baile em Uberlândia, reflete sobre o que acontece na vida prática do trabalho usando o que aprende na universidade. Passa, então, a estar mais consciente elaborando sentidos para o que vive a partir dos conhecimentos universitários que se tornam encarnados nela:

> *Eu acho muito enriquecedor trabalhar e estudar ao mesmo tempo, apesar das dificuldades. Porque muita coisa que você vê aqui dentro, você pode ver na prática. Então, alguma coisa que você viu numa matéria: "Nossa, olha que interessante; isso tá acontecendo aqui!" Então é meio que... o que você tá fazendo aqui, você acaba vivenciando na prática* (Janaína).

Luciana, professora de violão no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, "traduz" a relação entre o que aprende no curso e a sua experiência no trabalho, da seguinte forma:

> *Se eu tivesse fazendo só a UFU, só a licenciatura, ia me ajudar? Ia, só que eu acho que dificilmente eu ia conseguir praticar isso. Porque eu não ia ter um entendimento como eu tive, talvez porque quando a gente já tem aquela experiência prévia, aí você compara e tenta transferir aquilo ali pra prática. Quando você não tem experiência, às vezes você não imagina o que realmente vai acontecer* (Luciana).

Por estar trabalhando, o que Luciana aprende na universidade faz "um" sentido, um sentido em relação à experiência prévia que traz do trabalho. Se não estivesse trabalhando, o conhecimento construído no curso faria "outro" sentido, um sentido que, por não ter uma relação histórica com trabalho, não a capacitaria para prever situações – pois situações semelhantes ainda não teriam sido vivenciadas.

Quanto aos sentidos que não dão para se elaborar sobre o que ainda não foi vivido, nesse caso, enquanto não se começa a trabalhar, Sheila expõe:

> *Dentro da universidade a gente lê muita coisa a respeito da valorização do profissional, da valorização da música dentro da escola [básica]. Mas até então eu não tinha vivido isso. Como que é [ser] um professor de música dentro de uma escola regular? [...] E aí que eu comecei a ver como que é a realidade dentro da sociedade, como que é visto um professor de música na sociedade e nesse meio [da escola básica]* (Sheila).

Comentando sobre as experiências do seu trabalho e da sua presença enquanto professora de música em uma escola privada de educação básica onde trabalhou na cidade de Uberlândia, o relato de Sheila incide sobre a importância de se viver internamente a experiência do que se lê, se ouve e se diz no curso superior de música.

Uma questão que ajuda a entender a importância dada às ações de trabalhar e estudar simultaneamente diz respeito à ordem epistemológica do saber da experiência. Como descreve Larossa Bondiá (2002), o saber da experiência funda-se numa ordem epistemológica que o caracteriza como um conhecimento concreto, particular, finito e humano. Portanto, enquanto um conhecimento encarnado e intransferível, que não desgarra do sujeito, ele não pode ser ensinado pelo curso de graduação. Ele só pode ser provado, vivido e revivido individualmente por cada um dos alunos, que o fazem estudando e trabalhando, cada qual em seu campo de atuação profissional.

4. Conclusão

Estamos acostumados a pensar a formação mais pela perspectiva da instituição formadora, nesse caso, o curso superior de música. Porém, as condições de recepção da formação recebida na universidade – já que quando se fala em formação profissional, sempre se lembra dela – dependem dos mapas social e cultural do qual os alunos historicamente advêm. A formação profissional universitária recebida provoca marcas diferenciadas em cada aluno, pois suas experiências são particulares: cada aluno relaciona o curso com o que vive em sua história social, familiar e, aqui em foco, no seu trabalho.

Assim, no caso dos alunos entrevistados na investigação relatada, o curso superior de música faz sentido muito em função do com quê e onde estão trabalhando. É com base nesse modo de entender a formação – como produção de sentidos mediados pelos mapas históricos, sociais e culturais que os configuram – que concluo que as relações estabelecidas entre curso e trabalho instituem não uma, mas várias formações profissionais diferenciadas, considerando-se as experiências vivenciadas por cada aluno individualmente. Tais relações e experiências problematizam, portanto, a soberania da universidade como instância única da formação músico-profissional.

Referências

LAROSSA BONDIÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20 – 28, 2002.

LAROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133 – 164.

LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

LAROSSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. ***Opus*, Revista Eletrônica da ANPPOM,** v. 2, n. 13, 2007a. Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/13.2/files/OPUS_13_2_Mateiro.pdf>. Acessado em 20/07/2012**.**

MATEIRO, Teresa. 'Eu quero estudar guitarra': um estudo sobre a formação instrumental dos licenciandos. *OuvirOuVer*, n. 3, p. 139 – 151, 2007b. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/432/424>. Acessado em 08/07/2012.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música:* construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307f. Tese (Doutorado), Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado*: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RECÔVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular*: um processo de percepção através dos sentidos? 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2006.

REQUIÃO, Luciana. *O músico-professor*: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas – a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Rio de Janeiro, Booklink, 2002.

RIBEIRO, Renato Janine. Que universidade é essa? Distinção entre poder e autoridade é crucial para entender a crise por que passa a USP. *Folha de São Paulo*, 21/6/2009, Caderno Mais, p. 7.

SALGADO E SILVA, José Alberto. *Construindo a profissão musical*: uma etnografia entre estudantes universitários de música. 2005. 289f. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLIGO, Rosaura Angélica. *Quem forma quem?* Instituição de sujeitos. 213f. 2007. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, n. 12, p. 11 – 20, 2005.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 119 – 144, 1999.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão*: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WAUSCHAUER, Cecília. A quem pertence a formação? As diferentes correntes de autoformação. *Educação*, São Paulo, 2005. Disponível em http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_1_as_diferentes_correntes_da_autoformacao.pdf Último acesso em 08/09/2011.

Mapeando saberes: a prática dos professores de música da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais

Cristiane Nogueira
UFMG - cristiane_magda @yahoo.com.br

Resumo: Os saberes incorporados nas práticas pedagógico-musicais dos docentes de música constituem o foco principal da presente comunicação. O projeto de pesquisa apresentado no texto está sendo desenvolvido em um programa de pós-graduação, em nível de mestrado e limita-se ao Programa de Educação Musical de um município de Minas Gerais. Através dele, pretende-se responder à pergunta: - Quais saberes norteiam a prática pedagógico-musical dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica do município em questão? A pesquisa adotará como referencial os saberes profissionais, segundo GAUTHIER ET AL. (1998) e TARDIF (2002), e a concepção de reflexão-na-ação e de reflexão-sobre-a-ação, segundo SCHÖN (1987, 2000) e ZEICHNER e LISTON (1996). O estudo, com abordagem qualitativa, adotará a metodologia denominada "multicasos", segundo STAKE (1994), uma vez que prevê o acompanhamento das experiências docentes de mais de um profissional. A consolidação do projeto pode levar à elaboração de novos modelos curriculares, não apenas para o ensino musical neste contexto, como também para a formação docente em música.
Palavras-chave: Saberes Docentes em Música, Mapeando Saberes

Mapping Knowledge: the practice of music teacher of municipal schools in a city en Minas Gerais, Brazil.

Abstract: The knowledge embedded in the pedagogical practices of teachers-musical music are the main focus of this communication. The research project presented in the text is being developed in a graduate program, the Master's level and limited to the Music Education Program of a municipality of Minas Gerais. Through it, I intend to answer the question - What does the knowledge guide the practice of teaching musical of music teachers who works in basic education schools in the municipality in question? The research will adopt as a reference the professional knowledge, according GAUTHIER ET AL. (1998) and TARDIF (2002), and the concept of reflection-in-action and reflection-on-action, according SCHÖN (1987, 2000) and Zeichner and Liston (1996). The study with a qualitative approach, will adopt the methodology called "multicase" according STAKE (1994), once that predicts the monitoring of teaching experiences of more than a professional. The consolidation of project can lead to the development of new curriculum models, not only for the musical education in this context, but also for teacher training in music.

Keywords: Teacher Knowledge in music; Mapping Knowledge

Introdução

O ensino da música na educação básica tem se tornado assunto recorrente entre estudantes e profissionais da área, especialmente após a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008[48]. Questões quanto ao "quem", "o que" e "como" ensinar, permeiam fóruns de discussões e debates, inspiram livros didáticos e programas curriculares, contribuindo para a consolidação do tema a curto, médio, e também a logo prazo.

[48] A Lei 11.769/2008 torna a música um componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica do Brasil.

Este movimento em torno da música na escola, contudo, não é recente, ou mero modismo, afinal de contas, diversas iniciativas[49] surgiram antes mesmo da promulgação da referida lei. Nesse sentido, um olhar reflexivo sobre as práticas musicais já consolidadas no país podem também revelar contribuições significativas, ampliando as possibilidades do fazer musical. Sendo assim, um campo mais específico de investigação compreende os saberes incorporados nas práticas pedagógico-musicais dos docentes de música que são os agentes principais de tais práticas, e este constitui-se o principal foco do presente projeto de pesquisa.

O problema e a pergunta

Durante minha atuação profissional como Coordenadora de Educação Musical na Secretaria de Educação do Município de Itabirito, no interior de Minas Gerais, uma de minhas funções era orientar e dar suporte pedagógico e metodológico aos professores de música que atuavam diretamente nas salas de aula. Essa experiência gerou uma série de questionamentos após constatar que não existia uma unidade de pensamentos quanto ao ensino e prática musical nas escolas por parte dos docentes da equipe, pois cada um reproduzia, basicamente, o tipo de aprendizado que tiveram em suas formações acadêmicas e tais práticas mostravam-se, em geral, carentes de uma atitude reflexiva. Além disso, essa carência gerava um isolamento por parte de alguns professores e um bloqueio a qualquer iniciativa que surgisse para o melhoramento da prática desses, bem como do programa em geral.

Compreendendo que uma mudança em qualquer prática educativa ocorre, inicialmente, mediante a reflexão dos aspectos pessoais, sociais e profissionais que a envolve, meu interesse investigativo dirigiu-se para os saberes dos docentes inseridos no Programa de Educação Musical citado acima, no intuito de responder à seguinte questão:

- Quais saberes norteiam a prática pedagógico-musical dos professores de música que atuam nas escolas de Educação Básica do município em questão?

Esta indagação geral pode levar à outras mais específicas, a saber:

- Qual o perfil de Educação Musical praticado no município?

- Como os saberes docentes são articulados, mobilizados e transformados na prática pedagógico-musical dos professores em questão?

[49] Como exemplo, pode-se citar o Programa "Vitória Musical", promovido pela Prefeitura Municipal de Vitória/ES, desde 2005, e o Programa "Tocando, cantando, fazendo música com as crianças", da Prefeitura de Mogi das Cruzes/SP, iniciado em 2002.

Justificativa

No último Congresso Anual da Abem[50], a compilação de comunicações apresentadas no evento indicava 86 citações[51] à Lei 11.769/2008, enquanto que o termo 'música na escola' foi citado[52] por 236 vezes. Estes dados, ainda que gerais e quantitativos, demonstram a atenção dispensada a ambos os assuntos por parte do meio acadêmico, o que, de certo modo, reflete as dúvidas, problemas e anseios quanto à qualidade da educação musical.

Por outro lado, podemos considerar que os resultados das investigações na área ainda apresentam-se insuficientes, como salienta DEL BEN (2001):

> Poucos são os dados disponíveis sobre a 'realidade do ensino de música na escola. Isso torna-se problemático à medida que, sem conhecer e compreender o que acontece nessa 'realidade' talvez não seja possível superar os problemas tão freqüentemente apontados pela literatura da área, como a desvalorização da Música como disciplina curricular, as condições precárias para a realização do ensino de música nas escolas, sua falta de sistematização e fundamentação teórica ou aqueles referentes à formação de professores de Música. (Idem, p. 1-2, Apud BELLOCHIO, 2003)

Entre essas duas realidades, observa-se, sob um ponto de vista muito particular, que existe ainda uma distância entre os resultados científicos e a aplicação prática destes. Em outras palavras, o número de investigações sobre o tema Música na Escola não tem sido suficiente para transformar, ou melhorar a qualidade da mesma neste espaço. Temos investimentos em instrumentos, livros didáticos, CDs e até programas virtuais, ao passo que o professor, o maior agente do fazer musical na escola, carece de uma atitude reflexiva sobre sua própria prática.

Sendo assim, o presente projeto justifica-se, uma vez que pretende, através da investigação dos saberes norteadores das práticas pedagógico-musicais no contexto da escola de educação básica, contribuir com ações formativas mais significativas para o fazer musical na sala de aula, tanto dos docentes em exercício, quanto dos futuros profissionais da área. Ademais, sua consolidação pode levar à elaboração de novos modelos curriculares, não apenas para o ensino musical neste contexto, como também para a formação docente em música.

Diferentes olhares sobre o mesmo tema

Os saberes docentes em música têm-se constituído tema de interesse de alguns autores, como AZEVEDO & HENTSCHKE (2005), BELLOCHIO (2003), DEL BEN (2001), dentre outros, tendo enfoques distintos, como a prática dos estagiários em música e a prática pedagógica de educadores

[50] XX Congresso Nacional da Abem – Associação Brasileira de Educação Musical, realizado entre os dias 07 e 10 de Novembro de 2011, na cidade de Vitória/ES.
[51] Resultado com base na pesquisa por palavra chave em recurso de busca do Programa Adobe Flash Player.
[52] Idem à nota 4.

musicais em condições específicas. A relevância do presente projeto, portanto, não está no caráter geral do tema, uma vez que já existem importantes contribuições científicas na área, mas na busca por traçar um perfil da Educação Musical praticada no município em questão, favorecendo sua consolidação e estimulando políticas de aperfeiçoamento na área.

Objetivos

Constitui-se objetivo geral do presente projeto:

- Investigar quais saberes norteiam a prática pedagógico-musical dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica do município de Itabirito/MG;

Objetivos Específicos:

- Traçar um perfil da Educação Musical praticada nas escolas de educação básica do município de Itabirito/MG através do mapeamento dos saberes que norteiam as práticas pedagógico-musicais dos professores de música;

- Investigar como os saberes docentes são articulados, mobilizados e transformados na prática pedagógico-musical dos professores em questão.

Referencial Teórico

Dentre as pesquisas sobre formação de professores, a temática dos saberes docentes, talvez seja a de maior expansão. De fato, na medida em que os debates sobre qualidade na educação se afloram, os pesquisadores tendem a considerar uma estreita ligação entre esta qualidade e a qualificação da formação docente. Neste sentido, significar a palavra "saber" torna-se fundamental, uma vez que ela norteará toda a pesquisa.

Segundo VENDRAMIM (1990), o termo "saber" origina-se do Latim e inicialmente tem seu significado ligado ao paladar (sapere de sapor; sapor é sabor; ter gosto). Em uma linguagem figurativa passou a sensato; conhecimento; juízo; erudição. No âmbito dos saberes docentes,

> ...o termo "saber" está relacionado a uma forma de racionalidade de natureza argumentativa e social, ou seja, a noção de saber é entendida com relação "aos discursos e às ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificação racional" (GAUTHIER ET AL., 1998, p.336 Apud HENTSCHKE ET AL., 2006, p.51)

Compreende-se, portanto, que "o saber é racional sem ser científico, é um saber "prático implicado na ação" e caracterizado por uma dimensão pessoal e social cuja mobilização se dá no contexto do trabalho docente" (HENTSCHKE ET AL., 2006, p. 51). Neste sentido, entendemos que as ações docentes são as peças substanciais para dimensionar os saberes da profissão e dessa maneira, a pesquisa adotará como referências teóricas os saberes profissionais, segundo GAUTHIER ET AL. (1998) e TARDIF (2002), e a concepção de reflexão-na-ação e de reflexão-sobre-a-ação, segundo SCHÖN (1987, 2000) e ZEICHNER e LISTON (1996).

Para TARDIF (2002) o saber é ao mesmo tempo idiossincrático e partilhado coletivamente, pois está subordinado a um sistema e a um processo histórico cultural, uma vez que seus objetos são práticas sociais. Dentre a caracterização dos saberes docentes proposta pelo autor, destacamos os saberes experienciais ou práticos, pois representam os saberes produzidos pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Os saberes experienciais enfatizam a valorização do professor e de seus processos formativos e práticos, e, portanto, apontam para uma prática onde a reflexão esteja presente e ativa. Esta reflexão, segundo ZEICHNER e LISTON (1996) deve ser considerada como uma das dimensões do trabalho pedagógico, e, portanto, fundamentar-se nas condições de realização desse trabalho. A prática reflexiva, segundo SCHÖN (2000) deve ser considerada como um elemento-chave da educação profissional, pois favorece o encontro de respostas às situações novas do cotidiano docente.

GAUTHIER ET AL. (1998) argumentam que os professores possuem um repertório de conhecimentos construído no trabalho docente e nas interações sociais, o que o caracteriza por um saber social, plural e fundamentado numa razão prática. Nesse sentido, os autores defendem os professores como produtores de conhecimento e como sujeitos capazes de argumentar e racionalizar a sua ação pedagógica.

Os referenciais apresentados acima convergem para um aspecto comum: a valorização dos saberes relacionados com a ação docente propriamente dita, ou seja, a ação pedagogia que é vivenciada no cotidiano educacional. Segundo HENTSCHKE ET AL. (2006):

> Esses saberes, sistematizados pelos autores, caracterizam o ato de ensinar e se configuram como um saber plural, "sincrético", contextual e temporal, onde teoria e prática, conteúdo e didática se integram. Não é possível isolá-los na ação docente, pois estão amalgamados na prática do professor. (Idem, p. 54)

Metodologia

Para a realização deste projeto, pretende-se adotar uma metodologia de abordagem qualitativa, que segundo TAYLOR & BOGDAN (1986), possibilita flexibilidade em sua realização, uma

vez que coloca os pesquisadores diretamente no campo de trabalho, interatuando com os pesquisados, numa relação dinâmica e natural. LÜDKE & ANDRÉ (1986) destacam ainda que "o estudo qualitativo, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (Idem, p.18).

Uma vez que se pretende acompanhar a experiência docente de mais de um profissional, será adotado o estudo de caso denominado "multicasos". Este compreende uma "análise particular e aprofundada de um fenômeno em especial e tem como objetivo o relato detalhado de uma unidade" (AZEVEDO & HENTSCHKE, 2005, p. 977). Pode concentra-se, segundo STAKE (1994) em um indivíduo, num pequeno grupo, numa organização, numa comunidade, numa nação, mas sempre se limitando a uma unidade.

O estudo coletivo de casos ou multicasos, metodologia de interesse nesta pesquisa, não é, segundo STAKE (1994), um estudo de uma coletividade, mas um "estudo tipo instrumental estendido a vários casos" (p. 237). O objetivo, pois, de um estudo multicasos não é a comparação entre os casos, mas a compreensão de suas especificidades e semelhanças para melhor aferir sobre seus resultados (STAKE, 1994).

Compreendendo que o foco da pesquisa é conhecer os saberes que norteiam a prática dos professores de música que lecionam nas escolas municipais da cidade de Itabirito/Minas Gerais, serão utilizados como instrumentos de coletas de dados entrevistas semi-estruturadas e observações. As entrevistas serão constituídas de questões quanto à formação acadêmica, especificidades do trabalho, como carga horária semanal, nº de alunos por turma, conteúdos e metodologias adotas, dentre outras. As observações pretendem acompanhar a prática profissional dos professores durante um período médio de tempo, no intuito de estabelecer relações entre suas concepções teóricas e de atuação docente. O presente projeto prevê a participação de no mínimo dois e no máximo quatro profissionais, à selecionar, que serão acompanhados em um período mínimo de dois a seis meses.

Tendo conhecimento das implicações éticas que envolvem uma pesquisa, o presente projeto estará sujeito a todas as exigências do órgão responsável por esse procedimento. Assim, estão previstas as autorizações da Secretaria Municipal de Educação, da direção das escolas e profissionais envolvidos na pesquisa, bem como de possíveis desdobramentos decorrentes do trabalho ao longo de sua aplicação.

O Programa

A inserção da música nas escolas municipais de Itabirito/MG se deu em 2005 a partir de um projeto piloto que integrava artes plásticas, música e teatro. A proposta era proporcionar vivências nessas três linguagens artísticas aos alunos das escolas municipais, que tinham as aulas no contra turno, no formato de oficinas. Posteriormente, foram oferecidas aulas de capoeira e hip hop. Após seis meses de

experiência, algumas escolas, através de suas respectivas diretoras, mostraram interesse em incluir as aulas na grade escolar dos alunos, atingindo com isso todos os alunos da escola. Contudo, devido à organização curricular e à falta de profissional habilitado, apenas a música conseguiu ser incluída no currículo obrigatório, sendo oferecida assim, a todos os alunos regularmente matriculados das escolas.

Atualmente, o programa de Educação Musical da Secretaria de Educação do Município em destaque atende seis escolas de educação básica. Nestas, os alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental participam de aulas regulares de música, ministradas por professores com habilitação específica. Ao todo, oito profissionais participam do projeto, sendo quatro formados em Licenciatura em Música e quatro estudantes do mesmo curso.

O perfil variado dos profissionais, talvez explique a diversidade de métodos, práticas e conceitos sobre música adotados por eles em suas atuações didáticas. Esta diversidade, no contexto de uma rede de ensino, torna-se problemática à medida que impede a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados e dos fundamentos que norteiam a Educação Musical no contexto da escola de educação básica. Neste sentido, conhecer e mapear os saberes pedagógico-musicais envolvidos na prática desses docentes pode levar à estruturação e consolidação da área, incentivando ações formativas a curto, médio e longo prazo.

Considerações finais

As motivações para este projeto de pesquisa surgiram a partir de um problema real, baseado na experiência profissional em um programa de educação musical a nível municipal. Assim, ansiamos por resultados que, em primeira instância, contribuam para a mudança e/ou aperfeiçoamento da área no referido contexto. Sobretudo, que instiguem os professores de música a refletirem sobre suas práticas, tornando-os agentes autônomos no processo educativo musical.

Espera-se, ademais, que os resultados obtidos, em uma segunda instância, contribuam para a consolidação e transformação, quando for o caso, de realidades, localidades e situações distintas, resguardadas as possíveis adaptações, firmando a música como área do conhecimento essencial à formação humana.

Referências

AZEVEDO, Maria Cristina Cascelli, HENTSCHKE, Liane. *Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música*. In: XV CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2005, Rio de Janeiro/RJ. Anais... Rio de Janeiro/RJ: ANPPOM, 2005. p. 973-981.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional*. In: XII CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003, Florianópolis/SC. Anais... Florianópolis/SC: ABEM, 2003.

DEL BEN, Luciana et.al. *Aprendendo com os professores: reflexões sobre a formação do educador musical a partir das concepções e ações de uma professora de música*. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

MUSICAL, 4, 2001, Santa Maria/Rio Grande do Sul. Anais... Santa Maria, Associação Nacional de Educação Musical, 2001a, p. 78-77.

GAUTHIER, Clemont et al. *Por uma teoria da pedagogia:* pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Ijuí, 1998.

HENTSCHKE, Liane, AZEVEDO, Maria Cristina Cascelli, ARAÚJO, Rosana Cardoso. *Os saberes docentes na formação do professor:* perspectivas teóricas para a educação musical. In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, nº 15, 2006. ABEM, 2006, p. 49-58.

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

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

_____. *Educating the reflective practitioner:* toward a new design for teaching and learning in the professions. São Francisco: Jossey-Bass Inc., 1987.

STAKE, Robert E. *Case studies*. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed)

Handbook of Qualitative Research. Londres: Sage publications, 1994, p. 236-247.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. *Introduccion a los metodos cualitativos de investigacion:* la búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós, 1986.

VENDRAMIM, Leondenis. *A origem curiosa das palavras*. Canoas: Liv. E Ed. Vendramim, 1990.

ZEICHNER, Kenneth M. e LISTON, Daniel P. *Reflective teaching:* an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1996

Experiência colaborativa na construção de material didático e sua aplicação para o ensino de violão em um curso de Licenciatura em Música a distância

Cristina Tourinho
Universidade Federal da Bahia – cristtourinho@gmail.com

Bruno Westermann
Faculdade Evangélica de Salvador e Universidade Federal da Bahia – brwestermann@gmail.com

Resumo: Neste trabalho vamos nos reportar à experiência colaborativa para produção de material para a interdisciplina Violão no curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Baseados nos princípios filosóficos de Swanwick (2003), Bandura (2007), Moore e Kearsley (2006) e Sloboda (2008), a equipe desenvolveu a aplicação de material tradicional para o instrumento, além de arranjos e pequenas composições para violão solo e conjunto de violões. O grupo consolidou-se durante os quatro anos e meio de atividades e o resultado de cada semestre foi discutido e avaliado. Novas possibilidades de interação e avaliação foram introduzidas.
Palavras-chave: aprendizagem de violão, aprendizagem colaborativa, educação musical a distância

Experience in building collaborative material and its application to teaching guitar in a Distance Music Education Course

Abstract: In this paper we report the collaborative experience to produce material for the interdiscipline Guitar to the Music Education Distance Course of the Federal University of Rio Grande do Sul. Based on the philosophical principles of Swanwick (2003), Bandura (2007), Moore and Kearsley (2006) and Sloboda (2008), the team developped the application of traditional material for the instrument, and small arrangements and compositions for solo guitar and guitar in group. The team was consolidated during the four and a half years of activities and results of each semester was discussed and evaluated. New possibilities of interaction and assessment were also introduced.

Keywords: guitar learning, colaborative learning, distance music education. (

1. Introdução

Este texto relata a experiência do grupo de violonistas/professores de violão que integraram a equipe de produção da interdisciplina "Violão" para o curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A equipe, coordenada pela professora Cristina Tourinho, contou ainda com o trabalho de outros cinco tutores deste curso: Bruno Westermann, Edgar Marques, Felipe Rebouças, Adriano Oliveira e Rafael Guerrini. Ao mesmo tempo em que responsáveis por produzir os materiais, os membros atuaram em atendimentos presenciais nos diversos polos, realizando acompanhamento das atividades desenvolvidas a distância. Este acompanhamento presencial se deu como tutor de polo ou como tutor itinerante, isto é, o indivíduo que viajava ocasionalmente para suprir eventuais necessidades de determinado grupo de estudantes. Os seis membros integrantes agregaram-se durante o decorrer do curso sendo a equipe consolidada a partir de reuniões a distância, usando ferramentas como e-mail, documentos compartilhados, chats e a plataforma Moodle da UFRGS. Os encontros semi-presenciais semestrais para planejamento aconteceram em Porto Alegre e Salvador.

Nesta convivência, as habilidades foram se definindo e os papéis de cada um surgindo naturalmente, de acordo com a disponibilidade e aptidão de cada integrante. Nos últimos quatro

semestres do curso as reuniões de planejamento semi-presenciais chegaram a acontecer por três dias consecutivos, em horário integral. Nestas, o repertório, metodologia de trabalho, assuntos das unidades de estudos foram definidas e divididas com antecedência de até três meses antes de serem apresentadas aos estudantes.

2. Aporte Teórico

A elaboração de todo material pressupõe a filosofia dos elaboradores, que imprimem no trabalho as suas crenças. Assim, de acordo com a leitura da bibliografia especializada, experiência prévia da equipe e trabalhos antes e durante o desenrolar do curso, é possível afirmar que seis autores fundamentaram esta proposta de ensino.

O método Musicalização Através da Voz (Nunes, 2005) teve papel central por se conceber que instrumento e voz eram indissociáveis quando se trata de educação musical na escola regular e seus atores. Keith Swanwick (2003) contribuiu com os três princípios para a educação musical que apresenta no livro "Ensinando Música Musicalmente". Para ele, é importante que se respeite o discurso musical, assim nenhuma atividade ou exercício foi pensado sem considerar a música como discurso. Em se tratando de um país tão grande e diverso como o Brasil, as atividades visavam privilegiar também a música de interesse do estudante, respeitando o seu discurso musical. E por último, a música foi o princípio e a finalidade.

Albert Bandura (2007) fala do sentimento de eficácia como um fator determinante para os resultados na vida pessoal e profissional dos indivíduos. Para ele, é muito importante que as pessoas tenham responsabilidade e poder de decisão acerca de passos que possam afetar suas vidas, gerenciando, de alguma forma, a sua prendizagem. Já Moore e Kearsley tratam especificamente de questões acerca da Educação a Distância e das variáveis que influenciam no que eles chamam de Distância Transacional. Por último, Sloboda (2008) foca no desenvolvimento das habilidades necessárias para "ser músico" e examina cuidadosamente os processos de organização da aprendizagem de tais habilidades.

O estudo de referenciais que fundamentassem o processo de construção desta proposta de ensino, aliado à ação prática e à sua reflexão gerou, em paralelo, uma produção científica desta mesma equipe. Até o presente momento, são nove artigos publicados por membros do grupo que estão diretamente relacionados ao curso e ao ensino de violão, uma dissertação de mestrado concluída e outra em fase final de elaboração. Os artigos e apresentações (ver bibliografia no final, onde Tourinho, Westermann, Rebouças, Marques, Oliveira e Guerrini assinam vários artigos em conjunto) são relatos de experiência, atividades de tutoria, produção de materiais e avaliação no curso, além da dissertação concluída e da dissertação em andamento.

Podemos afirmar que escrever e apresentar artigos produziu reflexões, que acreditamos responsáveis por mudanças nos rumos do trabalho da equipe. O resultado é um processo onde o trabalho realizado, depois de refletido e transformado em conhecimento científico, passa a apoiar as práticas vigentes.

3. Sobre o material didático

Até o semestre 2010.2 as instruções para os alunos constavam basicamente nos textos das Unidades de Estudo (UE), com vídeos, partituras e ilustrações. Apesar de a produção inicial de cada UE ser distribuída entre os integrantes da equipe, estes textos foram sempre produzidos coletivamente, disponibilizados para comentários e revisão de todos. Assim, não é possível falar de autoria única, mas de construção colaborativa em todas as etapas, ainda que a princípio este enfoque não estivesse tão consciente.

Muita produção de material áudio-visual foi feita artesanalmente pelos próprios membros do grupo. Quando a necessidade extrapolava as possibilidades, a sede do Centro de Artes e Educação Física - CAEF, em Porto Alegre, era acionada. Assim, posicionar a câmara da forma mais adequada para fotografar e filmar foi um aprendizado construído. A utilização de fundo neutro, enquadramento da imagem, iluminação adequada e detalhes a serem ressaltados foram sendo aprimorados a cada nova fotografia/gravação.

Poder-se-ia argumentar que este trabalho deveria ser feito por uma equipe profissional. Reconhecemos que tecnicamente o resultado teria sido outro, mas devemos nos lembrar que muitas vezes os professores necessitam aprender a manejar aparelhos e entender minimamente de recursos tecnológicos e estas necessidades em muito contribuíram para o nosso aprendizado.

Figura 1. Unidade de estudo (Teclado e Violão)

Associada à imagem o estudante recebia um texto explicativo curto mas bem estruturado, de como proceder para estudar. Assim, os vídeos e figuras não estavam apenas para ser imitados, mas as razões para fazer em determinada sequência estavam descritas de forma concisa. Assim, foram introduzidos modelos de vídeos explicativo/demonstrativo contendo narrações e instruções sobre a maneira de estudar e tocar. Além das peças e exercícios gravados na íntegra e em andamento real, a mesma peça foi também gravada em andamentos mais lentos. Pequenos excertos (trecho, compasso ou mesmo uma mudança mais difícil) também foram disponibilizados. Isto refletiu positivamente nas formas de estudo adotadas pelos alunos, alguns deles descrevendo-as nos fóruns de discussão, como é o caso de A. P., quando diz: “Estou estudando .... depois toco os dois pentagramas. E assim por diante até tocar toda a seção e por fim a peça inteira”. Outros relatos parecidos também modificaram o procedimento de estudo de

A. L. “Costumo estudar primeiramente compasso por compasso, depois vou juntando o primeiro ao segundo, segundo ao terceiro, e assim por diante”. Estudantes iniciantes têm por prática começar sempre do primeiro compasso, retornando ao início cada vez que acontece algum erro. As instruções para dividir a peça em semi-frases, e associar a partitura com o vídeo, convergem com que recomenda Sloboda (2008). Para o autor, na aquisição de uma habilidade é importante traçar objetivos, e para alcançar estes objetivos, às vezes precisa-se traçar subobjetivos para alcançar o objetivo principal. (SLOBODA, 2008).

A partir de 2011/1 foram introduzidas videoaulas interativas. A principal novidade que tornou possível aplicar esse modelo foi a ferramenta “Vídeos Interativos de Aprendizagem - VIA (Schramm, 2011), que permitia navegar pelos diversos excertos da peça/canção trabalhada, de acordo com a necessidade individual. As vídeo-aulas foram elaboradas com a finalidade de se tornarem um material auto-suficiente para o estudo do violão, com explicações faladas/legendadas que substituíram os textos instrucionais de leitura das Unidades de Estudo dos semestres anteriores.

Contudo, mesmo abordando os mais diversos aspectos da execução do instrumento, nunca se pretendeu substituir o acompanhamento do tutor do polo e a interação entre pares. Muitos estudantes não freqüentavam a tutoria e começavam a estudar o material sem observar as orientações, ou mesmo não consideravam as explicações de dedilhado. Um estudante que trabalha sem observar os detalhes, apressado em tocar a peça, se queixa da ausência de alguém que lhe corrija imediatamente, como M. F. “as vezes acho que seria mais fácil se tivéssemos alguém junto na hora de realizar as atividades práticas, para poder realizar da maneira certa, porque eu tento sozinha, ai quando vou até o polo, sempre tem algo errado, ai se torna mais difícil *vc* se reeducar para colocar o (dedo) certo, pois já memorizou o errado por alguns dias”. Por “dedo errado”, entende-se aquele dedilhado que prejudica a fluência da execução da peça e a clareza do discurso musical. Isto nos faz refletir acerca do necessário perfil e preparo do tutor de pólo e da importância da presença dos alunos nas tutorias.

4. Estratégias para ensinar e aprender

Até 2009/1 os alunos puderam escolher dentre os diversos títulos as peças que iriam tocar, sem que a escolha interferisse em seu conceito. O material tinha diferentes níveis de dificuldade técnica, de forma que iniciantes conseguissem executar as mais simples e que os avançados pudessem selecionar um repertório mais desafiador.

A partir de 2009/2 os estudantes passaram a escolher entre três níveis de dificuldade para realizar o seu programa semestral, a depender do ritmo que desejavam imprimir ao seu próprio estudo. O programa foi divido em três níveis, A, B ou C, que correspondiam ao conceito máximo que o aluno poderia obter executando o repertório daquele nível. As peças do nível C representavam a dificuldade mínima no semestre, enquanto que as peças do nível A exigiam mais dedicação e tempo de estudo. Estas, em compensação, proporcionavam um avanço técnico maior.

Para acompanhar melhor o processo foram aumentadas as quantidades de gravações no decorrer do semestre; os alunos passaram a gravar um ponto antes de iniciar os estudos do ponto seguinte, sem deixar material acumulado. As gravações sempre ocorreram na semana anterior ao início dos estudos do próximo ponto de prova. Com esta proposta, também se tornava possível um acompanhamento mais constante dos alunos que passaram o semestre estudando o ponto C, por exemplo, tendo a oportunidade de mostrar os estágios alcançados nas datas de cada gravação. Desta forma, os alunos foram estimulados a mostrar para o professor os resultados parciais do seu estudo, além de evidenciar os resultados "definitivos" ao final de cada semestre (Nunes, [s. d.]).

Durante todo o curso foi exigido que o aluno executasse peças solo e acompanhasse canções. Desta forma, o programa escolhido não fazia nenhuma dicotomia erudito/popular. Leitura de partitura, cifra e tablatura foram tratadas com o mesmo grau de importância, por se entender que um professor de música que utiliza o violão como instrumento de trabalho necessita conhecer as três simbologias. Para reforçar este pensamento, peças instrumentais de música popular foram arranjadas para violão solo ou duo, além do repertório tradicional do violão.

As habilidades de acompanhamento de canções foram trabalhadas em todo o curso. No início, os acompanhamentos eram muito simples, com acordes de Tônica e Dominante, considerando que "ao acompanhar uma canção é importante que se faça compreender seu texto, deixando o instrumento em segundo plano de intensidade" (Nunes, [s. d.]). Nos últimos semestre foram estudadas canções com arranjos mais elaborados nos aspectos harmônicos e rítmicos. O repertório solo também foi progressivamente abordado, começando com peças curtas, de andamento confortável para os iniciantes e pouco material sonoro, como a peça "Canção" (Cristina Tourinho), chegando a elaborações mais complexas, a exemplo do arranjo produzido pela equipe para a peça ""João e Maria" (Sivuca).

O exercício da leitura musical também foi uma constante durante o trabalho em Seminário Integrador - Violão, por entendermos que são "conhecimentos musicais mínimos necessários para a construção de uma base sólida e para a progressiva autonomia em Música" (Nunes, [s. d.]). A leitura de partituras simples à primeira vista fez parte do programa de prova de alguns semestres, assim como cifras e tablatura. Todo o repertório instrumental foi escrito em partituras, enquanto o repertório de acompanhamento era ensinado através de letras e/ou partituras cifradas. Os dois tipos de repertório tinham vídeos com a execução completa das músicas, que eram sempre utilizadas para introduzir o estudo destas obras.

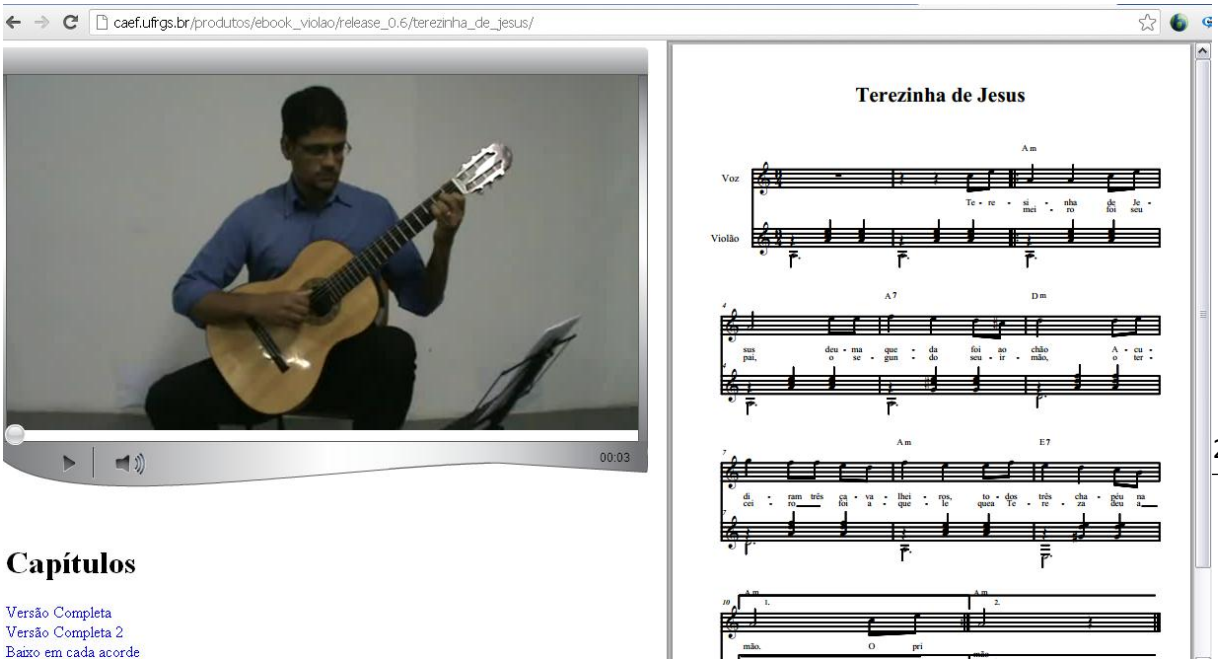


Figura 2 – exemplo de vídeo interativo

5. Avaliação e Mensuração

A avaliação da performance dos alunos foi realizada através de gravações e procurou-se criar estratégias que favorecessem o melhor acompanhamento possível. O processo de adaptação à situação de gravação foi acontecendo progressivamente. A princípio as gravações eram feitas pelos próprios alunos. Depois o tutor do pólo passou a operar a filmadora e os estudantes tinham um tempo determinado para gravar, sem cortes. Procurou-se incentivar todos a gravarem as peças estudadas depois de um período de 3 semanas, independente do estágio em que estas se encontravam, para que fosse possível acompanhar o estudo, ainda que não implicasse em mensuração.

No primeiro semestre a utilizar a gravação, (2008.2), o material avaliado foi uma gravação feita pelo próprio aluno, em ambiente de sua preferência, e entregues em CD no pólo. Nesta ocasião

ocorreram dois problemas graves que comprometeram a avaliação: CDs que não funcionavam, formatos de vídeos os mais diversos possíveis, má qualidade de som e imagem. No semestre seguinte foi solicitado aos alunos que gravassem no polo, sob a supervisão do tutor, com orientação acerca do procedimento de gravação. Este material passou a ser enviado diretamente para o servidor de dados do curso, evitando problemas com mídias danificadas. Foi preciso reduzir o número de tentativas, exigir mais preparação para cada gravação. Na última gravação, a orientação dada aos alunos foi a de gravarem todas as peças em ordem e sem repetir, mesmo havendo erros. Nesse período foi solicitado que a gravação fosse realizada em *take* único, sem cortes. Este tipo de procedimento contribuía para a melhora no desempenho dos alunos, conforme relato da aluna G. F. relata:

> A idéia de continuar a gravação, mesmo errando tem ajudado muito, pois antes ficava muito mais nervosa ao gravar e, a cada vez que errava, ficava mais nervosa ainda. Com isso, meu tempo de gravação se extrapolava. Já estou bem melhor.

A frequência das gravações foi intensificada, passando de uma por semestre (2008/2) até chegar a quatro por semestre (2011/1), além das gravações de recuperação e pendência. Desta forma se tornou possível acompanhar mais de perto o desenvolvimento do aluno no instrumento.

> Este aumento no número de gravações influenciou no melhor rendimento dos alunos e também na diminuição do nervosismo destes para gravar, como observou S. C.: "Gostei muito desta forma de estudo do violão e de gravação. É uma forma de acompanhar nosso desempenho mais de perto!".

Por fim, podemos perceber os resultados da intensificação das gravações nas avaliações de final de semestre. Mensurando, o percentual de aprovação subiu consideravelmente no primeiro semestre de implementação desta dinâmica (2010/1), passando de 60,8% para 75,8% de aprovação. Este índice teve seu auge no semestre 2010/2, quando atingiu 80,6%, até que nos dois últimos semestres houve uma queda, sendo determinante para este fenômeno o rigor necessário para atingir o perfil do egresso. Em 2011 este número caiu, chegando a 59,7% de aprovados na última avaliação desta Interdisciplina. Estes dados foram extraídos das avaliações de nível 2 (provas práticas) e não incluem os alunos que não realizaram as provas.

A partir de 2010/1 foram utilizadas planilhas para reforçar a coerência entre as avaliações dos integrantes da equipe de correção. As planilhas passaram a apresentar critérios de avaliação para cada peça executada, que eram divulgados com pareceres descritivos sobre as execuções. Estes pareceres eram curtos e precisos, indicando problemas técnicos e musicais em

passagens específicas, e orientando a resolução dos problemas apontados. A explicitação destes critérios e pareceres tornou a avaliação mais clara para o aluno e para a equipe de correção, pois entendemos que "quanto mais clara e explícita for a avaliação realizada, mais subsídios o aluno terá para tentar atender às solicitações" (Tourinho, 2001, p. 26). A evolução destas tabelas indicava um amadurecimento nos próprios critérios de avaliação. Vale ressaltar que o modelo final de planilha de avaliação foi desenvolvido inicialmente pela equipe da interdisciplina e posteriormente adotado e adaptado para as necessidades do violão.

6. Finalizando

Podemos assegurar que estes anos foram de muito aprendizado para toda a equipe. Aprendeu-se a pensar junto, dividir idéias e autorias, colaborar de forma espontânea com o melhor de si. Foi praticado o conceito de produção colaborativa, onde todos se disponibilizaram para chegar a um resultado comum. Desapego a méritos, respeito às diferentes ideias, aceitação a críticas, tolerância às mudanças e constante foco no objetivo final - o aprendizado dos alunos - foram aspectos fundamentais para o sucesso deste trabalho. Inclusive, o presente texto foi produzido sob a mesma proposta de autoria colaborativa, com a participação aberta de todos desde a estruturação até a revisão final.

Existe um processo de ensino e aprendizagem de instrumento que está registrado de forma sistemática no Moodle da UFRGS, divido em Unidades de Estudo e se constitui material para diversas pesquisas. Estes registros, inclusive de todas as gravações de todos os alunos, as interações através dos fóruns de discussão e os registros das avaliações, permitem acesso contínuo a fontes primárias de produção, que podem ser revisitadas e reestruturadas de acordo com a necessidade que se manifeste em trabalhos futuros. Os estudantes também possuem um portfólio do seu desenvolvimento instrumental como nenhum curso presencial sistematicamente e organizacionalmente oferece. Assim, outros cursos desta modalidade poderão se beneficiar com o material e registro, bem como a pesquisa em ensino de instrumento a distância no Brasil.

Referências

BANDURA, Albert. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficace personelle. Tradução de Jacques Lecomte. 2a ed. Bruxelas, De Boeck & Larcier S.A., 2007.

MARQUES, Edgar. Aprendizagem de violão em um curso de Licenciatura em Música a Distância. In: XXI Congresso da ANPPOM, 2011, Uberlândia. XXI Congresso da ANPPOM, 2011.

MARQUES, Edgar. Construção de materiais didáticos para a disciplina violão em um curso de licenciatura em Música a distância: um relato de experiência. In: XIX Congresso Anual da ABEM, 2010, Goiânia. Anais do XIX Encontro Anual da ABEM, 2010.

MARQUES, Edgar. Construção de vídeo para o ensino de violão à distância. In: XX Congresso Anual da ABEM, 2011, Vitória - ES. XX Congresso Anual da ABEM, 2011.

MARQUES, Edgar; WESTERMANN, Bruno. O planejamento de aulas de violão através da educação a distância no ProLicenMus-RS. Encontro Reginal da ABEM Nordeste, 2011.Anais do X Encontro Regional da ABEM Nordeste, 2011.

MARQUES, Edgar; WESTERMANN, Bruno. Tutoria de Violão em um curso de graduação em música a distância: Dois relatos de experiência. In: IX Encontro Regional da ABEM Nordeste, 2010, Natal. Anais do IX Encontro Regional da ABEM Nordeste, 2010.

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

SCHRAMM, Rodrigo. Vídeos Interativos de aprendizagem. Disponível em http://prolicenmus.ufrgs.br/~schramm/via/. Acesso em 23/06/2012.

SLOBODA, John. *A Mente Musical*: A psicologia cognitiva da música. ILARI, B.; ILARI, R (trad.). Londrina: EDUEL, 2008.

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

TOURINHO, Cristina. Caminhos para avaliar a performance musical do aluno em um curso de Licenciatura em Música a Distância. In: XX encontro Nacional da ANPPOM, 2010, Florianópolis. A pesquisa em música no século XXI: trajetórias e perspectivas. Florianópolis : UDESC, 2010. v. unico.

TOURINHO, Cristina. Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical. 2001. 236 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TOURINHO, Cristina.; MARQUES, Edgar; WESTERMANN, Bruno. ; REBOUÇAS, Felipe.; GUERINI, Rafael. ; OLIVEIRA, Adriano. Concepções filosóficas dos professores e ambiente de trabalho virtual em um curso de graduação a distância de Licenciatura em Música no Brasil. 2012. (Apresentação oral de Trabalho/Congresso Digitália, Salvador).

TOURINHO, Cristina e WESTERMANN, Bruno. Avaliando a Performance Musical dos Estudantes de Violão em um Curso a Distância: Seis Tópicos em Discussão. In: I Encontro Internacional de Educação a Distância, 2009, Brasília. Anais do I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2009.

TOURINHO, Cristina.; MARQUES, Edgar; WESTERMANN, Bruno. Estágio supervisionado em curso presencial e a distância de estudantes de Licenciatura em Música e suas relações com o trabalho de conclusão de curso (TCC). In Luiz B. Albuquerque e Pedro Rogério (org). Educação Musical, Campos de Pesquisa, Formação e Experiências. Fortaleza, Edições UFC, 2012, p.41-56.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *E-Book Violão Acompanhamento*. Livro digital utilizado voltado para o ensino de violão, criado pela equipe do CAEF/UFRGS [s.d]. Disponível em <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/>. Acesso em 21 jun 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Música EAD. Porto alegre, 2010. Disponível em <http://caef.ufrgs.br/produtos/e-book_violão/>. Acesso em 05. 05.2012.

WESTERMANN, Bruno. A autonomia no estudo de violão através da educação a distância. In: VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste, 2009, Mossoró/RN. Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste, 2009.

WESTERMANN, Bruno. Autonomia do aluno na Educação Musical a Distância. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Londrina/PR. Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009.

WESTERMANN, Bruno. Modelo de Avaliação em Violão em um Curso de Licenciatura em Música a Distância. In: Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia. Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010. p. 1209-1216.

WESTERMANN, Bruno. Pesquisa em Ensino de Violão através da EAD: descrição de uma metodologia adotada e resultados preliminares. In: XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2010, Florianópolis. Anais do XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2010.

WESTERMANN, Bruno; ROSAS, Fátima Weber. Método de Teclado e Violão à Distância com a utilização das novas TICs. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7, p. 2, 2009.

WESTERMANN, Bruno. Sobre o ensino de instrumentos musicais a distância e a autonomia do aluno. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2010, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2010.

A SALA DO CÉU

Daniel Chris Amato
UNINCOR e UFSCar - maestro@operaprima.mus.br

Resumo: Este relato de experiência refere-se a atividade coral infantil com alunos entre 7 e 10 anos de escola pública da cidade de Campinas-SP, com todos os seus desdobramentos no ambiente escolar, onde, a partir de um problema acústico a ser resolvido por uma simples reforma. O professor do coral expõe o problema à direção e juntos propõe soluções que envolvam a comunidade escolar. Os resultados são mais abrangentes que a própria solução do problema, cujos desdobramentos revelam lacunas na processo educacional partindo da gestão humana da escola. Com ações simples e disposição comunitária, o processo de educação pode avançar muito, mas conta com a participação fundamental do educador responsável.

Palavras-chave: Coral infantil, Motivação, Aprendizado, Ação comunitária, Educação.

The room of heaven

Abstract: This experience report refers to the activity with children's choir students between 7 and 10 years of public school in the city of Campinas-SP, with all its consequences in the school environment, where, from an acoustic problem to be solved by a simple reform. The teacher poses the problem of coral to the direction and together provide solutions that involve the school community. The results are more comprehensive than the actual solution of the problem, whose developments reveal gaps in the educational process based on the human management of the school. With simple actions and provision of Community law, the process of education can go a long way, but has the fundamental role of the teacher responsible.

Keywords: Children's Choral, Motivation, Learning, Community Action, Education.

1. Introdução

Este relato de experiência ressalta a importância do fator motivação no processo pedagógico infantil. O professor deve agir radialmente para alcançar os objetivos de sua atividade musical, neste caso, a formação de um coral infantil. Estas ações vão desde a busca de um repertório adequado, até a construção de um ambiente favorável, tanto motivacional como físico. Mesmo quando as ações do professor ultrapassam suas atribuições notórias, observa-se que se pode envolver todo o contexto escolar neta atividade com encaminhamentos simples.

Sabe-se que desde seu nascimento o indivíduo está propenso a aprender (DECI;RYAN, 1985, p.371 ; 2000, p. 227-268; RYAN;DECI, 2000, p.68-78). A partir de seus instintos ou pela observação, deste aprendizado depende sua sobrevivência, onde, a cada descoberta, soma-se e funde-se um novo conhecimento, tornando cada vez mais elaborado o aprendizado. Esta vontade de sobrevivência é alimentada pela motivação pela vida. O termo motivação indica movimento, com origem no verbo "movere", do latim:

> A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente. (VERNON, 1973, p.11).

Murray (1986), concorda com esta ideia da origem da motivação, onde ela representaria "um fator interno que dá inicio, dirige e integra o comportamento de uma pessoa" (p. 20). Segundo Garrido (1990, p. 284-343), a motivação é uma força que tem origem no interior do indivíduo e que o impulsiona a realizar uma ação.

A ideia é que a motivação é um fator interno mas não exclui sua ligação com os fatores externos, pois sua ligação dá-se no contexto das ações e das tarefas (PINTRICH; SCHUNK, 2002). Estes autores também observam que a motivação está mais voltada para o processo, sendo ela subjetiva para sua avaliação e mensuração, ao contrario da definição de produto, resultante da ação do processo.

A Teoria de Necessidades de Abraham Maslow (1908-1970) pode ser ponto de partida como origem para a realização de ações. Sabe-se que na base da pirâmide de necessidades intrínsecas à sobrevivência humana, temos as necessidades fisiológicas, como alimentação; segue-se a segurança e abrigo (habitação); depois a necessidades de amor e relacionamento; depois o afeto e, no topo da pirâmide, a de autorealização:

> Se todas as necessidades estão insatisfeitas e o organismo é dominado pelas necessidades fisiológicas, quaisquer outras poderão tornar-se inexistentes ou latentes. Podemos então caracterizar o organismo como simplesmente faminto, pois a consciência fica quase inteiramente dominada pela fome. Todas as capacidades do organismo servirão para satisfazer a fome [...] (MASLOW, 1975, p.342).

Figura 1: Hierarquia das Necessidades, segundo Maslow

Fonte:Castro et al (2007).

A escola se apresenta como alimentadora de todos os níveis da pirâmide, cujo nível mais baixo é fator de atração para muitos alunos. A escola representa mais do que uma simples extensão da casa dos seus alunos pois compartilhando a função de educação e formação de espírito de cidadania com as famílias, isso quando não a cumpre sozinha devido a ausência das famílias. No contexto escolar nota-se uma falta de motivação dos alunos, segundo opinião de professores. Segundo Bzuneck (2001), esta desmotivação reflete o baixo desempenho escolar dos estudantes.

> Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, consequentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora. (BZUNECK, 2001, p. 13)

Segundo Pintrich e Garcia (1992), a escolha de metas e propósitos não garante o sucesso na atividade sendo necessária a constante realimentação do sentimento motivacional apontando o novo comportamento no indivíduo, mantendo esta mudança de comportamento aflorada.

Um dos fatores externos que influenciam na motivação dos alunos é o ambiente escolar. Este é constituído por diversos fatores que englobam desde o relacionamento entre alunos/funcionários/professores/familiares, assim como os fatores de organização, limpeza e adequação do equipamento público. Diante desta experiência, a meta de adequação da sala para as atividades do coral escolar foi o início do desdobramento no processo de motivação das outras professoras do mesmo andar. Para Guimarães (2001), a adequação do equipamento pedagógico cumpre com etapas do processo cognitivo, propiciando melhor atenção e concentração dos alunos, acelerando o processamento de informações e aguçando o raciocínio na solução de problemas. Isto reflete direta e indiretamente no

processo de aprendizado fora da atividade coral quando estabelece uma atitude nos ensaios musicais. O aluno de coral é estimulado a demonstrar curiosidade e interesse por ser uma atividade facultativa e não atribuir nota para progressão escolar, através da motivação intrínseca. Esta atribuição é somada à atenção concentrada, persistência e alto envolvimento das atividades de aprendizagem, no caso deste coral escolar, são buscadas com um fim em si mesmas (GUIMARÃES, 2001), cujo comprometimento do indivíduo seja voluntário, pois é fruto do seu interesse interno. Esta é a atitude mais desejável no processo de educação, que o aluno tenha iniciativa e interesse pelo aprendizado. Contudo, a motivação extrínseca (externa), a que se refere este relato, é integrada à intrínseca (interna) do aluno, devido ao seu julgamento de valores e interesses.

A Teoria da Autodeterminação descrita por Deci e Ryan (1985 e 2000 apud GUIMARÃES, 2001), propõe que três principais componentes caracterizam a motivação intrínseca e as formas autoreguladas de motivação extrínseca: o senso de autonomia, o senso de competência e a experiência de vínculo. Ao mesmo tempo, a teoria explicita as condições de sala de aula que os promovem e que, portanto, tornam os alunos intrinsecamente motivados e autoregulados. Sendo assim, para se conseguir uma motivação eficaz para o aprendizado, o ambiente educacional deve proporcionar aos alunos a possibilidade para iniciar e regular seu comportamento, de maneira que os faça sentir competentes e independentes, sem perder o vínculo com seus pares.

2. A experiência

Como regente coral e educador, elaborei um projeto de educação musical motivacional através da atividade de canto coral com ensaios de uma hora semanal. O projeto iniciou com apenas quatro escolas atingindo a marca de quinze escolas participantes na cidade de Campinas-SP. Cada escola continha um núcleo coral entre 30 e 40 alunos, com idades variando entre 7 e 10 anos, cuja frequência se dava desde o 2º ao 5º, totalizando cerca de 500 alunos no ápice do projeto. Cada núcleo demonstrou suas peculiaridades de acordo com a comunidade do entorno da escola: algumas eram muito organizadas, limpas e seus alunos compareciam às aulas bem arrumados, penteados e limpos, com o material em ordem até com itens supérfluos e de certo luxo (adesivos, figurinhas); outras eram sujas, barulhentas e desorganizadas, seus alunos, quando iam de uniforme, eram precários e desalinhados,.

Lembro-me quando em uma delas, situada muito próxima ao centro da cidade (cerca de um quilômetro em linha reta), no bairro São Fernando, o volume que deveria empregar para falar com os alunos era muito mais alto do que usava nas outras escolas. Reparei também que os sons de todas as salas do primeiro andar vazavam para a minha aula de coral através de um elemento vazado colocado no alto da parede utilizado para ventilação, que dava para o corredor, tornando impossível uma aula tranquila com a concentração necessária para o desenvolvimento da atividade. Não eram raras as vezes que era necessário solicitar silêncio dos alunos que corriam gritando pelo corredor da escola.

Numa das reuniões informais com a diretora fiz uma observação sobre o intenso barulho e a diretora respondeu que eu não era o único que reclamava. Então nos pusemos a pensar uma maneira de resolver o problema e a solução mais viável era de reformar a sala vedando os elementos vazados. Solicitei uma pequena doação para a compra de tijolos, areia e cimento para uma empresa onde também regia seu coral, pois ela possuía uma fundação que fomentava ações sócio-educativas na cidade. A escola solicitou que se apresentassem como voluntários alguns pais para o trabalho de reforma da sala. Além de dois pais de alunos, também alunos do ensino médio se ofereceram para colaborar, mesmo não tendo qualquer ligação direta com o atividade coral. E assim foi feito: os elementos vazados foram vedados cm cimento e as paredes foram pintadas de azul claro. Posteriormente, contatamos uma professora que não constava do quadro de professores daquela escola, para decorar com pinturas artísticas o interior da sala de ensaio voluntariamente. O tema passado para esta professora era que os alunos se sentissem no céu ao entrar na sala para o ensaio do coral. Então foram pintadas nuvens brancas, um sol reluzente com notas musicais por toda a parede, e assim demos o nome da sala de "A sala do céu". O dinheiro foi suficiente para a finalização da obra incluindo a confecção de uma placa para inaugurá-la oficialmente. Os ensaios na "A sala do céu", agora precariamente blindada dos gritos externos, foram ótimos e o coral atingiu o nível dos melhores núcleos do projeto participando de todas as apresentações propostas. A sala também era usada como sala de vídeo quando não era usada para os ensaios e a vedação também ajudou a preservar a atenção dos alunos que estavam em aula quando outra sala assistia a algum vídeo.

Após a inauguração da sala de ensaios, a professora que elaborou e executou a arte na "sala do céu" foi também convidada pela professora da sala enfrente à sala de ensaio para também decorar a sua sala juntos aos alunos. E assim, sucessivamente, uma após outra, as outras professoras vizinhas de sala foram convidando esta artista para revitalizar as salas com materiais simples, até que todas as salas do primeiro andar, usadas para o ensino básico, estivessem pintadas, limpas e arrumadas com a ajuda dos seus alunos.

3. Resultados

A ação comunitária da reforma da sala de ensaio do coral desencadeou uma melhora na relação afetiva entre professores, pais e alunos, dado o envolvimento da reforma até a inauguração. Outro fato notado, foi o desdobramento deste processo de valorização do espaço da sala de aula pelos outros professores da escola que lecionavam no mesmo andar. Como consequências desta pequena transformação além do cuidado com o equipamento público (salas de aula), o volume do barulho diminuiu muito o que resultou em melhor qualidade de trabalho para os profissionais daquele andar.

Em breve entrevista com a então diretora da escola, foi-me dito que a Diretoria de Ensino Leste Campinas, órgão aquela escola era subordinada na pessoa de sua diligente, pediu que fosse relatada a experiência à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), **órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo,** diante da revolução interna que a sucedeu ao projeto coral e a transformação da sala de ensaio na "Sala do Céu". Diante da seguinte pergunta:

- Como a direção contribuiu e analisou o desenvolvimento do projeto coral e seus desdobramentos na escola? A diretora da escola da "Sala do Céu" respondeu:

> Em vista de um Projeto musical, acabei abrindo espaço para os projetos interdisciplinares que efetivou um trabalho coletivo e desenvolvido pela equipe escolar. Por meio de uma necessidade específica do coral a arte transformou o ambiente escolar num clima de satisfação, garantindo o processo de ensino aprendizagem. (Rejane Campos - Diretora escolar, 2011.)

Esta escola está localizada no Bairro são Fernando da cidade de Campinas - SP, e apresenta alto índice de violência. Na ocasião o Projeto Coral veio com objetivo de contribuir para boa convivência social, além de servir como ferramenta para melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem. Este projeto coral ganhou o reconhecimento da câmara municipal da cidade pela sua atuação pedagógico e cultural nos sete anos de atividade, por diversas ações semelhantes à esta relatada, além das apresentações onde ocuparam-se os espaços públicos da cidade. Vale ressaltar que o desdobramento da reforma que ocorreu nas salas vizinhas à sala de ensaio do coral, envolveu professores não participantes do processo de ensino musical com o grupo de coral.

4. Considerações finais

Pequenas ações no cotidiano do ambiente escolar podem iniciar um processo de motivação tendendo a melhora do aprendizado. Guimarães (2001), ressalta que para uma motivação intrínseca do aluno é necessário além da atenção concentrada, curiosidade, também a persistência e o alto envolvimento nas atividades que culminam na aprendizagem. Este processo deve ser executado no processo de formação do coral, nos ensaios e nas apresentações através da motivação intrínseca onde os elogios e o *feedback* positivo devem ser cultivados como ressaltou Woolfolk (2000 apud Guimarães 2005, p. 9). Contudo, a motivação extrínseca deve ser considerada, como foi relatada nesta experiência, tendo em vista que a reforma proporcionou um ganho na qualidade acústica da sala de ensaio. A regulação entre a motivação externa e interna passa pela experiência do vínculo, podendo se estender para uma ação comunitária visando a melhora das atividades do processo pedagógico. Sendo assim, o estímulo de atividades extracurriculares, como a atividade coral, podem melhorar o ambiente escolar e, por conseguinte, melhorar a autoestima dos alunos, dos professores e pais, não apenas pelas atividades artístico-pedagógicas, mas também por toda a atividade que a rodeia. O fato de aplicar melhorias na

adaptação no equipamento público com criatividade, apresentou desdobramentos não previstos no primeiro momento, chegando a envolver a comunidade, o que estabeleceu novos níveis de vínculo, resultando em melhoras na autoestima dos cantores, percebida em sua *performance* artística durante as apresentações. Notou-se que a regulação entre as motivações intrínsecas e extrínsecas revelou-se eficaz no desempenho artístico dos cantores, como previsto na Teoria de Autodeterminação, cujas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo foram reforçadas pelos estímulos. Para Guimarães (2005, p. 10), "o estilo motivacional do professor revela-se um importante constructo educacional pelo impacto que exerce no desenvolvimento motivacional dos estudantes". Portanto, a realização de quaisquer ações na unidade escolar que exceda o padrão de atribuição profissional, tende a ecoar na sociedade, realimentando a motivação e elevando o nível de aprendizado, tornando assim, efetivo o legado do professor.

Referências

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno. Contribuições à Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTRO, Luiz Alberto Marcondes Homen de Mello e et al. **Expectativas e satisfação dos alunos de graduação em administração da FEA-USP/SP em relação aos estágios**. *REGE Rev. Gest.*, 2007, vol.14, no.spe, p.61-76. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rege/v14nspe/v14espa5.pdf> acesso em: 13 jul. 2012.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plennum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

GARRIDO, L.. **Motivacion, emocion y accion educativa**. Em: Mayor, L. & Tortosa, F. (Ed) Âmbitos de aplicacion de la psicologiamotivacional (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower, 1990.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** Em E. BORUCHOVITCH; J. A . BZUNECK (orgs.). **A motivação do aluno. Contribuições à Psicologia Contemporânea**, p. 37-57. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005 Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. p. 09 e 10. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/docentes/conheca_sueli_arq14.pdf> acesso em 17 jul. 2012.

MASLOW, A. H. (1975). Uma teoria da motivação humana. In: BALCÃO, Y.; CORDEIRO, L. L. (org.). **O comportamento humano na empresa** (pp. 337-366). Rio de Janeiro: FGV.

MURRAY, E. J. (1986). **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan. P.20, disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/cpst/v6/v6a06.pdf> acesso em: 13 jul. 2012.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: MEHER, M. L.;PINTRICH, P. R. (Ed.). **Advaces in motivation and achievement: goals and self-regulatory processes**. Greenwich, EUA: Jai Press Inc., 1992. p. 371-402.

PINTRICH, R. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in Education. Theory, research and applications.** 2.ed. New Jersey: Pearson Education, 2002.

RYAN, R.M. & DECI, E.L.. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being**. American Psychologist, 55 (1), 2000, p. 68-78.

VERNON, M. D. **Motivação humana.** Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1973.

Um estudo sobre o perfil do idoso no coral da terceira idade

Daniel Chris Amato
UNINCOR,UFSCar- maestro@operaprima.mus.br

Adriana Mendes
UNICAMP - aamend65@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo realizado para o curso de especialização em educação musical da Faculdade de Música Carlos Gomes - SP e relata algumas contribuições das atividades de coral na qualidade de vida na terceira idade. Foi utilizado um questionário e o Estatuto da associação do coral para fazer considerações sobre aspectos pessoais e relacionados à saúde, bem como sobre questões de aprendizagem musical. Os resultados apontam que a atividade coral contribui para a integração social e melhoria na qualidade de vida do idoso, além da aprendizagem musical.
Palavras-chave: Canto coral, Terceira idade, Qualidade de vida

A study on the profile of the elderly in the Senior citizen choral

Abstract: This paper presents a study developed for the specialization course in music education of Music College Carlos Gomes - SP and reports some contributions of choral activities on quality of life in old age. It was used a questionnaire and the Statute of the choir's association to make considerations about personal and health related aspects as well as musical learning issues. The results indicate that choral activities contribute to the social integration and improvement on the quality of life of the elderly individual, besides musical learning.
Keywords: Singing choir, Senior citizens, Quality of life

1. Introdução

O presente artigo apresenta um estudo realizado para o curso de especialização em educação musical da Faculdade de Música Carlos Gomes - SP. Foram investigados aspectos do perfil dos integrantes do Coral Meninos e Meninas Cantores da 3ª Idade de Campinas, que teve suas atividades iniciadas em 1996 e é formado por cerca de 50 pessoas com idade acima de 55 anos, contudo somente 42 cantores participaram deste estudo realizado na ocasião de um ensaio. Os encontros do grupo para os ensaios, são realizados às terças-feiras, na Sala Carlos Gomes do Teatro do Centro de Convivência Cultural em Campinas -SP, das 15 às 17 horas de fevereiro a dezembro.

Trata-se de um grupo independente, no qual a maioria não lê partitura. Aqueles que desejam fazer parte são submetidos apenas a uma classificação vocal pelo timbre (grave/agudo; homem/mulher) para encaixe nos subgrupos, pois o regente enfatiza que para participar basta apenas gostar de cantar e de fazer amigos. Atividades como divulgação de comunicados internos, tesouraria, confecção de adereços, entre outros, são distribuídas voluntariamente de acordo com as necessidades que surgem, procurando envolver todos os integrantes.

Nos encontros semanais são desenvolvidas ações de sensibilização artística através de um repertório variado, utilizando-se músicas tais como MPB, folclórica (nacional e internacional), erudita, italiana e religiosa, entre outras. Os idosos são orientados sobre postura corporal, estética e musical visando a aprendizagem musical, que depois será compartilhada com a plateia nas apresentações artísticas. O regente, que acompanha o grupo há quinze anos, fundou uma associação e redigiu seu Estatuto, em parceria com alguns coralistas. Esse documento também serviu de base para as considerações feitas no estudo. Vale citar que esse coral tem no repertório peças teatrais no formato de musicais exclusivos. Além disso, seus integrantes montaram um livro de receitas e "causos" (em fase de conclusão), sob a coordenação do regente, e participam de diversas ações de voluntariado social e artístico. A qualidade do trabalho já foi reconhecida pela Câmara de Vereadores da cidade na forma de diplomas e comendas oficiais.

2. Objetivo

O objetivo deste estudo foi traçar um perfil dos integrantes do grupo e investigar se o trabalho realizado estava adequado aos propósitos de desenvolvimento musical, físico e de integração psicossocial dos cantores.

3. Pressupostos Teóricos

A população de idosos no Brasil, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), tende a aumentar consideravelmente nas próximas décadas. O avanço da medicina tem contribuído para elevar o tempo de vida do homem moderno, implicando em aumento das demandas sociais, representando desafios político, social e econômico. Atualmente, gerontologistas, psicólogos, educadores físicos, animadores culturais, esteticistas, guias turísticos, entre outros profissionais, procuram retardar o envelhecimento e, ao mesmo tempo, torná-lo saudável e aprazível para o indivíduo e familiares. Os comportamentos de passividade e imobilidade atribuídos aos idosos referem-se a um reduzido nível de atividade física. No entanto, sabe-se que muitas das alterações fisiológicas e funcionais observadas são resultado mais da inexistência de estímulos do que de alterações atribuídas ao envelhecimento (Barry e Eathorne, 1994).

Sob o ponto de vista musical, propõe-se a melhora da auto-estima e da autonomia física e intelectual através de atividades artísticas e lúdicas para um envelhecimento saudável. A atividade de canto coral na terceira idade também pode ser considerada como uma atividade de lazer, de acordo com o

conceito presente no texto "A carta do lazer" (WRLA, 1998), que a define como uma experiência que proporciona satisfação pessoal, além de melhoria na qualidade de vida e estabilidade nas relações sociais e oportunidades para relações interpessoais.

Para Amato (2007, p.78), o canto coral pode ser:

> [...] um cenário de qualidade de vida e equilíbrio social. Assim, após o cumprimento das necessidades básicas e de segurança de dada população, a participação em atividades que promovam o aumento da auto-estima e do senso de auto-realização constitui significativo aspecto da formação do indivíduo. Nessa perspectiva, o canto coral auxilia a pessoa no seu crescimento pessoal e, a partir de então, em sua motivação.

Além disso, o canto coral promove forte sociabilização- tão necessária na última fase da vida, aonde as perdas tanto físicas como pessoais são acentuadas. Luz (2008, p. 45) considera que "um regente que realiza atividades musicais com grupos na maturidade, na verdade não está sendo apenas um maestro, mas está envolvido numa ação educacional" (LUZ, 2008, p. 46). Isso remete a um trabalho "como uma ação multidisciplinar, envolvendo fundamentos de outras áreas de conhecimento que se relacionam, de forma direta ou indireta com a música e com a velhice" (LUZ, 2008, p.47-48).

Vale ressaltar também que o treinamento auditivo para o reconhecimento de melodias, segundo Schulte et al (2002), proporciona um aumento na atividade neural, trabalho importante para a constante recuperação dos padrões cerebrais do idoso, desenvolvendo as redes neurais e assim retardando o envelhecimento.

Neste estudo foram considerados também alguns fundamentos presentes no Estatuto da associação do coral que norteiam as atividades desenvolvidas com o grupo. Assim, tem-se que os objetivos principais do trabalho são:

> Oferecer à população de terceira idade da cidade de Campinas-SP, atividades intelectuais, físicas, artísticas, culturais e sociais, com o intuito de mantê-la saudável e integrada na sociedade pelo convívio grupal amistoso, além de resgatar a história desta população através de suas canções, hábitos e dogmas de conduta motivando uma leitura do mundo moderno; e, por fim, proporcionar uma atividade que iniba a inatividade pelo resgate de suas virtudes e habilidades, agindo também como uma terapia para a terceira idade (Estatuto da Associação Artística e Cultural do Coral da Terceira Idade de Campinas, 1997, p. 1-2).

No que diz respeito ao âmbito artístico, o Estatuto ressalta que as atividades devem: “preservar festas e costumes; desenvolver o senso rítmico e melódico; proporcionar uma terapia grupal através da música; preparar espetáculos que possibilitem a inserção artística na comunidade”. As atividades devem ser, predominantemente, lúdicas e de sensibilização, utilizando amplamente a criatividade e a expressão, sem descuidar da técnica possível e desafiadora para os componentes. Sob o

ponto de vista da atividade física, o Estatuto determina que se deve: "preservar o equilíbrio, a lateralidade e a independência motora; promover o condicionamento do corpo através de exercícios aeróbicos e de alongamento visando melhorar o trato respiratório através de exercícios direcionados ao canto e à dança".

Do ponto de vista psicológico, as atividades da associação devem proporcionar o resgate da auto-estima, da auto-imagem e do auto-conhecimento de cada indivíduo usando a ludicidade que a música proporciona. A música é capaz de instigar ao desafio da execução, ampliando cada vez mais os limites de quem a pratica com regularidade, e promovendo uma entrega individual em prol do sucesso comum. Sob o ponto de vista social, as atividades devem incluir o idoso que participa do coral em apresentações e atividades de contexto de promoção social, muitas vezes resgatando seu senso de cidadania.

4. Procedimentos Utilizados

Inicialmente, foi elaborado um questionário que foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Para que todos os integrantes respondessem, foram necessários três dias distintos de coleta, pois alguns faltaram no primeiro e segundo dias. Posteriormente, as informações coletadas foram tabuladas utilizando-se o programa Excel. A coleta de dados foi complementada por entrevistas individuais que, apesar de não terem sido registradas formalmente através de gravações ou filmagens, contribuíram para considerações e apontamentos futuros do estudo. Somam-se as observações feitas pelo maestro do coral.

5. Resultados e discussão

As perguntas feitas deram maior ênfase para conhecer o perfil sócio-econômico e relacionado à saúde dos integrantes. Havia apenas duas questões específicas relacionadas ao conhecimento musical, pois nesse primeiro momento de estudo o enfoque principal não era exclusivamente musical. Serão apresentados, a seguir, os quadros com os dados e, logo em seguida à figura, a discussão relativa àquele tópico.

As figuras 1 e 2 retratam o gênero e as faixas etárias dos cantores. A atividade coral é, para muitos, uma atividade de maior interesse para as mulheres, dado seu número expressivo. Apesar de considerar um indivíduo como sendo da terceira idade a partir de sessenta anos, há uma pequena procura pela atividade abaixo desta faixa etária. Algumas razões podem ser

atribuídas à aposentadoria precoce aliada à falta de políticas públicas culturais e disponibilidade de outras atividades culturais acessíveis.

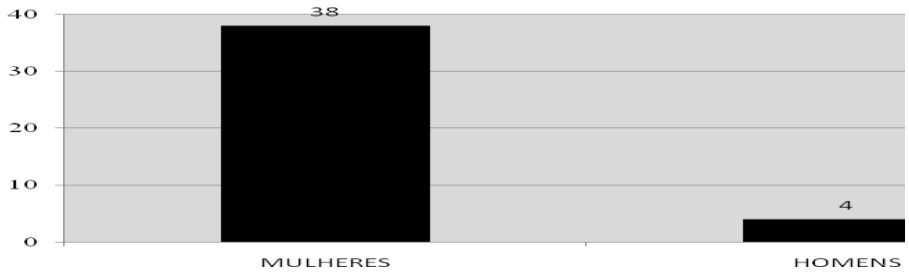


Figura 1: Valores referentes ao gênero.

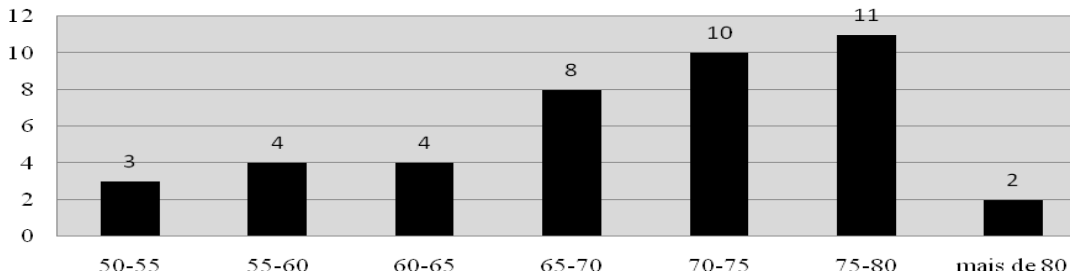


Figura 2: Valores referentes à faixa etária.

Na figura 3 são apresentados os níveis de escolaridade. Observa-se que a maioria dos integrantes é formada por pessoas que têm o primeiro e segundo graus completos.

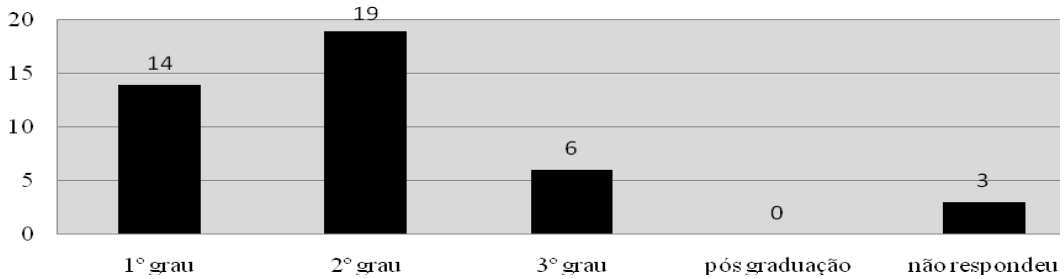


Figura 3: Escolaridade.

A figura 4 apresenta situação profissional onde a maioria era de aposentados, com poucos ainda em atividade profissional remunerada. A maioria dos indivíduos trabalha como voluntário ou autônomo.

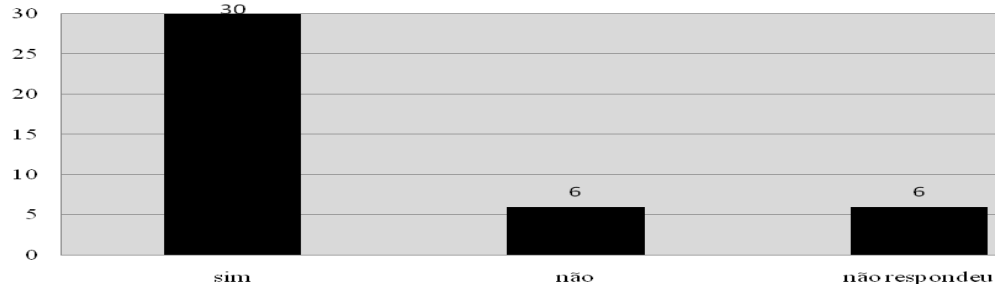


Figura 4: Situação profissional.

A figura 5 apresenta dados referentes ao estado civil dos participantes, sendo que sua maioria é de casados e viúvos. Alguns homens casados vão com suas esposas, porém observa-se que há muitas viúvas que ingressaram no coral após a morte do cônjuge.

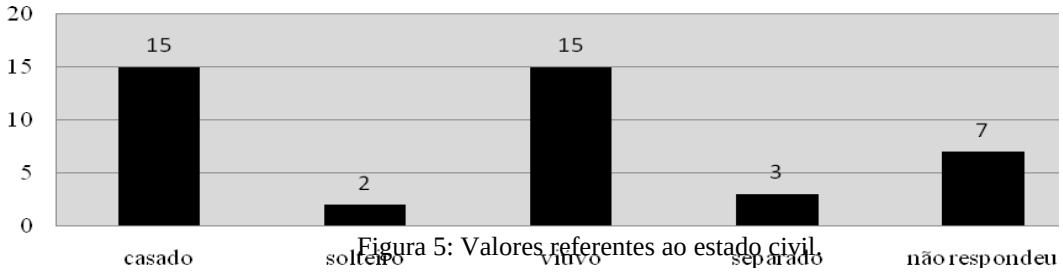


Figura 5: Valores referentes ao estado civil.

A figura 6 apresenta o número de pessoas que declarou ter algum tipo de problema de saúde, podendo haver mais de um problema conjugado. Os problemas com sintomas de dores musculares podem limitar o indivíduo na performance interpretativa das músicas do coral.

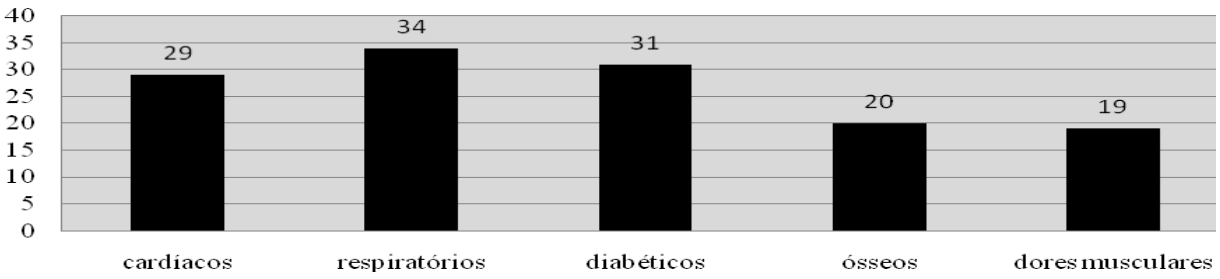


Figura 6: Valores referentes a problemas de saúde.

A figura 7 apresenta a frequência das atividades físicas dos cantores. Observa-se que a maioria não tem como prioridade constante os exercícios físicos. Estes são praticados quando cabem nos afazeres semanais. As atividades mais praticadas são a caminhada, pelo baixo custo; e a hidroginástica, geralmente por recomendação médica (por ser de baixo impacto).

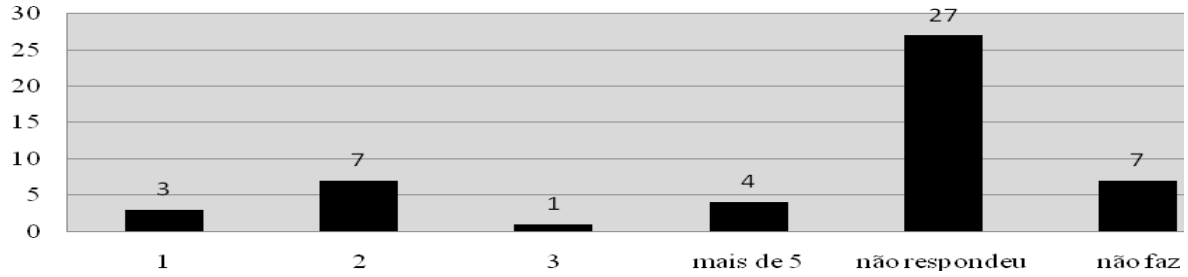


Figura 7: Valores referentes à frequência de atividade física.

Na figura 8 pode-se observar o período de permanência contínua dos cantores do coral. A localização é fator preponderante na frequência dos componentes, pois muitos dependem de transporte coletivo. Na ocasião da pesquisa, pôde-se considerar um grupo já maduro com mais de 10 anos de convívio.

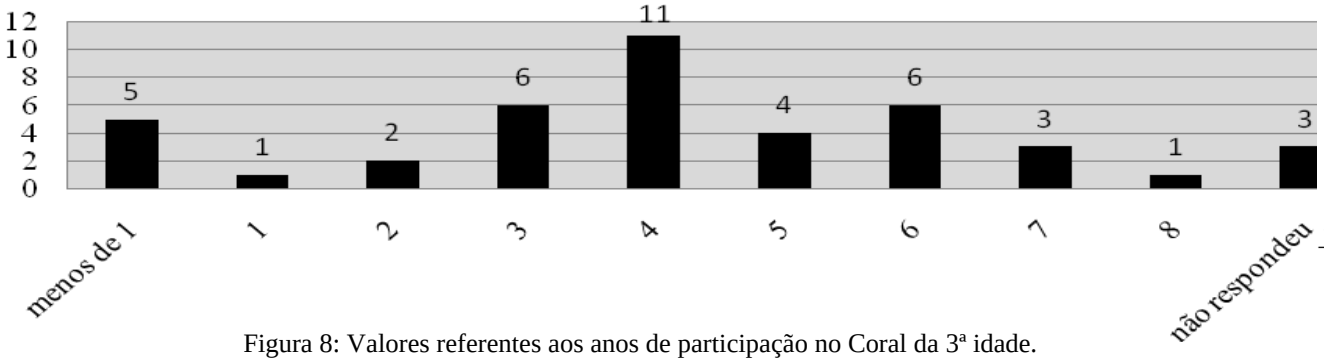


Figura 8: Valores referentes aos anos de participação no Coral da 3ª idade.

A figura 9 apresenta o domínio parcial ou total de algum instrumento musical. Mesmo não sendo considerado como instrumento musical, o canto é a alternativa de atividade musical mais procurada. Explica-se isto pelo fácil acesso à prática do canto e pelo baixo custo, além do caráter de pertencimento a um grupo, fator que promove também a desinibição. Alguns foram estudar um instrumento após sua entrada no coral, sendo o violão, o teclado e a flauta doce suas escolhas.

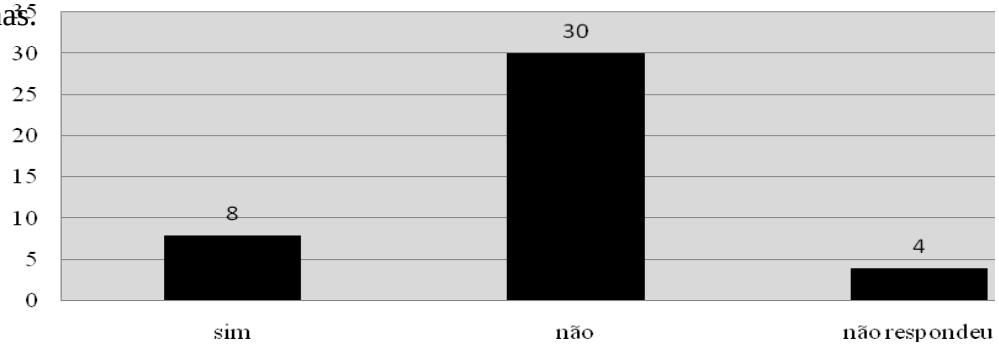


Figura 9: Valores referentes ao domínio total ou parcial de instrumento musical.

6. Considerações finais

A partir das análises dos dados obtidos no questionário e das entrevistas individuais, constatou-se que os integrantes aprovam a proposta da atividade aplicada neste coral, pela sua ousadia e inovação. Alguns a classificam, equivocadamente, como cantoterapia pelo prazer que proporciona a atividade. A cantoterapia situa-se entre a psicologia e a fisioterapia, fundamentada na musicoterapia onde o objetivo artístico é relevado, fato que não acontece na proposta ativa neste coral. Além disso, a desinibição ajuda a aumentar o prazer e a confiança nos inexperientes. A socialização e confraternização capacitam o grupo a absorver as diferenças, onde a renovação e motivação pessoal tornam o grupo mais produtivo e encorajado a novos desafios, como a proposta de um coral mais teatral.

O maestro, além de músico, é um agente de mudanças de paradigmas musicais e pessoais para integração social do grupo. Sob os aspectos familiares e sociais, nota-se que suas famílias estimulam os integrantes à participação na atividade coral, devido aos relatos de melhora na saúde dos cantores. Portanto, a atividade coral não só é importante pelo trabalho de educação musical que proporciona à terceira idade, mas também por sua atividade social motivadora. Diante da preocupação de adequar o repertório, de maneira a demonstrar um desafio que não desmotive os iniciantes, mas desperte o interesse dos decanos, o maestro deve se preocupar com a mensagem contida nas músicas para entusiasmar tanto os cantores como a plateia.

Sem a preocupação em definir se a atividade é terapêutica, de lazer ou musical, o coral de terceira idade deve ter uma preocupação com o processo de crescimento e adequação intelectual, além da preservação da condição física e mental dos indivíduos. Hoje devemos pensar na terceira idade como referencial cultural para que, diante de todo intenso progresso tecnológico, não se esqueça que centelha de vida é ter, durante anos, a qualidade e a sabedoria de passar por ela com saúde e felicidade. Porém, para que esta atividade tenha êxito, há necessidade de profissionais com visão abrangente em diversas áreas do conhecimento visando fortalecer a autoestima e a competência dos idosos.

Pretende-se posteriormente dar continuidade a pesquisas na área, investigando questões relacionadas ao repertório e às necessidades de adequação deste às possibilidades vocais dos idosos.

Referências

BARRY, H. C.; EATHORNE, S.W. **Exercise and aging- issues for the practitioner**. USA: Medical Clinics North America, 1994.

LUZ, Marcelo Caires. **Educação musical na maturidade**. São Paulo: Som, 2008.

AMATO, Rita F.. **O canto coral como prática socio-cultural e educativo-musical**. Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus13/07/07-Amato.pdf > Acesso em 04 abril 2012.

SCHULTE, M. et al. Different modes of pitch perception and learning-induced neuronal plasticity of the human cortex. **Neural Plasticity**. [s.l.], v. 9, n. 3, p. 161-175. 2002.

WRLA. Carta do lazer. In: CONGRESSO MUNDIAL DO LAZER, 5, 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: WRLA, 1998.

eletriCAp — Relato de uma experiência de utilização de meios eletrônicos para a educação musical no Ensino Médio de uma escola pública no Rio de Janeiro

Daniel Puig
Universidade Federal do Rio de Janeiro / Colégio de Aplicação - danielpuig@me.com

Resumo: Este trabalho é um relato parcial de uma experiência de utilização de meios eletrônicos para o ensino de música em uma escola pública regular, especificamente em turmas do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ). São abordados seu histórico e os princípios básicos que a nortearam, bem como as estratégias utilizadas em sala de aula. Faz-se referências a algumas das propostas de composição apresentadas aos alunos, recursos utilizados e dificuldades enfrentadas.

Palavras-chave: meios eletrônicos, educação musical, TICs, Ensino Médio.

eletriCAp — Report of an experience of using electronic means in High School music education at a public school in Rio de Janeiro

Abstract: This paper is a partial report of an experience of using electronic means for musical education in a regular public school, specifically in high schoool classes.

Keywords: electronic means, musical education, ICTs, High School.

1. Histórico

A idéia de uma oficina de música com uso de meios eletrônicos como projeto de ensino e pesquisa surgiu depois que terminei meu Mestrado. A partir da experiência docente, à época por mais de 14 anos, como professor de música em escolas de ensino básico, tendo entrado em contato com diferentes tecnologias e softwares e com a produção de música experimental com uso de meios eletrônicos, o salto para imaginar a utilidade de um projeto que pudesse implementar e pesquisar esses recursos como estratégia para a educação musical foi rápido.

Essa ideia foi fortemente impulsionada pela vontade e prontidão de um ex-aluno, André Ramos, em agir nesse sentido, como parte de sua formação como professor de música. Falei da vontade de implementar a oficina como atividade extraclasse no ano seguinte, ele se prontificou a ajudar e acabou por direcionar seu trabalho de conclusão de curso (TCC) na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) para uma pesquisa sobre o tema e um estudo de caso (RAMOS, 2007). A ajuda de André foi essencial em tudo, tendo sido ele o responsável pelo planejamento, orientação e consecução de grande parte das atividades que constituíram a primeira fase dessa experiência em 2007, sob minha orientação.

Ele construiu um programa que caminhou da experimentação com tecnologias eletrônicas analógicas em direção à utilização de meios digitais. Isso não foi pensado como uma linha

histórica ou de evolução, mas como uma tentativa de exploração para a compreensão dos meios e das possibilidades. Assim: discutir a gravação do som, o potencial musical de sua manipulação e levar isso para a prática; compreender aspectos teóricos associados à sua percepção em diferentes músicas, com exemplos trazidos por professores e alunos; e construir repertório, compondo suas próprias músicas, foram algumas das diretrizes que nortearam o trabalho.

Nesse contexto, tivemos a possibilidade de testar recursos e estratégias: equipamentos, softwares, abordagens com os alunos na faixa etária do Ensino Médio (15 a 18 anos), diversas metodologias participativas e aulas abertas, conseguindo um bom resultado através da opção metodológica de trabalhar por projetos. Uma de nossas dificuldades mostrou-se persistente ao longo de toda a vigência desta experiência: o despreparo de uma escola de ensino básico para receber um projeto dessa natureza. A oportunidade de compartilhar esta experiência com outros professores, pode ajudar outras escolas a lidar melhor com essas situações. Mesmo com todo o panejamento possível, houve sempre que lutar com a falta de material, a necessidade de esclarecimento acerca do tipo de utilização da tecnologia que estávamos fazendo, as demonstrações da validade da metodologia empregada para o ensino de música, a dependência crítica de uma boa administração do laboratório de informática, etc.

Todas essas questões fazem parte do dia-a-dia de uma escola e amplificam-se quando se trata de inovar no ensino, esbarrando em diversas resistências. Existe uma certa desconfiança no que toca a eficácia de um ensino que parte de metodologias participativas e ativas, onde o aluno tem voz, por exemplo, na decisão de quais os conteúdos a serem abordados ou no tempo dedicado a cada projeto. Apenas a partir dos resultados obtidos é que a escola reconheceu totalmente a validade da iniciativa. Por outro lado, a clausura do trabalho mais comum na escola — que acontece dentro de sala de aula, a portas fechadas — não auxilia a compreensão das pessoas que fazem parte de sua estrutura deliberativa e executiva quanto a qualquer necessidade que fuja ao comum. Houve momentos em que tivemos de endurecer nossa postura para assegurar o acesso aos computadores onde todos os trabalhos dos alunos estavam arquivados. Novamente, a exposição dos resultados obtidos teve papel chave para que equipamentos e suprimentos necessários ao trabalho da *eletriCAp* pudessem estar sempre à disposição.

Em 2008 a oficina sofreu uma interrupção nas suas atividades e, depois de reflexão e novo planejamento, resolvi oferecê-la como uma atividade curricular, ou seja, inserida nas aulas regulares de música do Ensino Médio. Aqui vale explicar melhor como isso é possível na escola em que a experiência aconteceu.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) é um lugar privilegiado para o ensino de Artes. Não por que tenha alunos que venham de uma camada privilegiada da sociedade, uma vez que o ingresso é feito através de sorteio puro e simples e contempla cidadãos de qualquer origem. (No Ensino Médio são feitas provas de nivelamento com os interessados a ingressar e aqueles que obtém nota de corte nessas provas — 5,0 pontos de 10,0 — entram para o universo do sorteio.) Também não, por ficar em um bairro privilegiado da cidade do Rio de Janeiro (a Lagoa), pois nossos alunos são provenientes de todos os cantos da cidade — muitos, inclusive, sob a pena de longos percursos de ida e volta. O privilégio para o ensino de Artes no CAp-UFRJ vem de seu projeto político-pedagógico e de seu corpo docente engajado, que não abre mão de uma formação de qualidade para os alunos de todos os níveis de ensino que passam por lá (incluindo Licenciandos dos cursos de formação de professores da UFRJ). Vem também dos seus alunos autônomos, ativos em uma escola plural, onde o debate é aberto e tem vez, bem como dos funcionários que trabalham para manter esse espaço e suas atividades, dentro de uma estrutura institucional muitas vezes contraditória.

Dentro desse quadro, após terem tido aulas de Música e Artes Visuais desde o 1º ano do Ensino Fundamental e de Teatro desde o 6º ano, os alunos podem optar por uma dessas três linguagens ao chegar ao Ensino Médio. Assim, cada professor de Artes que dará aulas para o 1º ano do Ensino Médio pode oferecer a seus alunos um projeto dentro da sua disciplina e acompanhá-los por dois anos. Uma das grandes vantagens desse processo é que os alunos já se encontram motivados quando chegam à sala de aula, pois escolheram a linguagem artística e o projeto com o qual estão mais afinados. No 3º ano do Ensino Médio, por conta da grande carga horária de disciplinas constantes dos exames de Vestibular, as Artes deixam de integrar a grade regular.

Ofereci às turmas que iniciavam o 1º ano do Ensino Médio em 2009 uma oficina de música com meios eletrônicos como projeto para as aulas de música. Antes, ainda em 2008, preparei o terreno. Conversei com a equipe de professores de música, meus colegas, que concordaram e apoiaram a proposta. Redigi uma carta de apresentação do projeto e o submeti à aprovação do corpo deliberativo da escola. Conversei ainda com os professores de outras equipes que costumavam usar o Laboratório de Informática, para que não houvesse conflitos, e cuidei de pedir a instalação dos softwares necessários e revisão dos equipamentos. Depois da apresentação do projeto às três turmas de Ensino Médio, 31 alunos escolheram participar.

Durante o ano de 2009 cobrimos os seguintes assuntos:

1.história da música eletroacústica e do uso de meios eletrônicos na música;

2.conhecimentos básicos de acústica aplicada à música;

3.diferenças entre som analógico e digital;

4.a cadeia eletroacústica;

5.transdutores;

6.conhecimentos básicos de espectromorfologia do som;

7.princípios básicos de gravação de áudio;

8.princípios básicos de edição de áudio;

9.loops e samples;[53]

10.manipulações de sons analógicos e digitais;

11.meios eletrônicos em tempo-real;

12.forma e estrutura na música: formas básicas, formas abertas, improvisação, repetição, clímax, trabalho em camadas, textura, figura e fundo;

13.construção de um *remix*;[54] e

14.o software Audacity.[55]

O mais importante, no entanto, foi a produção criativa dos alunos, que foi tocada ao final do ano durante as trocas de palco da apresentação das outras turmas da escola. Essa apresentação é organizada anualmente pelos professores de música da escola e conta com apoio da Direção Escolar, bem como com a participação e presença da quase totalidade dos alunos e suas famílias. Esse engajamento dos alunos e da escola tem base, em grande parte, no fato de que a diretriz principal da apresentação é a de mostrar o trabalho musical que acontece em sala de aula, como resultado do processo de musicalização, e foge do movimento de se preparar repertório apenas para a apresentação.

Graças a diferentes propostas de composição durante os encontros da *eletriCAp*, tínhamos uma gama bem diversificada de músicas nessa oportunidade. Numa das propostas os alunos partiram de gravações de diferentes situações cotidianas, feitas com aparelhos simples, como

[53] A palavra *sample*, do inglês, significa literalmente "amostra" e no jargão das artes que lidam com o som refere-se a uma amostra de som gravado, podendo variar bastante em duração. O *loop*, também do inglês, designa um *sample* que é repetido ininterruptamente.

[54] Um *remix* (de *re-mixagem*) pode ser entendido como um rearranjo de uma gravação previamente realizada, geralmente constituída de vários canais, à qual adicionam-se novos sons ou efeitos e cuja sequencia temporal pode ser modificada. Em geral, o autor de um *remix* imprime ao rearranjo sua marca pessoal.

[55] http://audacity.sourceforge.net — O Audacity é um software livre, de código aberto, para edição de arquivos de som digitais.

mp3 players, câmeras digitais e celulares. Aplicando os conhecimentos adquiridos acerca da edição de áudio, deviam procurar criar músicas com *samples* retirados dessas gravações, misturando-os ou não com outros materiais musicais. Nesse trabalho, como em todos os outros, era esperado que aplicassem os outros conhecimentos adquiridos sobre forma e estrutura na música. Outra proposta que teve resultados interessantes foi a da composição de *remixes*. Para muitos alunos, a possibilidade de rearranjar ou reinterpretar, as músicas de que gostam através das ferramentas oferecidas pelos meios eletrônicos resultou em uma libertação de sua criatividade musical e impulsionou sua produção. Alguns levaram esse movimento para fora da escola, passando a produzir regularmente seu próprio repertório e trazendo-o para as aulas a fim de trocar com os colegas.

Figura 1: Logotipo da *eletriCAp*.

A partir da avaliação, pelos alunos, das atividades realizadas em 2009, iniciei 2010 com uma tarefa de planejamento participativo. Esperava, assim, poder cobrir assuntos que não havíamos coberto em 2009, entrar por novos caminhos e enfatizar aqueles em que cada turma (ou grupo de alunos organizados por horários e salas de aula) tinha mais interesse. A atividade de planejamento participativo é extremamente motivadora, com a vantagem de trazer no seu bojo um compromisso com as tarefas propostas e com o trabalho a ser realizado. Cada turma definiu: a proporção entre a quantidade de aulas teóricas e práticas, em quais assuntos desejava despender mais tempo e qual a sequência dos assuntos durante o ano letivo. Naturalmente, os detalhes das abordagens e a linha diretiva para cada assunto foram decididos por mim de antemão e em consequência das escolhas feitas pelos alunos.

Tivemos algumas dificuldades de ordem técnica com o Laboratório de Informática, que impediram a total realização do planejado, mas pudemos cobrir assuntos como:

15.planejamento de projetos de composição;
16.interação entre diferentes linguagens artísticas;
17.sensores, interfaces e controle gestural;
18.programação voltada para aplicativos musicais;
19.trabalho consciente sobre a forma musical para a construção de um clímax;

20.trabalho consciente com o equilíbrio entre redundância e informação;
21.abordagens bottom-up e top-down para a estruturação musical de uma composição própria;
22.sequenciadores e o software GunGirl; e
23.o software Pd (Puredata).

Novamente, a ênfase esteve na produção criativa dos alunos. Em uma das propostas, gravamos sons da escola com um aparelho profissional de gravação e os alunos produziram composições onde integraram esses sons como parte da música.

Nesses dois anos, através dos caminhos metodológicos escolhidos para o trabalho em sala de aula, a autonomia dos alunos desenvolveu-se acentuadamente. Além do planejamento participativo e do trabalho em projetos, utilizei com frequência diversos tipos de aulas abertas, ou seja, aquelas em que as tarefas e objetivos estão claramente definidos, mas cada aluno ou grupo de alunos pode escolher quando realizá-las, como irá chegar a eles e quais as ênfases que dará. Aulas expositivas constituíram-se em exceções e a maior parte das vezes tomaram apenas pequenos períodos de tempo.

Desde o início fizemos uso extensivo de ferramentas de *cloud computing*,[56] como um editor de textos online (Google Docs), no qual os alunos produziram a maior parte dos trabalhos escritos. Dessa forma os trabalhos puderam ser realizados colaborativamente, com vários alunos editando o mesmo documento, bastando para isso acessá-lo online. Ainda no campo dessas ferramentas, utilizamos extensivamente um disco virtual[57] para salvar e trocar trabalhos e arquivos de som.

Aos poucos, as aulas, que aconteceram em sua maioria no Laboratório de Informática, se davam de uma maneira muito confortável, com os alunos entrando em sala já conscientes do que deveriam realizar naquele dia, prontos para as tarefas e executando-as com responsabilidade e sem muita interferência do professor. Geralmente eu interrompia o trabalho autônomo para falar sobre algum assunto, mostrar um exemplo ou estimular a interação e troca entre os alunos. Sempre que necessário, estimulei exposições orais, audições coletivas, trabalhos em grupo, etc, para quebrar a individualização que o computador pessoal favorece em demasia.

Cada vez mais eu podia me aproximar daquilo que Raymond Murray Schafer expôs em seu livro "O Ouvido Pensante" (SCHAFER, 1991), como sendo a necessidade dos professores

[56] Por *cloud computing* (ou "computação em nuvem", em português) designam-se aquelas ferramentas de software, cuja utilização é feita a partir de programas e rotinas executadas em computadores e servidores compartilhados e interligados pela internet.
[57] Espaço de armazenamento de dados digitais localizado em um computador ou servidor interligado com o computador pessoal através da internet.

trabalharem para sua própria extinção. Podia propor uma tarefa complicada, que envolvia diversos procedimentos — para os quais os alunos deveriam dominar técnicas de edição e manipulação de áudio analógico e digital, dois ou mais softwares, diferentes formas de lidar com a tecnologia, conhecimentos acerca da estruturação e composição musical, bem como a capacidade de lidar com uma busca pessoal de expressão artística — e manter uma certa distância. Podia ficar observando e acompanhando o trabalho, estando à disposição para orientar quando solicitado. A autonomia de produção já estava a pleno vapor e eu podia ser considerado apenas como o oportunizador das atividades e alguém que poderia ajudar, se necessário. O mais importante: dado o teor da tarefa e o constante aporte de questionamento e conhecimento técnico, eu tinha certeza de que meus alunos estavam aprendendo nesse processo e de que eu poderia avaliar esse aprendizado, certamente com sucesso. Naturalmente, cada aluno guardou sua velocidade e seu processo individual, o que pode ser plenamente respeitado em um trabalho dessa natureza. A maioria manteve-se dentro do ritmo que a escola dita, de trimestres (no caso desta escola específica), semestres e anos, aproveitando, de acordo com o seu máximo individual, as atividades de ensino-aprendizagem.

2. Princípios

A partir da proposta inicial, alguns princípios foram tornando-se essenciais para o trabalho e a consecução de seu objetivo: c*onstituir-se em uma experiência de utilização de meios eletrônicos para o ensino da música em uma escola pública regular, buscando difundir seus resultados, bem como os métodos, estratégias e recursos utilizados*.

2.1. Utilizar somente software livre

Em todas as atividades foram utilizados somente softwares livres. Este é um princípio crucial para a possibilidade de se replicar essa experiência em outras escolas públicas. O sistema operacional das máquinas da escola é proprietário, mas os softwares que utilizamos disponibilizam versões para outros sistemas operacionais.

Este princípio se estendeu também para a utilização de ferramentas gratuitas de *cloud computing* e para o licenciamento de todo material produzido pelo projeto sob uma licença Creative Commons.[58]

2.2. Fazer uso de equipamento acessível

[58] Licenças de direitos autorais que alinham-se de forma geral com o pensamento voltado para a filosofia do *copyleft*. Para maiores detalhes, ver http://creativecommons.org.

Todo o equipamento que utilizamos é facilmente acessível, constituindo-se basicamente de: um computador pessoal (mesmo com uma configuração de pouca performance), fones, pendrives e qualquer gravador (incluindo celulares e tocadores de mp3). Qualquer escola que possua um Laboratório de Informática básico está apta a implementar uma proposta dessa natureza. É importante ressaltar que, para seu sucesso, a administração e o corpo docente devem estar prontos a apoiar a iniciativa, bem como resolver os problemas que possam vir a ocorrer, de forma colaborativa.

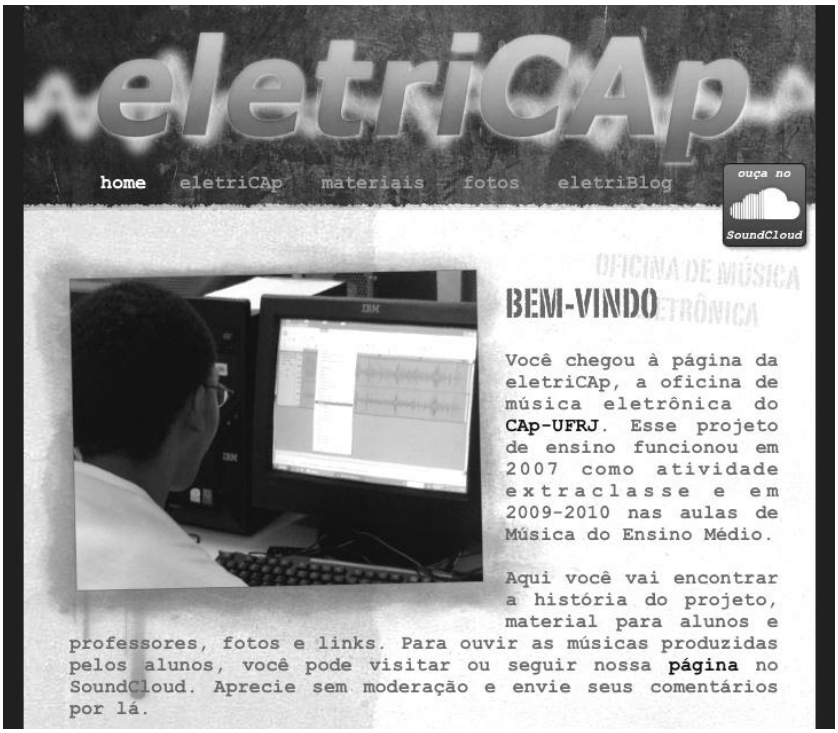


Figura 2: Página de abertura do website da *eletriCAp* em http://www.danielpuig.me/eletriCAp

2.3. Difundir a informação

Levar adiante todos os esforços ao nosso alcance para difundir a informação ao público interessado, seja na música produzida, seja nas aplicações em educação musical, levou-nos a diferentes formas de divulgação da experiência, incluindo este artigo. Uma iniciativa que mostrou-se bem sucedida, pela visibilidade que deu ao projeto, foi o lançamento e a divulgação de seu website. Nele, outros materiais são disponibilizados ao público em geral, sempre sob a mesma licença Creative Commons. Da mesma maneira, foi construída uma página em outro website especializado na divulgação de produção musical, gratuito e que apoia licenças dessa natureza, o *SoundCloud*, onde está disponível uma boa parte da produção musical dos alunos.

2.4. Manter a criatividade em expansão.

Este princípio permeou tanto a produção musical, quanto seus métodos, estratégias e a utilização dos recursos disponíveis. Acredito que, se este princípio não estivesse no coração do projeto desde seu início em 2007, pouca coisa teria sido realmente atingida ou poderia vir a constituir-se em uma contribuição que venha a ter alguma utilidade para a área da educação musical no Brasil.

3. Conclusão

Esta experiência de utilização de meios eletrônicos como ferramenta para a educação musical no Ensino Médio de uma escola regular no Rio de Janeiro parece mostrar que não só é viável realizar um trabalho desta natureza em uma escola pública da rede de ensino básico, como também que é possível utilizar-se de diferentes propostas que estimulam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do conhecimento nos alunos envolvidos. A produção musical dos alunos, como consequência das atividades levadas a cabo, parece corroborar a validade da utilização de meios eletrônicos como *uma* das ferramentas disponíveis ao educador musical.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador: O humano como objetivo da educação musical.* São Paulo: Peirópolis, 2001.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de Música no Brasil: história e metodologia.* Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e Meio Ambiente: a ecologia sonora.* São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

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

FRANÇA, Cecília Cavalieri e SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática.* Em Pauta. v.13. n.21. dezembro, 2002. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

KOELLREUTTER, H. J. *O ensino da música num mundo modificado.* In. Kater , Carlos.(edit.) Cadernos de Estudo: Educação Musical. Belo Horizonte: Atravez / EM UFMG / FEA / FAPEMIG, 1997, p. 37-44.

MARTINS, Raimundo. *Educação Musical: Conceitos e Preconceitos.* Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

RAMOS, André. *A aplicação de meios eletrônicos no ensino de música: planejamentos e avaliações de estratégias pedagógicas.* Monografia. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007. Disponível em: http://www.danielpuig.me/eletriCAp/materiais_textos.html. Acesso em: 30 de agosto de 2012.

SALGADO, José Alberto. A composição como prática regular em cursos de música. *Debates*, no. 04 - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música. UNIRIO, CLA. 2001, p. 95-108.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante.* São Paulo: UNESP, 1991.

TURRA, Clódia M. et al. *Planejamento de Ensino e Avaliação.* Porto Alegre, Sagra, 1986.

VEIGA, Ilma Passos de A. da (org.). *Repensando a Didática.* Campinas, Papirus, 1988.

VIANNA, Ilca O. de A. *Planejamento Participativo na Escola: um desafio ao educador*. São Paulo, EPU, 1986.

ZUBEN, Paulo. *Ouvir o Som: aspectos de organização na música do século XX.* Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

A autonomia dos coralistas nas atividades corais de extensão do IA/UFRGS

Daniela Barzotti Kohlrausch
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS – danibarzotti@gmail.com

Giann Mendes Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS - giannribeiro@gmail.com

Resumo: Esta comunicação é um recorte do TCC "A satisfação de cantores no ambiente coral: um estudo com coralistas das atividades corais de extensão em música do Instituto de Artes da UFRGS", dentro curso de licenciatura em música, recentemente concluído. Tem como objetivo discutir a autonomia nas atividades corais de extensão, no contexto dos estudos sobre motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. A metodologia utilizada foi o estudo de entrevistas. As análises apontaram que o ambiente coral, regentes e preparadores vocais estão mais para um estilo controlador do que promotor de autonomia.

Palavras-chave: autonomia, motivação, canto coral.

The autonomy of the singers in choral activities extension of IA / UFRGS

Abstract: This communication is a clipping from TCC "The satisfaction of singers in the choral environment: a study involving choristers of choral activities in music extension of the Art Institute of UFRGS" within degree course in music, recently completed. Aims to discuss autonomy in choral extension activities, in the context of studies on motivation from the perspective of Self-Determination Theory. The methodology used was the interviews study. The analyzes showed that the coral environment, conductors and vocal trainers are further a controlling style that an autonomy-supportive style.

Keywords: autonomy, motivation, choral singing.

1. Introdução

A intenção de investigar a satisfação das necessidades psicológicas básicas de coralistas se deu por participar do grupo de pesquisa FAPROM/UFRGS, que tem pesquisado a motivação para aprender e ensinar música e pelo fato de trabalhar desde 2006, como bolsista de regência nas atividades corais de extensão do departamento de música da UFRGS. Na época, existiam três coros, dois iniciantes e um avançado, e duas turmas de laboratório de iniciação vocal. De lá para cá, a procura pela atividade foi crescendo e os grupos existentes já não comportavam a demanda, levando-nos a ampliar o número de coros dentro da atividade. Hoje, temos seis coros e um laboratório, só que esses grupos não são estáveis, muitos cantores não permanecem na atividade e todo o semestre são oferecidas vagas para preencher essas desistências.

Segundo Mathias (1986), "um dos problemas normais dos regentes de coros é a entrada e saída de pessoas no grupo". Porque uma pessoa realiza uma atividade e não outra e como podemos compreender, predizer e até controlar a atividade ou as atividades que uma pessoa pode realizar em

determinado momento foram questões levantadas por Mathias, além de colocar que "para predizer o comportamento, os regentes precisam saber quais os motivos ou quais as necessidades que provocam determinada ação em determinado momento" (MATHIAS, 1986, p.23).

Schmeling e Teixeira (2003) demonstram através de uma situação específica que o aprender depende da motivação individual de cada cantor com o trabalho do coro e, mais especificamente, com o repertório desenvolvido. A motivação no canto coral também foi pesquisada por Fucci Amato (2009), onde foi avaliada a opinião dos cantores acerca da relevância da habilidade de motivar por parte do regente coral e das principais ações de motivação que poderiam ser implementadas nesse tipo de grupo musical. Nestas duas pesquisas a motivação é entendida dentro do senso comum e não a partir de uma teoria de motivação.

Tendo em vista o crescimento na procura, mas não necessariamente a manutenção dos coralistas, a presente comunicação pretende discutir as análises sobre a necessidade de autonomia dos cantores das atividades corais de extensão, de acordo com a Teoria da Autodeterminação. Esta teoria tem sido apontada como uma perspectiva promissora para a compreensão do envolvimento, persistência, desempenho e uso de estratégias de aprendizagem por estudantes no contexto escolar, acadêmico e nos esportes (BZUNECK e GUIMARÃES, 2010; MURCIA e COLL, 2006).

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de entrevista. A população de estudo foi composta de 15 coralistas, sendo 3 de cada grupo pertencente às Atividades Corais de Extensão do Instituto de Artes, que entraram no início de 2011. As questões de entrevistas foram construídas e organizadas dentro de categorias, de acordo com as necessidades psicológicas básicas definidas pela Teoria da Autodeterminação.

Os procedimentos de análise foram descritivos, baseados na subteoria das Necessidades Psicológicas Básicas da TAD.

Categorias	Satisfação das necessidades psicológicas básicas percebida
Autonomia Percebida - Lócus de Causalidade - Volição - Escolha Percebida	Interesse, preferência e a vontade nos processos de tomada de decisão para participar ou não em determinadas atividades nos ensaios e apresentações. Principalmente sentir-se origem das próprias ações e não comandado externamente.

As Atividades Corais são concebidas como um todo, onde cada inscrito passa por uma entrevista para que se possa conhecer o seu perfil vocal e encaminhá-lo para o grupo mais adequado. Os coros que fazem parte dessa pesquisa serão denominados como Coro A, Coro B, Coro C, Coro D e Coro E, conforme tabela abaixo:

Tabela 2: Características dos coros integrantes das Atividades Corais de Extensão do Instituto de Artes/UFRGS.

Coro A	Grupo vocal seleto, com repertório de nível intermediário a avançado, envolvendo peças originais para coro, de diversos períodos, e arranjos para 4 vozes mistas ou mais.
Coro B	Grupo que trabalha repertório vocal de média dificuldade de diversos gêneros e estilos.
Coro C	Grupo que congrega jovens e adultos para um primeiro contato com a música através do canto em conjunto, através de um repertório vocal de pouca dificuldade.
Coro D	Grupo com repertório de nível intermediário a avançado, envolvendo peças originais para coro, de diversos períodos, e arranjos para 4 vozes mistas.
Coro E	Grupo que envolve pessoas que tenham alguma experiência musical, na faixa etária igual ou acima de 45 anos

2. Referencial Teórico

A Teoria da Autodeterminação (TAD) teve início no começo dos anos 70, tendo a obra de Deci e Ryan de 1985 como um marco importante no seu delineamento. Os autores afirmam que as pessoas necessitam se sentirem competentes e autodeterminadas para estarem intrinsecamente motivadas. Contrapõem as ideias de outras teorias segundo as quais todo comportamento seria função da satisfação de necessidades fisiológicas. Propõem o conceito de "necessidades psicológicas básicas", apontadas como determinantes do comportamento motivado (RYAN; DECI, 2004).

A TAD busca entender os componentes da motivação intrínseca e da motivação extrínseca e os fatores que resultam com sua promoção. Com o objetivo de compreender a energia e a direção do comportamento motivado, a Teoria da Autodeterminação postula a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos, sendo definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu ambiente. Nessa perspectiva, é essencial a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento. (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004)

Segundo a literatura, nosso comportamento é autônomo quando nossos interesses, preferências e vontades guiam o processo de tomada de decisões sobre participarmos ou não de uma atividade. Esse comportamento evidencia-se por três qualidades subjetivas: Lócus de Causalidade

Percebido (LCP), qualidade essencial para satisfazer a necessidade de autonomia, porque é através dele, que o indivíduo revela sentir-se origem das próprias ações e não comando externo. Desse modo, refere-se à compressão que as pessoas possuem sobre sua fonte de motivação. Ele é expresso num continuum bipolar (interno para externo); volição, ou seja, a vontade de engajar-se em uma atividade sem ser pressionado por fatores externos; e a percepção de haver escolhido suas próprias ações, típicas de ambientes promotores de flexibilidade (REEVE, 2011).

De acordo com essa perspectiva, as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados devido a demandas externas sendo, nesse caso, denominadas origem ou como tendo lócus de causalidade interno. O "indivíduo origem" tem fortes sentimentos de causação pessoal e atribui as mudanças produzidas em seu contexto às suas próprias ações. Em decorrência dessa percepção, apresenta comportamento autônomo, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso.

3. Autonomia percebida nas atividades corais

Em atividades de extensão é muito provável que os indivíduos percebam o lócus de causalidade interno, na medida em que se sentem como origem do desejo de participar da atividade, porque o fazem por vontade própria:

> Ah, porque eu gosto. Pra mim eu me realizo... é uma realização, né (Audrea – Coro E)

> [...] eu não tinha muita experiência pra cantar e essas coisas... daí quando eu via coros cantando eu me apaixonava, sabe. [...] Daí eu pensei assim, porque eu não vou numa entrevista e tento entrar em algum coro. Daí quando eu entrei no coro eu comecei a gostar, né, mas por eu gostar de música e gostar de piano que me levou a ter essa vontade de cantar em coro, saber conviver em grupo musicalmente. (Deisi – Coro A)

Apesar de em algumas respostas a origem de querer participar de uma atividade coral seja outra que não especificamente o cantar em grupo, como o desenvolvimento da percepção e a timidez, pode-se verificar um LCP interno, pois a escolha de desenvolver essas habilidades se deu através do coro:

> Bom... eu comecei a faculdade PROLICEN e como tem essa questão do solfejo... a percepção auditiva, eu queria melhorar isso... meu objetivo foi esse. (Graziela – Coro D)

> Eu preciso de experiência assim, cantar com outras pessoas e ouvir mais do que cantar. Porque eu fico muito nervosa quando eu canto pra outras pessoas e aí me ajuda ter outras pessoas cantando comigo... mas, mais pra ouvir... (Manu – Coro B)

A volição é uma vontade que o indivíduo tem de se engajar em uma atividade, porém sem ser pressionado a fazê-lo (REEVE, 2011). Neste estudo os cantores não se sentem pressionados para participarem das atividades no coro, tanto em ensaios como apresentações: *porque pra mim é um lazer, é uma coisa muito boa. [...] Enquanto tiver voz vai indo, né* (Audrea – Coro E); porque o que é exigido ali vai ao encontro dos interesses dos cantores: *pra mim foi tranqüilo, porque eu gosto do que eu to fazendo...* (Jade – Coro B); e eles sentem-se livres para estarem ali por gostarem da atividade: *eu canto porque eu gosto, eu to ali porque eu me sinto bem... pra mim não tem problema.* (Maria – Coro A).

O fato de ser uma atividade coletiva, ajuda a minimizar qualquer pressão ou ansiedade de uma exposição individual perante público, regentes e preparadores vocais ou mesmo dos colegas do coro, tanto nos ensaios como em situação de performance:

> Eu não me senti pressionada. Quando tu entra no grupo, até porque, como eu te disse, não é uma aula individual assim, então mesmo que tu não conheça a equipe tu não vai se sentir pressionada porque eles não vão olhar só pra ti, eles vão olhar pro todo e o todo não foi pressionado (Deisi, CE, p.17– Coro A)

> Nem um pouco... nem nos ensaios, nem na apresentação. Porque tem uma coisa maravilhosa pro meu complexo de não cantar... é o coro. Não tenho que subir no palco sozinha. (Heloisa, CE, p.43– Coro E)

Já em relação à dimensão da percepção de escolhas das próprias ações as opiniões são bastante controversas, inclusive dentro de cantores de um mesmo coro. Em relação a escolha do repertório, os cantores do Coro E foram os únicos que, em consenso, disseram participar da escolha das músicas. Talvez seja uma característica de coros de terceira idade ter um caráter dinâmico e inclusivo trazendo benefícios sócio-educativos além dos benefícios vocais (RABELO,2011):

> A nível de escolha de músicas? [tudo] escolhas e preferências... sim [...] Então tem essa abertura. Só que eu acho que a gente tem que estar aberto também. (Heloisa, CE, p. 43– Coro E)

> [...] a gente teve a liberdade de se expressar, a gente canta o que a gente quer, qual é a música que a gente vai fazer, é tudo em conjunto, né (Audrea, CE, p.33– Coro E)

O interesse, a preferência e a liberdade nos processos de tomada de decisão foram importantes para esses cantores por terem sido levado em conta pelo regente. Para os cantores dos demais

coros essa participação nas escolhas é vista de várias maneiras, desde uma escolha individual, de grupo no modo de realização das tarefas:

> [...] a gente canta nos nossos limites que tem que cantar, qualquer um, e tentar aperfeiçoar se tiver que aperfeiçoar, mas obviamente não vai estar forçando ninguém a fazer nada que não queira... quando tu entra, tu já entra por livre arbítrio, então é a tua liberdade...(Jade, CE, p. 3– Coro B)

> Porque assim, escolha de música, escolher o repertório, isso sim, a gente teve. Agora no início, depois da apresentação, a gente tava com uma música e não tava conseguindo, e foi trocada a música né, porque a gente resolveu... (Maicon, CE, p.48– Coro C)

A escolha de repertório para um coro está intrinsecamente ligada à definição de sua identidade. A recusa ou a aceitação de uma música no repertório de um grupo coral passa pela discussão, por seus participantes, do que aquela obra acrescenta na identidade do grupo (IGAYA, 2007). Alguns depoimentos relatam que o ambiente não é muito flexível, que eles até fazem algumas sugestões, principalmente no que se refere a repertório, mas que na maioria das vezes as tarefas já vem pré-determinadas:

> [...] eles já tem idéia do que vão fazer e a gente nem opina assim... nem no repertório, nem nas atividades. Até porque a gente nem saberia o que fazer, no caso (Graziela, CE, p.28– Coro D)

> [...] Tem uma apresentação - o repertório é tal, querem participar?... Sim – mas não tem essa coisa de vamos fazer essa em vez dessa... tem um pouco, mas não pode ter muito também, né... senão vira... mas tem certas escolhas assim – ah, vocês preferem – quando a gente vai organizar o concerto, quando a gente vai fazer o recital. Tem mais liberdade [...] às vezes não tem muito assim – e agora? Qual exercício? Qual música? – não... é essa música, peguem a partitura. (Katia, CE, p.19– Coro A)

A partir desses dois depoimentos poderíamos concluir que o ambiente coral é bastante rígido e inflexível, seja por imposição dos regentes e preparadores vocais ou pelo comportamento controlado que os coralistas assumem ao entrar no coro, muito associado à competência. É possível perceber que o fato desses cantores terem escolhido estar ali e fazer parte do grupo parece eximi-los de ter que fazer certas escolhas, como demonstra o depoimento de Maria: *eu acho que se eu pertenço a um grupo eu tenho que me colocar dentro do grupo como uma peça... e se eu sou uma peça dentro do grupo tem que ter alguém que dirija e essa pessoa que vai dirigir que vai conduzir as formas como nós vamos cantar, o que a gente vai*

fazer (Maria). Esse depoimento tenta justificar um comportamento controlado, típico de ambientes que não promovem a autonomia do indivíduo.

4. Considerações Finais

Pode-se perceber a pouca flexibilização do ambiente coral. Dependendo do foco do grupo, o ambiente pode ser mais ou menos controlador: quanto mais iniciante, mas o ambiente permite a participação dos cantores nas escolhas. Se levarmos em consideração que quem trabalha com as atividades corais de extensão são alunos do curso de regência coral e alunos de canto, podemos levantar a questão da formação desses futuros profissionais e que tipo de ambiente proporcionarão aos seus coralistas. Os ambientes que apoiam a autonomia incentivam as pessoas a estabelecerem suas próprias metas, escolherem suas próprias maneiras de resolver os problemas e irem ao encontro de seus próprios interesses e valores (REEVE, 2011)

A partir disso podemos nos perguntar: É possível tornar o ambiente coral flexível? Regentes e preparadores vocais têm dado atenção às sugestões de seus cantores? Pois mesmo que na mente de cada um dos cantores ideias completamente diferentes tomem lugar, a união de suas vozes expressa um propósito em comum, a expressão musical através do canto (COSTA, FIGUEIREDO, 2010) e isso deve ficar claro para o coralista, sem que ele se sinta controlado. Se existe um roteiro a ser seguido sugere-se que a equipe relacione as atividades a serem feitas com os objetivos e interesses dos cantores para que estes não se sintam controlados, pois segundo a TAD, para motivar as pessoas a fazerem algo que não lhes interessa, quem se vale de um estilo apoiador de autonomia procura informar o valor, o mérito, o sentido, a utilidade ou a importância de se dedicar a esta atividade (REEVE, 2011).

Nessa pesquisa percebeu-se que o ambiente coral não apoia totalmente a satisfação da necessidade de autonomia dos coralistas. Segundo a literatura, o compromisso – a intensidade e a qualidade de dedicação a uma atividade – está relacionado à satisfação das três necessidades psicológicas. Neste sentido, conhecer quais necessidades da população coralista estão ou não sendo satisfeitas, mostra-se extremamente útil para o planejamento das atividades corais, para o desenvolvimento de programas e para a ação dos regentes de forma a promover a satisfação e a permanência dos coralistas nos grupos.

Referências

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES. A promoção de autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Rufini (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações o contexto educativo.* Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, Lucila Prestes da; FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A aprendizagem musical na prática coral e o conceito de comunidade de prática. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIX, 2010. *Anais...*, Goiânia:ABEM, 2010. p. 33-40.

FUCCI AMATO,Rita; AMATO NETO, João. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 87-96, set. 2009

GUIMARÃES, Sueli; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), p.143-150. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n2/22466.pdf > Data do acesso: 10/03/2012.

IGAYA, Susana Cecília. Discutindo o Repertório Coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVI, 2003. *Anais...*, Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_d/Discutindo%20o%20Repertorio%20Coral.pdf > Data do acesso: 15/06/2012.

MATHIAS, Nelson. *Coral, um canto apaixonante.* MusiMed, Brasília, 1986.

MURCIA, J.A.M.; COLL, D.G.C. A permanência de praticantes em programaas aquáticos baseada na Teoria da Autodeterminação.Fitness & Performance Journal, v. 5, nº 1, p. 5 - 9, 2006.

RABELO, Thais Fernanda Vicente. O Canto Coral Como Prática Educativo-musical na terceira idade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", V, 2011. São Cristóvão, 2011. Disponível em <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%209/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20Canto%20Coral%20Como%20Pratica%20Educativo%20musical%20na%20terceira%20idade.pdf> Data do acesso: 11/06/2012.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e Emoção.* Tradução de Luis Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. 4ª Edição. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. An overview of self-determination theory: na organismic dialectic perspective. In E. L. Deci e R.nM. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press, 2004

SCHMELING, Agnes, TEIXEIRA, Lucia. Motivações e aprendizagens no Canto Coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003. **Anais...**, Florianópolis: ABEM, 2003. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2003.pdf > Data do acesso: 05/03/2012.

Confecção de instrumentos musicais com material alternativo – criatividade e desenvolvimento humano

Daniele Munhoz Garcia
UNESP – Instituto de Artes – danielegarcia@terra.com.br

Resumo: Apresento, neste trabalho, um relato de experiência da criação de instrumentos musicais com materiais alternativos desde o ano de 2004 dentro da disciplina de Música, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, baseada no desenvolvimento da criatividade sensível, ou seja, voltada às necessidades da contemporaneidade e sem excluir todos os processos subjetivos que envolvem a relação de ensino-aprendizagem em Música. Através de pesquisa de campo e bibliográfica, busca-se explorar o desenvolvimento de necessidades não apenas timbrísticas ou musicais, mas como em resposta a situações que englobem o ser humano em sua totalidade, o que infere sobre áreas além das estritamente musicais, especialmente ao desenvolvimento humano na concepção de Urie Bronfenbrenner e subsídios em Edgar Morin, Murray Schafer e Fritjof Capra.

Palavras-chave: Construção de instrumentos, Desenvolvimento Humano, Educação Musical, Complexidade, Luthieria, Criatividade.

Instruments building with alternative material – creativity and human development

Abstract: I present in this paper an experience of creating musical instruments with alternative materials since the year 2004 within the discipline of music, with students from 7th grade of elementary school, based on the development of creativity sensitive i.e. geared to the needs of contemporary and without excluding all subjective processes that involve the relationship of teaching and learning in music. Through field research and literature, seeks to explore the development of timbre or needs not only musical, but as in response to situations that involve the human being in its entirety, which infers about areas beyond the strictly musical, especially the human development in the conception of Urie Bronfenbrenner and subsidies in Edgar Morin, Murray Schafer and Fritjof Capra.

Keywords: Instruments Building, Human Development, Music Education, Complexity, Luthieria, Creativity.

1. Por uma criatividade sensível

Uma das grandes causas da inserção de autores de diferentes áreas e das diferentes abordagens no estudo da educação musical, de seus rumos e problemática, é que por muito tempo a Música se manteve debruçada sobre o estudo de si mesma, priorizando o método em relação aos objetivos, e se percebeu insuficiente para lidar com os problemas humanos e seus grandes desafios. Buscando subsídios em diferentes áreas de conhecimento (multi e interdisciplinaridade), passou a considerar o ser humano em todos os seus aspectos (transdisciplinaridade). Portanto, é muito pertinente e útil o estudo interdisciplinar, sensível, contextualizado e relacionado. Assim sendo, é necessário pensar de forma sistêmica sobre os obstáculos da especificidade e do reducionismo. Também é através de projetos que envolvem criatividade e inclusão que se vivencia a riqueza da experiência musical. Para isso, é essencial o resgate de uma sensibilidade perdida do ouvir, ver, sentir (DUARTE, 2001), de maneira a

estimular a reflexão dos educadores em sua atuação, para que seja mais voltada às necessidades da contemporaneidade, pensando de forma complexa e sem excluir todos os processos subjetivos que envolvem a relação de ensino-aprendizagem em música (MORIN, 2011).

Trabalhar com estes autores, buscar subsídios em diferentes áreas e tomar contato com abordagens diferentes proporciona aos educadores uma oportunidade de repensar a mudança do foco do método para os objetivos, ou seja, de se pensar primeiramente ao que conduz nosso trabalho no presente, o que pretendemos com a educação musical. Isso inclui as seguintes reflexões: para *quem* direcionamos nosso trabalho? Quais os grandes problemas e necessidades desta era? Assim, a metodologia será estabelecida, segundo reflexões como estas, de forma sempre contínua, dialógica e ecológica. Schafer (1997), destaca a importância do ouvir de forma sensível, e de que forma as mudanças na forma de ouvir o ambiente refletiram na forma de percepção do homem como um todo, desde os sons mais sutis, até a necessidade de maiores estímulos sonoros devido à queda da sensibilidade auditiva pós era industrial.

A World Health Organization (WHO) (1997), por exemplo, demonstra que principalmente o ruído ocupacional para jovens nos países desenvolvidos apresentam-se como "fatores de risco para a perda auditiva".

> "Em países desenvolvidos, o risco do ruído ocupacional começa a diminuir enquanto o risco relacionado ao ruído social está aumentando para jovens, principalmente ao longo dos últimos 10-15 anos. Em países em desenvolvimento o ruído ocupacional e urbano e o ruído ambiental são fatores de risco que estão aumentando para a perda auditiva."

Ainda é possível perceber maior crítica ao abordar a exposição a níveis elevados de pressão sonora, inclusive em crianças:

> "Cresce a cada dia o número de crianças, adolescentes e adultos jovens com perda auditiva em decorrência da exposição a níveis elevados de pressão sonora. Existem certos brinquedos que emitem níveis altíssimos de ruído. Na América do Norte, estudos recentes sobre ruído ambiental, mostram que crianças podem estar expostas a mais ruído na escola do que trabalhadores em uma empresa ruidosa com uma jornada de 8 horas" (WHO, 1997, apud AZEVEDO, 2004).
>
> Niosh demonstra que a exposição a ruído excessivo é a principal causa de perda auditiva permanente em todo o mundo, e que outras manifestações patológicas também estão associadas, como transtornos digestivos e efeitos do estresse, transtornos comportamentais, alterações do sono, falta de concentração ou memória, fadiga e até hipertensão arterial também estão associadas.
>
> "Em discotecas o nível do ruído chega a 110 dB, alcançando 120 dB quando a música é escutada através de fones de ouvido. Isto corresponde ou excede o ruído de um martelo pneumático. Convém ressaltar que o Brasil é um país com numerosas festas e comemorações populares, envolvendo atividades extremamente ruidosas, que podem ser nocivas ao sistema auditivo (Andrade et al., 2002, Miranda & Dias, 1998). Além disto, não podemos esquecer a possibilidade de uma perda imediata da audição e/ou surgimento de zumbido crônico." (Maassen & Babisch, 2002) Este problema, ao

> contrário do que pode parecer, não é atual. Na Revolução Industrial, com a introdução das máquinas pesadas, o número de pessoas expostas a níveis lesivos de ruído aumentou e, consequentemente, o número de casos de perdas auditivas. Na época, deu-se ao fato o nome de "doença do caldeireiro" (NIOSH, 1998, apud AZEVEDO, 2004.[59]

Ao pensarmos no excesso de ruído vinculado a danos auditivos, alguns irreversíveis, e como consequência de problemas na saúde das pessoas de forma global, o educador musical também pode interferir nesse processo, através de uma reeducação sensível da audição, do resgate de uma sensibilidade perdida com o meio (também com caráter ecologizante) e da reciclagem[60] da própria relação da pessoa com os sons, com o universo sonoro e todos os seus elementos interdependentes. A perda auditiva pode ser facilmente medida. Mas seria igualmente possível mensurar a perda da sensibilidade emocional aos sons, o sentido de percepção do mundo e do outro? Experiências musicais envolvendo criatividade podem proporcionar oportunidade para expandir a sensibilidade em todas as situações possíveis.

2. Intersubjetividade – Criatividade

O conceito de distanciamento na educação, na ciência e na pesquisa só seria possível se as observações fossem imparciais. Adotar a intersubjetividade como abordagem amplia as ações do educador, na medida em que passa a atuar como facilitador dentro do processo de ensino-aprendizagem, aumentando a eficiência das relações dentro do grupo. Ampliar o seu campo de percepção pode tornar mais rica a experiência de uma pessoa com relação à Música. Ao abordar questões não apenas musicais, enriquecemos as atividades, promovendo a reflexão sobre a própria vida e buscando soluções eficientes para problemas individuais e coletivos. É por essa razão que o ensino de música contextualizado vem se mostrando mais eficiente na forma de percepção, revelando as conexões emergentes entre o assunto que se aprende-ensina[61] e quem aprende-ensina.

Não há como integrar esse processo de mudança de percepção se o próprio educador não elaborar em si mesmo essa mudança de paradigma. É possível relacionar a crítica de Capra (2002) sobre o reducionismo à nossa práxis como educadores musicais, evitando a postura de meros transmissores de conteúdo. Não é possível ver um objeto em sua totalidade: uma pessoa o

[59] Na Revolução Industrial, com a introdução das máquinas pesadas, o número de pessoas expostas a níveis lesivos de ruído aumentou e, consequentemente, o número de casos de perdas auditivas. Na época, deu-se ao fato o nome de "doença do caldeireiro" (NIOSH, 1998).

[60] Nesse contexto, o termo reciclagem foi utilizado em seu significado primário, de fazer retornar ao ciclo aquilo que antes fora excluído dentro de um processo.

[61] Neste caso, introduzo o termo "aprende-ensina" pressupondo a relação entre estudante e professor, este como facilitador o que pode proporcionar benefícios a todos os envolvidos nesse processo.

vê a partir de sua imagem desse mesmo objeto. A Inter e transdisciplinaridade têm se mostrado particularmente eficientes na desconstrução da ideia de que somos capazes de ver a totalidade dos objetos. Assumindo, portanto, a impossibilidade de uma única visão, podemos transitar por distintas visões de um mesmo objeto e compartilhar a nossa com outras pessoas. Da interação destas visões, é possível construir o conhecimento de forma criativa e conjunta no contexto das oficinas. O desenvolvimento da criatividade sensível permeia este processo.

3. Relato de trabalho

Trabalho com oficina de criação de instrumentos musicais com materiais alternativos desde o ano de 2004 na disciplina regular de música com alunos de 12 a 13 anos, primeiramente com a 6ª série do Fundamental, e há três anos, com o 7º ano. Numa média de 65 alunos/ano, a oficina passou por constantes modificações desde o ano de 2008, quando comecei a tomar maior contato com autores vinculados ao pensamento sistêmico (Fritjof Capra, Edgar Morin e Ludwig von Bertalanffy, nessa ordem), e também pela própria natureza das oficinas. Estas atividades geram empatia entre os estudantes justamente pela proposta acessível, aberta e dinâmica. Com isso, podem ser propostos novos hábitos, desde coletar materiais alternativos ou reutilizáveis e o impacto que esta ação promove em nosso sistema, até refletir sobre a Música na criação, apreciação e prática concomitantemente. Assim, estimulando capacidades e necessidades dos próprios *compositores-construtores*, busca-se estimular nestes criatividade sensível: que cria e se reelabora segundo necessidades humanas e conscientes do mundo em que vivem. As mudanças ocorridas em 2011 se mostraram eficientes, principalmente no que concerne à criatividade, maturidade e resolução de situações durante o processo. A primeira mudança foi a adição de vídeos durante as aulas, relacionados ao pensamento eco-sistêmico, aos conceitos de cidadania, reciclagem e desenvolvimento humano.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) integra o conjunto de temas transversais propostos pelo Ministério da Educação deve ser trabalhado junto aos conteúdos curriculares, até mesmo nas oficinas dentro dos cursos. A segunda modificação foi ter compartilhado em alguns momentos a oficina junto à disciplina de Artes Plásticas, propondo aos estudantes, já na terceira e última fase do trabalho, a criação e construção de uma escultura sonora/idiofone e que, na concepção do objeto, pensassem esteticamente, sonoramente e em, finalmente, dá-lo de presente a uma pessoa moradora de uma casa especializada em portadores de necessidades especiais, já previamente escolhidas no início do ano letivo. A terceira mudança foi o aumento de tempo

disponível para, além das atividades de criação das esculturas sonoras, da construção de formas de tocá-lo e das atividades de criação sonora e improviso coletivo. Os resultados foram muito interessantes, principalmente no que diz respeito ao acabamento dos materiais criados, o que reflete o cuidado dos alunos que, em duplas, pensavam no princípio de acionamento não apenas para si, mas no manejo que o outro faria para tocar ou acionar as esculturas. As atividades de criação musical e improviso com os instrumentos (cordofones, aerofones e posteriormente esculturas sonoras) também foram de muito impacto a partir da segunda série de instrumentos concebidos, construídos e tocados, pois se notou uma maior compreensão do significado de se tocar e improvisar junto: conectar-se com o outro através de um plano (o musical), em que quaisquer diferenças não sejam obstáculos, e ouvir na mesma medida em que se oferecem elementos sonoros para este plano. Em uma sala equipada, cheia de instrumentos, passávamos a fazer música com objetos modificados, visto e manuseados musicalmente. Através das atividades de debate e de improviso, das sessões de criatividade com seus próprios instrumentos, ouvir o outro passou a ser também tônica nos grupos, que passaram a respeitar as descobertas acústicas dos colegas e admirá-las. Entre os jovens estudantes, durante o processo, trabalhando mais questões voltadas às necessidades do que aos conflitos, percebi que cada vez mais arte-educadores podem fazer uso da comunicação não violenta (ROSENBERG, 2006), pois se mostrou muito eficaz para o desenvolvimento das atividades, e para a atenuação de rótulos de indisciplina gerados por situações de comportamento dos grupos anteriormente. Percebi também uma grande melhora na necessidade de expressarem-se e exporem suas opiniões, através de debates promovidos em sala de aula após a apreciação de vídeos, como o *Playing for Change*, conteúdo das oficinas desde 2008, e do livro do maestro Maurício Galindo *Música – Pare para Ouvir*, cuja leitura por capítulos permeou o trabalho dentro da disciplina através de debates. É necessário destacar que nesse processo incluem-se todas as possibilidades de aprendizagem e de colaboração dos próprios estudantes, expandindo-se para além dos limites da sala de aula. Como projeto final, os estudantes trabalharam juntos na construção das "esculturas-sonoras-presente". As esculturas sonoras foram propostas aos alunos com a finalidade de serem presenteadas a uma entidade que cuida de crianças e adolescentes com necessidades especiais e portadoras de deficiência.

Figuras 1 e 2: Escultura sonora *palhaço*, feita com embalagens e tampas de garrafa. Produz som pela movimentação dos braços e agitação do corpo (chocalho) – Idiofone.

Figura 3: Escultura sonora *A música liga o mundo*, feita de latas e conduíte. O construtor-estudante revestiu as latas com imagens que faziam referência a diversos países. Acionamento com baquetas de bambu – Idiofone.

Figura 4: Escultura sonora *Cachorro*, feita com papelão, arroz e feijão. O estudante explorou as formas geométricas espaciais. Acionamento por agitação – Idiofone.

Figura 5: Escultura sonora sem nome, feita com lata, madeira, garrafas PET e sementes. A estudante se inspirou nos objetos acionados pelo vento, como moinhos. O som é produzido por meio da movimentação das hélices formadas pelas garrafas – Idiofone.

Figuras 6 e 7: Esculturas sonoras *Garrafofone* e *Marimba portátil*, feita com vidros, arame, madeira, cimento, água e baldes. O som é produzido com uso de baquetas feitas com material alternativo– Idiofone.

Figura 8: Visão geral da oficina.

4. Considerações Finais

Percebi que, durante muito tempo, a excessiva fragmentação e erudição da música, e, sobretudo da pesquisa, afastava os estudantes de seu aprendizado formal. Para muitas pessoas, o

aprendizado de canto e instrumentos representava algo inacessível e voltado apenas àqueles que possuíam genialidade, dom ou algo semelhante. Através das oficinas, é possível pensar na Música como uma relação construída e em movimento, produzindo mudanças eficientes e positivas quanto a questões de inclusão e desenvolvimento de potencialidades. As atividades podem criar um novo plano onde a questão engessada da divisão ilusória entre erudito e popular, instrumento e não-instrumento é tênue e optativa.

Para a sociedade, o projeto faz emergir a prática de oficinas, revelando o que se tem feito musicalmente com objetos convencionalmente não musicais e vinculado a outros aspectos, como o alto consumo de bens materiais, e o próprio pensamento eco-sistêmico. Pretendo levantar à sociedade novas questões sobre o assunto, num convite ao exercício da arte e da criatividade voltados ao desenvolvimento humano.

Finalmente, por meio da empatia gerada através dos processos descritos no trabalho, foram constatados efeitos semelhantes aos relacionados ao DH, como uma visão de música conduzida por necessidades humanas, psicológicas, sociais, timbrísticas e expressivas, sobretudo voltadas ao conceito de inclusão, de que a Música possa pertencer a todos. Todos podem fazer música, e na medida em que o educador atua como facilitador deste processo, a música cria um plano de concomitância dentro da diversidade da sala de aula, dos estudantes, desde a quebra de paradigmas como o simples conceito de instrumento musical, ao mesmo tempo em que se integra ao impacto positivo do uso de materiais alternativos.

Referências

AZEVEDO, Andréa Pires de Mello. *Efeito de produtos químicos e ruído na gênese de perda auditiva ocupacional*. 234 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Fundação Oswaldo Cruz - Ministério da Saúde - Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública - Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana. São Paulo, 2004.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano*: experimentos naturais e planejados; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed,1996.

_____. *Ecology of Human Development*: Experiments by Nature and Design. Harvard: Harvard University Press, 1981.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas* – Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

DUARTE JUNIOR, J. F. *O Sentido dos Sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.

GALINDO, João Maurício. *Música, Pare para Ouvir*, São Paulo: Melhoramentos, 2009.

JUNG, Carl Gustav. *O espírito na arte e na ciência*; tradução Maria de Moraes Barros. 5.ed., Petrópolis: Vozes, 2009. Obras Completas de Carl Gustav Jung, v.15.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed., Porto Alegre: Sulina, 2011.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*; trad. Carla Filomena Marques Pinto Vercesi, Dulce Catunda, José Carlos Barbosa dos Santos, Mauro de Campos Silva. 10. ed., Porto Alegre: AMGH, 2010.

PINTO, Thiago de Oliveira. *Som e Música*: Questões de uma Antropologia Sonora, Rev. Antropol., vol.44, nº1, São Paulo, 2001.

ROSENBERG, Marshall. *Comunicação não-violenta*: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 1 ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SCHAFER, R. Murray. *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

Projeto Tocando e Cantando... Fazendo música com crianças: pesquisas sonoras e criação musical na formação de educadores

Darly Aparecida de Carvalho
Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes
em.castro@pmmc.com.br

Luciana Cardoso Pereira de Souza
Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes

Resumo: Diante dos desafios contemporâneos no ensino da musicalização, a Secretaria Municipal de Mogi das Cruzes desde 2003 objetiva investir na formação contínua de profissionais da educação e propicia a qualidade da atuação do contexto educacional e superação dos desafios de sua prática cotidiana aos professores de educação infantil, auxiliares de desenvolvimento infantil, (profissionais que atuam nas creches), professores de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos das 22 escolas da educação básica que por livre escolha participam do projeto. O Projeto "Tocando e Cantando... fazendo música com crianças" oferece condições para desenvolver, a percepção auditiva por meio da apreciação musical, atividades lúdicas com histórias sonorizadas, brincadeiras de roda e de mão, percussão corporal, criação musical e arranjos contextualizados à realidade de trabalho de cada comunidade escolar. A possibilidade de reflexão-ação dos educadores em relação à sua prática pedagógica propicia a qualidade no ensino e na educação. As atividades realizadas na diversidade cultural das escolas socializou-se por meio das publicações em 2007 e 2009 do Caderno Tocando e Cantando. As pesquisas sonoras e musicais realizadas pelos educadores em sua prática docente foram compartilhadas e formatadas em relatos de experiências individuais e coletivos, nas reformulações que ocorreram durante o processo de musicalização realizado nas escolas, entrevistas, curiosidades e indicações de materiais, livros e mídias. Em 2011 foi publicado o livro Brincando e Aprendendo:um novo olhar para o ensino da música pela Editora UNESP,(2011) com jogos e material didático pesquisados e confeccionados pelas Escolas Municipais. No ano de 2012, a formação erudita é desmistificada por meio do lúdico.

Palavras chave: Formação, Prática docente, Musicalização

Project Singing and Ringing ... Making music with children:

research and noise in musical creation training educators

Abstract: Given the current challenges in teaching musicalization, the Municipal Mogi das Cruzes since 2003 aims to invest in training of education professionals and provides the quality of the performance of the educational context and overcoming the challenges of their everyday practice for teachers of early childhood education, aids child development (professionals working in childcare), elementary school teachers and education of youth and adults from 22 schools of basic education by choice that participate in the project. The Project "Playing and Singing ... making music with children "provides conditions to develop auditory perception through music appreciation, play activities sonified with stories, jokes and hand wheel, body percussion, creating musical arrangements and contextualized to the reality of work of each school community. The possibility of reflection-action of educators regarding their teaching practice provides quality in teaching and education. The activities performed in the cultural diversity of schools socialized by means of publications in 2007 and 2009 Notebook Playing and Singing. Research and musical sound made by educators in their teaching practice were shared and formatted into reports of individual and collective experiences in reformulations that occurred during musicalization performed in schools, interviews, trivia and information materials, books and media. The year of the 2011 was published the book Playing and learning: a new look at the teaching of music by Editora UNESP, (2011) with games and educational material researched and prepared by Municipal Schools. In the year 2012, the classical training is demystified through playful.

Keywords: Training, Teaching practice, Musicalization

Pesquisas sonoras e criação musical na formação de educadores

Diante dos desafios contemporâneos é essencial pensar a formação docente e dos profissionais que atuam no contexto educacional, na superação dos desafios em sua prática educativa cotidiana que emergem da realidade atual no ensino da música na escola.

A música é indissociável do contexto cultural e exerce importante papel na formação integral da criança, amplia conhecimentos e sensibiliza na formação humana e social.

Sabe-se que o educador não possui formação específica para atuar com a música na escola e a partir desta realidade, a rede municipal de Mogi das Cruzes oportunizou a prática de ações por meio de um projeto de formação que envolve o apreciar, o fazer e o contextualizar música na escola e assim, proporciona ao educador estímulos necessário à pesquisa e criação musical.

A linguagem musical faz com que a compreensão cultural de cada país seja aprendida naturalmente, com sua linguagem e seus costumes. Por meio de atividades musicais, são vivenciados diversos ritmos de culturas variadas e diante deste contexto que emerge percebe-se a insegurança do professor que necessita de suporte para superação das dicotomias que dificultam seu exercício docente em sua formação global e cotidiana.

A criação e a experimentação musical ocorrem com o alunos em sala de aula e decorrem de um processo de formação contínua do educador que não possui formação específica para atuar. Ao verificar o contexto de necessidades para a qualidade na educação e no ensino de música, a rede municipal de Mogi das Cruzes oportunizou a prática de ações por meio de um projeto de formação aos educadores da rede.

O presente trabalho propõe apresentar o projeto que ocorre nas escolas municipais e as práticas de formação de educadores nos diversos contextos culturais a partir dos diferentes gêneros musicais possibilitados pela formação popular ao erudito no ensino de música e na orientação a desenvolverem um trabalho com a música em sala de aula e com a comunidade escolar.

O projeto “Tocando e Cantando... fazendo música com crianças…” tem por objetivo investir na formação contínua de professores e auxiliares de desenvolvimento infantil

(profissionais que atuam nas creches) de 32 escolas por participação de livre escolha pelo projeto e possibilita a formação em serviço e fora do horário de trabalho de professores de educação infantil e fundamental incluindo os professores de educação de jovens e adultos e as formações se estende aos demais professores e profissionais da educação da rede municipal.

"Tocando e Cantando... fazendo música com crianças… propõe uma nova perspectiva de ensino nas escolas municipais alterando paradigmas nas atividades cotidianas com alunos desde o berçário até o ensino fundamental, educação de jovens e adultos e alunos portadores de necessidades especiais.

As atividades propostas em formação oferecem condições para o profissional da educação desenvolver a percepção auditiva por meio da apreciação musical, atividades lúdicas com histórias sonorizadas, brincadeiras de roda e de mão, percussão corporal e arranjos musicais com instrumentos melódicos e de percussão rítmica, contextualizados à realidade de trabalho de cada comunidade escolar e possibilita aos alunos a construção de conhecimentos sonoros e musicais.

A metodologia do projeto se estrutura de forma a garantir a formação integral do educador e ocorre em serviço. Semanalmente, há atividades realizadas com alunos pelo professor e orientador na Unidade Escolar, conforme a realidade da comunidade e de acordo com o Projeto Político Pedagógico. Em um segundo momento, há cursos de formação com pesquisadores da FUNDUNESP ocorrendo em horário oposto ao seu horário de trabalho.

A experiência com o curso de formação aos professores, diretores e auxiliares de desenvolvimento infantil com o tema "Grandes compositores" ocorreu com apreciação de imagens de filmes, músicas gravadas em cds e tocadas posteriormente ao vivo dando ênfase as partes de cada música, formas e desenhos ritmos de cada composição.

As práticas foram realizadas com canto, instrumentos de efeitos sonoros, melódicos e percussão onde as participantes escolhiam após explorarem o som de cada um deles. Foram desenvolvidas com muito empenho dos participantes onde ocorreu filmagem para comprovar que a música erudita não está alheia e muito menos à parte da prática pedagógica.

A contextualização de cada compositor foi trabalhada e demonstrada em Power point com sua biografia e composições com bastante ilustrações para ativar a memória visual.

Percebeu-se que os participantes sentiram dificuldades para perceberem as formas musicais e onde culminava cada parte da música, mas para amenizar essa dificuldade, utilizou-se o teclado onde a música foi tocada dando pausa ao entrar em outra forma e a grafia exemplificada na lousa para ilustrar. Os compositores sugeridos foram: Schumann, Mozart, Beethoven, Debussy e Villa lobos.

Segundo. (Mitchell apud Shatin & Zimet, 1964), citado por SEKEFF, 2007, pág. 74) "A música clássica parece ajudar a união do grupo, pois desperta um sentimento de segurança, e a

música tradicional e as canções folclóricas são o meio mais efetivo de reunir as pessoas e integrar o grupo,por suas relações profundamente assentadas e cósmicas".

A música erudita abrange uma gama de estilos. É de uma riqueza histórica, cultural e estética. Também existe uma variedade de obras para os mais diferentes conjuntos instrumentais ou vocais. Este repertório também está ligado com outras áreas do conhecimento como: Matemática História e Filosofia. Relacionada também as outras artes como: Literatura, pintura e teatro. É muito importante que as crianças conheçam esse repertório, pois aprendem e escutam um tipo de música de uma diferente cultura, aprendem a respeitar outras culturas, e a valorizar a sua própria.

Com o compositor Schumann foi trabalhado a obra "Cenas infantis" opus 15, essencialmente o universo infantil, o que a torna ideal para o professor trabalhar em sala de aula.

Um paralelo foi realizado com a peça Ramom e Maraó recentemente lançada pelo grupo Palavra Cantada onde apresentamos o DVD com imagens de Bonecos e o show que apresentaram em São Paulo. O tema principal da peça foi acompanhado pelo teclado onde os participantes foram divididos em grupos de canto e resposta.

A melodia é expressão pré-consciente, empregada para transmitir emoções e sentimentos que não conseguimos expressar direta, verbalmente (apud Benenzon,1971,p.89). A contextualização de cada compositor foi demonstrando com a biografia, composições e diversas ilustrações para ativar a memória visual.

Debussy por ser um dos compositores mais revolucionários na história da música foi escolhido e para a formação e sua obra apresenta uma enorme riqueza timbrística, rítmica, dialoga com outras artes, como literatura e a pintura e perfeitamente com o imaginário infantil.

Para as atividades utilizou-se alguns materiais didáticos: o livro da Coleção crianças famosas da Editora Callis e o Power point no data show, Cd coral Canarinhos do Itapety. (Sinfonia n°9 Op 125. Beethoven)., Cd versão orquestral da composição "O Trenzinho do Caipira" de Villa-Lobos, Cd de Egberto Gismonti.

Os participantes receberam uma apostila com os objetivos para o educador conseguir alcançar o trabalho com música erudita em sala de aula como: desenvolver os diferentes elementos da linguagem musical, desenvolver a sensibilidade artística da criança, fazer com que a criança conheça um repertório diferente do seu cotidiano, treinar a atenção auditiva, desenvolver um senso crítico musical apurado e aprender e conhecer a importância histórica de cada compositor deste gênero.

Trabalhar variações de andamento, trabalhar contrastes de intensidade, treinar a concentração e a atenção; Conteúdos Conceituais: Pulso, andamento, intensidade; Conteúdos Procedimentais: Audição da obra tocada ao teclado a gravação de CD ou na Internet, contextualização da peça, realização de atividades em roda, atividades utilizando instrumentos de percussão; Conteúdos Atitudinais: Concentração, coordenação, senso de trabalho coletivo.

Como resultado ocorreu muito empenho dos participantes onde foi filmado para comprovar que a musica erudita não está alheia e muito menos à parte da prática pedagógica e os participantes sentiram dificuldades para perceberem as formas e onde culminava cada parte da música, mas para amenizar essa dificuldade utilizamos o teclado onde tocávamos dando pausa ao entrar em outra forma e a grafia na lousa para ilustrar, podendo assim melhor compreensão. Todos os participantes desenvolveram atividades em suas salas de aula onde trouxeram planos de desenvolvimento, fotos e filmagens, culminando na apresentação deste trabalho.

A escola exerce papel fundamental na formação do aluno nos aspectos cognitivo, emocional, sensório motor e psicológico oportunizando vivências de valores e sensibilidade e a partir da musicalização se conquista a formação integral.

Nos afirma BRITO, 2003, pg.95:

> "É preciso desenvolver uma inteligência sensível, encontrar caminhos para a alegria e afirmar a vida na interligação. E se quisermos fazer verdadeiramente justiça às crianças, teremos que desafiá-las em sua graça e poder, através da sua própria cultura".

Para instrumentalizar outros docentes, os professores da rede no contexto de sua formação e em parceria com o orientador, puderam criar jogos sonoros e material didático para o desenvolvimento lúdico do projeto possibilitando aplicá-los na prática cotidiana com os alunos

no desenvolvimento da linguagem musical e assim propiciar a integração de linguagens diversas e nas áreas do conhecimento.

O projeto visa a expressão do aluno por meio do universo sonoro e musical despertando também a criatividade e o gosto pela música do docente para que o mesmo compreenda os elementos musicais e os utilize em sua prática com os alunos como forma de expressão, conhecimento e cultura, fortalecendo os aspectos cognitivos do processo educativo.

As ações para a realização necessitaram do apoio da secretaria municipal de educação para uma metodologia de formação docente associada à pratica: formação docente na Unidade Escolar a partir dos OTES (reunião pedagógica com professores e direção), formação com palestras e workshop com profissionais e especialistas na área musical, atuação de orientadores de música (todos com formação específica musical) semanalmente nas escolas, pesquisa e experimentação realizada pelos docentes para semanalmente ampliarem seu repertório e maior qualidade da pratica docente, possibilidade de apreciação musical por meio de apresentações coletivas das escolas envolvidas no projeto, material didático e pedagógico recebido nas escolas para as possibilidades de trabalho com os alunos (livros, cd, dvd.), recebimento de instrumentos sonoros e de percussão para a realização da pratica musical, suporte técnico e didático de acordo com as necessidades de cada escola, possibilidade e apreciação de espetáculos musicais, suporte técnico e supervisão do projeto pela secretaria municipal de educação por meio do departamento pedagógico, supervisão escolar e da professora coordenadora e idealizadora do projeto: Iveta Borges Ávila Fernandes.

Durante o processo de formação, ocorreu o lançamento de 2 cadernos com publicações de atividades realizadas por professores, auxiliares de desenvolvimento infantil e pesquisadores para possíveis pesquisas para suas práticas escolares. A publicação do livro Brincando e Aprendendo: um novo olhar para o ensino da música pela Editora UNESP,(2011) partiu dos jogos e material didático pesquisados e confeccionados pelas Escolas Municipais.

Para Morin, “Uma Educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano” (MORIN, 2002, pg.11). O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura.

A proposta do brincar com movimento surge a partir de brincadeiras de roda, dramatizações, historias sonorizadas e musicadas, jogos musicais e sonoros, brincadeira de percussão (brincadeiras de mão), arranjos musicais com instrumentos recebidos pela SME, possibilitando o resgate à cultura das brincadeiras de tradição trazendo à tona a ludicidade necessária ao desenvolvimento integral do aluno.

Em 2012 o foco foi oportunizar cursos de formação para todos os educadores da Rede Municipal de Mogi das Cruzes com temas variados como: Organização de plano de aula para bebês, Desenhos animados e sua utilização na educação musical de crianças, Teoria Espiral do desenvolvimento musical, Criação de arranjo, Sonorização de histórias, Jogos musicais multimídia: jogando e construindo, Estilos musicais e arranjos instrumentais para o Ensino Fundamental I, Estruturação de Planejamento em Aulas de Música e Avaliação, Grandes compositores na escola, Caminhos e trilhas para o ensino de música nas escolas, Cantando, brincando e tocando músicas do mundo, Oficina - Saúde Vocal, Apreciação musical - Gêneros musicais: música popular, erudita e de tradição, Improvisação Musical como Ferramenta na Educação Musical, Noções Básicas de Percussão Orff - construindo ritmos.

O projeto também oportunizou ao educador a possibilidade de reflexão de sua prática pedagógica. As atividades realizadas nas diferentes escolas puderam ser socializadas por meio de reuniões coletivas de grupos de escolas de diferentes bairros com apresentações intercomunidades realizadas com as atividades desenvolvidas pelos educadores em sala de aula conforme o projeto político pedagógico de cada escola.

A música possibilita a interdisciplinaridade de forma natural uma vez que sua relação com as demais áreas do conhecimento foram incorporadas à cultura do aluno e ampliadas diante da apreciação, da contextualização e da criatividade do aluno no fazer musical e na prática todo esse processo culminou na formação de alunos para assim participarem também de orquestra e banda sinfônica municipal.

Referências:

ARAUJO, Alceu Maynard. Brasil: história, costumes e lendas. São Paulo: Três, 1993.

ARONOFF, F.W. La música y el niño pequeño. Buenos Aires: Ricordi., 1974

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil – Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BEYER, Esther. Por que música na escola? Caxias do Sul: Revista da Secretaria de Educação, Ano I, N.01, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. (3 vol.)

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil – Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FONTERRADA. Marisa T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

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

NOVAES, Íris C. Brincando de Roda. 2ª edição. Rio de janeiro: Agir, 1986.

PAZ, Ermelinda A. Pedagogia musical brasileira no Século XX: Metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

ROSA, Maria Alice. Entrevista - Lydia Hortélio. Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, Ano I Nº3, 21-24, dez 2003/ mar 2004

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CÔRTES, Gustavo. Dança, Brasil! Festas e Danças Populares. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

COLL, César e TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Arte. São Paulo: Ática, 2000.

DUMONT, Sávia. O Brasil em festa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

FERNANDES, Iveta M. B. Ávila. Artes do Festejar e Brincar. São Paulo: CENPEC / Rede Globo, 2001. (Coleção A Arte é de Todos)

FONSECA, Meire Berti Gomiero. Folclore na prática educacional Município de Vigia. Vigia: Do Autor, 1995.

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

IKEDA , Alberto T. Brasil sons e instrumentos populares [Catálogo de exposição]. São Paulo: Instituto Cultural Itaú,1997.

_____. Música na terra paulista: da viola caipira à guitarra elétrica. In: Terra Paulista: histórias, arte, costumes - Manifestações artísticas e celebrações populares no Estado de São Paulo. São Paulo: CENPEC / Imprensa Oficial, 2004.

IKEDA, Alberto T. e PELLEGRINI Filho, Américo. Celebrações populares paulistas: do sagrado ao profano. In: Terra Paulista: histórias, arte, costumes - Manifestações artísticas e celebrações populares no Estado de São Paulo. São Paulo: CENPEC / Imprensa Oficial, 2004.

KATZ, Helena e JOSÉ, Antonio M. Danças Populares Brasileiras. São Paulo: Rhodia S. A, 1989.

MAURIZIO, Manzo e Felipe, Carlos. O grande livro do folclore. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

MARQUES, Lílian Argentina et al. Rio Grande do Sul: aspectos do folclore. 5ª ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

ROSA, Nereide S. Santa; BONITO, Ângelo. Villa Lobos. São Paulo: Callis, 1994. (Coleção Crianças famosas)

SEKEFF, Maria de Lourdes , Da música, seus usos e recursos, São Paulo, Editora Unesp, 2007.

XAVIER, Marcelo. Coleção O folclore do Mestre André. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

Aprendizagem Significativa em Quatro Manuais de Teoria Musical[62]

Darwin Pillar Corrêa
UFSM –darwincor7@gmail.com

Pablo Gusmão
UFSM – pablogusmao@gmail.com

Resumo: Todo livro de teoria musical possui uma sequência de conteúdos característica. É importante que o professor, ao escolher o livro que servirá como manual para as suas aulas de teoria, esteja ciente da organização lógica do material escolhido. Desta forma, o presente estudo teve como objetivo investigar, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1978), a hierarquia conceitual de quatro manuais brasileiros de teoria musical. Para tal, foi definido como unidade de análise um grupo de conceitos relevantes para o aprendizado de Teoria Musical. Ao analisar as relações entre os conceitos selecionados, puderam-se destacar interações, oriundas da organização sequencial de cada manual, que estariam adequadas a propiciar a Aprendizagem Significativa. Desta forma, enfatizamos a importância do conhecimento e da consideração, por parte dos professores, da hierarquia conceitual de livros-texto de teoria musical adotados na prática do ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, Teoria Musical, Livros Didáticos.

Meaningful Learning in Four Music Theory Textbooks

Abstract: Every music theory textbook present a specific sequence of contents. It is important that the teacher, on choosing the textbook for his or her music theory classes, is aware of the logical organization of the chosen material. Thus, this study goal was to investigate, according to David Ausubel's Meaningful Learning Theory (1978), the conceptual hierarchy of four Brazilian music theory textbooks. For that end, the unities of analysis were defined as a group of relevant concepts for the learning of music theory. After analyzing the relationships between the selected concepts, it was possible to observe interactions, originated from the sequential organization of each textbook, which allow Meaningful Learning. Therefore, we emphasize the importance of the knowledge and consideration, by the teachers, about the conceptual hierarchy of music theory textbooks adopted in their teaching practice.

Keywords: Meaningful Learning, Music Theory, Textbooks

1. Introdução

Em uma aula de teoria musical, o professor normalmente elege um manual, ou livro-texto, para ser utilizado durante o curso. Cada livro possui uma sequência de conteúdos característica, que reflete a organização conceitual concebida pelo autor. É importante que o professor compreenda as consequências de tal organização, para que haja coerência entre o material didático e sua ordem de abordagem, e a exposição da matéria em aula. Alguns tópicos são conceitos mais gerais e inclusivos, outros são específicos e subordinados, e é fundamental que se compreenda a relação entre estas ordens para que sejam propiciadas condições de *aprendizagem significativa*. Este trabalho tem como objetivo investigar o sequenciamento de conteúdos de quatro manuais de teoria musical brasileiros, e averiguar as relações de

[62] Pesquisa financiada pelo FIPE/UFSM.

generalidade e especificidade de três conceitos musicais abordados em cada livro, sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa.

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi elaborada pelo psicólogo educacional americano David Ausubel (1968). Segundo esta teoria, uma aprendizagem significativa caracteriza-se principalmente pela interação do novo conhecimento a ser aprendido com *subsunçores*[63], ou seja, com informações relevantes já presentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Cabe ressaltar que esta interação não pode ocorrer de forma arbitrária, ou seja, o novo conhecimento deve ancorar-se em um subsunçor que seja inclusivo, relevante para o conteúdo em questão e que esteja disponível na estrutura cognitiva. Para tal, é importante que o novo conhecimento possua potencial significativo, ou seja, que possua significado lógico do qual deve emergir o significado psicológico após a interação com a estrutura cognitiva do aprendiz, e também que o aprendiz já possua subsunçores relevantes para a aprendizagem do conteúdo em questão.

Segundo Ausubel, em contraste à aprendizagem significativa está a aprendizagem mecânica, caso em que as novas informações são memorizadas literalmente, não interagindo significativamente com subsunçores preexistentes na estrutura cognitiva. A aprendizagem significativa pode ser classificada de acordo com três aspectos: 1) a partir da maneira como o novo conhecimento é apresentado ao aprendiz (*aprendizagem por descoberta* e *aprendizagem por recepção*); 2) a partir da própria natureza do novo material apresentado (*aprendizagem representacional*, *aprendizagem conceitual* e *aprendizagem proposicional*); 3) a partir da maneira como o novo conhecimento interage com a estrutura cognitiva do aprendiz (*aprendizagem subordinada*, *aprendizagem superordenada* e *aprendizagem correlativa*).

Como estamos tratando de uma investigação sobre material didático impresso, vamos aprofundar a discussão sobre o terceiro aspecto: a *aprendizagem subordinada* ocorre mediante um processo de *diferenciação progressiva* em relação ao subsunçor e o novo conhecimento. Na *aprendizagem superordenada*, o novo conhecimento agrega conhecimentos antes desconectados presentes na estrutura cognitiva, através de um processo de *reiteração integrativa*.

Em relação à organização de livros didáticos, Moreira (2006) explica que estes devem possuir uma *hierarquia conceitual* onde os conceitos estejam organizados de forma a propiciar interações que facilitem a aprendizagem significativa dos conhecimentos. Além disso, é necessário que a *organização sequencial* dos conteúdos possibilite a visualização de dependência de conteúdos subordinados e superordenados.

A produção acadêmica referente à Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1978) relacionada ao ensino formal de música ainda é consideravelmente restrita. No artigo de Cesar (2011), a

[63] Em inglês, *subsumer*. A tradução *subsunçor* é dada por Moreira (2006).

autora apresenta um estudo acerca da interação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e o método de educação musical de Zoltan Kodály, destacando a maneira como a musicalização de crianças através do canto pode criar um conjunto de subsunçores que se fazem relevantes para posteriores estudos formais de música. O estudo de Albino e Lima (2008) destaca a contribuição da Teoria da Aprendizagem Significativa para o ensino de improvisação com alunos de graduação em música, especialmente os bacharelandos em *performance* instrumental. As autoras defendem que a improvisação requer que o aluno tenha domínio dos materiais musicais a serem utilizados na improvisação, ou seja, requer que estes materiais tenham sido aprendidos de forma significativa. Desta forma, a prática improvisatória atua como uma ferramenta de "auto-aprendizagem e [...] auto-descoberta" (p. 15), evidenciando quais subsunçores compõem a estrutura cognitiva do aluno, e quais ainda podem ser aprendidos.

O relacionamento e a hierarquia de conceitos relacionados ao ensino da teoria musical têm sido pouco estudados no meio acadêmico brasileiro. Os professores de teoria musical elementar que adotam um livro-texto para o contexto escolar geralmente buscam suas próprias soluções para o planejamento de aulas e a exposição de conteúdos. Cada professor busca adaptar o livro-texto à sua própria organização acerca da programação de conteúdos relativa à teoria musical (BARBOSA, 2009:95; OTUTUMI, 2008:151). Desta forma, a hierarquia conceitual original de cada livro-texto corre o risco de não estar coerente com a do professor, diminuindo a eficácia da ferramenta didática para a formação do aluno. Cada livro possui a sua organização lógica, que tem por característica principal o potencial de propiciar um caminho adequadamente programado para a exposição dos conteúdos. Moreira nos explica que a estrutura cognitiva pode ser influenciada "pelo emprego de métodos adequados de apresentação do conteúdo e utilização de princípios programáticos apropriados na organização sequencial da matéria de ensino" (MOREIRA, 1999:161). Logo, a incoerência na utilização de livros-texto de teoria musical, que se caracteriza pelo desconhecimento ou desconsideração da estrutura lógica do livro utilizado, pode, além de enfraquecer o potencial significativo do livro enquanto ferramenta didática, prejudicar o processo de aprendizagem significativa.

Com o intuito de complementar este trabalho, entramos em contato com trinta e três escolas de música do país fazendo a seguinte pergunta: Quais livros vocês utilizam para as suas aulas de teoria musical? Seis escolas responderam a pesquisa. Destas seis, três declararam não ministrar aulas de teoria musical. As três escolas restantes citaram algum dos livros analisados neste trabalho como material didático para o ensino de teoria musical. A partir disto, é possível considerar que apesar dos livros aqui estudados não serem muito recentes (o mais recente deles teve sua quarta edição em 1996), eles ainda são utilizados em escolas de música brasileiras.

Mesmo em processos de musicalização baseados em modelos como o CLASP de Swanwick (1979), em algum momento a abordagem de conceitos relativos à teoria musical se

faz necessária. No caso de Swanwick, apesar da aquisição de habilidades técnicas e dos estudos de literatura serem considerados parâmetros subsidiários do processo de musicalização, estes dois parâmetros continuam sendo necessários, como nos explica Swanwick:

A aquisição de habilidades envolve coisas como controle técnico, tocar em conjunto, o gerenciamento do som com aparatos eletrônicos ou de outros tipos, o desenvolvimento da percepção auditiva, as habilidades de leitura à primeira vista e a fluência com notação. Sob estudos literários incluímos não apenas os estudos históricos e contemporâneos da literatura *de* música propriamente através de partituras e apresentações, mas também a crítica musical e a literatura *sobre* música, histórica e musicológica. Estes então são os cinco parâmetros da experiência musical – três deles nos conectam diretamente com a música e dois têm papéis de apoio ou facilitadores; C(L)A(S)P para abreviar (SWANWICK, 1979:45).

Assim, a presente pesquisa se torna relevante enquanto estudo da organização lógica de quatro livros de teoria musical brasileiros, destacando relações conceituais que possam influenciar no processo de aprendizagem significativa. E com isso, quando necessário, a teoria musical pode se inserir em processos de musicalização com foco em atividades criativas, como o modelo de Swanwick, tendo que a atenção sobre a hierarquia conceitual do material didático escolhido pode facilitar uma exposição significativa dos conhecimentos.

Temos por objetivo investigar a hierarquia conceitual de quatro manuais de teoria musical brasileiros, através da definição de unidades de análise a partir de relações entre conceitos que possam interferir na hierarquia conceitual. Objetivamos, também, realizar um levantamento de informações sobre as relações entre três conceitos relevantes para o aprendizado, em quatro manuais brasileiros de teoria musical, e analisar as condições para a aprendizagem significativa entre os conceitos levantados.

2. Metodologia

Após a seleção dos manuais de teoria a serem utilizados para a pesquisa, iniciamos um estudo detalhado da bibliografia referente à Teoria da Aprendizagem Significativa, a fim de elucidar conceitos que se fariam relevantes para a análise dos objetos de estudo. Em seguida, selecionamos três conceitos relevantes para a aprendizagem de teoria musical: Semitom e Tom, Escala/Grau e Intervalos. A partir disso realizamos um mapeamento para demonstrar a ordem com que os conceitos aparecem na organização sequencial de cada livro. Logo após, iniciamos

uma análise guiada pelo referencial teórico, a fim de destacar relações que favoreçam ou dificultem a ocorrência de aprendizagem significativa. Cabe ressaltar que o presente trabalho não se trata de uma análise sobre estes conceitos específicos; trata-se de um exemplo para ilustrar a aplicação desta teoria e a importância de se considerar a organização dos livros-texto.

3. Resultados e Discussão

O QUADRO 1 mostra a hierarquia conceitual de cada livro para o grupo de conceitos estudado:

Quadro 1: Hierarquia conceitual de três conceitos musicais nos manuais investigados

	Lacerda (1967)	Scliar (1986)	Priolli (1983)	Med (1996)
1	Semitom e Tom	Semitom e Tom	Escala/Grau	Semitom e Tom
2	Escala/Grau	Escala/Grau	Semitom e Tom	Intervalos
3	Intervalos	Intervalos	Intervalos	Escala/Grau

Lacerda (1967) e Scliar (1986) possuem a mesma organização sequencial para os conceitos estudados. Entretanto, a forma como o processo de aprendizagem significativa pode vir a ocorrer em cada um dos casos é diferente. Isto quer dizer que a hierarquia conceitual oriunda de cada livro, propicia relações de subordinação e superordenação diferentes, resultando em atuações específicas dos mecanismos de *diferenciação progressiva* e *reiteração integrativa*.

Dos livros estudados, o único que apresenta em seu sumário uma organização sequencial onde é evidente a relação de dependência dos conteúdos é Lacerda (1967), visto que este é organizado em seções, onde os tópicos de teoria estão agrupados de acordo com o parâmetro musical ao qual correspondem. Em Scliar (1986), Priolli (1983) e Med (1996), a organização sequencial está estruturada de forma a apresentar, de maneira intercalada, conhecimentos que não estão necessariamente subordinados ao mesmo assunto. Ou seja, não há uma separação explícita que torne evidente as relações de dependência entre os conteúdos. Nestes casos, é importante ressaltar que, segundo Moreira, a organização sequencial deve sempre ser lógica, explicitando as relações de dependência entre conceitos subordinados e superordenados (MOREIRA, 2006:178). Logo, o professor deve atentar a casos semelhantes aos de Scliar

(1986), Priolli (1983) e Med (1996), onde o sumário do livro não apresenta em primeiro plano, isto é, em seções que explicitem claramente, relações de dependência entre os assuntos.

Em Lacerda (1967), antes de introduzir os conceitos de Semitom e Tom, o autor faz uma breve explanação sobre o conceito de Intervalos, mas não aborda completamente o assunto, apenas características mais gerais. Esta relação pode ser definida como um exemplo de *aprendizagem significativa subordinada*, visto que a explicação sobre o conceito de Intervalos, mais geral e mais inclusivo, pode garantir a criação de um *subsunçor* relevante para o aprendizado dos conceitos de Semitom e Tom. Na apresentação do conceito de Escala/Grau, está expresso objetivamente que a estrutura de uma Escala depende da sucessão de Semitons e Tons em sua construção. Em função disso, os conceitos de Semitom e Tom têm o potencial de se tornarem *subsunçores* em um processo de *aprendizagem superordenada*, relativo ao conceito de Escala. Ao aprofundar a explicação sobre Intervalos, no decorrer do livro, Lacerda não retoma a relação entre os conceitos de Semitom e Tom e o conceito de Intervalos, de forma que os conceitos específicos subordinados ao conceito de Intervalos são apresentados diretamente, caracterizando um processo de *diferenciação progressiva*. Entretanto, ao explicar Qualificação de Intervalos, Lacerda demonstra quais intervalos se formam em relação à tônica e aos demais graus de uma Escala Diatônica Maior. Esta relação propicia a *reiteração integrativa* entre conceitos de Intervalos, Escala/Grau e Escala Diatônica Maior, os quais não haviam sido relacionados anteriormente.

Scliar (1986) expõe primeiramente os conceitos de Semitom e Tom e evidencia as relações de distância entre as notas naturais, classificando-as em relação ao número de semitons e tons que contém. Entretanto, o conceito de Intervalo não é utilizado neste ponto do livro, e permanece sendo o último a ser mencionado entre os três analisados. Ao explicar o conceito de Escala, Scliar utiliza os conhecimentos sobre Semitom e Tom para analisar a estrutura de uma Escala Diatônica Maior. E quando a autora aborda o conceito de Intervalos, os conhecimentos sobre Semitom e Tom aparecem relacionados com o processo de Qualificação de Intervalos, e as relações de distância entre as notas naturais, previamente demonstradas, aparecem agora sendo tratadas como Intervalos, com acompanhamento do número de semitons e tons contidos em cada um. A partir disso, podemos perceber que em Scliar (1986), os conceitos de Semitom e Tom atuam como *subsunçores* em dois processos de *aprendizagem superordenada*: o primeiro em relação ao conceito de Escala, ao evidenciarem sua construção, e o segundo em relação ao conceito de Intervalos, ao referenciar os intervalos formados entre as notas naturais.

Em Priolli (1983), o conceito geral de Escala é introduzido separadamente no início do primeiro capítulo. Ao expor os conceitos de Semitom e Tom, Priolli imediatamente relaciona-os com a formação da Escala Diatônica, e parte para a explicação do conceito de Grau de Escala. Esta ordem permite que os conceitos de Semitom e Tom sejam assimilados por *aprendizagem subordinada* em relação ao conceito

geral de Escala exposto previamente, e esta interação, por sua vez, permite que o conceito de Escala Diatônica seja assimilado por *aprendizagem subordinada* em função da *diferenciação progressiva* resultante da relação entre conceitos de Semitom e Tom e o conceito de Escala. Ao explicar o conceito de Intervalos, a autora deixa claro que a Qualificação de Intervalos depende do número de Semitons e Tons que compõem o intervalo. Esta informação pode garantir que o processo de Qualificação de Intervalos, referente ao conceito de Intervalos, participe da *reiteração integrativa* entre os conceitos de Semitom e Tom e o conceito de Intervalos, que antes não haviam sido relacionados, e, ao mesmo tempo, seja assimilado por *aprendizagem subordinada* em relação ao conceito de Intervalos, um *subsunçor* mais geral e mais inclusivo.

Med (1996) apresenta primeiramente os conceitos de Semitom e Tom. Ao explicar o conceito de Intervalos, especificamente, sobre a Qualificação de Intervalos, o autor utiliza os conceitos de Semitom e Tom para explicar as qualidades de Intervalos separadamente, denominando-as de acordo com o número de Semitons e Tons contidos em sua estrutura, caracterizando um processo de *reiteração integrativa* entre os conceitos envolvidos. Ao expor o conceito de Escala, o autor referencia os conceitos de Semitom e Tom com a formação da Escala Diatônica. Em função destas informações, é razoável concluir que, na *hierarquia conceitual* deste livro, os conceitos de Semitom e Tom podem atuar como *subsunçores* para a aprendizagem de outros conceitos, como por exemplo, o conceito de Qualificação de Intervalos, onde os conceitos de Semitom e Tom atuariam como agentes na *diferenciação progressiva* que poderia gerar um processo de *aprendizagem subordinada* ao conceito geral de Intervalos, e também, para o conceito de Escala Diatônica, onde os conceitos de Semitom e Tom efetuariam a *diferenciação progressiva* que caracterizaria um processo de *aprendizagem subordinada*, onde o conceito de Escala, mais geral e mais inclusivo, serviria como *subsunçor* para a assimilação do conceito de Escala Diatônica.

4. Conclusão

No presente trabalho, exploramos a problemática relativa à utilização de livros-texto de teoria musical para o ensino em contextos formais, principalmente no que tange as características relativas à hierarquia conceitual de quatro livros de teoria musical brasileiros. Nesta investigação, partimos da observação de relações entre três conceitos relevantes para o aprendizado de teoria musical para então efetuar uma análise destas relações sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Optamos por analisar apenas relações entre os

conceitos selecionados, não ampliando as considerações para outros conceitos componentes dos manuais estudados. Desta forma, a partir do referencial teórico, constatamos que a parte estudada que compõe a hierarquia conceitual dos livros selecionados possui organização lógica, que sob o conhecimento do professor, pode facilitar o processo de aprendizagem significativa. O prosseguimento do presente estudo poderia ser uma ampliação do foco de estudo, onde se buscaria estudar de forma mais abrangente a hierarquia conceitual de cada livro, ou uma investigação focada nas suas implicações pedagógicas.

Referências

ALBINO, C; LIMA, S. A. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. *Opus*, v.14, n.2, p. 115-133, dez. 2008.

AUSUBEL, D. P. *Psicologia educativa***:** un punto de vista cognoscitivo. México: Editora Trillas, 1978.

BARBOSA, M. F. *Percepção musical como compreensão da obra musical*: contribuições a partir da perspectiva histórico cultural. São Paulo, 2009. 149f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo

CESAR, A. C. Aprendizagem Significativa / Aprendizagem Musical**.** In: Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil, 2., 2011, Salvador. *Anais*. Salvador: Escola de Música da UFBA, PPGMUS, 2011, p. 74-81

LACERDA, O. *Compendio de Teoria Elementar da Música*. 3ª ed. São Paulo: Ricordi, 1987.

MED, B. *Teoria da música*. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.

MOREIRA, M. A. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

_____. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

OTUTUMI, C. H. *Percepção Musical*: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Campinas, 2008. 239f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Estadual de Campinas.

PRIOLLI, M. L. *Princípios Básicos da Música para a juventude*. Vol.1. 23ª ed. rev. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 1983.

SCLIAR, E. *Elementos de Teoria Musical*. 2ª ed. São Paulo: Novas Metas, 1986.

SWANWICK, K. *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Publishing, 1979.

A aprendizagem musical em contexto de grupos de cultura popular

Davi Cardilho Matarazzo
Instituto de Artes UNESP – SP – davimatarazzo@bol.com.br

Resumo: partindo do pressuposto de que o ensino de música presente em grupos de cultura popular se dá de forma mais envolvente do que o mesmo presente em contextos acadêmicos, como universidades e conservatórios, esta pesquisa tem como objetivo compreender o que compõe esse aprendizado envolvente e promover uma reflexão sobre as possibilidades de trabalho da educação musical formal.

Palavras-chave: congada de Cotia, aprendizagem de música, educação, cultura.

Learning musical groups in the context of popular culture

Abstract: assuming that teaching music groups present in popular culture takes a more engaging than the same gift in academic contexts, such as universities and conservatories, this research aims to understand what makes up this learning environment and promote a reflection on the possibilities of formal musical education work.

Keywords: congada of Cotia, learning music, education, culture.

1. Introdução

Desde o inicio dos meus estudos de música tenho observado que o ensino e a aprendizagem de música dentro de grupos de cultura popular acontecem de maneira mais envolvente em relação ao mesmo presente em contextos acadêmicos como escolas, conservatórios e universidades. Partindo dessas considerações iniciei uma pesquisa junto a Congada de São Benedito da cidade de Cotia - SP, em busca de informações sobre a pedagogia presentes nesse contexto.

As principais questões levantadas no inicio da pesquisa foram:

- Porque a educação musical faz mais sentido dentro de comunidades de cultura popular?
- O que pode ser feito para que a educação musical tenha mais sentido dentro de contextos acadêmicos?

Com o objetivo de adquirir uma visão geral sobre a função da música no grupo da Congada de São Benedito e entender porque o ensino e a aprendizagem dela se dão de forma mais prazerosa dentro de comunidades desse tipo, optei pela realização de uma pesquisa qualitativa, etnográfica e de caráter participativo. Com isso visei também a melhor compreensão do contexto que permeia o universo musical presente no grupo a partir da observação e da

participação no cotidiano da congada, observando a relação existente entre os integrantes do grupo com a música, aprendendo a cantar e tocar os instrumentos dentro da pedagogia ali presente e analisando o contexto social em que vivem estas pessoas com fins a compreender os sentidos de ensinar e aprender música nessa comunidade.

Esta é uma pesquisa ligada a iniciação cientifica, com duração de um ano, e cujo início deu-se em abril de 2012. Trago aqui um relato e uma reflexão sobre esta pesquisa em andamento, observando os resultados alcançados e as constatações adquiridas até aqui acerca da questão pedagógica do ensino de música em diferentes contextos.

2. A importância da música na Congada

Desde o inicio da pesquisa tomei o cuidado de observar o contexto musical presente na congada, tanto em suas participações enquanto grupo em ensaios e apresentações, quanto o cotidiano musical do grupo.

A música está muito presente no cotidiano dos membros da congada, o que facilita grandemente o seu aprendizado devido a uma imersão em um universo musical que é significativo ao contexto em questão.

Dentro da tradição congadeira existem varias canções que são designadas para determinadas funções, como por exemplo, canções especificas para a despedida do grupo da festa ou local de seu apresentação:

"eu já vou-me embora,

que chegou a hora,

eu não sou daqui,

eu sou lá de fora."

Canções que pedem a proteção ao grupo durante a apresentação:

"O meu São Jorge seja o nosso guia

abra a porta do céu para ver a companhia."

Outro tema muito recorrente na congada de São Benedito de Cotia é a historia dos escravos, sua luta pela abolição e a conquista de sua liberdade. Muitas músicas fazem menção à princesa Isabel, a

principal personagem da festa do dia 13 de maio na cidade de Cotia, considerada a mais importante do ano por este grupo, uma vez que é ele quem a organiza.

Mas além das canções presentes no repertório da congada, os membros do grupo estão sempre tocando e tocando seus instrumentos, em qualquer ocasião, seja festa ou simplesmente uma reunião de família. A música é considerada o principal elemento de uma comemoração. O episódio ocorrido no dia 16 de junho, em uma festa junina na cidade de Várzea Paulista organizada por um primo de seu Benedito, *capitão* do grupo, é um ótimo exemplo desse pensamento. Na ocasião, após a apresentação dos congadeiros, não houve mais música na festa, então Sandra, filha de seu Benedito me disse:

"eu não consigo ficar em uma festa sem música, lá em casa a gente toca por qualquer coisa, imagina numa festa".

A frequência com que se ouve, canta e dança naquela comunidade cria um contexto musical onde as práticas observadas no grupo são mais significativas para eles do que para os alunos de conservatórios e universidades, o que pode colaborar para um ensino e aprendizagem de música com mais sentido e qualidade.

3. A metodologia de ensino da comunidade

Até este momento da pesquisa pude observar alguns aspectos da metodologia de ensino presente dentro da congada de São Benedito, bem como os valores que são transmitidos pelos membros mais antigos do grupo aos que estão iniciando a sua participação nele. O que trago aqui são alguns pontos do cotidiano do ensino e da transmissão de conhecimento musical e não musical que me ajudaram a perceber um pouco do porquê deste processo de aprendizagem parecer ser envolvente.

- Valores da congada:

Por se tratar de uma manifestação religiosa, a fé e as crenças em seus santos é algo que está muito presente dentro do cotidiano do grupo. Um dos principais valores transmitido aos novatos, principalmente por seu Benedito e seu Benvindo, sanfoneiro irmão mais novo do *capitão* do grupo, é a importância de uma congada. Eles alegam que a congada é além de um meio de adoração tradicional do povo afro-brasileiro, uma forma de contar a historia de seus antepassados. Sobre este assunto seu Benedito diz que: *"a congada é muita importante, é coisa seria, é o jeito que preto achou de louvar Seu Benedito, Nossa Senhora do Rosário, que são os protetor dos preto, e também de contar a nossa historia, a escravidão, a luta do preto. Os jovens têm que entender que isso aqui não é brincadeira".*

A maior queixa do *capitão* da congada é justamente sobre a falta de interesse dos jovens pela manifestação. Durante algum tempo o grupo teve em sua formação a presença de muitos jovens e adolescentes, mais estes acabaram não permanecendo muito tempo no grupo. A falta de compromisso por parte dos membros que deixaram o grupo irritou muito seu Benedito que criou uma maneira de ensinar a importância da manifestação e testar os novos integrantes. O método consiste em fazer o novo membro participar dos ensaios, aprender os passos e as canções e viajar com o grupo ajudando nas apresentações, porém sem participar destas. Desta forma o *capitão* alega que pode observar se o novo membro do grupo irá permanecer e levar a congada a sério para então admiti-lo como integrante do grupo.

- Relação de mestre e aluno:

Outro ponto que observei durante a minha participação nos ensaios do grupo foi que os membros mais antigos do grupo se responsabilizam pela transmissão de conhecimento, porém dando maior atenção a um único novato, estabelecendo assim uma relação de mestre e aluno com aquele que está aprendendo.

Até aqui tive a oportunidade de participar de cinco ensaios, nos quais quatro eu dancei, e em um toquei tambor. Todas as vezes que participei das coreografias fui orientado pelo Fernando, sobrinho de seu Benedito. Ele me falava antes da execução de cada canção qual seria a maneira correta que eu deveria bater os bastões, me dizendo se seriam duas ou quatro batidas, e como deveria ser feito o padrão rítmico da música em questão. Ele também me instruía sobre os passos da dança, uma vez que estas estão relacionadas com as letras das canções e para cada canção há uma dança diferente, por exemplo:

"Seu Benedito que fez a escada subiu pro céu de madrugada 2x

depois desceu do céu pra abençoar nossa congada 2x"

Nesta canção os *dançadores* formam uma escada que no decorrer da música cria um movimento onde os pares trocam de lugar e vão subindo na fila da congada.

Quando participei do ensaio tocando o tambor foi a Elizeth, filha de seu Benedito e *tocadora* de "surdo treme terra", que me auxiliou. Ela me ensinou a fazer os ritmos daquele instrumento, o ritmo básico se chamava *compasso*, e a sua variação se chamava *repique*.

- Aprendizagem a partir da imitação:

Em ambos os casos o ensino e a aprendizagem foi a partir da imitação, tanto os ritmos dos bastões e os passos da congada quanto às rítmicas simples e complexas do tambor. Segundo relato de seu Benvindo e seu Benedito esta é uma pratica muito comum dentro do contexto congadeiro. Quanto

perguntei a seu Benedito como ele havia aprendido a tocar violão ele me respondeu: *"aprendi sozinho, vendo os músicos de outras congadas."*.

A ideia de que se aprende sozinho também é algo muito difundido nesta cultura. Esse fato se dá porque os membros responsáveis pelos ensinamentos na maioria das vezes não se consideram professor, aquele que tem a função de ensinar.

Outro aspecto que observei até aqui foi que a aprendizagem se dá através da prática, isso é o que os congadeiro chamam de *"aprender fazendo"*. Esse tipo de ensino acontece em meio a uma execução musical, seja ela em uma apresentação do grupo ou em uma roda de amigos onde há música. Esta aprendizagem é de certa forma autônoma, onde quem ensina dá pequenas instruções a quem aprende, e certamente colabora para a ideia de que se aprende sozinho.

- Preservação da tradição

A preservação da tradição congadeira e da cultura afro-brasileira também é um ponto que motiva principalmente os membros de idade mais avançada a passar o conhecimento da cultura popular adiante. Há uma grande consciência por parte desses integrantes da comunidade de que o futuro do grupo está na nas mãos dos jovens, e que se esta cultura não for passada adiante ela está fadada a extinção. Sobre este assunto seu Benvindo declara: *"tem que ensina a molecada, senão a congada acaba. Não pode deixar a congada acabar."*.

Outro membro da congada que acompanha o grupo há quase 30 anos é o violonista seu José, chamado carinhosamente de "Tio Mané". Ele que também faz parte de uma folia de Reis do município, se diz insatisfeito com a falta de interesse dos jovens pelas manifestações culturais populares brasileiras:

"eu fico triste de ver essa juventude que não da à mínima pro folclore"

Apesar das declarações dos congadeiros mais antigos, a congada de São Benedito possui oito jovens e adolescentes em seu grupo, a maioria parente dos membros mais velhos que estão sendo ensinado pelos mesmos para que a tradição não se perca.

4. A música da cultura popular e a educação musical

Já faz algum tempo que a educação musical procura estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem mais significativa para os alunos, segundo Robson Barreto Matos:

> Nas últimas décadas a educação musical vem mudando o foco, e a forma de atuação do ensino de música. Anteriormente o ensino musical era baseado principalmente em padrões europeus, onde o professor adquiria um conhecimento que lhe era muitas vezes imposto, e permanecia na sala de aula transmitindo exclusivamente aquele conteúdo limitado as estruturas formais do ensino (Matos, 2007 p. 1).

Uma das principais ações para desenvolver uma pedagogia nestes padrões é a consideração do contexto cultural e realização dos trabalhos a partir da realidade e necessidade do público que está sendo ensinado. Desde que foi tomada consciência destes fatos por parte dos educadores, a etnomusiologia e consequentemente a antropologia se tornaram grandes aliadas desta área, influenciando e auxiliando na construção de uma nova pedagogia.

A análise do contexto educacional presente em uma comunidade de cultura popular, como por exemplo, a congada de São Benedito, nos ajuda a entender porque a aprendizagem se dá de forma mais agradável, e porque o ensino de música faz mais sentido aos participantes de manifestações culturais do que aos alunos de ambientes acadêmicos. Segundo Luis Ricardo Queiroz "Os estudos relacionados à cultura têm se mostrado fundamentais paro o entendimento do homem e suas relações com o mundo em que ele vive" (Queiroz, 2004 p.100).

Algumas questões observadas no cotidiano de um grupo de cultura popular nos mostra como é possível estabelecer um processo de aprendizagem tão agradável tanto para os alunos quanto para os professores. Como exemplo, podemos citar que neste ambiente pedagógico o aluno cria suas metas e suas prioridades e é ele o total responsável pelo cumprimento das mesmas, também observados que não há um modelo de ensino ou método pronto que deve ser usado com todos os alunos como o que é presente dentro da maioria dos contextos acadêmicos, e principalmente há uma valorização da bagagem musical do aluno e dele mesmo como ser pensante e ativo dentro do processo de ensino.

5. Conclusão

Pensando na possibilidade de elaborar uma metodologia de ensino mais significativa para os estudantes de música de um ambiente acadêmico, procuro examinar o contexto educacional da Congada de São Benedito de Cotia observando o que nós, os educadores podemos aprender para o melhor desenvolvimento desta área.

Certamente o primeiro passo para que a educação musical formal possa se dar de forma tão envolvente quanto a presente em comunidades de cultura popular é a consideração do aluno como um ser pensante, que possui uma experiência musical prévia e que está apto a construir conhecimento a partir delas. Algumas medidas poderiam ser tomadas para que ele possa ter mais participação no processo de ensino, e dessa maneira ver mais sentido na aprendizagem de música.

Como por exemplo, a montagem de repertório, que em grande parte dos conservatórios e universidades, é responsabilidade única e exclusiva do professor, poderia ser elaborada em parceria com o

aluno para que ele possa ter a chance de traçar seus objetivos e metas, assim como o perfil musical que ele gostaria de atingir ao fim do curso. Os conteúdos técnicos e teóricos também poderiam ser trabalhados a partir do repertório escolhido, buscando um maior sentido e utilidade prática para os mesmos. Estes conteúdos deveriam ser passados aos alunos de forma a conscientizá-los de sua importância para o desenvolvimento musical do aluno.

Ainda há muito que pesquisar e muitas informações a serem analisadas para que possamos realmente elaborar esta metodologia de ensino tão satisfatória para alunos e professores. Mas buscar estas informações em diferentes contextos de educação musical e refletir sobre o sistema de ensino de música ao qual estamos inseridos atualmente é uma das possíveis maneiras de encontrar as respostas necessárias e o caminho certo para o desenvolvimento de uma pedagogia realmente significativa e de maior sentido para todos os envolvidos no processo educacional.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Pratica Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MATOS, Robson Barreto. *Educação musical e cultura:* uma abordagem etnomusicológica. Educação musical e ensino de instrumentos musicais – escola de música – UFBA set. 2007.

Disponível em <http://edumusicalinstrumento.wetpaint.com/page/Educa%C3%A7%C3%A3o+Musical+e+Cultura%3A+uma+abordagem+etnomusicol%C3%B3gica>. Acesso em 14 jul. 2012.

GIL, Antônio Gomes. *Como elaborar projetos de pesquisa***.** 4,ed – reimpr. – São Paulo: Atlas 2006.

MARTINS, J. & BICUDO, M. A. *A pesquisa qualitativa em psicologia.* São Paulo, Moraes, 1987.

QUEIROZ, Luis 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, março. 2004.

Os impactos da utilização da metodologia de ensaio sistematizada por Henry Leck numa Oficina de Canto Coral Infantil em um Festival de Música: um relato de experiência

Débora Andrade
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix - debora.regencia@hotmail.com

Resumo: Este é o relato de uma experiência da utilização da metodologia de ensaio em uma oficina de canto coral infantil ministrada em uma Escola Municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais. O referencial teórico utilizado foi o LECK;JORDAN, 2009. Este trabalho informa as especificidades do contexto onde o trabalho foi realizado, a aplicação da metodologia e os resultados conquistados em relação à performance final. Concluiu-se que, apesar da oficina ter sido realizada em apenas cinco dias, a metodologia de ensaio escolhida foi fundamental para o sucesso musical alcançado pelas crianças durante o processo e na performance final.

Palavras-chave: coral infantil, metodologia de ensaio, Henry Leck, Escola Municipal

Impacts of applying the rehearsal methodology systematized by Henry Leck in a Children´s Choir Workshop in a Music Festival: experience report

Abstract: This work is a report experience of the application of rehearsal method in a workshop taught children´s choir in a school in a town of Minas Gerais. The theoretical framework used was LECK;JORDAN, 2009. This paper informs the specific context in which the work is carried out, applying the methodology and the results achieved in relation to the final performance of the choir. It was concluded that the rehearsal methodology chosen was important to music success achieved by the children during the process and the final performance, although the workshop was held in just five days.

Keywords: children´s choir, rehearsal methodology, Henry Leck, municipal school.

1. Introdução

Este trabalho é o relato de uma experiência vivenciada por mim e por dois parceiros ao receber o convite para ministrar uma oficina de coral infantil em um Festival de Música de uma cidade do interior de Minas Gerais. A relevância desta experiência, para mim, está na sua natureza e nos resultados que surgiram decorrentes dela. O desafio pareceu maior no momento em que os objetivos e as expectativas foram explicitas por parte da coordenação do evento.

O desafio consistia em preparar vocalmente cerca de duzentas crianças, alunos do segundo ao quinto ano de uma Escola Municipal, escolhida pela Secretaria de Educação da cidade, durante cinco dias, culminando em um concerto com a orquestra de cordas do festival.

Muitos receios surgiram em mim decorrentes desse desafio. Em minhas experiências, por exemplo, junto a corais infantis de escolas, empresas e ONG assumi como princípio

pedagógico jamais realizar seleção vocal, por acreditar que "à crianças nunca, jamais deve ser dito que elas não podem cantar" (BARTLE, 2003, p.8). Esta atividade

> (...) deveria ser o máximo possível inclusiva, nunca excluindo uma criança porque ele ou ela não canta bem. Toda criança precisa de uma experiência de cantar o tanto quanto possível e podem se beneficiar muito com a atenção focada em habilidades vocais no coro da escola. Dizer para um menino ou menina que não podem participar do coro porque ele ou ela não cantam bem é uma maneira de sufocar seu desenvolvimento vocal... A atitude do coral deve ser aquela que incentiva todas as crianças a fazer o seu melhor, aceitar e ajudar um ao outro. (BOURNE, 2009, p.48)

Uma vez, então, que em meu trabalho não realizo este tipo de seleção ela é feita por critérios não musicais que são o interesse e o comprometimento das crianças às regras estabelecidas no grupo. Daí surgiu o receio de encontrar, neste grupo, crianças que realizassem as atividades, movidas apenas pela obrigação de cantar, imposta pela instituição. E eu não queria que elas participassem sem estar realmente envolvidas. Um segundo receio, talvez menos importante, era o de não conseguir obter um produto esteticamente artístico, embora, como educadora musical, eu acredite no processo educacional como sendo o mais importante. Eu não desejava obter este resultado a qualquer custo. Gostaria que as crianças tivessem prazer no processo de construção dele. Pois,

> Técnica é importante e conhecer o ofício é essencial, mas há apenas um propósito da música que é o de conectar o que está em nosso coração com o que está no coração dos outros. (LECK, JORDAN, 2009, p.10)

Considerando, então, que tínhamos um encontro de uma hora por dia com cada turma, precisamos de uma metodologia de ensaio que tornasse o processo de ensino agradável para o grupo e que atendesse a todas as demandas, que eram manter toda a atenção das crianças em nós, trabalhar a afinação e o timbre vocal, preparar tecnicamente o repertório e informá-las regras de etiqueta de palco.

A metodologia escolhida para a realização deste trabalho, que outrora eu já a tinha incorporado em minha prática pedagógica, experimentando seus resultados em grupos cujo trabalho se estendia através dos anos, e não apenas por cinco dias, foi a sistematizada pelo maestro Henry Leck em seu livro "Creating Artistry Through Choral Excellence".

A seguir, são abordados o contexto do nosso trabalho, a metodologia de ensaio e a sua aplicação, os resultados decorrentes dela e as considerações finais.

2. O contexto

Como foi dito anteriormente, a oficina de canto coral infantil aconteceu em uma escola municipal da cidade, onde ocorreu o Festival de Música e foi oferecida a todas as crianças que cursam as séries iniciais do ensino fundamental, sem restrição, ou seja, do segundo ao quinto ano. Encontramos crianças, docentes e diretoria cansados, por ser a última semana de aula do primeiro semestre do ano. Os ensaios aconteceram nos períodos matutino e vespertino, em um auditório da instituição local. A oficina contou com o trabalho de uma regente, autora deste artigo, um regente assistente e um correpetidor com uma capacidade singular de improvisar, enriquecer harmonicamente os exercícios de aquecimento vocal, ler e reduzir automaticamente para o piano grades de orquestra de cordas.

Três peças musicais fizeram parte do repertório e cada uma delas permitiu trabalhar habilidades musicais específicas. Os três arranjos foram criados exclusivamente para as vozes infantis e a orquestra de cordas do festival. A primeira música possuía texto em inglês e arranjo para duas vozes, sendo a primeira voz a melodia principal e a segunda um ostinato formado por duas notas musicais. As outras duas músicas foram escritas para um único naipe, mas uma possuía extensa coreografia e a outra percussão corporal.

Tínhamos, nos grupos, crianças “afinadas” e crianças ocidentalmente “desafinadas”, considerando que o conceito de afinação muda entre diferentes culturas (SOBREIRA, 2002).

A escola onde a oficina foi ofertada oferece, atualmente, aulas de música para esse segmento educacional, mas as crianças não tinham ainda experimentado, neste contexto, a experiência musical inerente ao canto coral. Cada turma, acompanhada pela professora de sala de aula, possuía uma hora diária de ensaio conosco. Algumas delas tiveram um ensaio a menos em respeito aos eventos internos, previamente incorporados ao cronograma escolar, como palestras, reunião de pais e mostra cultural.

3. A metodologia e sua aplicação

Segundo o maestro Henry Leck, existem dez procedimentos que são base para o trabalho do regente coral, sem os quais a musicalidade do grupo pode ficar comprometida. Eles consistem em criar um bom foco mental, que é base para o aprendizado, ensinar postura e

técnicas de respiração, usar corretamente a extensão vocal, ensinar o uso correto das câmaras de ressonância, insistir na afinação acurada, promover um som flutuante, ensinar habilidades de leitura musical, ensinar uma compreensão da música, explicar o texto a ser cantado e escolher um repertório de alta qualidade.

Em nosso trabalho de cinco dias com crianças dessa Escola Municipal, obviamente, não realizamos todos estes procedimentos, por nos faltar tempo, mas os tivemos como guia para a realização deste. Muitos dos procedimentos descritos abaixo estão registrados em seu livro ou foram copiados das demonstrações dadas pelo próprio Henry Leck nos workshops ministrados aos regentes brasileiros, no Festival Nacional de Corais Infantis, que acontece em São Paulo, desde 2002, sob a direção de Lília Valente, dos quais participamos.

Considerando que teríamos cinco encontros com cada turma, cada minuto era tinha que ser muito bem aproveitado. A fim de que isto fosse possível, optamos por criar rotinas desde o primeiro ensaio. Cuidamos para que em todos os ensaios fossem organizados, seguindo a mesma ordem de procedimentos, pois um ensaio bem planejado "mantém o grupo produtivo e positivo, tão bem quanto mantém a saúde do regente"(BOURNE, 2009, p.94) e lhes asseguram a tranquilidade e a confiança, durante as performances públicas (BOURNE, 2009, p.136). Sabe-se, além disso, que numa performance de palco,

> o nível de habilidades demonstradas é o reflexo do que ocorreu nas sessões práticas (..) Regentes experientes sabem que estar pronto é muito mais do que ter notas e textos de uma música memorizados. (...) o regente deve separar tempo para considerar as facetas não musicais da etiqueta da performance. (BOURNE, 2009, p.124)

Tentamos conversar o mínimo de tempo possível, seguindo a premissa de que em um ensaio o coro "deve cantar noventa por cento do tempo, com o regente falando apenas dez por cento dele" (BARTLE, 2003, p.36).

Demos início aos ensaios procurando criar um bom foco mental por meio dos exercícios de relaxamento muscular, iniciados somente após o silêncio ter se instalado entre nós. O autor afirma que "o sucesso de um bom ensaio começa antes que a primeira nota é cantada"(LECK, JORDAN, 2009, p.14). Bater palmas ou gritar para conquistar a atenção do grupo um obstáculo de tensão e resistência mental. Do contrário, levantamos os braços como sinal de silêncio que foi imitado por todos e repetido em todas as vezes que precisávamos

comunicar algo. Em seguida, e em silêncio, fizemos alongamento de braço, movimentos giratórios com a cabeça, com os ombros, quadris, joelhos e pés.

Em seguida, fizemos exercícios de respiração. Levantávamos os braços acima da cabeça, ao mesmo tempo em que respirávamos rápida e silenciosamente pela boca e nariz. O ar era solto através de um longo som de "s", enquanto abaixávamos os braços. Depois, apagávamos uma série imaginária de velas representadas pelos dedos, estimulando ataque diafragmático. (LECK, JORDAN, 2009, p.19)

Antes de começar a ensinar o repertório estabelecemos códigos para a postura. Insistir numa boa postura faz com que as crianças entendam que a postura "de cantor", que é a ereta, é mais confortável para sentar. (LECK, JORDAN, 2009, p.2). Então, combinamos que a posição 1 consistia em se assentar relaxadamente. A posição 2 era a posição que Leck chama "de cantor". Assentavam-se na beirada da cadeira, com as duas solas dos pés no chão e a coluna reta. A posição 3 indicava que eles ficassem em pé, posição que, livremente, chamamos de "posição de palco". A partir do segundo ensaio, não emitíamos mais sequer uma palavra a respeito. Apenas indicávamos a postura com os dedos e prontamente eles se organizavam.

Não ensinamos nenhuma técnica de leitura, conquanto não tínhamos tempo nem intenção de fazê-lo. Nem mesmo utilizamos músicas fotocopiadas. Ensinamos letra e melodia por repetição. Desejávamos que os alunos decorassem rapidamente os textos e entendemos que a partitura serviria de objeto de distração, nesse processo. No momento em que uma das professoras, por sinal, muito bem intencionada, projetou a letra de uma das músicas no telão, perdemos a atenção deles.

A fim de utilizar a correta extensão vocal das crianças introduzimos um vocalize com padrão de movimento sonoro descendente, começando pela nota dó 4, que propicia a utilização da voz de cabeça (LECK, JORDAN, 2009, p.3). O vocalize escolhido foi o de unificação de vogais, começando pela vogal [u] que possibilita criar um espaço consistente na boca (LECK, 2009, p.23), passando para as demais vogais à medida em que ele fosse repetido.

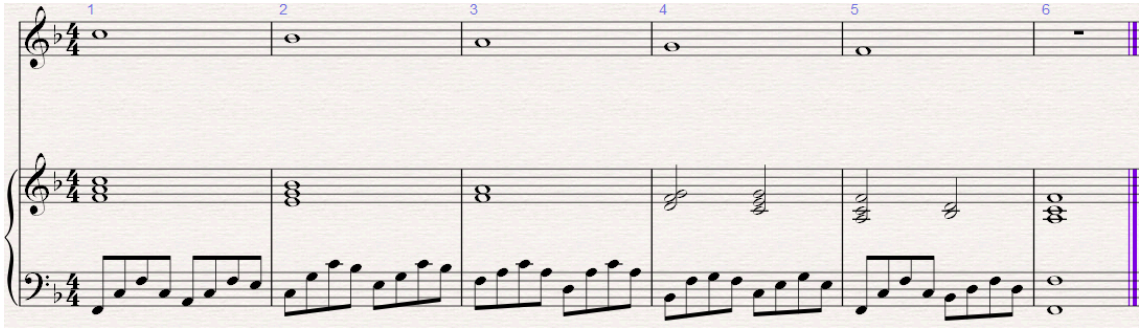


Figura1: Exercício para unificação de vogais

Outros motivos para a escolha deste vocalize são que ele trabalha a uniformidade vocal mantendo a emissão da voz de cabeça e a região mais cantada no repertório proposto.

Por uma razão que foge à nossa compreensão, a maioria das turmas reproduzia este exercício retornando, no final, à primeira nota, o Dó 4, como mostra a figura abaixo, mesmo nos momentos em que insistíamos em demonstrar a melodia correta. Mas não gastamos muito tempo neste quesito, uma vez que o objetivo principal, que era a obtenção de uma sonoridade de voz de cabeça, já havia sido alcançado.

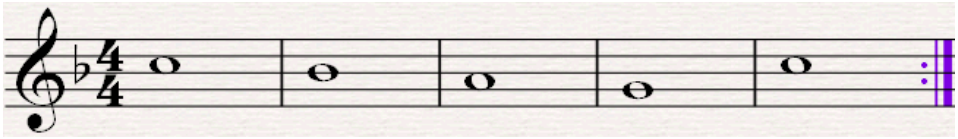


Figura 2: Vocalize incorreto

Ao trabalhar o correto uso das câmaras de ressonância, estabelecemos a sonoridade desejada modelando as vogais de cada música conferindo timbres diferentes para cada uma delas. Isso pode ser conquistado através da "exata colocação da língua, maxilar e palato mole." (LECK, JORDAN, 2009, p.3) Essas informações não fossem comunicadas tecnicamente, mas por imitação.

Considerando que insistir na afinação correta pode tornar o grupo "extremamente sensível à exatidão vocal" (LECK, JORDAN, 2009, p.3), interrompemos a performance todas as vezes que percebemos que determinadas partes da música não correspondiam às alturas pré-determinadas. Não interrompíamos gratuitamente. Apontávamos as correções, a fim de que as razões fossem claras.

Cuidamos para que o som adquirisse um caráter expressivo flutuante, cuidando para que as crianças não cantassem de forma gritada, nem forçada, mas com uma emissão sonora sustentada, descontraída e alegre.

Uma vez que desconhecíamos a experiência musical do grupo, limitamos a compreensão musical à análise formal. Os arranjos das canções preparados para o festival beneficiaram essa análise, posto que possuíam partes com caráter expressivo e fraseados que se contrastavam perceptivelmente.

Contextualizamos historicamente as músicas, explicamos as metáforas e traduzimos o texto em inglês pedindo às crianças que expressassem facial e corporalmente cada intenção contida nelas.

Sobre a escolha de um repertório de alta qualidade, procuramos músicas com a linguagem adequada à faixa etária e material melódico adequado para suas vozes (LECK, JORDAN, 2009, p.3; SESC, 2003, p.67), cuidando, contudo, que ele apresentasse desafios e possibilidades para o desenvolvimento vocal. Considerando que a tessitura vocal são todos aqueles sons, que partem da nota mais grave à mais aguda, emitidos com sonoridade agradável e sem esforço vocal (MARSOLA, BAÊ, 2000, p.33; BEHLAU, 2001, p.347), elaborei os arranjos das músicas não excedendo em muito a extensão vocal, geralmente "utilizada pelo repertório coral" (SESC, 1997, p.58):

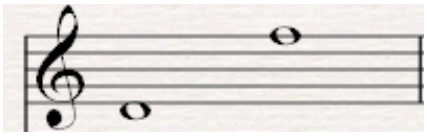


Figura 3: Extensão vocal utilizada pelo repertório coral

Assim, uma música foi escrita na tonalidade de Mi bemol maior, modulando posteriormente para Fá maior, e as outras duas nesta última tonalidade.

As coreografias, a percussão corporal e a divisão de vozes foram ensinadas atreladas ao ensino das músicas. Inclusive, auxiliou no ensino das mesmas, uma vez que servirão de referência concreta para a memorização da forma musical.

Os ensaios foram regados a estímulos positivos, por nossa parte. Reforçávamos cada acerto com palavras de incentivo e terminávamos cada um deles repetindo os trechos musicais que conferiram mais prazer às crianças, a fim de que partissem daquele ambiente com um

sentimento positivo em relação ao ensaio e desejassem participar no dia seguinte. Por fim, agradecíamos a todas elas afirmando que fizeram um lindo trabalho.

4. Resultados

Enquanto mantínhamos essa rotina por cinco encontros consecutivos, percebíamos, ao longo do trabalho, a maturação musical das crianças. No primeiro dia, elas se mostraram tímidas, pois eram muita informação nova e elas ainda não entendiam do que se tratada o trabalho. A partir do segundo dia de ensaio, elas chegavam muito animadas e cantando as músicas ensaiadas no dia anterior - fato que nos conferia confiança para dar continuidade à metodologia.

Algumas vezes, durante esse processo, elas eram tentadas a cantar sem preocuparem-se com a sonoridade. Mas, ao lembrar-lhes vocalmente a sonoridade da vogal "u" emitida na frequência do Dó 4, o timbre vocal prontamente se modificava.

Contudo, no último dia de ensaio, dia que antecedeu ao concerto ficamos preocupados. As crianças estavam mais desconcentradas e pareciam ter se esquecido de todas as orientações fornecidas em relação à postura e à técnica vocal. Concluímos o trabalho, naquele dia, pensando na possibilidade de que a performance final não ilustrasse o trabalho bonito que elas demonstraram durante o processo. Qualitativamente, o trabalho foi inferior aos dias anteriores.

Por decisão nossa e da coordenação do festival, decidimos que o concerto aconteceria no pátio da própria escola, a fim de que a própria comunidade de pais e funcionários experimentassem diretamente o impacto do trabalho. E, felizmente, estávamos errados em relação à performance final. Todos, inclusive nós, ficaram surpresos com o que viram. A sonoridade estava leve e agradável, os movimentos corporais expressivos e bem sincronizados, a expressão facial iluminada e todos os olhares fixados em nós. Sobretudo, os trechos musicais agudos soaram mais uniformes, talvez, por trabalharmos muito essa região durante os vocalizes. . Obviamente, não tivemos um grupo afinado em sua totalidade e entendemos que é preciso um tempo maior de trabalho para que essa afinação seja conquistada.

Entendemos, também, que estabelecer códigos de postura diminuiu a ansiedade do grupo, pois ele sabia que haveria um momento para relaxar. Criar rotinas tornou o ambiente do

ensaio agradável e otimizou todo o nosso tempo. A utilização da voz de cabeça resultou em um som flutuante, sem tensão na região da laringe.

Nós, regentes, ficamos vocalmente muito cansados. Mas foi resultado da carga horária de trabalho extensa e da repetição dos procedimentos a cada hora, e não da utilização da metodologia.

5. Considerações finais

Considero exagerada a ideia de que uma única metodologia de ensino seja aplicada eficazmente em contextos educacionais que possuem naturezas muito diferentes. Uma peculiaridade da nossa profissão é que aprendemos com as nossas e as experiências dos nossos pares. É preciso, portanto, experimentar várias abordagens quando questões inerentes ao nosso trabalho não são resolvidas facilmente.

A experiência de utilizar uma metodologia de ensaio sistematizada por um autor que possui experiência e entende como funciona o processo de aprendizagem da criança em contexto de canto coral foi muito importante para que o nosso trabalho tivesse sucesso. O fato de existir nela uma rotina de atividades, com objetivos claros, otimizou nosso tempo por nos assegurar o foco de atenção do grupo em nós.

Mais importante que o resultado artístico foi ver a nossa e a satisfação das crianças, professoras, pais, músicos da orquestra e direção da escola após a performance final. Para nós, educadores, ficou a certeza de que crianças podem fazer música alcançando a excelência musical em pouco tempo se, contudo, tivermos objetivos claros e metodologia que dê suporte ao trabalho.

Referências

BARTLE, Jean Ashworth. *Sound Advice:* Becoming a Better Children´s Choir Conductor. New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2003.

BEHLAU, Mara, organizadora. *Voz*: o livro do especialista. vol I. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter; 2001.

BOURNE, Patrícia. *Inside the Elementary School Chorus*: Instructional Techniques for the Non-Select Children´s Chorus. USA: Heritage Music Press, 2009.

LECK, Henry; Jordan, Flossie. *CREATING ARTISTRY*: Through Choral Excellence. Hal Leonard, 2009.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. *Canto, uma expressão*: Princípios básicos de técnica vocal. Irmãos Vitale: São Paulo, 2000, p. 33.

SESC São Paulo. *Canto, Canção, Cantoria*: como montar um coral infantil. 2 ed. São Paulo: SESC, 1997.

SOBREIRA, Sílvia. Afinação e desafinação: parâmetros para a avaliação vocal. *Revista Augustos*, Rio de Janeiro, v.7, n.14, p.58 – 72, 2002.

O adolescente e a música na escola: algumas reflexões

Denise Álvares Campos
UFG–denialvacampos@hotmail.com

Resumo: Este artigo é o relato de uma atividade desenvolvida em sala de aula com alunos de uma escola pública vinculada a uma instituição federal de ensino. Esses alunos responderam a um questionário que buscava levantar dados sobre suas preferências musicais, bem como as experiências e expectativas dos mesmos com relação à música na escola. A partir das respostas dadas pelos alunos foi possível compreender melhor a realidade do grupo e refletir sobre essa realidade à luz de estudos semelhantes e de autores que tratam de questões relacionadas à música na escola de educação básica. Um dos objetivos era repensar o programa desenvolvido nas aulas de música da escola, tentando relacioná-lo com a realidade que se configurou a partir das respostas dos alunos.

Palavras-chave: música na escola, adolescentes e música, preferências musicais.

The Teenagers and Music at School: some reflections

Abstract: This paper is a report of activities carried out in a classroom with students from a public school linked to a federal educational institution. These students completed a questionnaire that sought to collect data about their musical preferences, as well as the experiences and expectations of these students related to the music in school. From the answers given by the students we could better understand the reality of the group and reflect on this reality in light of similar studies and authors who address issues related to music in the educational system. One goal was to rethink the program developed in the music lessons at school, trying to relate it to the reality that was configured, based on the answers of the students.

Keywords: music at school, teenagers and music, musical preferences.

1. **Introdução**

Como professora de música em uma escola de educação básica vinculada a uma instituição federal de ensino[64], tenho convivido – nos últimos 25 anos – com algumas turmas da 2ª fase do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM). Essa experiência docente me trouxe algumas certezas e muitas perguntas.

Neste artigo, gostaria de apresentar algumas dessas perguntas, relacionadas à experiência dos adolescentes com a música na escola, que, ao longo do tempo, venho tentando responder. Dentre elas: *quais são as expectativas que eles têm quanto às aulas de música? Quais são suas preferências musicais? A música erudita faz parte de seu cotidiano? Como eles veem a questão da musicalização? Eles gostariam de tocar algum instrumento musical e qual seria esse instrumento? Qual a função da música para estes alunos?*

[64] Essa escola é o Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação (Cepae), anteriormente denominado de Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (UFG). A escola é campo de estágio para os diversos cursos de Licenciatura da UFG e oferece - além da Educação Básica - cursos de pós-graduação relacionados com as diversas áreas de conhecimento e sua inserção no Ensino Fundamental e Médio.

Com o objetivo de encontrar respostas para estas questões, no início do ano de 2012, na 1ª aula de música de várias turmas, solicitei a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio que respondessem a um questionário ao qual denominei "perguntas indiscretas". A maioria desses alunos tem entre 12 e 16 anos e, no total, foram 190 questionários respondidos.

Havia uma expectativa pessoal de que as respostas dos alunos me auxiliassem a refletir, a partir de dados concretos, sobre o programa de música que vem sendo desenvolvido no Cepae e a melhor maneira de redirecioná-lo, caso se configurasse essa necessidade. Como auxílio nesse processo de reflexão, busquei relacionar as respostas obtidas com as conclusões apresentadas por autores de estudos semelhantes e com as ideias apresentadas por diversos autores da área de educação musical. Este artigo é, portanto, uma síntese das respostas dadas pelos alunos e das reflexões que elas suscitaram. Resultado de uma atividade desenvolvida no contexto da sala de aula que se baseou na aplicação de um instrumento de coleta de dados, sem maiores pretensões quanto a um processo investigativo com uma metodologia rigorosamente elaborada.

2. A experiência prévia dos alunos com a música

As primeiras perguntas do questionário tinham a intenção de estabelecer um panorama quanto ao nível de conhecimento musical dos alunos. No Cepae, as aulas de música são oferecidas como uma das disciplinas da Matriz Curricular. No entanto, existem outras linguagens artísticas – Teatro e Artes Visuais – com as quais a linguagem musical é alternada. Considerando que o questionário foi aplicado a alunos que já estão na 2ª fase do EF e EM, a grande maioria dos alunos – 90,74% - já teve aulas de música na escola. No entanto, ainda não é expressivo o número de alunos que tem buscado as escolas especializadas para ampliar seus estudos musicais, pois apenas 28,81 % dos alunos disseram que estudam música fora da escola. É, ainda, um percentual baixo, mas temos observado que, ao promover um processo básico de musicalização nas aulas de música, os alunos são estimulados a continuar com os estudos musicais, porque eles percebem que são capazes de entender os conteúdos básicos da linguagem musical, ou seja, que não são atividades destinadas a pessoas especiais, com dons específicos, mas que eles possuem e podem desenvolver seu potencial nessa área. Temos comprovado que, nos últimos anos, alguns alunos têm feito a opção pelo curso superior de música da UFG, fato que não ocorria anteriormente.

3. A expectativa dos alunos quanto à música

Ao tentar responder sobre o que esperam das aulas de música na escola, os alunos apresentaram 41 respostas diferentes. As respostas mais frequentes estavam relacionadas a "aprender mais" (40%); aprender conteúdos musicais ou a ler partituras (23%); ou aprender a tocar um instrumento (19%). Disseram, ainda, que esperavam que as aulas de música fossem boas ou ótimas (20%); legais (15%) ou divertidas (10 %).

Essas respostas demonstram, a meu ver, que os alunos têm consciência de que as aulas de música envolvem um conhecimento específico, uma vez que falam em "aprender mais" e "aprender conteúdos musicais". No entanto, esperam que sejam aulas agradáveis, ao dizer que eles esperam aulas boas ou ótimas, legais e divertidas. No Cepae, todos os professores de artes têm buscado conquistar o respeito dos colegas e da direção da escola com relação às aulas de artes, em todas as linguagens presentes na escola. Por muito tempo lutamos para não sermos reconhecidos como o grupo responsável pelas festas da escola. E, também, lutamos para não sermos meros "acessórios" para as outras disciplinas da matriz curricular. As respostas dos alunos me levam a crer que eles, também, assimilaram nossa postura.

4. A questão das preferências musicais

As respostas dadas ao questionário e a convivência com os adolescentes na escola me permitem afirmar que a música popular, em seus vários estilos, é algo fundamental no cotidiano desses adolescentes. No entanto, a música erudita não faz parte das referências musicais da maioria deles, uma vez que 68,4 % dos alunos disseram que não escutam esse gênero musical habitualmente. Em um estudo sobre a relação dos adolescentes com a música popular, utilizando como referencial as ideias defendidas por DeNora (2000), Arroyo diz que "a música não é apenas um estímulo. É fonte; fonte de sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, incorporação através de sua capacidade de fornecimento (ARROYO, 2005, p. 5)".

As respostas dadas pelos alunos evidenciaram uma enorme variedade quanto ao gosto musical dos mesmos. Pude observar que essa constatação também foi feita em outros estudos, como, por exemplo, na pesquisa já citada anteriormente, realizada por Margareth Arroyo (2005) e num estudo com alunos de educação básica da cidade de Joinville, realizado por Neyde C. M. Pelaez (2005). Arroyo diz que

> O repertório ouvido era o veiculado pelas mídias, mas de modo algum restrito a umas poucas preferências. Como já mencionado, constatou-se um amplo espectro de preferências (rock, sertanejo, funk, rap, etc). Essa diversidade de gosto faz sentido quando os jovens são compreendidos como um grupo social diversificado e quando se interpreta a interação com a música aberta de sentidos, de acordo com as circunstâncias dessa interação (2005, p. 4).

No caso dos alunos do Cepae, quando questionados sobre o estilo musical preferido, eles citaram 26 estilos diferentes. Dentre eles se destacaram: o rock, com 66%; o sertanejo, com 47%; o pop, com 36%; o rap, com 31% e o pagode, com 31%. Nota-se, nessas respostas, não só um fator que talvez seja característico dessa faixa etária, que é o gosto pelo rock – também evidenciado nas demais pesquisas citadas – como também, um fator regional, que é o gosto pela música sertaneja, muito apreciada e difundida em Goiás.

Não houve, entretanto, muita coerência quanto ao estilo musical preferido pelos alunos e os grupos ou cantores musicais que obtiveram maior percentual de citações nas respostas dadas por eles. Apesar de que o estilo que obteve maior percentual tenha sido o rock, o grupo musical com maior número de citações (10%) foi o Exaltasamba, que é um grupo de pagode. Foram citados 145 nomes de grupos ou cantores, o que demonstra o quanto é diversificado o gosto musical dos alunos.

Considerando esse vínculo dos alunos com a música popular, esse repertório tem sido incluído no contexto das aulas de música do Cepae. A intenção é tornar a experiência musical escolar mais próxima do cotidiano dos alunos. Por outra parte, Maura Penna nos alerta quanto aos riscos dessa postura ao dizer que

> O que acontece muitas vezes, ao se levantar a necessidade de partir da cultura do aluno, é cair numa posição teórica de exaltação da cultura popular, que, ao pretender denunciar o caráter elitista do acesso à arte e à 'alta cultura' (em nosso caso à música erudita), finda por cair numa rejeição da arte e da cultura como tal (PENNA, 2008, p. 43).

Diante dessa situação, ainda que o repertório trazido pelos alunos possa ser um ponto de partida, a intenção é estimular uma postura mais flexível por parte deles, que permita, numa primeira etapa, a apreciação dos diversos estilos que compõem o panorama da música popular brasileira, evitando fortalecer, apenas, os *hits* já exaustivamente divulgados pela mídia. Essa abertura, inicialmente voltada para a música popular, tem outra intenção, que é a de acrescentar, paulatinamente, o repertório erudito. Os alunos desenvolvem essa flexibilidade e, por meio do processo de musicalização que discutiremos a seguir, podem adquirir "os instrumentos de percepção necessários para a apropriação das formas musicais elaboradas e complexas da música erudita" (PENNA, 2008, p.35). No entanto, é preciso ir além e possibilitar que essa abrangência seja eficaz a ponto de compreender o erudito e o popular no contexto da diversidade cultural que caracteriza nossa sociedade. Em outras palavras, "o processo de musicalização

deve adotar um conceito de música aberto e abrangente, que abrigue as diversas manifestações sonoras potencialmente disponíveis atualmente: desde as músicas de outras culturas até a que resulta das experimentações do próprio aluno" (PENNA, 2008, p. 45). Para David Elliot, a música "é inerentemente multicultural. Portanto, qualquer currículo realmente interessado na educação musical deverá estar fundamentalmente interessado em introduzir os alunos numa variedade de Músicas" (1995, p. 291).

5. O estudo da música

Já dissemos que a grande maioria dos alunos que respondeu ao questionário teve aulas de música na escola em outra(s) oportunidade(s). Portanto, fizemos algumas perguntas sobre a questão da musicalização (relacionada à leitura e escrita da música), da aprendizagem instrumental e do canto.

Considerando que esse questionário foi aplicado na primeira aula do ano e que esses alunos não tiveram aulas de música no ano anterior, torna-se compreensível a resposta dada à pergunta sobre o conhecimento da linguagem musical. A metade dos alunos (51,12%) disse que sabia ler e escrever música "mais ou menos".

A questão da musicalização é um desafio para as professoras de música da escola, por diversas razões. Temos que pensar em uma metodologia adequada, que seja mais lúdica e atraente para alunos envolvidos com diversas disciplinas e com interesses muito heterogêneos; temos a limitação de tempo, com poucas aulas semanais e, ainda, a questão sequencial. A opção por incluir esse processo na escola foi feita anos atrás, considerando que durante a vida escolar dos alunos no Cepae eles provavelmente teriam aulas de música em vários anos letivos e que, portanto, seria possível e desejável que o processo de musicalização fosse desenvolvido. No entanto, as interrupções que ocorrem ao longo dos anos, pela alternância entre as linguagens artísticas, não possibilitam um resultado satisfatório quanto a esse processo. Por outra parte, conforme já disse anteriormente, o fato de que eles tenham contato com esse tipo de conteúdo tem sido estimulante para vários deles. Ao perceberem que são capazes de ler – ainda que de forma muito limitada – uma partitura, alguns começam a se interessar pelo estudo sistemático da música. Pude perceber que os alunos esperam que esse tipo de conteúdo esteja presente nas aulas de música, pois disseram que esperam "aprender mais" nas aulas de música (40%), aprender a ler partituras (23%) e aprender "instrumentos" (19%).

O desejo de tocar um instrumento, declarado por alguns alunos (19%), é um desafio para a escola. No caso do Cepae, existem diversos instrumentos na sala de música, tais como teclados, violões, pequenos instrumentos de percussão, bateria, xilofones, metalofones, guitarra e contrabaixo. No entanto, as aulas não são dedicadas exclusivamente à aprendizagem individual ou coletiva dos mesmos. Eles são utilizados em diversos momentos, tendo em vista que o "fazer" musical é um dos aspectos da proposta

metodológica que é desenvolvida na escola. Todo o conteúdo teórico apresentado aos alunos é aplicado por meio da execução vocal ou instrumental, ainda que esta última ocorra apenas com a utilização de um conjunto de xilofones e metalofones, acompanhado por outros instrumentos de percussão não-melódicos. Visando complementar esse aspecto da formação musical dos alunos é que foi desenvolvido, no Cepae, o projeto Pequi ninos"[65]. De fato, essa é uma questão que, a meu ver, precisa ser melhor equacionada pela escola. David Elliot é um dos autores que insiste na importância dessa prática instrumental e/ou vocal no contexto da educação musical. Ele diz que

> Embora muitas crianças sejam capazes de adquirir uma quantidade considerável de conhecimento formal sobre a performance e a escuta musical, o conhecimento formal não deve ser adquirido sem uma relação integral com o fazer musical ativo e autêntico por parte dos estudantes. [...] O mesmo se aplica a alunos de níveis escolares médios e secundários. [...] Uma ênfase contínua numa prática musical reflexiva por meio do fazer musical ativo é ainda mais desejável nessas faixas etárias do que a abordagem escolástica ou a abordagem centrada na apreciação de gravações (1995: p. 261).

Como sabemos, algumas propostas metodológicas valorizam o uso da voz no processo de educação musical, como alternativa para "fazer" música sem a utilização de instrumentos musicais. Por essa razão, perguntamos aos alunos se eles gostavam de cantar. Quase a metade (48,79%) dos alunos disse que sim. Uma porcentagem significativa (30,03%) disse que não e alguns (15,46 %) disseram que gostam de cantar "em inglês" ou "no chuveiro". Foi interessante observar que a porcentagem dos que gostam de cantar vai diminuindo com a idade. Em uma das turmas de 7º ano, 64% dos alunos disseram que gostam de cantar e na turma do 2º ano do EM essa porcentagem baixou para 28,57%. Entendo que devem influenciar nesse número decrescente aspectos relacionados à autocrítica e à timidez dos adolescentes. No entanto, penso que o professor deve estimular o canto e realizá-lo com preparação técnica, pois, quando os alunos – mesmo os adolescentes – percebem que conseguem cantar e que é gratificante o canto coletivo, eles começam a ter prazer nesse tipo de atividade. Posso afirmar que isso ocorre, porque, no Cepae, o Canto Coral é oferecido como disciplina optativa para o Ensino Médio e conta com turmas com um número expressivo de alunos e, dentre eles, vários optam por matricular-se mais de uma vez na mesma disciplina. É comum ouvi-los comentar a respeito da gratificação pessoal que a experiência lhes proporciona.

[65]Este projeto – cujas características e resultados foram apresentados no Congresso Nacional da ABEM, em 2010 – complementava as aulas de música da matriz curricular com atividades diretamente relacionadas à aprendizagem de instrumentos musicais. No entanto, devido a várias dificuldades enfrentadas, esse projeto foi desativado e alguns alunos têm buscado uma formação instrumental específica em outros lugares.

5. A função da música

Vários autores têm se dedicado a estudar essa questão e é bastante conhecida entre nós a lista das funções da música elaborada por Alan Merriam (ver FREIRE, 2011). No entanto, considerei importante ter dados sobre essa questão a partir da perspectiva dos alunos. Dentre as várias respostas dadas por eles, destacam-se: a função de entretenimento (divertir, alegrar, animar, agradar, agitar), citada por 28,94% dos alunos. Uma porcentagem de 26,31% dos alunos disse que a música é um meio de expressão de sentimentos ou de ideias. Para 13,68% deles, a música tem a função de relaxar ou acalmar e, para um grupo menor (7,9%), a música tem uma função cultural. Essa é uma temática importante e com múltiplas possibilidades de abordagem. No entanto, pelas limitações próprias de um relato de experiência, gostaria de salientar o que Pelaez (2005) diz em sua pesquisa. Segundo ela, as respostas dadas pelos alunos

> apontam que a música fala da vida e da existência. Para os adolescentes, ela perpassa o cotidiano naquilo que ele tem de mais concreto e comum. É uma forma de passar o tempo, mas também de intensificá-lo com alegria. É da ordem da corporalidade, do fisiológico – "relaxa, descontrai"; é da ordem do entendimento – "ajuda apensar e a refletir"; é da ordem do sentimento – "deixa feliz e anima"; é da ordem do coletivo – "é a linguagem de todas as nações, ajuda a observar outros pontos de vista"; e da ordem da individualidade e da pessoalidade, ela fala com "cada pessoa" (p.80).

A existência dessas semelhanças entre as respostas obtidas a partir de diferentes grupos de alunos confirmam a necessidade de valorizar essa escuta cotidiana de nossos alunos. De certa forma, ela nos diz muito sobre quem eles são e nos colocam um desafio quanto ao programa elaborado para as aulas de música.

6. O "currículo" musical

Apesar da abrangência dessas reflexões, é preciso direcioná-las para as questões práticas do cotidiano escolar e, dentre elas, para o programa de música que é desenvolvido na escola. Tentando extrair algumas ideias a partir das respostas dos alunos, dois aspectos me chamaram a atenção: a importância – e a dificuldade – de se estabelecer uma ponte entre a música do cotidiano dos nossos alunos e a música que eles estudam na escola e a necessidade de tornar esse estudo mais "prático", possibilitando o "fazer" musical, sem prescindir da reflexão, percepção e contextualização.

Quanto à primeira questão, Daniel Cavicchi (2002), refletindo sobre a obra já citada de Tia DeNora (2000), critica a metodologia tradicional adotada pelos professores de música nas escolas e diz que "pensar sobre a música no cotidiano redireciona a relação típica entre os estudantes e o currículo. Não seria magnífico se os professores pudessem radicalmente e diretamente conduzir a música como ela é praticada pelos alunos em seu dia-a-dia? (p. 13)". Conforme disse anteriormente, há vários aspectos a

considerar quanto a essa questão, mas este é um desafio que se coloca diante dos que estão envolvidos com a música na educação básica. E a outra questão, relacionada à prática musical, também pode ser vista como um desafio, na medida em que a maioria de nossas escolas não oferece recursos para sua realização. No entanto, a luta pela disponibilização desses recursos e a presença de professores que possibilitem esse "fazer" musical na escola com competência, são aspectos que se colocam não só como elementos para uma reflexão, mas como motivadores de uma ação efetiva por parte de todos nós.

Referências

ARROYO, M. Adolescentes e música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e auto-conhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Uberlândia. *Anais* ...Uberlândia: ABEM, 2005.p.1-7.

CAVICCHI, D. Thinking About Tia Denora's Music in Everyday Life. *Action, Criticism, and Theory for Music Education.* Vol. 1, n.2, dez. 2002. Disponível em

< http://act.maydaygroup.org/articles/Cavicchi1_2.pdf > acessado em: 30/06/2012.

DENORA, T. *Music in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ELLIOT, D.J. *Music Matters*: a New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press, 1995.

FREIRE, V. B. *Música e sociedade:* uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. Florianópolis: ABEM, 2011.

PELAEZ, N. C. M. *A música do nosso tempo:* Etnografia de um universo musical de adolescentes. Florianópolis, 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

A música como auxílio no desenvolvimento da sociabilidade de adolescentes abrigados

Diego Azevedo Godoy
UNIMEP - diegogodoy@hotmail.com.br

Resumo: O desenvolvimento da socialização e da identidade, são fatores muito importantes na construção e manutenção da sociabilidade de qualquer individuo, ao se trabalhar com adolescentes que residem em um abrigo, onde a maioria deles pertencem a famílias pobres e de classe baixa e que estão na condição de moradores de um abrigo, deve-se primeiramente estabelecer um vínculo natural e espontâneo , respeitando-os como são e esperando seu tempo de confiança, e então promover uma mediação com algo que exista no universo deles e também interesse a eles, no caso a música. "A música também se torna um auxilio terapêutico assim como a pedagogia" (Ruud, 1991), com o trabalho da música, podemos observar seus efeitos terapêuticos e sociais, como, a escuta, o reconhecimento, o aprendizado, o estudo, a interação, a identificação com a cultura, o desenvolvimento das relações e da identidade em si, o aparecimento do sentimento de capacidade, entre muitos outros. Através da oficina de música os adolescentes podem se sentir reconhecido por algo produzido por eles mesmos, e é um sentimento do qual muitos deles não possuem, o reconhecimento do outro, "O reconhecimento de nosso ser e a confirmação de nosso valor são o oxigênio da existência." (Todorov, 1996). O processo pelo qual o trabalho se desenvolveu, foi através de aulas práticas e teóricas de música em um espaço caracterizado como: oficina de bateria e percussão em grupo, realizada uma vez por semana no período de segunda-feira de manha com duração de 2 horas, durante 10 meses, da qual participaram 4 adolescentes da instituição entre 10 e 14 anos. Dentro das aulas realizadas na oficina, o objetivo foi proporcionar uma escuta e um espaço de acolhimento, observando os comportamentos apresentados, que na maioria das vezes eram (violentos e agressivos), e fazer uma mediação nas relações entre os garotos do grupo, no sentido de trazer para esse espaço coletivo, um dialogo produtivo, um espaço que possuísse, interação, comunicação, amizade, troca de idéias, troca de experiências, solidariedade, lazer, sintonia e tudo mais que um espaço de sociabilidade pode proporcionar, podendo, assim, dentro deste lugar, se expressarem naturalmente.

Palavras-chave: Sociabilidade, identidade, socialização, música, adolescentes institucionalizados.

Introdução

A aplicação do trabalho foi em duas turmas por conseqüências de mudança de ano e de horários na rotina dos adolescentes, mas a metodologia e a proposta foi a mesma nos dois casos. No segundo semestre de 2010, a oficina foi desenvolvida com o primeiro grupo de adolescentes, onde os 4 que participaram apresentavam problemas de comportamentos sociais e de relações, as principais queixas eram que o comportamento violento e agressivo, dominava qualquer outra possibilidade de um comportamento novo, não havia espaço para diálogos, muito menos atitudes coletivas, havia também muita briga entre eles, tanto verbais como físicas, não houve modificação nenhuma entre os comportamentos e interações dentro do espaço da oficina. Porém, no primeiro semestre de 2011, o mesmo trabalho foi iniciado com uma outra turma de quatro adolescente do mesmo abrigo, e neste caso a situação foi diferente, é claro que no começo os mesmos comportamentos se apresentavam no espaço da oficina, as agressões eram idênticas, mas ao decorrer do tempo, aconteceu uma modificação destas relações, os garotos começaram a se ajudar e surgiu uma certa união, uma relação produtiva dentro deste novo espaço de sociabilidade criados por eles mesmos, um exemplo é a ajuda entre eles na busca do entendimento de minhas explicações, ou seja, um diálogo surgia, um ajudava o outro tanto no

entendimento quanto nas execuções dos movimentos ensinados, aconteceu também de os garotos encontrarem no aprendizado musical uma forma de eles lidarem com emoções e com a paciência.

Justificativa

Com um percentual grande na maioria dos casos, os adolescentes que são retirados de um espaço familiar, onde a violência, a agressividade e o desequilíbrio são comportamentos predominantes, acabam interagindo no meio social e se relacionando com outras pessoas em seu cotidiano da mesma forma que se relacionavam em casa, ou até pior. Este projeto traz a oportunidade de mostrar a importância do papel que a música ocupa como um meio de produção cultural, onde existe a formação de mecanismos como: a interação social, a união, o resgate da identidade histórica e da origem, o aprendizado e o estudo, o lazer, a expressão, a linguagem, a comunicação e muitos outros, na vida de adolescentes que moram em uma instituição longe da família de origem, é de fundamental necessidade que os adolescentes em desenvolvimento, possam usufruir de espaços de sociabilidade onde suas relações e interações, sejam saudáveis e que propiciem um espaço social agradável que esteja em constante desenvolvimento, que possibilite um comportamento civilizado e educado, junto ao conhecimento, troca de idéias e de experiências.

Problema

Uma oficina de música pode auxiliar no desenvolvimento das relações sociais, e nos espaços que elas ocupam na vida de adolescentes que residem em um abrigo?

Formulação de hipóteses

A oficina de música em grupo pode servir como recurso para o desenvolvimento psicossocial e auxiliar no desenvolvimento das relações e interações sociais podendo em um espaço coletivo, possibilitar algumas mudanças e modificações no comportamento social não civilizado, violento/agressivo, e exercitar o estado mental para que ocorra um desenvolvimento psicossocial, saudável e equilibrado.

Objetivo

Identificar os tipos de comportamento e, os níveis de participação, de relacionamento e da interação entre adolescentes, que residem em um abrigo, através de uma oficina de música.

Revisão de literatura

Estabelecendo uma articulação entre a leitura sociológica e a leitura psicoterapêutica, podemos entendemos claramente que existe uma dependência humana de viver na sociedade, a vida de um ser humano por mais privada ou particular que possa ser, necessita de uma interação com o meio social para se desenvolver e se manter. Esta interação do individuo ocorre quando pequeno com a sociedade, e se dá primeiramente através da socialização, "Isto é, os processos pelos quais se ensina uma nova geração a viver de acordo com os programas institucionais da sociedade" (BERGER; LUCKMANN; 1971). A socialização do ser humano tem inicio na infância e se estabelece através da participação da vida em sociedade, é por meio dela que o ser humano se integra ao grupo que nasceu aprendendo normas e regras de funcionamento dentro da cultura em que está inserido e dos costumes característicos e tradicionais de tal sociedade.

> O que é universal e constitutivo na humanidade é que entramos, a partir de nosso nascimento, numa rede de relações inter-humanas, portanto, num mundo social; o que é universal é que todos aspiramos a um sentimento de nossa existência. Os caminhos que nos possibilitam aí chegar, em compensação, variam segundo as culturas, os grupos e os indivíduos. Assim como a capacidade de falar é universal e constitutivo da humanidade enquanto as línguas são diversas, a sociabilidade é universal, mas não as suas formas. (Todorov, 1996).

"Através da junção da socialização e da presença da cultura, que segundo (BERGER; LUCKMANN; 1971) consiste na totalidade dos produtos do homem,", podemos entender como a constituição da identidade do individuo começa a ocorrer. "É dentro da sociedade, e como resultado de um processo social, que o individuo se converte em pessoa, adquire e mantém uma identidade e realiza os diversos projetos que constituem sua vida." (BERGER; LUCKMANN; 1971). "A identidade é um resultado de um processo de desenvolvimento social e o nosso reconhecimento como seres humanos vem através de nossa identidade".

A rede de relações ou grupos sociais que os indivíduos pertencem está fundamentalmente ligada as identidades e papéis sociais que os indivíduos possuem, estas redes de relações e espaços sociais que não tem ligação com as atividades principais de nossas vidas como (espaço do trabalho, espaço do estudo, espaço da família), são chamados de sociabilidade, ou espaços de sociabilidade que segundo (Gonçalves, 2007) é tida como um território em que se lida com as interações, com as redes de interações, ou seja, como, na vida cotidiana, as pessoas se relacionam em seus grupos sociais. "O individuo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade" (BERGER; LUCKMANN;

1985). Os espaços de sociabilidades podem ser vários, porém estão necessariamente relacionados á cultura em que o individuo está inserido, á constituição de sua identidade, aos tipos de relações que ele tem com as pessoas ao seu redor e aos espaços ou grupos sociais que ele frequenta, dentro do meio sociocultural em que ele está inserido. É a capacidade natural do homem se relacionar, e da convivência em sociedade.

Para me apropriar de um espaço de sociabilidade com os adolescentes abrigados, me utilizarei do produto cultural da música afro-brasileira (somente a percussão) como instrumento mediador para trabalhar o desenvolvimento das relações e interações dos adolescentes abrigados, através de um espaço de sociabilidade onde a oficina de música possibilitará um aprendizado, troca de ideias, de experiência, lazer, união, solidariedade, escuta e acolhimento.

Através do auxílio da música, a sociabilidade pode ser trabalhada para o desenvolvimento das relações sociais e para um desenvolvimento dos espaços sociais, os quais se referem ao aprendizado e troca de experiências. “A música também se torna um auxilio terapêutico assim como a pedagogia” (Ruud; 1991).

A oficina de música com crianças e adolescentes é um recurso que se aproxima ao máximo de um espaço de lazer e conhecimento, relacionamento espontâneo, criatividade, e troca de idéias. A relação que os adolescentes possuem com a música está fundamentalmente ligada ao grupo social em que eles pertencem e cada gênero musical além de se possuir diferentes características harmônicas/melódicas, possui também diferentes movimentos culturais e condutas típicas do estilo/gênero a que pertencem, também costumes relacionados as historias de origem, e características próprias. Nos adolescentes de classe baixa no Brasil o que prevalece em termos culturais é o samba, sertanejo, funk e o rap.

Além de desenvolver a interação através do espaço de sociabilidade e de procurar buscar trazer um sentimento de identificação cultural e étnico, usando a música como aprendizado, outro foco dessa oficina de música é trabalhar em cima do reconhecimento, algo que estes adolescentes abrigados praticamente não obtiveram em outros espaços sociais de suas vidas, quando os estigmas e preconceitos já estão traçados nos caminhos destes adolescentes, e suas relações sociais estão muito prejudicadas. Portando muitas vezes uma marca social de rejeição ou de negação. “O reconhecimento de nosso ser e a confirmação de nosso valor são o oxigênio da existência.” (Todorov, 1996). Dentro da oficina quero que eles se reconheçam como diferentes do que são, algo que os façam se sentirem bem, e que com o poder do aprendizado e

da música eles possam produzir algo deles, natural e espontâneo, aflorando um sentimento novo de prazer, onde possa surgir um outro lado de sua identidade, retirando os estigmas colocados e redirecionando a sua posição dentro do meio social que ele está, ou seja, ele será reconhecido de outra forma.

"Existir na cultura significa compartilhar um mundo particular de objetivos com os outros." (BERGER; LUCKMANN; 1971).

> A legislação brasileira vigente reconhece e preconiza a família, enquanto estrutura vital, lugar essencial à humanização e à socialização da criança e do adolescente, espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos (CONANDA, 2006).

Partindo desta afirmação podemos reconhecer o valor que a família tem para a criança e o adolescente, e o fundamental papel que ela exerce no desenvolvimento psicossocial das mesmas, as condutas de relacionamentos e a inserção no mundo social, são muito influenciadas pelos grupos sociais ao qual elas pertencem, sabemos o tamanho da importância de viver em grupo, em sociedade, e o primeiro grupo social ao qual somos inseridos é a família.

Metodologia

Participantes:

Grupo de 4 a 6 Adolescentes do gênero masculino, residentes em um abrigo de Piracicaba, com idade variando de 10 a 14.

Local:

Instituição em que residem crianças e adolescentes até 18 anos que foram abrigados com ordem judicial, devido á algum problema familiar. Onde se dividem em 3 blocos o dos meninos, das meninas e das crianças, é uma instituição privada que se mantém através de doações, e o salário é pago ....

Material:

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Apresentar o q é

Instrumentos musicais: Bateria de grupo (caixas, tons, surdos, bumbos, sinos, chocalhos, pandeiros, triangulo, tamborins, baquetas), cd's de musica (samba, Rap, funk), aparelho de som Lenox, aparelho de Videôque, aparelho de televisão Philips, aparelho de gravador portátil (de mão) Philips, cadernos, lápis e borracha.

Diário de campo, em forma de relato cursivo.

Procedimento:

Esta pesquisa é um estudo qualitativo, e que não busca informações e resultados em termos quantitativos. Inicialmente será apresentado o projeto de uma oficina de música em grupo com adolescentes do gênero masculino, para os coordenadores e diretores da instituição, e responsável pelos adolescentes e crianças que estão abrigados, junto será entregue para eles um termo de consentimento livre e esclarecido. Esta oficina será elaborada através de fundamentos teóricos de música e musicoterapia, conectados ao estudo de sociabilidade através da psicologia social, assim na prática, quero primeiramente conhecer e desenvolver um vinculo com os garotos, me aproximar de forma espontânea e natural e, identificar os possíveis interessados em se relacionar com a música. Sendo aprovado o desenvolvimento do trabalho pela direção, a oficina será apresentada aos garotos que lá residem e, aos interessados a participar do grupo, será feito um contrato de regras de funcionamento, a oficina será realizada em 2 horas por semana, de segunda feira, no período da manha durante um ano, com aulas de música e grupo de bateria. A observação sobre os níveis de participação, interação e relacionamento, será registrada através de relatórios cursivos e diários de campo.

Resultados esperados

Os resultados esperados são que os adolescentes possam modificar alguns tipos de comportamentos como; o de violência e de agressividade que estão presente no cotidiano de suas vidas, desenvolvendo uma interação social onde possam existir respeito e educação civilizada nas relações humanas, onde eles possam dentro de espaços e meios sociais coletivos e de aprendizado, como no caso a oficina de música , vir a usufruir da musica como recurso para criar um ambiente de sociabilidade, promover uma melhoria nos relacionamentos sociais, uma interação espontânea e se possível também despertar um interesse no estudo e aprendizado.

Conclusões

"O individuo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade" (BERGER; LUCKMANN; 1985) segundo os autores, nós seres humanos nascemos em meio a um grupo social, mas quando nascemos ainda não pertencemos a tal grupo, nós apenas possuímos a capacidade natural de se relacionar, e de conviver em sociedade, ou seja, a sociabilidade é que possibilita o individuo a se tornar parte da sociedade em que vive. A intenção do trabalho foi de proporcionar um acolhimento diante de uma escuta e mediar as relações, promovendo um espaço de sociabilidade e interação, as modificações de comportamento, e um possível interesse pelo aprendizado musical podem surgir como uma conseqüência da interação social neste espaço. Posso concluir que o desenvolvimento deste trabalho foi produtivo para a criação de um novo espaço social visando as relações ali presente, o acolhimento a escuta e o surgimento de formas de expressão artísticas e culturais, mas em termos dimensionais, o tempo de aplicação do trabalho deve ser maior, junto com a presente freqüência, e também deve haver um comprometimento de ambas as partes, sem desistências, uma formalização maior e um contrato de trabalho a ser seguido, tanto com os participantes da oficina quanto para a instituição de abrigo responsável.

Referências

BERGER L., Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda., 1985.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.** Brasília, DF: Conanda, 2006.

RUUD, Even. **Caminhos da musicoterapia.** São Paulo: Summus Editorial, 1990.

Ruud, Even. **Música e saúde.** São Paulo: Summus Editorial, 1991.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum:** ensaio de antropologia geral. Campinas, SP: Papirus, 1996.

WATSON, Andrew; DRURY, Nevill. **Musicoterapia:** um caminho holístico para a harmonia interior. 2.ed. São Paulo: Ground, 1990.

Gonsalvez, L. N. **Educação musical e sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 á 1960. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Pós-graduação em música. Porto Alegre Maio 2007.

Educação Musical e Tecnologia: Possibilidades de uso dos *tablets* para fins pedagógico-musicais

Deyvidi Mitsuo Takaki
UFSCar – deyvidi.edu.musical@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como finalidade criar um quadro geral que retrate a interação da tecnologia dos *tablets* e a Música: as possibilidades de inserção tecnológica e os possíveis papéis que tais recursos podem desempenhar nos processos pedagógico-musicais. A tecnologia atual propicia, por um lado, contato de proporções inéditas com as produções musicais das mais variadas procedências; de outro, e a partir deste, oferece-se como interessante ferramenta de trabalho. Para tanto, através desse texto, busca-se, além de criar um breve panorama dessa relação, apontar possibilidades do uso dessas tecnologias para que os jovens tornem-se produtores de material musical e não apenas consumidores sem reflexividade. Tendo em vista a contemporaneidade do desenvolvimento tecnológico e nos projetos governamentais que visam implantar os *tablets* dentro da escola pública regular, o artigo busca elencar algumas possibilidades do uso desse tipo de dispositivo dentro da Educação Musical como ponto de partida para um processo pedagógico-musical mais amplo, além de tratar sobre a experiência que vêm sendo realizada nesse âmbito pelo Projeto Biophilia da cantora e compositora islandesa Björk, que tem suas bases em uma suíte de aplicativos musicais para iPad.

Palavras-chave: educação musical, tecnologia, *tablets*.

Music Education and Technology: Possibilities of using tablets for pedagogical musical porposes
Abstract: This article aims to create a picture that reflects the interaction of the tablets' technology and Music: the possibilities of technological integration and the possible roles that these resources can have on the musical teaching processes. Current technology provides contact in unprecedented proportions with the musical productions from several origins and offering itself up as an interesting educational working tool. This article seeks up and create a brief overview of this relationship, pointing out possibilities of using these technologies for young people to become producers of musical material and not just music consumers. Overlooking the contemporary technological developments and government projects aimed at deploying tablets in the regular public school, the article seeks to list some possibilities of using this type of device within the Music Education as a starting point for a deeper pedagogical musical process, in addition to treating on experience that have been conducted in this area by the Biophilia Project created by the Icelandic singer-songwriter Björk, which is based on a suite of music applications for iPad.

Keywords: music education, technology, tablets.

1. Introdução

O presente artigo tem como finalidade criar um quadro geral da interação já existente entre Música, Tecnologia e Educação. Para tanto, utiliza-se uma revisão bibliográfica de trabalhos que abordam esses temas de alguma forma. Na atualidade, a tecnologia torna-se uma ferramenta de angariação e criação de conhecimentos musicais e, dentro dessa perspectiva, tem-se o objetivo de apontar caminhos práticos de uso de novos dispositivos, principalmente dos *touchscreens*/*tablets*, para criar uma aproximação do aluno com o fazer musical e as

potencialidades de utilização de métodos ativos de Educação Musical[66]. Esta questão é aqui focada devido ao atual projeto do Ministério da Educação, que almeja introduzir e distribuir *tablets* aos alunos e professores inseridos no contexto do ensino público regular a partir do ano de 2012. Outro fato que motiva a criação do artigo são os esforços realizados por programas educacionais como o projeto Biophilia da cantora e compositora islandesa Björk baseado na interação entre tecnologia, música e ciências naturais.

Nesse contexto, a Educação Musical deve apropriar-se dessas ferramentas de forma eficaz, proporcionando aos educandos uma ampla consciência da linguagem musical. Uma das tarefas do educador musical é entender a tecnologia e discernir entre as possibilidades de uso da mesma e só assim inseri-la no processo educacional. O objetivo maior da Educação Musical é despertar no aluno da atualidade todo o potencial musical inerente a nossa cultura, o que pode ser alcançado através de práticas inovadoras aliadas a todo saber pedagógico-musical construído até o presente.

2. A adaptação da Educação Musical aos novos paradigmas tecnológicos

No mundo tecnológico o tempo parece passar mais rápido - o moderno de ontem é o antigo de amanhã. Novos programas, novas máquinas e novos modos de se relacionar com elas são a ordem. Tal fato deixa a educação sem alternativas a não ser seguir o fluxo das mudanças, adaptando a pedagogia à tecnologia, não só para atrair o jovem, mas como forma de dinamizar os processos educativos. Gohn (2007) faz uma analogia muito interessante utilizando os telefones móveis:

> Entre os dois extremos [tecnofobia e tecnolatria], uma postura intermediária se revela em muitos indivíduos, aqueles que esperam até que uma tecnologia se estabeleça como padrão irremediável, tornando a sua adoção quase uma obrigação. Nas comunicações, temos exemplos recentes com a telefonia celular e com o correio eletrônico, quando era comum encontrar pessoas dizendo que não iriam se render àqueles aparelhos, vivendo há muitos anos sem tais recursos e sem a pretensão de modificar seus sistemas tradicionais. Atualmente, como sabemos, a maioria dos indivíduos com acesso econômico a telefones celulares e computadores faz uso destas máquinas, incluindo aqueles que "jamais iriam mudar". Mesmo no grupo que se manteve firme

[66] como o T.E.C.L.A. de Keith Swanwick, no qual o aluno deve ser produtor de material musical e que será abordado mais à frente.

em uma posição anti-tecnologia, mostrando ceticismo em relação ao "paraíso" delineado pelos cientistas, muitos são beneficiados com a facilidade e o baixo custo de enviar um e-mail, sendo esta muitas vezes a única forma de manter contato com pessoas que consideramos importantes (GOHN, 2007, p. 172).

No tocante à Educação Musical como área pedagógica e artística, ela também é afetada diretamente e, como todas as áreas, vem se reciclando e se reinventando para se moldar aos novos paradigmas tecnológicos. Segundo Queiroz (2011):

No caso específico das manifestações musicais, os meios de comunicação e o arsenal tecnológico, característicos da pós-modernidade, têm gerado grandes impactos nas formas de produção e inserção do fenômeno musical na sociedade. Este aspecto tem interessado, de forma representativa, os estudiosos da música em geral (musicólogos, etnomusicólogos, educadores musicais, compositores, intérpretes etc.), bem como, profissionais de áreas diversas que se dedicam ao estudo da música (QUEIROZ, 2011, p. 137).

Os meios tecnológicos: computadores, celulares, *smartphones*, *tablets* e MP3 *Players*, são as alternativas mais comuns que o jovem utiliza para se aproximar da música, todos constantemente conectados com a internet para (através de meios legais ou ilegais) criar bibliotecas musicais variadas. O etnomusicólogo José Jorge de Carvalho retrata este momento:

Devido a um aumento gigantesco da oferta de gravações nas últimas duas décadas, numa mesma sala-de-estar de uma casa de classe média urbana de uma grande cidade brasileira podem haver gravações de ópera, sinfonias, música de câmera, jazz, blues, rock, lambada, carnaval, samba, pagode, axé music, salsa, bolero, flamenco, world music. Todos esses gêneros musicais tão diversos entre si convivem sem maiores atritos estéticos, pois correspondem a momentos distintos da vida desses consumidores de nossos tempos. (CARVALHO, 1999, p. 3).

Os meios de distribuição mudaram de forma radical na atualidade, a venda de formatos físicos de reprodução musical é ínfima perante as tantas lojas virtuais que vendem música através da internet. Segundo a reportagem da Revista Veja (2012):

Em 2006, segundo dados oficiais da Associação Brasileira dos Produtores de Discos (ABPD), o faturamento com a venda de fonogramas digitais era de apenas 8,5 milhões de reais, número que saltou para 54 milhões em 2010 – um avanço de 535%. A servir esse público que voltou (ou começou) a pagar por música estão lojas virtuais como a Terra Sonora e a UOL Megastore, além de operadoras de telefonia e serviços de streaming (VALLE, 2012).

O educador musical da atualidade deve apropriar-se também da linguagem tecnológica e usar todo esse desenvolvimento para fins pedagógico-musicais. O paradigma do consumo musical através de meios virtuais deve ser considerado como um vetor de disseminação musical, e o que o educador musical pode fazer é utilizar a via contrária: usar a tecnologia que o aluno traz, domina ou conhece para que ele torne-se também um produtor de matéria musical. Segundo Galiza (2009):

Keith Swanwick (2003), em seu modelo TECLA, propõe a existência de três maneiras de se lidar com música de forma direta: compondo, executando ou ouvindo ativamente, além de duas maneiras de se lidar com música de forma indireta: por meio de literatura sobre música e de técnica musical (exercícios de técnica instrumental, por exemplo) (SWANWICK, 2003 apud GALIZA, 2009, p. 81).

É importante ressaltar que o método adotado por Swanwick (2003) enfatiza a livre experimentação de materiais sonoros: instrumentos, objetos ou o próprio corpo. Nesse modelo, o aluno deve ser estimulado a conviver com a música em seu dia-a-dia, tendo contato com obras de sua cultura e de outras. Segundo Swanwick (2003), conhecer música não é apenas escutá-la casualmente e sim, envolver-se com ela profundamente. Sua teoria, TECLA, tem como objetivo subsidiar e sistematizar a Educação Musical, não priorizando ou desprezando nenhuma das letras da sigla:

T – Técnica (manipulação de instrumentos, notação simbólica, audição).
E – Execução (cantar, tocar).
C – Composição (criação e improvisação).
L – Literatura (história da música).
A – Apreciação (reconhecimento de estilos / forma / tonalidade / graus).

Analisando essa teoria, um modelo de Educação Musical baseado no uso de recursos tecnológicos pode suprir todas as necessidades de um aluno iniciante: através do uso dos novos dispositivos tecnológicos (computadores, *tablets*, *smartphones*, etc.) pode-se ouvir, compor, gravar, escrever, arranjar e até mesmo, levando em consideração os últimos avanços de hardware e software, executar instrumentos virtuais.

Outro ponto que deve ser abordado é a necessidade que os profissionais da educação têm de apropriarem-se dessas ferramentas tecnológicas, entender seu uso e suas potencialidades. São notórios alguns projetos governamentais[67] e privados[68] que visam inserir essas ferramentas nas escolas regulares. Um desses esforços é o projeto que visa distribuir *tablets*, computadores manuais que têm como forma de interação as telas sensíveis a toque (os *touchscreens*) nas escolas públicas de ensino regular. A reportagem do site Observatório da Educação do dia 17 de fevereiro de 2012 nos fala que:

Após assumir o Ministério da Educação, Aloizio Mercadante – que saiu do Ministério de Ciência e Tecnologia – deu ênfase em vários de seus discursos ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação como alternativa para tornar a escola "interessante". Uma de suas primeiras ações como ministro foi anunciar a compra de 600 mil tablets a serem distribuídos a professores de ensino médio, com o que se gastará cerca de R$ 180 milhões (PRETTO, 2012).

Esses dispositivos possuem capacidades variadas, porém podemos traçar aqui um pequeno quadro de alguns (poucos) aplicativos que podem ajudar o educador musical em suas práticas e tornar o aluno iniciante proativo musicalmente. São eles:

- GarageBand: aplicativo para iOS (iPad/iPod Touch/iPhone) que faz gravações em pistas, possui uma gama de instrumentos virtuais que podem ser tocados usando a tela sensível ao toque e faz gravações em grupo em tempo real utilizando até quatro dispositivos.
- Voice Recorder: aplicativo para iOS e Android, faz gravações utilizando o microfone embutido nos *tablets* e smartphones.
- Soundrop: aplicativo para iOS que usa a geometria e a gravidade para criar um instrumento musical harmônico que funciona com pequenas gotas que caem sobre linhas

[67] PRETTO (2012)
[68] BANDEIRA et al (2012)

desenhadas pelo usuário produzindo notas; podem ser usadas vozes de instrumentos diversos como: piano, marimba e sintetizadores customizados.

- Bubble Harp: aplicativo para iOS que combina música, desenho, animação e geometria, passando o dedo sobre a tela o usuário desenha o caminho em que harpa tocará, quanto mais longas as cordas desenhadas mais grave é a nota.
- SoundPrism: aplicativo para iOS que funciona como um sintetizador, porém cada uma de suas teclas cria uma harmonia de três notas que pode ser customizada. Na parte esquerda da tela de toque, existem algumas teclas mais largas que são os baixos.
- Loopy: aplicativo para iOS que grava sons do microfone do aparelho em até seis pistas, criando loops muito interessantes e de forma rápida e dinâmica.
- Perfeito Piano: aplicativo gratuito para Android que simula um piano, dependendo do dispositivo o Perfeito Piano pode sentir variações na força utilizada para apertar as teclas criando as dinâmicas de piano, forte e fortíssimo.
- Flauta Virtual: aplicativo gratuito para Android que simula uma flauta doce, o usuário deve soprar o microfone do aparelho e fazer as posições da flauta na tela de toque.
- Guitar Solo Lite: aplicativo gratuito para Android que simula um violão, o usuário pressiona o nome do acorde com a mão esquerda e dedilha as cordas com a mão direita através da tela sensível ao toque, também possui um modo melódico onde o usuário toca notas usando apenas uma mão que corre pelo braço virtual do violão.
- Ocarina: aplicativo gratuito para iOS e Android que simula uma ocarina da mesma forma que o aplicativo Flauta Virtual.
- Songfy: aplicativo gratuito para iOS que transforma qualquer palavra, frase ou discurso do usuário uma música completa com estruturas diversas.
- Drums: aplicativo gratuito para iOS e Android que simula uma bateria completa que é tocada pelo usuário com os dedos, dependendo do dispositivo também possui resposta as variações de intensidade do toque.
- Biophilia: suíte de aplicativos para iOS que através de animações, jogos, instrumentos virtuais e vídeos busca criar uma interação entre conceitos musicais e ciência.

Quanto à Biophilia, este merece uma atenção especial, pois além de ser uma suíte de aplicativo para *tablet* (iPad) é também um projeto educacional que foi criado pela cantora e compositora islandesa Björk, contando com um álbum, uma suíte de aplicativos, concertos, uma instalação artística itinerante e um projeto educacional que visam criar uma ponte entre tecnologia, música e ciências naturais. Segundo a própria artista, que se vê como uma

"educadora musical frustrada": "A ideia é tirar a Educação Musical do plano teórico/acadêmico e transformá-la num experiência física, tátil" (NEYLAND, 2012)

Muitas atividades de Educação Musical podem facilmente ser criadas a partir de um aplicativo como Biophilia; por exemplo, em um desses aplicativos é possível manipular descargas elétricas para criar *arpeggios*, em outro mudar os ciclos lunares para criar padrões melódicos diferentes ou colecionar cristais por túneis que mudam a estrutura das partes A, B e C da canção. Todos os dez aplicativos tratam, ao mesmo tempo, de conceitos musicais e científicos, além de trazerem letras, partituras convencionais e não-convencionais de cada uma das dez músicas do álbum homônimo. Essas aulas baseadas nesse aplicativo podem ser ampliadas, aprofundando esses conceitos, inserindo atividades corporais, vocais e instrumentais. Tal fato já ocorre no Programa Educacional de Biophilia, que até a presente data já foi oficialmente inserido na grade curricular de ensino das escolas da cidade de Reykjavik (capital da Islândia e terra-natal da idealizadora do projeto) para os próximos três anos e em algumas escolas de Nova Iorque, segunda cidade para onde Björk levou a residência de Biophilia. Segundo Björk o programa educacional se mostrou especialmente benéfico para crianças com dislexia e hiperatividade (NEYLAND, 2012).

No que se refere aos aspectos gerais e potencialidades do uso dos *tablets* devemos ressaltar que esses aplicativos citados são apenas uma pequena amostra de uma infinidade de outros aplicativos musicais (muitos deles gratuitos) que podem ajudar o educador musical a aproveitar-se do uso dos *tablets* de maneira eficaz, fomentando a musicalidade inerente de seus alunos. Num exemplo prático simples, através de aulas embasadas na teoria TECLA de Swanwick e usando os *tablets* como ferramentas pode se propor a uma turma escutar uma canção hebraica, criar uma partitura não-convencional da mesma, gravar a canção original ou uma versão cantando ou tocando, compor uma canção utilizando instrumentos virtuais ou loops disponíveis no *tablet* que remetam à cultura musical hebraica e, dependendo do conhecimento da turma, transcrever a canção para partitura convencional. Seria um conteúdo que tomaria diversas aulas e a relação entre os alunos, objeto de estudo e professor seria dinamizada através do uso de um único dispositivo que pode ser usado em todas as etapas dessa atividade.

Referências

BANDEIRA, L.; BIANCHI, P.; PESSOA, L. Escolas incluem tablet em lista de material. Folha de S. Paulo Online. 03 de fevereiro de 2012. Disponível em

‹http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/23737-escolas-incluem-tablet-em-lista-de-material.shtml›. Acesso em 26 mar. 2012.

CARVALHO, J. J. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. Brasília: UNB, 1999. 27 p.

GALIZIA, F. S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, p. 76-83, mar. 2009. Disponível em ‹http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo8.pdf›. Acesso em 02 abr. 2012.

GOHN, D. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. Opus - Revista Eletrônica da Anppom, n. 13, vol. 2, p. 161-174, dezembro de 2007. Disponível em ‹http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/13.2/files/OPUS_13_2_Gohn.pdf›. Acesso em 25 mar. 2012.

NEYLAND, N. Björk's Lastest Experiment: Teaching Science. Metropolis - The Wall Street Journal, Nova Iorque, 26 de janeiro de 2012, 2H30. Disponível em ‹http://blogs.wsj.com/metropolis/2012/01/26/bjorks-latest-experiment-teaching-science/›. Acesso em 03 abr. 2012.

PRETTO, N. Tablets, computadores e a escola. Terra Magazine. 09 de março de 2012, 08H23. Disponível em ‹ http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=1140%3Auso-de-tecnologia-na-educacao-deve-vir-acompanhado-de-politicas-pedagogicas-dizem-pesquisadores&option=com_content&Itemid=98›. Acesso em 26 mar. 2012.

QUEIROZ, L. R. S. Criação, Circulação e Transmissão Musical: inter-relações e (re)definições a partir dos cenários tecnológico e midiático contemporâneos. Música Hodie, vol. 11, nº 1, p. 135-150, 2011. Disponível em ‹http://www.musicahodie.mus.br/11.1/musica_hodie_11_1_artigo_7.pdf›. Acesso em 03 abr. 2012.

SWANWICK, K. Ensinado Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Moderna, 2003, 128 p.

VALLE, J. D. Eu compro música na internet. VEJA – Vida Digital, 04 de fevereiro de 2012. 17H26. Disponível em ‹http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/eu-compro-musica-na-internet›. Acesso em 03 abr. 2012.

Utilizando brincadeiras cantadas de tradição, na formação contínua de professores unidocentes

Douglas dos Santos Silva (Gamboa)
Pesquisador estagiário – Fundação para o desenvolvimento da Unesp (FUNDUNESP)-
afrogamboa@yahoo.com.br

Resumo: Neste texto relatamos uma pesquisa em desenvolvimento na qual estamos utilizando brincadeiras cantadas de tradição na formação continuada de professores unidocentes. A pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola municipal, numa cidade onde existe um trabalho com música desde 2002, cujo foco é a formação continua em educação musical dos educadores da rede de ensino do município. Com relação especificamente à pesquisa que estamos realizando na escola, objetivamos organizar um material pedagógico-musical baseado em brincadeiras cantadas de tradição, que possa contribuir na atuação diária de professores unidocentes em escolas de Educação Básica, como fontes de fundamentação estamos nos baseando em autores referencias da área, (Hortelio, 2006), (Novaes, 1986), (Garcia, 1988) entre outros.

Palavras chave: Brincadeiras cantadas de tradição, formação contínua em música de professores unidocentes, materiais didáticos musicais, educação musical escolar

Abstract: In this text we report a research in progress which we are using *traditional singing games* in the generalist teacher's continuing education. The research is being developed in a public school in a town where there is a work with music since 2002, which focuses on continuous training of teachers in music education from the county school system. With specific regard to the research we are doing in school, we aim to organize a musical teaching material based in traditional singing games, which can contribute to the daily performance of generalist teachers in Basic Education's schools. As sources of reasons we are relying on referrals from area authors (Hortelio, 2006), (Novaes, 1986), (Garcia, 1988) and others.

Keywords: Traditional singing games; Continuing education of generalist teachers; Musical teaching material, Music education in the school

1. Introdução e contextualização

Trabalhando com música, educação e crianças é preciso sempre procurar os melhores caminhos para se efetivar a tarefa de ensinar/aprender. É necessário conhecimento técnico e científico com relação a pedagogias e autores, sendo imprescindível também saberes relativos à prática, pois na tarefa da docência existem competências que apenas o tempo e a prática pedagógica direta com os alunos nos proporciona.

Outra dimensão importante desta tarefa é *a pesquisa.* O eminente educador brasileiro Paulo Freire já orientava em seus escritos, "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1996:

p.29), pois ensinar é uma prática que exige reflexão, busca de caminhos, criticidade, dizia ele: "pesquiso para conhecer o que ainda não conheço, para anunciar a novidade" (FREIRE, 1996: p.29).

É buscando caminhos para a presença da música na escola básica, que desde 2002 desenvolvemos no município *x* um projeto que visa oferecer formação continua em música para os educadores da rede municipal de ensino. Neste as atividades são desenvolvidas num formato de parceria entre os educadores musicais, em nosso contexto, denominados *pesquisadores estagiários* e as professoras unidocentes, sendo que também estão envolvidas no trabalho as diretoras, vices, coordenadoras pedagógicas e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI's). Os pesquisadores estagiários têm uma aula de música semanal, com cada professor e sua turma de alunos, e além deste momento são feitas também reuniões mensais de Organização do Trabalho Escolar (OTE) com os membros das equipes pedagógicas. O projeto também complementa a formação musical dos educadores e pesquisadores estagiários, por meio do oferecimento de cursos e *workshops* com músicos e profissionais renomados da educação musical, sendo que, atualmente, os próprios pesquisadores também ministram cursos para a rede.

As aulas no projeto acontecem por meio desta interação e parceria entre os dois professores: o pesquisador estagiário, mais habilitado em música e educação musical e as professoras pedagogas, especialistas no ensino de crianças, estabelecendo uma troca de saberes na dinâmica do trabalho. O pesquisador tem a tarefa de contribuir com orientações que possam ampliar o olhar e subsidiar os professores unidocentes com relação a atividades musicais. Os professores recebem esta formação musical em serviço, tendo assim a possibilidade de enriquecer sua prática pedagógica por meio do acréscimo de conhecimentos em música e educação musical, conhecimentos estes que serão utilizados em outros momentos e aulas, além da presença do pesquisador.

Segundo pesquisas desenvolvidas por BELLOCHIO e SPAVANELLO (2005), os professores unidocentes consideram que não tem condições de realizar um trabalho musical mais consistente nas escolas devido a pouca formação nesta área, em contra partida, estes também afirmam que se forem orientados por um especialista poderiam sim realizar esta tarefa.

> Percebemos pelas falas dos professores que muitas vezes, acaba sendo mais "viável" o não desenvolvimento de atividades musicais, justificando que estas precisam ser feitas exclusivamente por profissionais especializados na área. A grande maioria dos entrevistados reconhece que, se tivesse formação musical e o auxílio de um professor especialista em música para orientar o trabalho, então sim poderia desenvolver o conteúdo musical com maior comprometimento. (Bellochio; Spavanello, 2005, pg. 96)

Essa constatação reitera a importância de considerarmos a parceria entre o professor unidocente e o especialista em música, como uma possibilidade viável para a presença significativa da música dentro da escola, "(...), pois acreditamos que nessa união encontra-se uma possibilidade para a

educação musical escolar, uma vez que ambos os profissionais possuem amplas capacidades de criação e de intervenção no processo educacional.” (Bellochio; Spavanello, 2005, p. 96)

Neste projeto acreditamos e trabalhamos com este formato de parceria há 10 anos, porém, até 2011 a dinâmica da parceria se dava por meio da interação semanal entre os professores unidocentes, os educadores musicais (pesquisadores estagiários) e as turmas de alunos. O trabalho acontecia neste formato em 31 escolas, mas em 2012, com a vigência da nova Lei Nº11.762 promulgada em 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de músicas nas escolas de Educação Básica, o projeto entrou em uma nova fase de expansão, na qual intenta estender as aulas de música para toda a rede municipal, um total de 109 escolas. Neste novo formato, nem todas as aulas têm a presença dos pesquisadores estagiários, pois, estes estão assessorando outras escolas. Ou seja, neste novo formato em algumas aulas as professoras unidocentes terão que assumir efetivamente a regência da atividade de música, que é combinada e compartilhada quando os dois professores estão juntos. Mas para isto, consideramos que as professoras necessitam de saberes, de materiais, didáticas que apenas algum nível de estudo pode proporcionar para a realização desta tarefa, as professoras unidocentes precisam de subsídios, apoio pedagógico e de conteúdo específico.

2. Nova fase

Para realizarmos a expansão desejada delineou-se um formato no qual escolas que já estavam no projeto “apadrinhariam” outras que não tinham aulas de música sistematicamente, as escolas já participantes foram definidas como *Escolas Núcleo ou Escolas Parceiras.* Neste apadrinhamento as escolas compartilhariam saberes, materiais, e também a presença do pesquisador estagiário que deixaria sua escola onde ele atuava semanalmente, para assessorar outras escolas da rede, onde não havia o projeto de música antes. Quanto à denominação das escolas: **Escola Núcleo** é uma unidade que desenvolve uma pesquisa em educação musical, sobre algum tema escolhido pela equipe; esta pesquisa envolve a equipe escolar e o pesquisador estagiário, e os frutos desta serão compartilhados com toda a rede municipal e interessados em geral, esta escola seria *um núcleo* de produção de conhecimento em educação musical. Já a **Escola Parceira** seria uma escola na qual o projeto já acontecia em anos anteriores, mas que a equipe pedagógica não sente ainda segurança suficiente para realizar atividades em educação musical com autonomia, isto por questões diversas, como por exemplo, mudanças no quadro de professores de um ano para o outro.

Das duas escolas que eu atuo como pesquisador estagiário este ano, uma optou por ser Núcleo, esta é uma escola de Educação Infantil, com poucas turmas de 1º Ano do ensino Fundamental I, situada do Bairro próximo ao centro da cidade. Alguns fatores contribuíram para a escolha: nesta escola o corpo de professores varia muito pouco, por ser uma escola central, os professores que lá lecionam não se interessam em se transferir para outras unidades, com isso o corpo de professores se mantém o mesmo há muitos anos; outro fator é a escola já estar no projeto há 7 anos. Ou seja, um corpo estável de professores

fazendo aulas de música há 7 anos, tendo uma boa noção de atividades musicais, mesmo não sendo especialistas. Outro fator foi a chegada de uma nova diretora este ano na escola, que nas primeiras reuniões trouxe a idéia de trabalharmos com um projeto pedagógico na unidade baseado em *Cantigas de Roda,* ou seja, as professoras alfabetizariam e desenvolveriam as outras linguagens do currículo a partir de cantigas de roda de tradição. Como professor de música achei a idéia muito apropriada, pois este é um tema musical,bastante pertinente para integrar as aulas de música no ao projeto pedagógico e às outras linguagens da escola. Professoras unidocentes muitas vezes utilizam música como um recurso para a realização de atividades pedagógicas diversas. Em nosso trabalho valorizamos esta iniciativa, não obstante, orientamos o trabalho com a música de forma que esta seja tratada principalmente como linguagem, na qual o conhecimento se constrói e possui conteúdos próprios.

No projeto já temos tradição em valorizar as brincadeiras cantadas, pois, reconhecemos nelas ferramentas de grande valor na musicalização e no aspecto cultural por esse conjunto de fatores. No inicio do ano conversamos e decidimos ser uma Escola Núcleo, que desenvolveria uma pesquisa sobre *brincadeiras cantadas de tradição.*

> A Música da Cultura Infantil é uma música com movimento, aliada à representação e a uma geometria no tempo. É uma música no corpo, próxima ao outro, com o outro, movida pura e simplesmente pela livre vontade de brincar. É a cidadania plena, por índole e direito, sensível, inteligente. Sua prática proporciona o exercício espontâneo da música em todas as suas dimensões, mesmo que de forma elementar, e se constitui, por si mesma, a base de uma educação do sensível e pressuposto fundamental da identidade cultural. A música tradicional da Infância representa, em todas as Culturas, a expressão mais sensível da alma de um povo. Assim é, pois, evidente, a necessidade de atentarmos para o cultivo da Música da Cultura Infantil. (Hortelio, 2006)

Por todo esse valor descrito pela professora e pesquisadora Lidia Hortélio, também reconhecemos na música tradicional da infância, uma possibilidade interessante de ser utilizada na escola e resgatada como cultura popular.

Grandes músicos e educadores também utilizaram brincadeiras de tradição em projetos de educação musical. Zoltan Kodaly, na Hungria no inicio do século XX, pesquisou, resgatou e elaborou uma metodologia de atividades musicais baseadas no canto, ritmo, no solfejo, utilizando melodias tradicionais húngaras; neste mesmo período, Béla Bartók também pesquisava e compunha utilizando técnicas modernas de composição e pesquisas de melodias tradicionais da Hungria. No Brasil Heitor Villa Lobos também pesquisou e resgatou melodias dos quatro cantos do país, com estas ele compôs series de peças para piano, baseado nos temas infantis de tradição brasileiros, além de composições para coral e orfeão.

A partir desta decisão, pensamos como seria possível realizar uma pesquisa neste tema já tão conhecido e estudado, que fosse significativa para os educadores da escola, para a rede do município e para os interessados de maneira geral.

Recordei-me que no ano de 2010 a coordenadora do projeto solicitou que retomássemos as brincadeiras cantadas em nossas aulas orientando, inclusive, que pensássemos além da idéia genérica de brincadeiras cantadas, que procurássemos ampliar nosso conhecimento sobre a temática, conhecendo diferentes tipos de brincadeiras cantadas de tradição, e quais tipos poderiam ser mais adequadas a cada idade.

Neste sentido empreendemos uma pesquisa baseando-nos em autores referenciais na área como Veríssimo de Mello (1979), Rose Marie Reis e Lilian Argentina (1988; 1989) e Iris Costa Novaes (1986). Deste trabalho separamos as brincadeiras por categorias, aproveitando algumas estabelecidas pelos referidos autores e também criando outras.

Partindo desta idéia pensei em sistematizar um material de brincadeiras que pudesse ser de fácil acesso e utilização pelos professores unidocentes, um material que apresentasse as brincadeiras por tipos: uma seleção de brincadeiras de roda simples, de roda com um ou mais elementos no centro, de rodas concêntricas, de roda parada passando objetos, de jogos de mão, de parlendas, de passeios cantados e assim por diante.

3. O Projeto "Contando e cantando cantigas de roda"

"Contando e cantando cantigas de roda", foi o nome que demos ao projeto pedagógico que estamos desenvolvendo na escola. Como já citado, as professoras estão desenvolvendo atividades diariamente sobre o tema das brincadeiras de tradição: textos fatiados, atividades de interpretação, circulação de letras e sílabas, para citar apenas algumas das diversas atividades que as professoras estão realizando com as crianças no dia a dia. Nos dias de aulas de música também estamos sintonizados com o projeto, trabalhando a linguagem musical por meio das brincadeiras cantadas.

Nas aulas de música organizamos as atividades a partir da *Abordagem Triangular* proposta pela arte educadora Ana Mae Barbosa, e reinterpretada pelo projeto propondo o desenvolvimento dos conteúdos a partir de três eixos: *Fazer, Apreciar e Contextualizar.* Em nosso contexto das aulas de música, o *fazer* configura-se em atividades de exploração sonora de materiais diversos, corpo e instrumentos musicais, execução de arranjos, rodas cantadas, jogos de improvisação, entre outros procedimentos. O *Apreciar* se refere às atividades tais como percepção e reconhecimento auditivo de sons, da forma musical, da escuta e fruição de músicas diversas e obras consagradas. No *contextualizar* procuramos situar histórica e culturalmente os músicos e músicas trabalhadas.

Naturalmente, também nos embasamos em pedagogias musicais, não utilizando nenhuma especificamente, mas aproveitando as contribuições dos métodos ativos da 1ª e 2ª geração, Teoria Espiral de Conhecimento musical de Swanwick e Tillman, e das perspectivas de educadores musicais brasileiros, antigos e contemporâneos.

Para organizarmos a pesquisa e a elaboração do material, propus que estipulássemos algumas fases de trabalho, que em essência seria partir do brincar das brincadeiras de tradição, para desenvolver atividades musicais, e assim trabalhar conteúdos musicais. Postulamos a organização do projeto em três fases:

1ª Fase

- **Pesquisa de brincadeiras de diversos tipos.**

Como trabalharíamos com brincadeiras cantadas, julguei ser interessante primeiramente conhecermos brincadeiras cantadas, termos um repertório em que pudéssemos começar o nosso trabalho. Este repertório consistiria do conhecimento de brincadeiras cantadas de diversos tipos, como brincos, parlendas, brincadeiras de roda simples, rodas concêntricas, jogos de mão, etc. Como a variedade é muito grande, selecionamos algumas categorias para cada série:

INFANTIL II Cantigas / rodas cantadas Acalantos Brincos Rodas simples Parlendas	**INFANTIL IV** Cantigas / rodas cantadas Rodas: – Simples – Com um ou mais elementos no centro – Concêntricas – Paradas passando objeto Jogos de mão Parlendas /brincadeiras de corda Passeios cantados simples
INFANTIL III Cantigas / rodas cantadas Acalantos Brincos Rodas: - Simples - Com um elemento no centro - Parada passando objeto Parlendas Jogos de mão simples	**1º ANO** Cantigas / rodas cantadas Rodas: – Simples – Com um ou mais elementos no centro – Concêntricas – Paradas passando objeto Jogos de mão Parlendas / (brincadeiras de corda) Passeios cantados Trava-línguas e advinhas

Obviamente as brincadeiras selecionadas por algumas turmas poderiam ser brincadas por outras, mas em nosso contexto selecionamos assim para efeito de organização e delimitação.

Este repertório por si só já seria válido para os educadores, pela riqueza lúdica e cultural destas brincadeiras. Mas também foi programado que este material servirá como base para a próxima fase da pesquisa.

2ª Fase

- **Utilizar as brincadeiras cantadas como material base para o desenvolvimento das atividades pedagógicas: a partir dos três eixos dos conteúdos de arte (*Abordagem Triangular*)** (Barbosa, 2010) **e da consciência em relação à natureza dos conteúdos (*procedimentais, conceituais e atitudinais*)** (Zabala, 1999)

Para a 2ª fase combinamos que a partir do repertório coletado, realizaríamos atividades musicais, intentando sempre proporcionar às professoras conhecimentos com relação à música e seu ensino.

A idéia é trabalhar conteúdos musicais tendo como material base cantigas de roda. Assim, já realizamos algumas e estamos programando outras atividades de arranjo musical, escuta, sonorização, jogos de improvisação, exploração sonora, expressão corporal, entre outros procedimentos e conteúdos.

Outro aspecto a ser trabalhado com as professoras nesta fase é a questão dos *conteúdos educacionais*, pois ao organizarmos os conteúdos por sua natureza, (procedimentais, atitudinais e conceituais), damos a estes um tratamento pedagógico nos quais as professoras generalistas podem ter uma perspectiva mais organizada do trabalho, constatando que mesma forma que outras áreas de conhecimento, a linguagem musical pode e deve ter uma organização e tratamento sistemático e mais focado nos aspectos ressaltados.

3ª Fase

- **Recapitulação do trabalho desenvolvido: professoras elaborando e desenvolvendo atividades.**

A última etapa a proposta é que as professoras unidocentes, a partir dos conhecimentos estudados e ampliados no decorrer do ano, elaborem com o auxilio e supervisão do pesquisador estagiário, planos de aula para trabalharem com os alunos. Em nosso projeto, que tem como foco a formação contínua, procuramos sempre estimular a autonomia e a iniciativa das professoras na realização de atividades musicais, e por isso postulamos esta etapa no final da pesquisa deste ano.

4. Outras características de nosso projeto

Em seguida, serão destacadas algumas características pontuais de nosso projeto:

Nosso projeto "Contando e cantando cantigas de roda":

- *Projeto pedagógico tendo como eixo o trabalho com "Cantigas de tradição".*
- *Desdobramento de "rizomas" a partir do eixo postulado.*

Características e objetivos musicais do projeto:

- *Utilizar brincadeiras cantadas como material base para o desenvolvimento de atividades pedagógicas interdisciplinares.*
- *Conhecer diferentes tipos de brincadeiras cantadas.*
- *Conhecer quais brincadeiras cantadas são mais adequadas para cada faixa etária.*
- *Trabalhar transversalmente com o tema "Villa Lobos" (e consequentemente com música erudita).*
- *Trabalhar com parlendas durante todo o ano.*
- *Possibilitar sonorização de contos e histórias tradicionais da cultura popular.*
- *Trabalhar de maneira geral os princípios da educação musical a partir das brincadeiras cantadas.*
- *Considerar as três naturezas de conteúdos, e os três eixos dos conteúdos de arte.*

Destes tópicos citados alguns já foram expostos, outros integram o projeto, mas estão sendo apresentados somente agora neste texto, por exemplo, o trabalho com o tema *"Villa Lobos"*.

Este ano em que celebramos 125º ano de nascimento do grande maestro brasileiro, e trabalhando em um projeto pedagógico com cantigas de tradição, considerei muito pertinente introduzir Villa Lobos no projeto "Contando e cantando cantigas de roda". Assim contemplamos a obra de um grande compositor erudito brasileiro que trabalhou, valorizou e resgatou as cantigas de tradição, escrevendo arranjos utilizando os temas de cantigas em series diversas. Abre-se, também, possibilidade para apresentar diferentes sonoridades na aula podendo, além das canções de tradição, trabalhar com músicas instrumentais e de estéticas mais eruditas; ou seja, integrar a obra de Heitor Villa Lobos em nosso projeto só enriquece nosso trabalho.

4. Considerações Finais

Começamos com este projeto no inicio do ano e até agora temos tido bons resultados em relação aos conhecimentos adquiridos na pesquisa, relativos à formação dos professores unidocentes, que estão cada vez com mais repertório de brincadeiras e atividades, e também mais conscientes de princípios e processos em educação musical. Esperamos que assim possamos contribuir efetivamente na prática pedagógica das professoras, e com isso, conseqüentemente, na educação das nossas crianças.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo: Cortez, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARCIA, Rose Marie R.; ARGENTINA, Lilian B. N. *Brincadeiras Cantadas***.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

_____. *Jogos e Passeios Infantis.* Porto Alegre: Kuarup, 1989.

HORTELIO, Lídia, 2006. *A importância do brincar*. Disponível em:
< www.casaamarelafestas.com.br/proposta/textos > Acesso em 22/07/2012

MELLO, Veríssimo. *Folclore Infantil.* Belo Horizonte: Itatiaia. 1979.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda.* 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

QUEIROZ, Luiz Ricardo; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas de ensino de música nas escolas de educação básica. *Musica na Educação Básica.* Porto Alegre, V.1, N. 1, p. 66-67. Anual, 2009.

ZABALA, Antoni. Introdução. ZABALA, Antoni (Org.) *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

Comunicação emocional em música: considerações sobre contexto e aprendizado

Elder Gomes da Silva
Universidade Federal do Acre / Universidade Federal do Paraná – elder_trp@hotmail.com

Adriano Elias
Universidade Federal do Paraná – adrianooelias@gmail.com

Danilo Ramos
Universidade Federal do Paraná – danramosnilo@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, discute-se a importância do contexto e do aprendizado para a comunicação emocional em música. Apresenta-se uma breve revisão dos estudos em música, significado e emoção, particularmente a partir do *Brunswikian Lens Model*. Em seguida, realizam-se algumas considerações sobre contexto e aprendizado, ressaltando a importância da escuta para o desenvolvimento afetivo. Por fim, conclui-se com alguns indícios para uma educação musical capaz de enriquecer a experiência musical e emocional: a ampliação do repertório, a instituição de uma prática de escuta reflexiva e a valorização de situações cotidianas. Acredita-se que os resultados apresentados possam vir a contribuir para diferentes áreas, como psicologia da música, educação musical, musicologia, dentre outras.

Palavras-chave: *Brunswikian Lens Model*, contexto e aprendizado, música e emoção.

Emotional communication in music: considerations on context and learning

Abstract: In this paper, we discuss the importance of context and learning to emotional communication in music. We present a brief review of studies in music, meaning and emotion, particularly from Brunswikian Lens Model. Then carry out some considerations about context and learning, emphasizing the importance of listening to emotional development. Finally, we conclude with some clues for a musical education can enrich the musical and emotional experience: expanding the repertory, introducing a practice reflective listening and appreciation of everyday situations. It is believed that these results may contribute to different areas such as psychology of music, music education, musicology, among others.

Keywords: Brunswikian Lens Model, context and learning, music and emotion.

1. Introdução

Neste trabalho, discute-se a importância do contexto e do aprendizado para a comunicação emocional em música. De um modo geral, a relação entre música e emoção é compreendida por Sloboda (2003 *apud* ILARI, 2010, p. 29) como um dos principais temas da psicologia da música na contemporaneidade, muito embora a dificuldade em se estudá-lo (JUSLIN; SLOBODA, 2010; 2001). Por outro lado, North e Hargreaves (2008 *apud* ILARI, 2010, p. 30) sugerem que os fatores sociais e contextuais também exercem grande influência sobre as pesquisas atuais. Assim, acredita-se que o estudo das emoções em música e sua relação com o contexto é um tema relevante e pertinente para o cenário da pesquisa em música no Brasil

devido à sua diversidade cultural e social, aportando com contribuições para diferentes áreas de conhecimento, como psicologia da música, educação musical, musicologia, dentre outras.

A definição de *comunicação emocional* está ligada às "[...] situações em que o músico tem a intenção de comunicar emoções específicas aos ouvintes" (JUSLIN; PERSSON, 2001 *apud* RAMOS; SANTOS, 2010, p. 38). Como será discutido, o aprendizado interfere diretamente neste processo, ao lado de fatores biológicos. De certa forma, tal aprendizado não está circunscrito ao ensino formal de música. Muito pelo contrário, envolve diferentes estímulos apresentados ao longo da vida do indivíduo, reforçando a importância do contexto para os processos relacionados à comunicação emocional em música.

2. Música e emoção

A literatura científica compreende uma diferenciação entre comunicação e o sentimento de determinadas emoções em música (*e. g.* RAMOS; BUENO, 2012; DAVIES, 2010; JUSLIN; TIMMERS, 2010; JUSLIN; SLOBODA, 2010; RAMOS; SANTOS, 2010; JUSLIN, 2000). Enquanto "sentir" diz respeito ao envolvimento afetivo do ouvinte, a comunicação emocional está ligada à percepção de determinada emoção que não necessariamente conduz a tal envolvimento. Observe-se que o processo comunicacional antecede ao sentimento da emoção, que poderá vir a ser efetivado tal qual comunicado (JUSLIN; TIMMERS, 2010). Isso ocorre porque as estruturas musicais não possuem emoções intrínsecas, uma vez que as emoções são de natureza psicofisiológica. Tal perspectiva é enunciada pela Teoria do Contorno (DAVIES, 2010; PELLON, 2008), a qual pressupõe que "de alguma forma a mente humana reconhece semelhanças entre propriedades da estrutura musical e a estrutura das emoções." (PELLON, 2008). Segundo a Teoria do Contorno, portanto, são as relações de semelhança entre estas propriedades musicais e as emoções que possibilitam a comunicação emocional em música (DAVIES, 2010; PELLON, 2008).

Mas, então, de que forma as estruturas musicais se relacionam às emoções? A perspectiva funcionalista sugere que as bases das relações entre música e emoção ocorrem devido a dois fatores: (a) o aparelho vocal e auditivo inato preparado para a expressão e percepção de emoções básicas e (b) a aprendizagem em suas diferentes formas (JUSLIN; TIMMERS, 2010, p. 470). Estudos apontam que a voz é uma estrutura sonora relevante para o desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo dos seres humanos (JUSLIN; SCHERER, 2005; ILARI, 2006). Em seu ensaio sobre o desenvolvimento musical de bebês, Ilari (2006, p. 277) sugere que a

disponibilidade para a compreensão da linguagem se desenvolve ainda na fase uterina. Para Juslin e Timmers (2010, p. 470), ainda, é possível que as origens da música remetam às cerimônias de um passado distante, como funerais, guerras e outros eventos, em que as expressões vocais se transformaram gradualmente em canto. Embora este trabalho não esteja ligado ao estudo paleontológico do desenvolvimento musical, parece importante destacar a hipótese de que a música proceda à linguagem enquanto sistema de comunicação[69]. De fato, segundo Dalbecque (2006, p. 17), a semiótica define três tipos de sinais ligados à comunicação, os índices, os ícones e os símbolos, em que:

> Um índice (no seu emprego semiótico) é um sinal que *reenvia*, como acontece com uma placa de sinalização que indica uma direcção; um ícone é um sinal que *representa*, como uma placa indicadora que mostra três crianças a atravessar uma rua; um símbolo é um sinal puramente *convencional*, como é o caso de uma placa vermelha com uma linha horizontal branca.

A este ponto, duas considerações necessitam ser realizadas. Em primeiro lugar, com relação à definição de símbolo enquanto sinal *puramente convencional*. Se os outros sinais possuem ligações intrínsecas com seus respectivos significados, o mesmo não ocorre com os símbolos, que dependem de convenções situadas em um contexto particular. Em segundo lugar, com relação ao objeto musical e seu significado. Meyer (1956) já havia apontado para a falácia dos referencialistas, negando a existência do objeto musical enquanto índice e ícone de objetos externos à obra. Para o autor, o objeto musical não pode fazer referência a algo externo à própria música – a não ser, é claro, por *convenção*. Com efeito, mesmo na contemporaneidade, o objeto musical precisa ser colocado em contexto para que sua experiência se torne significativa. Um determinado som não é, *a priori*, índice ou ícone, mas um símbolo constituído a partir de convenções éticas e estéticas inerentes à obra que poderá vir a se tornar um ou outro tipo de sinal. A estrutura musical – *poiesis* – é acessada pelo efeito da percepção e compreensão desta estrutura – *estesis* –, em que diversos tipos de fatores concorrem para a construção do significado em música, dentre eles, mais uma vez, o contexto (TAGG, 2011). Daí, então, a importância do aprendizado, uma vez que o objeto sonoro é um sinal convencional para um determinado contexto.

Para Tagg (2003), o significado musical é construído a partir da utilização sócio-histórica de elementos estruturais chamados musemas, cuja definição, pelo autor, são unidades mínimas de expressão. Estes musemas adquirem significado pela sua ocorrência no âmbito do

[69]Para maiores discussões sobre música e linguagem, ver Cross (2010), Curtis e Barucha (2010), Cross e Woodruff (2009), Sloboda (2008), Brown, Martinez e Parsons (2006) e Juslin e Laukka (2003).

contexto em que a obra se insere. Assim, o tratamento dado a um objeto musical dentro de um gênero específico é que determina seu significado.

Juslin (2000) sugere que a comunicação de emoções em música possa ser explicada com o auxílio de uma versão modificada do *Lens Model*, tal qual elaborado inicialmente por Egon Brunswik (1956 *apud* JUSLIN, 2000). O *Lens Model* (ou *Brunswikian Lens Model*, como também tem sido referenciado pela literatura científica) prevê que a acurácia da comunicação emocional pode ser verificada pela utilização de certas pistas acústicas durante uma execução musical. Tais pistas são codificadas pelo intérprete e decodificadas de modo indissociável pelos ouvintes no momento da apreciação. De fato, a utilização de *staccatto*, por exemplo, poderia comunicar medo, raiva ou alegria; contudo, tais emoções diferem entre si pela relação que estabelecem entre esta e outras pistas, conforme exposto no quadro a seguir.

Tabela 1: Pistas acústicas (adaptado de JUSLIN, 2001 *apud* RAMOS; SANTOS, 2010)[70]

Emoção	**Pistas acústicas utilizadas pelos músicos**	***Arousal***	**Valência**
Alegria	Andamento rápido e com pouca variabilidade, uso de *staccato*, grande variabilidade de articulação, alto volume sonoro, timbre brilhante, rápido ataque das notas, pouca variação temporal, crescimento dos contrastes de duração entre as notas curtas e longas, uso de microintonação para o agudo, pequena extensão de *vibrato*	Alto	Positiva
Tristeza	Andamento muito lento, uso excessivo de *legato*, pouca variabilidade de articulação, baixo volume sonoro, contrastes reduzidos entre as durações das notas curtas e longas, ataques lentos entre as notas, microintonação para o grave, final *ritardando* e frases *decelerando*	Baixo	Negativa
Raiva	Alto volume sonoro, timbre agudo, ruídos espectrais, andamento rápido, uso do *staccato*, ataques tonais abruptos, crescimento dos contrastes de duração entre notas curtas e longas, ausência do *ritardando*, acentos súbitos, acentos sobre as notas harmonicamente instáveis, *crescendo*, uso de frases em *accelerando*, grande extensão de *vibrato*	Alto	Negativa
Serenidade	Andamento lento, ataques lentos, baixo volume sonoro, com pequenas variações, uso do *legato*, timbre leve, moderadas variações do "timing musical", uso intenso do *vibrato*, contrastes reduzidos entre durações das notas curtas e longas, final *ritardando*, acentos em notas harmonicamente estáveis	Baixo	Positiva
Medo	Uso do *staccato*, volume sonoro muito baixo, com muita variabilidade, andamento rápido, com grande variabilidade, grandes variações do "timing musical", espectro brilhante, rápido, superficial, *vibrato* irregular, uso de pausas entre as frases e de sincopas súbitas	Moderado	Negativo

[70] *Arousal* e valência representam, respectivamente, medidas de reações fisiológicas e valores afetivos relacionados às emoções, conforme proposto pelo Modelo Circumplexo de Russel (1980 *apud* RAMOS; SANTOS, 2010).

Em uma extensão deste modelo (conhecido como *Extended Lens Model*), Juslin e Lindström (2003 *apud* JUSLIN; TIMMERS, 2010, p. 475) propuseram que a comunicação emocional também dependa de alguns elementos estruturais manipulados pelos compositores, como modo, tonalidade, melodia e outros (Figura 1). A percepção de uma emoção dependeria parcialmente do compositor e parcialmente do intérprete, sendo que a manipulação das pistas acústicas é feita a partir de certa coerência particular para cada gênero ou estilo. Em um estudo acerca da utilização de ornamentos para a comunicação emocional em música barroca, Timmers e Ashley (2004) mostraram que a utilização de ornamentos para a comunicação das emoções alegria, raiva e serenidade ocorreu de modo semelhante, diferindo, por outro lado, com relação à utilização de dinâmica e *vibrato*, corroborando a coerência da interpretação própria ao estilo ou gênero.

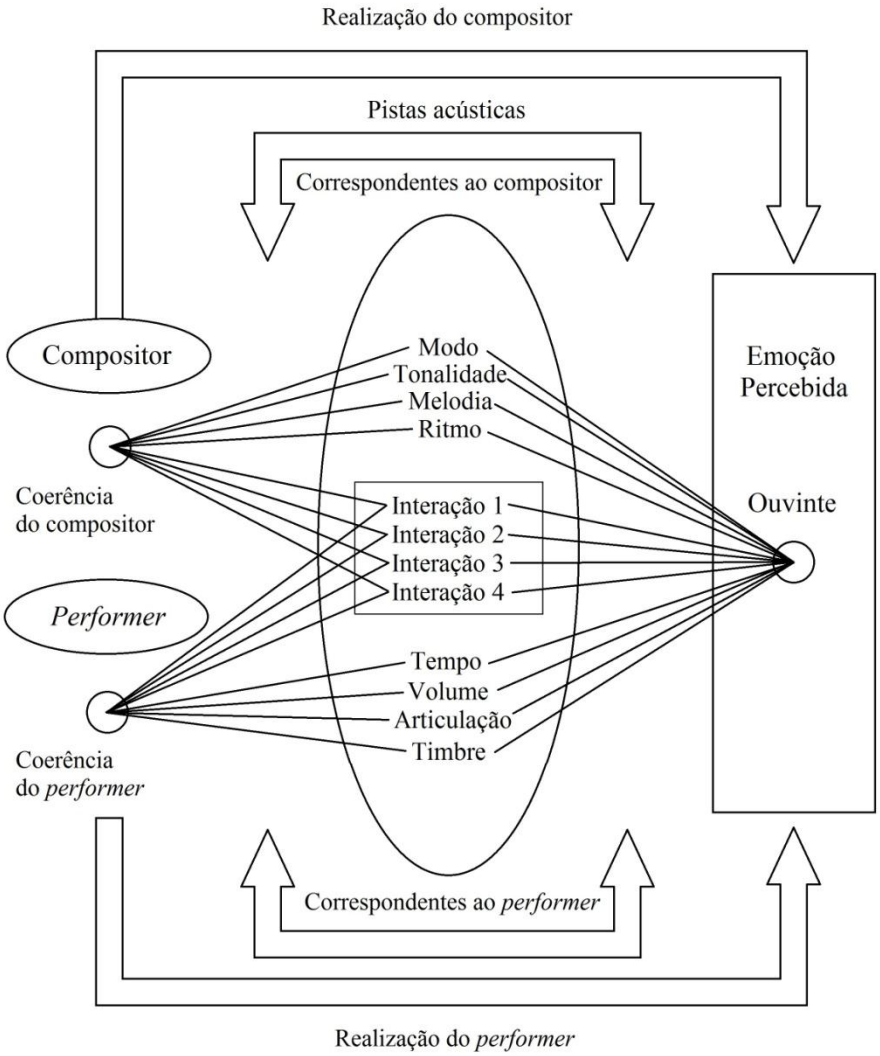


Figura 1: *Expanded Lens Model* adaptado de Juslin e Linström (2003 *apud* JUSLIN; TIMMERS, 2010, p. 476).

Diversos estudos tem utilizado este modelo para confirmar a relação entre as pistas acústicas implementadas durante a *performance* musical e a acurácia da comunicação emocional em música (*e. g.* RAMOS; BUENO, 2012; RAMOS, 2008; FRIBERG; BRESIN; SUNDBERG, 2006; TIMMERS; ASHLEY, 2004; JUSLIN; LAUKKA, 2003). Friberg, Bresin e Sundberg (2006), por exemplo, desenvolveram um sistema de regras para a *performance* musical capaz de simular interpretações particulares no âmbito de estilos por meio da manipulação de parâmetros em material MIDI. Os experimentos realizados confirmaram a acurácia da comunicação emocional em música MIDI utilizando as pistas previstas pelo *Brunswikian Lens Model* (JUSLIN, 2000 *apud* FRIBERG; BRESIN; SUNDBERG, 2006, p. 156).

De um modo geral, considera-se a possibilidade de que a construção do significado destas pistas acústicas, assim como os musemas propostos por Tagg (2003), ocorra a partir da utilização convencional destes sinais no âmbito de um determinado contexto. Neste sentido, o aprendizado – considerado como uma diversidade de estímulos que permeiam a vida do indivíduo – exerce um papel importante para a construção destas pistas, já que conduz a construção dos significados a partir das experiências vividas.

3. Contexto e aprendizado

Para Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 232), o aprendizado musical está relacionado à aculturação, que "[...] ocorre de forma espontânea em uma dada cultura, sem qualquer esforço consciente ou direção"[71]. Por não ser direcionada, portanto, a aculturação tem a ver com os estímulos oferecidos pelo ambiente, acontecendo durante toda a vida do indivíduo no âmbito do contexto em que se insere.

Nogueira (2010), por outro lado, sugere que a teoria pós-moderna aboliu categorias como "contexto" e "forma", tratando-as como experiências incorporadas. O entendimento musical, segundo o autor, é ao mesmo tempo compreensão e expressão. Sua perspectiva faz sentido ao se considerar a possibilidade de que os significados em música são construídos (ou reconstruídos) a partir da (e na) percepção individual, em que as estruturas e os contextos compõem uma relação indissociável.

[71]É importante distinguir aqui o conceito adotado pelos autores para o termo "aculturação" daquele apresentado pela antropologia e outras ciências humanas, onde o prefixo "a", como em Barros (2011), diz respeito ao processo de negação de uma tradição para a implantação da cultura dominante, como no caso da formação do Brasil e o genocídio indígena e africano.

De fato, é importante que se reconheça que o desenvolvimento do indivíduo, como havia sugerido Piaget (*apud* HARGREAVES, 2005), não ocorre somente de maneira passiva. Este processo envolve assimilação e acomodação, em que o mundo interno do indivíduo exerce um papel fundamental na seleção das tradições a serem assimiladas, por meio da criatividade e expressividade capaz de moldar o mundo externo. Isso também é relatado por Swanwick (2003, p. 45), para quem

> [...] o discurso musical, embora inclua um elemento de *reflexão* cultural, também torna possível a *refração* cultural, ver e sentir de novas maneiras. Não "recebemos" cultura, meramente. Somos *intérpretes* culturais. A concepção de educação musical como uma forma de estudos culturais ou reforço social tende a resultar num currículo muito diferente daquele que identifica a música como uma forma de discurso. O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma "voz" musical e ouvimos as "vozes" musicais de nossos alunos.

Em estudos sobre as relações entre música, juventude e cotidiano (*e. g.* ARROYO, 2011; MOURA, 2009; SILVA, 2008) parece claro que a música exerce grande influência na construção das identidades. É visível, em quase todos os casos, a estreita ligação entre as identidades e determinados tipos de música. De certa forma, como descreve Moura (2009), tais identidades acabam por fomentar a criação de estereótipos, uma vez que um grupo passa a ser identificado por traços estigmatizados de personalidade, como no caso dos "metaleiros" vistos como "violentos" (ROBERTS *et al.*, 2003 *apud* MOURA, 2009, p. 35) ou "drogados" (PIMENTEL *et al.*, 2005 *apud* MOURA, 2009, p. 35).

Isso pode ocorrer, talvez, devido à própria natureza da atividade de escuta. Ao perceber, como sugerido por Nogueira (2010) e Swanwick (2003), estamos ao mesmo tempo decodificando um sinal e (re)construindo um significado que nem sempre diz respeito exatamente ao que foi sugerido por aquele que expressou – daí a distinção entre a emoção comunicada, percebida e sentida. Na verdade, todo sinal possui um enunciado concreto acarretando em uma atitude responsiva por parte de seu interlocutor (ouvinte), que poderá se manifestar em outros enunciados ou ações (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 133). Por outro lado, parece interessante o distanciamento adotado por Swanwick (2003), que sugere que o currículo para a música, enquanto discurso, deva ter como objetivo tornar o processo de assimilação consciente e ativo, evitando, assim, a criação de situações como relatadas por Moura (2009).

A escuta musical, neste sentido, exerce um papel fundamental para o desenvolvimento humano, social e afetivo, devido seu potencial formador e reflexivo, além de ser acessível a praticamente todos os indivíduos pertencentes a um determinado contexto, não sendo exclusiva daqueles com acesso ao ensino formal de música. Segundo Schafer (1991, p. 67), os ouvidos estão continuamente abertos e sensíveis a estímulos diversos. Deste modo, a seleção do que é ou deixa de ser importante deverá ocorrer durante o desenvolvimento do indivíduo, por meio do aprendizado. Contudo, como denuncia Cavicchi (2003 *apud* ARROYO, 2011, p. 473), o desenvolvimento das habilidades de escuta tem sido negligenciado pela educação musical, que acaba por valorizar os fazeres musicais técnicos (criação e *performance*). Assim, é possível também que, ao desprezar a validade da escuta e da apreciação, a educação musical esteja tolhendo o desenvolvimento afetivo de seus alunos, tornando-os menos aptos para comunicar e perceber emoções.

De fato, para Sloboda (2008, p. 3),

> A razão pela qual muitos de nós nos envolvemos em atividades musicais [...] é que a música consegue despertar emoções profundas e significativas. [...]. Se alguém de uma civilização sem música nos perguntasse por que nossa civilização mantém tantas atividades musicais, nossa resposta certamente apontaria para essa capacidade que a música tem de melhorar nossa vida emocional.

Neste sentido, a questão que se coloca é de que forma a educação musical pode "melhorar nossa vida emocional" e possibilitar o desenvolvimento afetivo. Alguns indícios podem surgir a partir das conclusões deste trabalho. Em primeiro lugar, a ampliação do repertório de escuta e *performance*, possibilitando o contato com diferentes tipos de manifestações e contextos musicais, nos quais os objetos musicais são tratados de modo distintos. Em segundo lugar, a realização de uma prática de escuta reflexiva, como sugerem Schafer (1991) e Swanwick (2003), de modo que o ouvinte possa ser capaz de construir sentido e significado a partir da compreensão da música e seu contexto. Por fim, a valorização de situações cotidianas, nas quais se torna possível acessar diferentes camadas da experiência auditiva e afetiva (TAGG, 2003).

4. Considerações finais

Neste trabalho discutiu-se a relevância do contexto e do aprendizado para a comunicação emocional em música. Segundo a literatura consultada, dois fatores contribuem

para a acurácia da comunicação emocional: a predisposição biológica e o aprendizado (JUSLIN; TIMMERS, 2010, p. 470). Para Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 232), o aprendizado – que é por natureza informal segundo a concepção dos autores – ocorre pela aculturação. Hargreaves (2005), ainda, diz que o processo de desenvolvimento cognitivo depende de assimilação e aculturação, conforme havia sido sugerido por Piaget. Algumas propostas pedagógicas, como as de Schafer (1991) e Swanwick (2003), têm como objetivo tornar este processo consciente, de modo que o indivíduo possa se sentir atuante na construção do significado musical.

Deste modo, sugere-se que a educação musical deva considerar a ampliação do repertório, a realização de uma prática de escuta reflexiva e a valorização de situações cotidianas, para aperfeiçoar o desenvolvimento afetivo e cognitivo da experiência musical.

Tais considerações se fazem importantes uma vez que os modelos utilizados para investigar a comunicação emocional em música, como o *Brunswikian Lens Model*, podem se enriquecer ao considerarmos diferentes culturas. Os significados das estruturas musicais são construídos a partir de um determinado contexto, devido à sua utilização pelos indivíduos que dele fazem parte. Assim, o ato da escuta deve ocorrer concomitantemente em níveis *poiesico* e *estesico*, possibilitando que o indivíduo acesse diferentes camadas da experiência auditiva (TAGG, 2011; 2003). Como demonstrado, o significado está além das estruturas e isto, talvez, seja um dos aspectos mais caros à educação musical contemporânea.

Referências

ARROYO, Margarete. Escutas cotidianas de música e juventudes contemporâneas. In: XXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. *Anais...* Uberlândia, 2011, pp. 473-479.

BARROS, José A. *Raízes da música brasileira:* uma introdução à história da música erudita no Brasil. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.

BROWN, Steven; MARTINEZ, Michael J.; PARSONS, Lawrence M. Music and language side by side in the brain: a PET study of the generation of melodies and sentences. *European Journal of Neuroscience.* Vol. 23, pp. 2791-2803, 2006.

CROSS, Ian. The evolutionary basis of meaning in music: some neurological and neuroscientific implications. In: ROSE, F. C. (org.). *The neurology of music.* Londres: Imperial College Press, 2010.

CROSS, Ian; WOODRUFF, Ghofur. E. Music as a communicative medium. In: BOTHA, Rudolf; KNIGHT, Chris (orgs.). *The prehistory of language.* Vol. 1. Oxford: The Oxford University Press, 2009. pp. 113-144.

CURTIS, Meagan E.; BHARUCHA, Jamshed J. The minor third communicates sadness in speech, mirroring its use in music. *Emotion.* Vol. 10, nº 3, pp. 335-348, 2010.

DAVIES, Stephen. Emotions expressed and aroused by music: philosophical perspectives. In: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (orgs.). *Handbook of Music and Emotion:* Theory, Research, Applications. New York: The Oxford University Press, 2010. pp. 15-43.

DELBECQUE, Nicole. *A linguística cognitiva.* Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

FRIBERG, Anders.; BRESIN, Roberto.; SUNDBERG, Johan. Overview of the KTH rule system for musical performance. *Advances in Cognitive Psychology.* Vol. 2, nº 2-3, pp. 145-161, 2006.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz. (org.). *Em busca da mente musical:* Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. pp. 231-269.

HARGREAVES, David. "Within you without you": música, aprendizagem e identidade. *Revista Eletrônica de Musicologia.* Vol. IX, 2005. Disponível em <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/hargreaves.html>. Acesso em 07 de Janeiro de 2012.

ILARI, Beatriz. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, Beatriz.; ARAÚJO, Rosane C. (orgs.). *Mentes em Música.* Curitiba: Editora UFPR, 2010. pp. 11-33.

_____. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz. (org.). *Em busca da mente musical:* Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. pp. 271-302.

JUSLIN, Patrik N. Cue Utilization in Communication of Emotion in Music Performance: Relating Performance to Perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance.* Vol. 26, nº 6. pp. 1797-1812, 2000.

JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. The past, present, and future of music and emotion research. In: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (orgs.). *Handbook of Music and Emotion:* Theory, Research, Applications. New York: The Oxford University Press, 2010. pp. 933-955.

_____. Music and Emotion: Introduction. In: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (orgs.). *Music and Emotion: Theory and Research.* New York: Oxford University Press, 2001. pp. 3-20.

JUSLIN, Patrik N.; TIMMERS, Renee. Expression and communication of emotion in music performance. In: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (orgs.). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications.* New York: The Oxford University Press, 2010. pp. 453-489.

JUSLIN, Patrik N.; LAUKKA, Petri. Communication of emotions in vocal expression and music performance: different channels, same code? *Psychological Bulletin.* Vol. 129, nº 5, pp. 770-814, 2003.

JUSLIN, Patrik N.; SCHERRER, Klaus R. Vocal expression of affect. In: HARRIGAN, Jinni R.; ROSENTHAL, Robert; SCHERRER, Klaus R. (orgs.). *The new handbook of methods in nonverbal behavior research.* Oxford: The Oxford University Press, 2005. pp. 65-135.

MEYER, Leonard B. *Emotion and meaning in music.* Londres: The University of Chicago Press, 1956.

MOURA, Auro. S. *Música e construção de identidade na juventude:* O jovem, suas músicas e relações sociais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Beatriz Ilari. Curitiba, 2009.

NOGUEIRA, Marcos. A semântica do entendimento musical. In: ILARI, Beatriz.; ARAÚJO, Rosane C. (orgs.). *Mentes em Música.* Curitiba: Editora UFPR, 2010. pp. 35-61.

PELLON, Bernardo. A teoria do contorno no estudo da emoção em música. In: IV SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, *Anais...* São Paulo, 2008, s/p.

RAMOS, Danilo; BUENO, José Lino O. A percepção de emoções em trechos de música ocidental erudita. *Per Musi: Revista Acadêmica de Música.* Belo Horizonte, nº 26, pp. 21-30, 2012.

RAMOS, Danilo. *Fatores emocionais durante uma escuta musical afetam a percepção temporal de músicos e não músicos?* Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Orientador: Prof. Dr. José Lino Oliveira Bueno. Ribeirão Preto, 2008.

RAMOS, Danilo; SANTOS, Rafael. A comunicação emocional na performance pianística. *Música em Perspectiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Musica da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Vol. 3, nº 2, pp. 34-49, 2010.*

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante.* Trad.: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHROEDER, Silvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em perspectiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Musica da Universidade Federal do Paraná.* Curitiba, Vol. 4, nº 2, pp. 127-153, 2011.

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 39-57.

SLOBODA, John. A. *A mente musical:* A psicologia cognitiva da música. Trad.: Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

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

TAGG, Philip. Análise musical para "não-músicos": a percepção popular como base para a compreensão de estruturas e significados musicais. Trad.: Fausto Borém. *Per Musi: Revista Acadêmica de Música.* Belo Horizonte, nº 23, pp. 7-18, 2011.

TAGG, Philip. Analisando a música popular: teoria, método e prática. Trad.: Marta Ulhôa. *Em pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre, Vol. 14, nº 23, pp. 5-42, 2003.

TIMMERS, Renee; ASHLEY, Richard. Communicating emotions through ornamentation. In*:* LIPSCOMB, Scott D.; ASHLEY, Richard; GJERDINGEN, Robert O.; WEBSTER, Peter. (eds.) 8th INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION & COGNITION. *Anais...* Adelaide, 2004, pp.194-197.

Vivências Tecnológicas no Curso de Licenciatura em Música: Relato de Experiência

Ellen de Albuquerque Boger Stencel
UNASP/UNICAMP - ellen.stencel@unasp.edu.br

Ailen Rose Balog de Lima
UNASP – ailen.lima@unasp.edu.br

Resumo: Este relato de experiência pretende apresentar como o uso da tecnologia no sentido atual tem sido empregado em um curso de licenciatura. Que ferramentas têm sido utilizadas, com que objetivos e em que contextos. Serão apresentadas ementas, competências e objetivos das disciplinas específicas de música e tecnologia bem como exemplos de atividades que são recomendadas pelos professores que se apropriam e aplicam a tecnologia. De acordo com o "Instituto Tecnológico para Educadores Musicais" podem ser usadas as seguintes estratégias na educação musical: gravação de performance; gravação de repertório em MP3; criação de espaço virtual como blogs ou *websites* para comunicação, atividades *on-line* e recebimento e distribuição de tarefas; programas de treinamento auditivo; apresentações multimídia e portfólios digitais. Atualmente o uso de softwares que servem de apoio à Educação de modo geral e outros específicos criados para o desenvolvimento da percepção, escrita ou performance musical são recomendados para vivenciar uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: ensino superior, tecnologia, aprendizagem significativa.

Technological Experiences in a Music Degree: Experience Report

Abstract: This experience report aims to present the use of technology in the modern sense and that hás been used on a music program. What tools have been used, with what goals and in what contexts. Will be presented menus, skills and goals of the specific disciplines of music and technology as well as examples of activities that are recomended by teachers Who apply the technology. According to the "Technological Institute for Educators Musical" can be used the following strategies in music education: recording performance, recording in MP3 repertoire; creation of virtual space as blogs or websites for communication, online activities and receiving and distributions task, auditory training programs, multimedia presentations and digital portfólios. Currently the use of software which support the education in general and other specific , created for the development of perception, written or musical performance are recommended for a meaningful learning experience.

Keywords: music degree, technology, meaningful learning.

A Arte de fazer música tem estado associada à tecnologia por muitos séculos, mas as grandes transformações e avanços científicos do século XX foram fundamentais para a aproximação da tecnologia e música. A origem da palavra vem do grego *tekhnología*, sendo que o prefixo *tekhno* de *tékhné* significa arte, indústria, ciência e *logia* de *logos* significa linguagem, proposição.

Neste texto abordaremos especialmente atividades que envolvem o uso de tecnologia no sentido atual, que envolvem meios de produção provenientes dos conhecimentos adquiridos principalmente após o entendimento e controle do fenômeno da eletricidade, gravação, computação e ferramentas associadas. A tecnologia adquirida nos últimos séculos possibilitou inúmeros avanços e melhoramentos na produção

musical, na construção de instrumentos, na arte da composição e como suporte para memorização e fixação dos conteúdos musicais (ZUBEN, 2004, p. 7).

O uso de tecnologias no Ensino Superior pode criar padrões diferenciados no ensino da música, estabelecendo conexões em diferentes assuntos, facilitando o acesso à informação, criando uma consciência musical e contribuindo para uma aprendizagem significativa. Para Gil, (2006, p. 5) o professor precisa "aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida". Desta forma será capaz de "colocar problemas, desafios, perguntas, relacionados com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa".

O perfil do estudante universitário de hoje é muito diversificado em relação ao nível social e intelectual, no desempenho acadêmico, em habilidades e aptidões específicas, e estes fatores contribuem em maior ou menor escala no que se refere à aprendizagem. No entanto, de um modo geral, os hábitos dos alunos estão diretamente ligados à tecnologia, internet, redes sociais, imagem e áudio e quando estes elementos estão relacionados aos conteúdos ensinados, contribuem para a apreensão e motivação dos alunos, servindo para estimular suas capacidades e criar um elo de familiaridade com o ensino.

O professor do Ensino Superior precisa ter consciência destas necessidades e estar apto a exercer sua função dentro de uma perspectiva mais ampla e informatizada, para que possa manter um diálogo aberto e formar pessoas "para a vida e para a cidadania e treiná-las como agentes privilegiados do progresso social" (GIL, 2006, p. 8). A partir deste pensamento, no Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Adventista de São Paulo – campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC) os alunos "podem vivenciar novas experiências uma vez que o processo de socialização musical é uma importante ferramenta para que os alunos entendam de maneira mais sensível e crítica, a realidade na qual estão inseridos" (CRUVINEL, 2005, p. 18).

Segundo Souza (2000, p. 176), a tarefa básica da educação musical é "fazer o contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas". Para isso, o professor de música deve estar atento ao cotidiano, para que a experiência musical dos alunos seja transformadora. O educador deve observar o contexto social em que está inserido, tanto na atividade pedagógica dentro de sala de aula como na repercussão de seu resultado na sociedade. A música é uma manifestação cultural que sempre esteve presente na vida do homem e sempre estará. Ela reflete o pensamento, o sentimento, os valores culturais, de grupos sociais específicos e de toda a humanidade. A atividade musical expande as percepções, objetivas e subjetivas, levando o homem a ter contato consigo mesmo e com o próximo.

Utilizando a informática na educação, estamos desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem capaz de contribuir para o crescimento e entendimento dos aspectos teóricos e práticos dos conteúdos abordados no curso de Música. Ferramentas desenvolvidas para outras finalidades podem ser

empregadas num programa educacional bem como softwares criados para o desenvolvimento da percepção, escrita ou performance musical. É necessário que a interface de um software que tem por objetivo servir de apoio à Educação seja de fácil interação e que não tome tempo de aluno em descobrir como deve ser usado ou que cause desinteresse pelo estudo (WINCKLER et AL., 2000). Desta forma, as características de um software educacional devem sempre enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e jamais comprometer.

A partir disto foram levantados alguns questionamentos que serão contemplados neste relato, como: quais tecnologias deveriam ser utilizadas no contexto de formação de professores de música? Que ferramentas e softwares deveriam ser usados? Será que o Ensino Coletivo em Laboratório de piano poderia ser uma das metodologias propostas para um ensino musical escolar significativo? Como o Ensino Superior pode contribuir para a implementação de um ensino musical para uma melhor formação do músico?

Considerando a diversidade dos alunos que chegam em nossa instituição, alguns com grande conhecimento formal de música e outros informal, no primeiro semestre do curso os alunos deverão ter uma visão geral de Teoria Musical e Organologia, onde irão conhecer os fundamentos da linguagem musical e os instrumentos musicais, a formação e estrutura física dos sons nos instrumentos, sua classificação por grupos e naipes e a formação dos diferentes grupos instrumentais. Estas disciplinas têm utilizado amplamente ferramentas e softwares que complementam e facilitam a aprendizagem.

Para a teoria musical foi adquirido o programa *EarMaster* que possui versão em espanhol e é um software de treino auditivo bem gradual, fácil de usar e altamente motivacional. Com ele o aluno aprende a ouvir, reconhecer e entender aspectos auditivos e de teoria musical, como intervalos, acordes, escalas, cadências, ritmos e melodias. São 651 lições feitas por professores de música que cobrem o conteúdo de forma customizada, onde o aluno pode praticar exatamente na área que precisa maior foco. Interessante é que este programa tem monitoramento, o que facilita para o professor verificar a quantidade e a qualidade do uso. Este programa pode continuar sendo usado nas disciplinas de Linguagem e Estruturação Musical e Percepção.

Em Organologia o professor da disciplina preparou uma mídia com a maioria dos instrumentos, contendo foto, características principais, som dos instrumentos, divisão das famílias e outras informações e curiosidades específicas de cada um.

Algumas disciplinas são específicas para o uso de tecnologia, como Notação Musical Digital, Produção Musical e Prática Musical, todas com quatro créditos que serão descritas abaixo. Estas matérias contribuem na formação do egresso onde destacamos as seguintes competências: capacidade de distinção e reprodução dos sons em diferentes alturas, durações e texturas; utilização critica de novas tecnologias na pratica educacional através de utilização de ferramentas musicais; capacidade de planejamento de uma

produção musical, distinção e reprodução de sons e timbres com suas características; sensibilidade para percepção do processo técnico da produção; Identificação e execução de instrumentos de teclado; capacidade de articulação entre teoria e prática no planejamento, execução e avaliação nas suas atividades profissionais.

Notação Musical Digital compreende os principais procedimentos de operação para programas de notação, de sequenciamento musical, de manipulação e criação de timbres sonoros sintetizados, aplicativos e multimídia. Tem como objetivos expor os parâmetros básicos da escrita musical, trabalhar e dominar os recursos de uma ferramenta que possibilite a edição de partituras, sons e gravações com o auxílio de um programa específico - *SIBELIUS.* Foi escolhido o *Sibelius*, por sua praticidade para principiantes e estudantes, bem como por sua alta performance e detalhes na editoração de partituras. É usado no curso desde a primeira turma em 1999 e atualmente na versão 7 com muitas inovações e excelência na qualidade sonora e na disponibilidade dos ícones, orientação das tarefas e interligação das mídias.

As aulas são realizadas no laboratório, e após a apresentação de alguns sites de música, da apresentação dos principais programas musicais e os parâmetros da escrita musical, os alunos são introduzidos no ambiente do *Sibelius* e passo a passo aprendem a gerar e executar uma partitura musical, gravar uma partitura em *wave* e utilizar outros recursos multimídia para o ensino da música. Esta disciplina procura dar suporte tecnológico para a prática musical desde a produção, edição e gravação de sons, até a aplicação de teoria na construção e arranjos musicais com o uso do computador.

Produção Musical é uma disciplina nova no curso, que surgiu por interesse e sugestão dos alunos, após a reformulação da matriz curricular em 2011. Por muitos anos eram oferecidas oficinas durante a Semana da Arte sobre o assunto, que sempre despertavam muito interesse por parte dos estudantes. Este ano foi dada pela primeira vez como disciplina. Como ementa tem: estudos e compreensão dos aspectos básicos da produção musical, aspectos históricos da indústria fonográfica geral e no Brasil; principais etapas da produção musical; conhecimento dos termos técnicos; noções básicas das atividades de produção em estúdio de gravação; a produção musical em peças teatrais, gravações de vídeos, eventos e concertos; características das diferentes possibilidades de arranjo musical para produção.

Dentre os objetivos da disciplina podemos destacar: contextualizar a história da indústria fonográfica e sua importância no século XX; identificar a evolução tecnológica e elevação do padrão de qualidade sonoro; conhecer as diversas atividades artísticas dependentes de produção musical; avaliar as diferentes atividades envolvidas no processo de registro fonográfico; compreender as principais formas estéticas de arranjo para a produção; planejar e elaborar simulações de situações que envolvam a prática da produção.

Os alunos puderam conhecer o perfil dos profissionais envolvidos na área, como produtores, diretores, engenheiros, arranjadores, músicos, arregimentadores, etc. bem como as etapas de pré-produção, produção e pós-produção. O ponto alto da disciplina foi a visita monitorada de sessão de gravação em estúdio com músicos profissionais.

Prática Musical está relacionada no momento ao ensino do piano em grupo. Desde o início do curso eram oferecidas aulas de piano individuais, mas devido ao alto custo, surgiu a necessidade de montar duplas, depois grupos, primeiramente com quatro teclados e desde o ano passado foi montado um laboratório de piano em parceria com a Roland do Brasil. O laboratório foi implantado primeiramente com oito pianos e no final do ano passado passou para dezesseis, pois a proposta superou as expectativas.

A ementa desta disciplina é: conhecer o piano e desenvolver a leitura, musicalidade, a coordenação musical através da prática desse instrumento. Aulas no laboratório de pianos, onde o aluno conhecerá a postura, topografia do teclado, posição das mãos, dedilhado, toque, sonoridades, escalas, acordes e literatura do piano. Como objetivos têm: trabalhar com os parâmetros musicais e do som na perspectiva do piano; conhecer o instrumento, interna e externamente, bem como a finalidade e uso de seus componentes; desenvolver a leitura, a musicalidade, a coordenação e a sensibilidade musical através da prática sistemática do instrumento.

O laboratório possui dezesseis pianos, além do piano do professor que é equipado com recursos que vão além do ato de tocar. Ele possui tela LCD embutida no porta-partitura com saída para vídeo, que permite a reprodução em sistema de data-show das partituras, exercícios, jogos educativos, lições teóricas e outros aplicativos que o professor quiser colocar. O modelo dos alunos também possui recursos importantes como metrônomo, monitor LCD no porta-partitura que se transforma em ferramenta auxiliar no estudo. Os alunos além do material proposto pelo professor, têm acesso a um acervo de músicas internas bem como a opção de reprodução de arquivos de áudio pela porta USB e gravados de quatro pistas para ouvir e corrigir suas próprias execuções.

Os pianos são interligados por um sistema de fácil manuseio que permite conexão com os pianos, onde estão inclusos fones com microfones e cabos que fazem a ligação direta com a mesa do professor. Este pode escolher que alunos ouvir, quantos alunos devem ouvi-lo bem como formar pares para execução de peças com dois pianos. Isto sem que os demais alunos da sala tenham que parar de praticar suas lições. Ainda existe uma câmara de filmagem que possibilita todos os alunos ver a mão do professor e as explicações mostradas no piano do professor.

O ensino coletivo de piano tem sido amplamente usado no processo de musicalização e socialização dos alunos do curso de licenciatura em música. Os conceitos e metodologias usados ainda estão sendo elaborados e pesquisados, pois a maioria do material disponível é americano. Algumas das questões levantadas têm sido discutidas em colegiados como “O que dar na aula em grupo? Como dar

aulas em grupo? Que material usar? Qual o melhor número de alunos para cada grupo? Para que nível é mais adequado?" (MONTADON, 2006, p. 44). O importante é que o educador musical tenha abertura e flexibilidade para enfrentar as mudanças constantes da sala de aula.

As aulas do laboratório de piano foram aprovadas pelos alunos e professores. Atualmente outras disciplinas como Linguagem e Estruturação Musical e Composição e Arranjo tem usado o laboratório também, aumentando o interesse e participação dos alunos, adicionando uma dose extra de energia e ânimo ao curso de música.

As disciplinas de História da Música têm usado da tecnologia para preparar as gravações que os alunos devem ouvir para os testes de repertório, bem como nas avaliações o professor solicita que os alunos elaborem pequenos vídeos sobre os compositores e construam e mantenham sites ou blogs que aprofundem as discussões do conteúdo exposto em aulas. No primeiro semestre deste ano vários grupos de alunos prepararam pequenos vídeos para fixação do conteúdo, e um grupo específico gravou uma parada de sucesso da mídia em *organum* para aplicar os conhecimentos da aula e postou no *you-tube.*

Nas aulas de Regência todos os alunos são filmados quando estão regendo e depois devem assistir com atenção e preparar os módulos seguintes em cima dos comentários e sugestões dadas pelo professor. O professor de Canto Coral prepara *kits* de ensaio para cada voz e disponibiliza para os alunos para que possam ouvir e se preparar para os ensaios que ocorrem duas vezes por semana e onde todos os alunos precisam participar.

A disciplina de Metodologia de Pesquisa é a única oferecida parcialmente à distância, sendo assim grande parte das atividades são realizadas de forma virtual. Os alunos precisam entrar nas salas de bate papo e nos fóruns de discussão, enviar suas atividades semanais por meio eletrônico e se relacionarem com as ferramentas digitais propostas pelo professor.

Desde o ano de 2011 os relatórios das atividades complementares são feitos pela internet. Cada aluno tem seu acesso à área específica e valida suas atividades conforme os critérios elaborados pela coordenação. Os relatórios de estágio semanais e os portfólios também são digitalizados. No final do semestre os alunos apresentam os vídeos e fotos e descrevem as atividades de forma escrita, visual e sonora entregando um DVD. Observou-se que houve maior envolvimento dos alunos nas atividades bem como na elaboração dos relatórios.

Gohn (2010, p. 28) apresenta uma lista de estratégias para usar tecnologias na educação musical que foi elaborada pela TI:ME sigla da organização chamada *Technology Institue for Music Educators* (Instituto Tecnológico para Educadores Musicais). Dentre os itens apresentados, usamos no curso de Licenciatura em Música estratégias tecnológicas como: gravação de performance; gravação de repertório em MP3; criação de espaço virtual como blogs ou *websites* para comunicação, atividades *on-line* e

recebimento e distribuição de tarefas; programas de treinamento auditivo; apresentações multimídia e portfólios digitais.

É interessante salientar que cada sala de aula possui recursos multimídia, com computador, vídeo projetor e mesa de som com caixas de som, o que facilita a utilização das tecnologias digitais na sala de aula. É bem verdade que alguns professores ainda se sentem tímidos e pouco familiarizados com muitas destas ferramentas, mas é necessário que haja capacitação e envolvimento de todo o corpo docente, pois é imprescindível compreender os mecanismos gerados pelos computadores e falar a mesma linguagem dos aprendizes para não ser excluído de muitas atividades e projetos e vivenciar uma aprendizagem significativa.

Referências

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação Musical e Transformação Social:* Uma Experiência com Ensino Coletivo de Cordas. Goiânia: Ed. ICBC, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior.* São Paulo: Atlas, 2006.

GOHN, Daniel. *Tecnologias Digitais para a Educação Musical.* São Carlos: EdUSCAR, 2010.

MONTANDON, Maria Isabel. *Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área.* In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. Anais... Goiânia: ENECIM, 2004. p. 44-48.

SOUZA, Jusamara. Apresentação. In: _____ (org) *Música, Cotidiano e Educação***.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000, p. 7-13.

WINCKLER, Marco A. A. et AL. Interação entre aprendiz e computador: métodos para desenvolvimento e avaliação de interfaces. In: TAROUCO, Liane M. R. (Ed). *Tecnologia digital na educação.* Porto Alegre: Pós-Graduação em Informática na Educação. UFRGS, 2000. P. 7-33.

ZUBEN, Paulo. *Música e Tecnologia:* o som e seus novos instrumentos**.** São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

Pratica de Samba: cultura, extensão e o aprendizado de violão na roda - um contexto não formal

Elton Patrick Barbano
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
barbanotrick@yahoo.com.br

Eduardo Conegundes de Souza
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
edudemaria01@mail.com

Resumo: O presente artigo busca apresentar alguns resultados do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária envolvendo a parceria entre o curso de Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, o Núcleo de Estudos de Samba Cupinzeiro - Campinas/SP, e da Pro-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFSCar. Neste sentido o objetivo geral deste trabalho foi identificar de que modo se desenvolvem as atividades culturais e educacionais realizadas a partir do projeto de extensão intitulado "Pratica de Samba – o aprendizado musical na roda" e, quais contribuições podem ser observadas para o ensino do violão dentro das atividades propostas. A metodologia para o desenvolvimento do projeto foi baseada em quatro frentes de atuação: realização de *Oficinas*, *Rodas de Samba*, *Monitorias*, e o uso de um *Ambiente Virtual* de ensino-aprendizagem. As atividades foram voltadas para alunos, funcionários da UFSCar, seus familiares e membros da comunidade da cidade de São Carlos e outras cidades próximas. Temos observado que a conjugação dos diferentes momentos de vivência cultural e educacional, construídos a partir do projeto, geram uma metodologia que têm auxiliado no processo de imersão e contato significativo com os diversos saberes ligados ao universo do samba e da prática do violão. Portanto, a partir da inserção e atuação dos participantes nas atividades desenvolvidas, o projeto têm mostrado adequado potencial gerador de formação musical e cultural de seus participantes.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Não-formal,Violão na Roda de Samba.

Practice Samba: culture, extension and learning guitar at the wheel - a non-formal context.

Abstract: This article displays some of the outcomes of a project that was developed by the Federal University of São Carlos (UFSCar – Brazil), the Nucleus of Samba Studies Cupinzeiro (Campinas, SP) and the Secretariat for Human Resources Management of UFSCar. The main objective of this paper is to identify the way that the cultural and educational activities of the project are carried out and which contributions can be observed in the teaching of the acoustic guitar within the project context. The methodology was based on four modalities: workshops, *rodas de samba*, gatherings with the monitors of the project, and the use of a virtual learning environment. The activities were planned for UFSCar students and staff, their family members and the general population of São Carlos and the nearby cities. We have observed that the different moments of educational and cultural experiences built by the project successfully generated a methodology that has helped immerse and put the students in contact with the various types of knowledge involved in the samba universe and the acoustic guitar practice. Therefore, the project has shown an adequate potential of contributing to the cultural and musical education of its participants.

Keywords: Music Education, Non-formal Education, Guitar in Roda de Samba

1. Introdução

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um relato sobre a experiência do projeto de extensão universitária intitulado; Prática de samba - o aprendizado musical na roda. Suas atividades vêm sendo desenvolvidas a partir da parceria entre um grupo cultural, com atividades voltadas para a prática musical e para a pesquisa sobre samba, e a UFSCar. Como objetivo geral, o projeto busca proporcionar momentos de vivências culturais e aprendizados musicais a partir da inserção ativa de seus participantes em um processo cultural específico, sendo este vivenciado em suas várias dimensões (histórica, social, educacional, artística, musical e organizacional). Este relato foi produzido a partir das visões de dois dos membros da equipe do projeto: um dos estagiários, responsável pela área de ensino e aprendizagem de violão e pelo idealizador e coordenador das atividades. A partir desse primeiro contato vale ainda apresentar alguns pressupostos teóricos que motivaram e vêm conduzindo as atividades.

A partir desse primeiro contato vale ainda apresentar alguns pressupostos teóricos que motivaram e vêm conduzindo as atividades.

Nas últimas décadas muito se tem discutido sobre as diversas metodologias aplicadas durante o processo de ensino-aprendizagem da música. Vários são os contextos e situações de ensino musical. Esse universo vai da escola (processo formal de educação), até reuniões informais de família, propostas desenvolvidas por ONG´s ou atividades de grupos culturais que podem apresentar práticas educacionais, metodologias, tempos e espaços diferentes dos da escola formal. Estas experiências têm sido caracterizadas a partir da conceituação construída no campo da educação não escolar ou não formal.

Conforme nos coloca Maria da Glória Gohn (2006, p. 28):

> A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacita os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Ainda neste sentido, observa-se nas palavras de RODRIGUES (2001), ao discutir elementos sobre as teorias da aprendizagem musical, que a instrução musical formal deve ser proposta aos indivíduos após estágios de orientação musical que se dão no decurso da vida sendo

vivida. Ou seja, os processos sócio culturais através dos quais se tem contato com a música e suas práticas podem trazer significados relevantes para os momentos de aprendizado em situações de ensino formal. Também, RODRIGUES (2001, p. 05), ao discutir sobre as ideias de Edwin Gordon ressalta que:

> Tal como sucede com a aquisição da linguagem (em que a imitação só ocorre depois da criança ter estado muito exposta á linguagem do seu meio ambiente em que a aprendizagem da leitura e da escrita só têm lugar depois de uma grande vivência oral da linguagem), a criança deve ser exposta a um meio muito estimulante em termos musicais, em que vai aprendendo a(s) cultura(s) do meio musical envolvente e "colecionado" vocabulário musical (RODRIGUES, 2001, p. 05).

Isso nos faz olhar para os processos educacionais e culturais como indissociáveis entre si tendo ainda segundo Jorge Larrosa Bondía uma estreita ligação com a experiência enquanto aquilo que nos acontece e, portanto, aquilo que é capaz de deixar marcas em nossa memória, nos transformar, construir nossa identidade e consolidar os "saberes da experiência". (BONDÍA, 2002). Portanto, estamos abordando aqui a educação enquanto possibilidade geradora do ato de experienciar os saberes e consolidá-los a partir de práticas culturais inseridas na vida dos sujeitos.

A partir desta primeira discussão, e da percepção de que outras formas e processos de abordagem educacional, diferentes daqueles estabelecidos como processos de educação formais (escolares) podem ser praticadas para o ensino e aprendizagem musical, temos construído as ações do projeto aqui apresentado.

Sendo assim, o relato que se segue aborda uma experiência em educação musical desenvolvida desde agosto de 2011, dentro da UFSCar. Como processo de educação não formal, o projeto "Pratica de Samba" busca combinar momentos de ensino e aprendizado contextualizados cultural, histórica e socialmente a partir da memória do samba, bem como por meio de práticas instrumentais coletivas, organização e produção de atividades culturais abertas a um público mais amplo. A partir disso, nesse relato temos ainda o intuito de verificar quais contribuições relevantes podem ser observadas para o ensino e aprendizagem do violão em meio às atividades até o momento desenvolvidas.

2. Descrição geral

As atividades realizadas contaram com a contribuição do Núcleo de Estudos de Samba Cupinzeiro, uma associação sem fins lucrativos que desenvolve atividades culturais abertas à comunidade na cidade de Campinas/SP desde 2001. Também, contou com a colaboração do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar e com o apoio da Pro Reitoria de Gestão de Pessoas da UFSCar.

O projeto vem sendo desenvolvido com base em quatro frentes de atuação, *Oficinas* (momento de troca de saberes sobre a manifestação em si e sobre os vários instrumentos, dentre os quais o violão), *Rodas de Samba* (momento de prática coletiva entre todos os participantes), *Monitorias* (encontros pontuais e sistematizados para o ensino e aprendizado de cada instrumento), e o uso de um *Ambiente Virtual* de apoio ao processo de ensino e aprendizagem (ambiente de divulgação e disponibilização de materiais audiovisuais, de contato e troca de informações entre os participantes).

Todas as atividades desenvolvidas pela equipe do projeto visaram proporcionar práticas voltadas para o aprendizado musical com base nos instrumentos inerentes ao gênero *samba*. Os instrumentos oferecidos foram; pandeiro, percussão geral (surdo, tamborim, agogô), violão de 6 e 7 cordas, cavaquinho e canto. Os encontros coletivos de cada instrumento visavam ser momentos de expressão dos participantes partindo do vocabulário musical trazido por cada um amparados pela equipe de monitores. Desse modo, buscava-se gerar uma inserção do aluno no universo cultural do samba a partir de suas vivências prévias e de uma imersão cultural gradual gerada pelas várias atividades desenvolvidas dentro do projeto.

Assim, as práticas desenvolvidas pela equipe buscaram sempre possibilitar aos participantes incorporar a linguagem do samba, todo seu valor cultural e histórico preparando-os para a vivência da *Roda de Samba.* A partir disso, as atividades voltadas para o ensino e aprendizado do violão ocorrem de forma integrada ao processo de formação cultural, noções fundamentais de linguagem, estruturação e performance musical a partir dos vários aspectos relacionados ao samba e a função e importância do violão na *Roda de Samba*.

3. Metodologia e desenvolvimento das ações

Ao trabalharmos com processos de educação tidos como não formais, observamos que esse tipo de educação, além de não se opor à educação formal, (embora possa parecer a partir da terminologia) também engloba planejamento sistematizado, embora diferente da educação formal, pois deve responder às demandas dos participantes envolvidos com o processo cultural proposto e gerado a partir das

atividades desenvolvidas dentro de cada processo específico. Com isso, foram construídas formas de organização e sistematização dos saberes e metodologias que estão baseadas em tempos e espaços voltados especificamente para necessidades de aprendizado do grupo específico de participantes e no contexto cultural a partir do qual o processo foi proposto. Com isso, foram gerados tempos e espaços educacionais específicos e diferentes do sistema formal (escolar). Pudemos observar até o presente momento que o desenvolvimento de metodologias ligadas a processos não escolares se torna fundamental para a formação de educadores e dos licenciandos em educação musical, assim como nos coloca de SOUZA (2011, p. 06):

> Embora haja um grande crescimento desse campo educacional não formal, os alunos de licenciatura têm pouco contato através das grades curriculares com as praticas e metodologias provindas desse campo durante a graduação. Nesse sentido, o projeto de extensão pôde ampliar os horizontes dos licenciando no sentido da complementação da formação dos alunos envolvidos. (...) Portanto, ao licenciando imerso como participante de atividades dessa natureza se abrem novos horizontes de pesquisa relativa à educação musical e a cultura em meio ao movimento dinâmico dos grupos sociais.

Nesse sentido, durante o período aqui focado entre agosto de 2011 e junho de 2012, para alcançar os objetivos propostos pelo projeto, as ações planejadas pela equipe, dentre elas o aprendizado do violão, giraram em torno de uma metodologia apoiada em quatro diferentes momentos e ambientes de ensino e aprendizagem, listados a seguir.

Monitorias: são encontros de estudos semanais voltadas para o aprendizado coletivo do instrumento com duração de 1h:30min. Cada atividade é conduzida por um monitor (estagiário), aluno do curso de Educação Musical da UFSCar. O planejamento vem sendo feito em reuniões coletivas da equipe (monitores e coordenador) para previa discussão sobre os conteúdos musicais possíveis de serem depreendidos do repertório cultural trabalhado. Nas monitorias específicas de violão, cada participante tinha a oportunidade de compreender a função do instrumento dentro da linguagem do samba, praticar e aperfeiçoar as músicas trabalhadas preparando-se para a prática coletiva, a *Roda de Samba*. Também, as monitorias foram desenvolvidas de maneira que cada participante pudesse ter uma evolução gradual, reforçando os aspectos positivos de cada um, proporcionando momentos não só de prática instrumental, mas também de apreciação musical, conhecimento do repertório, imersão cultural o que tornou este um momento privilegiado de trocas de experiências e vivências entre os participantes e o monitor responsável pela monitoria.

Ademais, as monitorias apresentaram-se como momentos fundamentais para alcançar os objetivos propostos pelo projeto e para o aprendizado do violão. A dinâmica desenvolvida nessas atividades foi realizada em dois momentos: (a) os primeiros 50 min eram destinados a audição e discussões dos originais das músicas trabalhadas no projeto, buscando gerar a compreensão de diversos aspectos de estruturação musical, tais como: forma, acordes presentes, construção harmônica e melódica, levadas rítmicas, bem como aspectos históricos de formação do samba e ligados aos compositores e interpretes específicos de cada música trabalhada. (b) os 40 min restantes a equipe de monitores do projeto separava os participantes em vários pequenos grupos, com formação heterogênea, compondo uma roda já com a presença dos seus elementos fundamentais tais como: violão, pandeiro, tamborim, agogô, cavaco e canto. Nesse momento se dava a prática coletiva das músicas trabalhadas nos momentos iniciais da monitoria preparando assim os participantes para a vivência da *Roda de Samba*.

As Oficinas, ministradas pelos membros do Núcleo de Estudos de Samba Cupinzeiro e pelo professor coordenador do projeto buscaram, em um primeiro momento, desenvolver com os participantes uma contextualização histórica a cerca do samba, apresentando-o como forma de manifestação cultural que apresenta especificidades desde seu processo de formação histórica, bem como a partir de sua dinâmica de continuidade e transformações dentro do processo histórico e social mais amplo. O referido núcleo ao longo de sua trajetória vem buscando recuperar e apresentar através de suas manifestações e atividades educacionais, registros históricos através de documentos, pesquisas, materiais bibliográficos, fonográficos, relatos orais, materiais fotográficos e videográficos sobre o samba possibilitando aos participantes uma introdução histórica e social da vivência do samba para, em um segundo momento, iniciar o processo de inserção na prática musical. A presença do Núcleo de Samba Cupinzeiro permitiu com que as oficinas se tornassem um momento de compartilhamento entre as experiências de pesquisa, vivências e práticas com o samba, desenvolvidas ao longo dos anos, entre o referido núcleo e os participantes (licenciandos - monitores do projeto e do curso de Educação Musical da UFSCar), e do público em geral.

As *Oficinas* foram ministradas quinzenalmente proporcionando discussões sobre temas relacionados à cultura e à memória do samba, aspectos que envolvem a organização coletiva do grupo, aspectos práticos, tais como: o papel dos instrumentos dentro da manifestação, por exemplo, o papel do violão dentro da linguagem e estruturação desse gênero musical, bem como formas de tocar e interagir musicalmente com os outros instrumentos e participantes da *Roda de Samba*. Também, as oficinas proporcionaram substancial evolução musical, técnica, social e metodológica aos alunos/monitores do projeto, fomentando a formação dos monitores enquanto educadores musicais capazes de desenvolver atividades relacionadas à prática de samba, possibilitando a recuperação e difusão da memória do samba dentro da UFSCar e na região da cidade de São Carlos.

Ambiente Virtual: o ambiente virtual foi um espaço destinado a facilitar o acesso a materiais didáticos, vídeos, depoimentos, discussões sobre o projeto, se tornando um espaço de interação entre os participantes e de apreciação das músicas trabalhadas. O ambiente virtual também serviu de acervo das atividades do projeto, trazendo vídeos das *Rodas de Samba* realizadas, fotos e discussão de aspectos trabalhados nas monitorias e oficinas. Esse tipo de utilização do ambiente virtual, tem se mostrado bastante significativo para o desenvolvimento do projeto e no auxílio do ensino/prática do violão, visto que os participantes tinham acesso a levadas rítmicas, músicas e conceitos trabalhados nas *Oficinas* e *Monitorias* facilitando a prática individual. Esse recurso também facilitou a continuidade e aprofundamento do processo de formação dos participantes. Os materiais disponibilizados proporcionaram discussões acerca do samba e sobre o violão inserido nesta forma de manifestação cultural catalisando o processo de ensino-aprendizagem maximizando o tempo disposto para as práticas realizadas nas *Oficinas* e *Monitorias*.

As Rodas de Samba, realizadas através de encontros mensais, são momentos nos quais os participantes tem a oportunidade de desenvolver a prática coletiva e, também, desenvolver vivências dos diversos aspectos trabalhados e discutidos nas *Oficinas, Monitorias,* e no *Ambiente virtual.* Ao mesmo tempo, essa atividade possibilitou aos participantes uma maior discussão e assimilação de conhecimentos que se fazem presentes na realização da roda, possibilitando o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao grupo e de uma construção de uma identidade coletiva, fundamental para a realização da roda como elemento dinamizador do processo de ensino aprendizagem. Assim, as *Rodas de Samba* realizadas foram fundamentais para que os participantes do projeto pudessem se inserir na manifestação como sujeitos pertencentes ao grupo pela identificação e pelo conhecimento coletivizado. Também, as rodas trazem referências ligadas ao repertório a ser estudado e estabelecem um sentido para o estudo musical realizado nas oficinas e nas atividades de monitoria. Ou seja, o aprendizado é todo voltado para que o aluno/monitor e os participantes se preparem para adentrar e participar de uma prática musical efetiva em meio a uma manifestação cultural que mantém sua lógica baseada nas tradições que constituíram e vêm formando o gênero samba. Ademais, cabe aqui destacar que o projeto trabalha com dimensões de sociabilidade de interações humanas propiciadas pela prática musical coletiva (situação observada nas *Rodas de Samba*) e que com a adesão das pessoas e o comprometimento com o grupo e com as atividades, há um caminho aberto para o desenvolvimento e aprimoramento musical, catalisando o processo de ensino-aprendizagem.

4. Considerações Finais

Temos observado que a conjugação dos diferentes momentos de vivência cultural e educacional (*Oficinas, Rodas de Samba, Monitorias,* e o uso de um *Ambiente Virtual*) construídos a partir do projeto, gera uma metodologia, um modo de fazer, que têm auxiliado no processo de imersão e contato significativo com os diversos saberes ligados ao universo musical do samba. Sendo assim, esse processo

de imersão cultural tem se mostrado capaz de gerar a formação musical e cultural de seus participantes conjuminando diferentes espaços e vivências, reforçando e ampliando as metodologias para o ensino e aprendizagem musical (neste caso através do violão). Com isso, tal como ressalta SANDRONI (2012, p. 09):

> Nas culturas populares, os modos-de-fazer são tão ou mais importantes do que os conteúdos; em todo caso, ambos estão inextrincavelmente ligados. Incorporar, mesmo que parcialmente, modos-de-fazer oriundos de contextos sociais muito distintos é bem mais difícil do que incorporar conteúdos. Mas pode ser a única maneira de tornar a escola de fato mais permeável à pluralidade cultural.

Assim, essa construção metodológica tem se mostrado rica e satisfatória, visto que, vários dos participantes inscritos inicialmente no projeto possuíam pouco, ou quase nenhum, conhecimento musical e técnico sobre o violão e o samba, mas que após a imersão no projeto, apresentaram considerável evolução musical (técnica e sociocultural). Vale ressaltar, ainda, que um dos objetivos do projeto tem sido gerar momentos de aprendizado unidos ao processo de sociabilidade (ampliação dos laços de amizade e formação de grupo a partir da prática cultural) e de interações humanas (troca de saberes e experiências) construídas através dos diversos momentos proporcionados pelo projeto.

Também, considerando a inserção como membros da equipe do projeto, salientamos a necessidade de fazermos numa próxima fase uma coleta de dados, levando em conta o olhar e a voz das outras categorias de participantes do projeto (alunos e público participante das atividades culturais). A partir da visão dos monitores, estagiários do projeto e alunos do curso de licenciatura em educação musical, podemos salientar a importância que projetos dessa natureza têm para a formação de educadores musicais. Projetos que possibilitem a criação de pontes entre metodologias trabalhadas e estudadas no meio acadêmico e escolar e os modos de fazer populares, tradicionais e suas manifestações culturais, capazes de gerar uma inserção mais ampla e abrangente sobre as discussões e práticas pedagógicas e musicais em meio à realidade social.

Estar inserido em um projeto de extensão universitário possibilita observar de que modo os processos culturais e não formais de educação podem gerar contribuições para o processo de ensino e aprendizagem musical mais amplo, bem como do violão especificamente. Fazer parte do projeto “Prática de Samba - o aprendizado musical na roda” tem representado estar inserido em um processo cultural amplo e singular dentro da comunidade universitária da UFSCar, do curso de Educação Musical da UFScar e da região da São Carlos. Participar como aluno/monitor (atuante) do conjunto de atividades aqui descritas, recupera na formação do músico e educador musical, a percepção para a cultura em sua indissociabilidade com os processos educacionais e com os conteúdos presentes nas atividades onde os participantes aprendem, constroem e reconstroem valores, idéias e comportamentos em um contexto marcado por atividades que transcendem os limites espaço temporais escolares e acadêmicos.

Portanto, a partir da inserção e atuação dos participantes nas atividades desenvolvidas, o projeto têm mostrado adequado potencial gerador de formação musical e cultural de seus participantes como um todo, contribuindo de forma efetiva para o ensino do violão dentro das atividades propostas.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In *Revista Brasileira de Educação* n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

RODRIGUES, Helena. Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. Revista LEEME, Lisboa, nº 8. p. 6, nov. 2001.

SOUZA, Eduardo Conegundes de. Educação musical não formal a partir da roda de samba: uma proposta de extensão atuando na formação de educadores musicais. Anais do X Encontro Regional Nordeste da da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, Pernambuco. Recife: ABEM, 2011, CD-ROM.

_____, Prática cultural e extensão universitária: a roda de samba como espaço de sociabilidade e aprendizado musical não formal. Anais do IV Encontro de Educação Musical da Unicamp. "Dialogos entre espaços de aprendizagem musical e a universidade: da prática a reflexão." Campinas, Unicamp, 2011.

_____, Roda de Samba: cultura, sociabilidade e educação musical não-formal. Publicação dos relatórios dos projetos de extensão realizados pelo Proext Cultura 2010. MINC - Proext Cultura/2010 *no prelo.*

_____, Prática de Samba: O aprendizado musical do violão desenvolvido na roda de samba - um contexto não formal. Anais do VIII Congresso de Extensão da UFSCar. São Carlos, setembro de 2011, CD-ROM.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57761084/Uma- Roda-de-Choro-a>. Acesso em: 26/06/2012.

Reflexões Sobre Pesquisa na Educação Musical

Fabricia Piva
UNESP- fabriciapiva@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende discutir a relevância da pesquisa musical acadêmica e suas relações com a sociedade e áreas do conhecimento, procurando o caminho que subjaz a pesquisa na educação musical para desvelar novas formas de pensar, valorizar e entender a pesquisa na educação musical.
Palavras-chave: Musica, Pesquisa, Educação Musical .

Reflections on Research in Music Education

Abstract: This article discusses the relevance of musical research and academic relations with society and knowledge areas, looking for the path that underlies research in music education to uncover new ways of thinking, valuing and understanding research in music education.
Keywords: Music, Search, Music Education.

Discutir a relevância social da pesquisa musical acadêmica nos leva a direcionar o pensamento para o impacto da atividade cientifica na sociedade, independente da área de conhecimento. O valor da pesquisa científica tem crescido em várias esferas, políticas, sociais, bem como entre os pesquisadores. O campo da pesquisa está em transformação, as mudanças começam com a significativa ampliação dos trabalhos científicos de alunos, professores, universidades, Conselhos Nacionais, além das associações que alimentam a produção científica. Como a música é uma atividade artística, sublime, criativa e expressiva, surge uma grande dúvida sobre a importância da pesquisa na área da música. A pesquisa contribui para o fazer artístico musical? A pesquisa vai ajudar na performance, busca resolver problemas técnicos ou cria maneiras diferentes de ensinar música? Estas são algumas dúvidas presente no discurso de muitos músicos e professores. Na universidade, observamos que esta desconfiança sobre importância da pesquisa para área da música reflete-se no trabalho acadêmico, através da avaliação docente e até mesmo pela a importância atribuída pelas universidades e comunidades científicas.

Segundo Freire (2010, p.9)

> Ao questionar a validade da pesquisa na area, muitos músicos expressam uma reação à possivel desvalorização da prática musical, o que de fato não se sustenta, não devendo incidir sobre a valorização da outra. O que se cria, então, são falsas polêmicas e polarizações equivocadas, que em nada acrescentam ao conhecimento da área.

Podemos afirmar que compreender a música como um fazer artístico apenas é limitado, a música como área de conhecimento também pode desvelar-se como atividade de investigação cientifica, bastando apenas a interação entre o fazer artístico e a reflexão teórica em várias áreas de conhecimentos.

Para Ben (2003, p.78)

> A educação é um fenômeno complexo, envolve múltiplas variáveis ou dimensões. Pela complexidade do fenômeno em estudo, é preciso aceitar a pluralidade de enfoques na análise. Portanto, não se trata simplesmente negar as contribuições da Psicologia, Sociologia, Filosofia, História entre outras áreas, para compreensão das várias dimensões envolvidas na educação que sejam capazes de orientar a prática educativa.

Observa-se que a educação Musical ultrapassa, assim, os ambientes das instituições de ensino e das práticas formais de ensinar música, por isso, a pluralidades de enfoques analíticos. Essa ampliação também reflete na fundamentação dos trabalhos científicos e temas de pesquisas em ambientes formais e informais com olhares para diferentes áreas de conhecimento.

Observa-se que a transformação do elemento sonoro ocorreu de maneira voraz nos últimos 100 anos; a tradição da música culta ou clássica vem perdendo cada vez mais espaço para a música popular e eletrônica e o ensino de musica mudou com as novas tecnologias, possibilitando encontrar conceitos, formas e fundamentação para diferentes maneiras de fazer, ensinar e ouvir música, já que vivemos em uma época em que a mídia e a tecnologia influenciam o fazer artístico e o pensamento musical. Além disso, a história social determina e contribui também para a função da música e suas características. A história social e econômica pode ser classificada como antiga e nova, semelhante à manifestação artística. Ao longo do tempo, observamos uma mudança, ou melhor, um crescimento da comunicação que está vinculada à evolução tecnológica. Então pensar sobre a pesquisa acadêmica na área da educação musical torna-se muito relativo com a universalização da música. Sobretudo num mundo em que a subjetividade dos sentimentos e a fruição dos desejos estão presentes, juntamente com a razão, como condições necessárias para vivenciar e fazer música do passado e presente.

Para Freire (2010, p.10)

> A pesquisa sobre música não é, portanto, uma ativdade estética. É uma atividade científica (ainda que debruçada sobre um objeto de natureza estética: a música), seja ela de natureza predominantemente teórica ou metodológica, seja mais voltada para a dimensão prática ou empírica. Consideramos, assim, que para refletir melhor sobre pesquisa na aréa de música, é interessante, como ponto de partida, considerar as peculiaridades do conhecimento cientifico e do conhecimento estético.

Tanto na esfera conceitual quanto prática há questões complexas e que exigem esforço de investigação. Claro que refletir sobre o ensino da música e suas práticas e até mesmo sobre o processo de ensino e aprendizagem através da educação musical possibilita contribuir de forma qualitativa para o fazer artístico, e também para a pesquisa, músicos professores e alunos. Talvez a maior dificuldade seja a flexibilidade no desenvolvimento da pesquisa em música necessária ao relacionar as práticas musicais com conceitos estéticos, teóricos, dimensões socioculturais e humanas.

Segundo Albano (2005, p.16)

> O perfil histórico do homem ocidental demostra que o pensar musical sempre foi mais valorizado que o fazer musical. Esse comportamento epistemológico vem de longa data e comporta reflexões das maneiras como o homem ocidental vem pesquisando a música. Ele não só separa o pensar do fazer música, como também desqualifica a prática musical como atividade capaz de produzir conhecimentos.

Claro que esta problemática entre a o fazer artístico e o pensar musical é um fato presente no discurso dos pesquisadores, como também na esfera positivista que visa encaixar a música como uma atividade racional exata, e em alguns momentos desqualificando o fazer musical. Compreender essa mentalidade é uma das grandes dificuldades na área da pesquisa, principalmente na prática interpretativa e na educação musical. Para Albano (2005) a essência da prática interpretativa se processa na execução e na interação contínua entre a sensibilidade do interprete e a obra criada e seu entendimento prático e teórico. Na realidade, este é um problema complexo ,e de grande importância na pesquisa. Uma parcela de indivíduos influenciados pela mesma crença e costumes, de um modo geral, ou seja, a sua relação e atitude com os problemas estéticos, gosto seguem a tradição nacional, com algumas influências e atitudes, que aparecem com as tendências. A grandiloquência que está presente na música de consumo é a maior responsável por muitas escolhas de caminhos tanto na educação musical quanto, muitas vezes, até na maneira de criar e ouvir músicas.

Segundo Hanslick (1992, p.15)

> Sensação é a percepção de uma determinada qualidade sensivel: de um som, de uma cor. Sentimento é o tornar-se consciente de uma incitação ou impedimento do nosso estado anímico, portanto, de um bem-estar ou desprazer. Quando simplesmente percepciono o cheiro ou o sabor de uma coisa, a sua forma, cor ou som com os meus sentidos, percepciono, pois, estas qualidades; quando a melancolia, a esperança, a alegria ou o ódio me elevam perceptivelmente acima do estado anímico habitual ou sob o mesmo me deprimem, tenho sentimento.

As interações do indivíduo com a música proporcionam uma sensação que se transforma em bagagem, ou melhor, em conhecimento musical que se amplia conforme as interações vivenciadas. Assim sendo, os caminhos da pesquisa na área de educação musical é ampla e subjaz de uma preocupação com a subjetividade na análise e suas interpretações. Todavia, a pesquisa, independente de qualquer foco de investigação, tem que conter os hábitos existentes no contexto pesquisado, as práticas e culturas têm que ser analisadas e precisam fazer parte do propósito da pesquisa, que é caracterizar, por exemplo, práticas pedagógicas e averiguar aspectos culturais e sociais da pesquisa . Já a pesquisa voltada para a

estética e filosofia da música apresenta problemas específicos principalmente aqui no Brasil. Segundo Tomás (2003, p.171)

> A primeira delas se pauta no fato de que boa parte dos proponentes não possui um conhecimento técnico-musical, pois não tiveram uma educação formal na aréa de música, desconhecem teoria musical e raramente tiveram uma experiência prática instrumental. Assim, a partir da leitura das propostas apresentadas torna-se evidente que o autor tem um bom domínio dos pressupostos teóricos das áreas afins – como sociologia, filosofia, entre outras – mas que o mesmo rigor não é empregado quanto aos pressupostos musicais, os quais em sua maioria são retirados de compêndios gerais de história da música; esse aspecto incide diretamente em sua experiência musical, a qual se baseia, sobretudo, na audição musical imediata, na apreciação subjetiva e em julgamentos baseados em juizo de gosto.

Observa-se que a primeira crítica apresentada no texto da professora Dra. Lia Tomas no artigo *Uma reflexão sobre a estética musical e filosofia da música* mostra um interesse maior de pesquisadores de outras áreas que buscam fundamentar seus trabalhados com pressupostos teóricos afins, faltando assim um aprofundamento bibliográfico voltado para a música especificamente. Além disso, é notável a falta de publicações e traduções, de livros teóricos, ensaístas, teoria musical, análise, história, interpretação, estética e filosofia da música que são subáreas que se entrelaçam com educação musical. A pesquisa em educação musical não pode deixar de ser pensada como uma área de conhecimento que permeia a ciência e arte. As problematizações de pesquisa, mesmo próximas do cotidiano, através de relatos de experiências não podem abandonar as metodologias de análises, conceitos e teorias, buscando assim diferentes áreas de conhecimento para fundamentação. Assim sendo, observa-se que as relações interdisciplinar da pesquisa subjaz concepções musicais, história, filosóficas e sociais. E a educação musical, bem como a sua relação com a estética, história, filosofia, psicologia entre outras áreas, de conhecimento, podem revelar aspectos inusitados e pouco discutidos sobre música; tal abordagem poderia contribuir para várias áreas de conhecimento da música. Há, pois, uma transformação da forma de fazer e perceber a música, a música no mundo atual se tornou uma atividade de desejo na construção do ouvir, fazer e pesquisar, já que vivemos em um período intenso de mutações estéticas, tecnológicas, econômicas e sociais. Além disso, observa-se que o juízo de valor da música possibilita constituirmos uma idealização do período histórico, e as impressões das coisas apreendidas nos chegam carregadas de qualidades, funcionalidades e até de juízo de valor. A pesquisa na área da educação musical, amplia a compreensão musical de tal maneira , que pode dar uma contribuição para o fazer artístico no qual o mundo, sociedade e o homem são componentes fundamentais e a pesquisa é uma atividade cientifica que podem expandir os horizontes da educação musical, que

tem muito que crescer e ampliar os conhecimentos dos pesquisadores e interessados pelo campo de pesquisa.

Referências

ALBANO, S.L. **Uma metodologia de interpretação musical.** Musa, SP, 2005.

BEN,L.D.A pesquisa em Educação musical no Brasil. **Per Music**. Belo Horizonte,v.7,2003, p.76-82

FREIRE, V.B. **Horizontes da pesquisa em música.** 7letras. RJ. 2010

HANSLICK, Eduard. **Do Belo Musical**. Trad. N. Simone Neto. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LEVIN, Ben. Making research matter more. **Education Policy Analysis Archives**, v. 12, n. 56, 2004. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ epaa/v12n56/>. Acesso em: 14 out. 2006

TOMAS, L. **Ouvir ou ver**. Uma reflexão sobre a estética musical e a filosofia da música. N5 Uberlandia, 2009. p. 169-173

Superando Dualidades: Possibilidades de diversificação do repertório litúrgico católico na atualidade com o auxílio da Educação Musical

Fernando Lacerda Simões Duarte
Doutorando, UNESP – lacerda.lacerda@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho aponta possibilidades geradas pelo uso de referenciais teóricos e de ferramentas da Educação Musical para a diversificação do repertório em igrejas católicas. A radical mudança neste repertório após o Concílio Vaticano II gerou e ainda hoje gera discussão sobre qual deve ser o repertório apropriado para as igrejas. Optou-se por não adentrar a discussão pelo viés da crítica musical, mas questionou-se como diversificá-lo, permitindo ao intérprete maiores possibilidades de escolha. Neste sentido, o trabalho encontra respaldo na definição de Carlos Lopes para o desenvolvimento humano como a "constante expansão das oportunidades dos indivíduos e sociedades". A pesquisa se fundamenta ainda em uma visão sistêmica pautada no sociólogo alemão Niklas Luhmann para a compreensão das principais mudanças ocorridas na música litúrgica católica após o Concílio Vaticano II, bem como na abordagem fenomenológica da música enquanto linguagem de Marisa Fonterrada e na noção de *chaves de acesso* para a linguagem musical. Para a elaboração deste trabalho teórico foram utilizados os procedimentos bibliográfico e documental. O trabalho foi dividido em uma abordagem histórica da música litúrgica, analogias entre as duas principais vertentes encontradas por Fonterrada na Educação Musical no Brasil – tradicional e alternativa – e a música litúrgica pós-conciliar e ferramentas ou aplicações possíveis para a diversificação do repertório.

Palavras-chave: Música litúrgica – Igreja católica; Música e desenvolvimento humano; Chaves de escuta; Não-dualidade; Sistemas autopoiéticos.

Surpassing Dualities: Possibilities for diversification of Catholic liturgical repertory today with the subsidies of Musical Education

Abstract: This paper points out possibilities generated by the use of theoretical frameworks and tools of the Musical Education for the diversification of the repertory in Roman Catholic churches. The extreme change happened in this repertory after the Vatican Council II generated and still generates discussions about what should be the repertory appropriated for churches. We decided to not enter the discussion from the perspective of music criticism, but asked how diversify it, allowing the performer greater possibilities for choice. In this regard, the paper is respelled in the definition of human development by Carlos Lopes as the "constant expansion of possibilities for persons and societies. The research still based on a systemic approach according to the German sociologist Niklas Luhmann to understanding of major changes in the Catholic liturgical music after the Vatican Council II, as well a phenomenological approach to the music as language by Marisa Fonterrada and in the concept of *access keys* to the musical language. For the development of this theoretical work, we used documentary and bibliographic behavior. The paper was sectioned in a historical approach of the liturgical music, analogies between the two main strands found by Fonterrada in the Musical Education in Brazil – traditional and alternative – and the liturgical music produced after the Council and possible tools or applications for the diversification of this repertory.

Keywords: Liturgical music– Roman Catholic Church; Music and human development; Keys for hearing; Non-duality; Autopoietic systems.

Introdução

Uma das principais discussões que cerca a prática musical litúrgica na Igreja Católica Romana no presente diz respeito ao repertório. Ela está presente na forma de crítica dos músicos

"acadêmicos", rebatidos, por sua vez, pelos músicos e cantores atuantes nas igrejas. Os primeiros alegam a falta de qualidade do repertório, ao passo que os segundos acusam os primeiros do desconhecimento da realidade local. Haveria possibilidade de encontrar um caminho de entendimento? Quais seriam as vias para isto? A Musicologia histórica e a Educação musical poderiam contribuir neste processo? Este trabalho aponta, de forma teórica, possibilidades neste sentido. Tais questões conduziram ao problema que aqui se buscou responder: em que medida a Educação Musical pode contribuir para a ampliação de oportunidades de escolha do repertório litúrgico católico? Para responder a esta questão, empreendeu-se pesquisa pautada pelos procedimentos bibliográfico e documental. Não se trata, portanto, de pesquisa de caráter empírico, mas de desenvolvimento teórico que poderá ser constatado, contestado ou ampliado empiricamente, ou seja, este trabalho poderá se desdobrar em novos trabalhos nas áreas de Musicologia e Educação Musical.

A análise aqui empreendida não se pautou pela crítica musical, mas buscou conhecer o fenômeno da música litúrgica católica no presente, a partir da prática profissional e os fatores que condicionaram este repertório, por meio da Musicologia histórica. Na Educação Musical buscaram-se soluções para o problema aqui levantado. A análise se pautou pelas noções de chaves de escuta, não-dualidade, desenvolvimento humano e autopoiese, que serão oportunamente introduzidos ao longo do texto.

O uso de tais referenciais decorre em parte das discussões realizadas na disciplina *Tópicos especiais: A escolha de repertório e suas implicações à Educação Musical*, ministrada pela professora doutora Marisa Fonterrada no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP e em parte, como um desdobramento da pesquisa de mestrado.

O trabalho foi estruturado em três partes. Na primeira, foi lançado um olhar sobre qual repertório a instituição julgava adequado no passado e qual o repertório que hoje se realiza com apoio institucional. O recorte histórico privilegiou uma comparação entre os últimos sessenta anos e a primeira metade do século XX. Na segunda, parte foi traçada uma comparação entre as vertentes da Educação Musical no Brasil constatadas por Fonterrada (1994) e os repertórios litúrgicos pré e pós-conciliar. Por fim, foi enfocada a questão da ampliação do repertório a partir de ferramentas da Educação Musical.

1. Do rito latino à missa da América Latina

O estudo musicológico da prática musical litúrgica não raro assume o viés de estudo de normas eclesiásticas sobre tal prática. Apesar de interessante e explicativa, esta abordagem pouco contribui com a música do presente. O descarte deste aspecto, entretanto, poderia limitar a compreensão deste fenômeno. Assim, para uma análise mais eficiente da legislação e da prática, optou-se pela teoria dos sistemas autopoiéticos de Niklas Luhmann (1995). De acordo com esta teoria, instituições – neste caso, a Igreja Católica – comportam-se como seres vivos capazes de recriarem a si próprios a partir dos estímulos de seu entorno. Esta comunicação com o meio se dá por duas vias: *abertura cognitiva* e *fechamento normativo*. Por meio da primeira operação, o sistema se recria aceitando as provocações do meio, ao passo que na segunda, a aceitação poderia implicar a perda de identidade do sistema, sendo rejeitada.

O Concílio Vaticano II (1962-1965) representou uma abertura cognitiva da Igreja à realidade de seus fiéis. Sua maior contribuição para a música litúrgica – registrada na Constituição "*Sacrosanctum Concilium*" (VATICANO, 1963) – reside na transição oficial de modelos de liturgia e música europeus para um que considera a diversidade:

> A adaptação da Igreja
> 37. Não é desejo da Igreja impor, nem mesmo na Liturgia, a não ser quando está em causa a fé e o bem de toda a comunidade, uma forma única e rígida, mas respeitar e procurar desenvolver as qualidades e dotes de espírito das várias raças e povos. A Igreja considera com benevolência tudo o que nos seus costumes não está indissolùvelmente [*sic*] ligado a superstições e erros, e, quando é possível, mantem-no [*sic*] inalterável, por vezes chega a aceitá-lo na Liturgia, se se harmoniza com o verdadeiro e autêntico espírito litúrgico.
> Aplicação à Liturgia
> 38. Mantendo-se substancialmente a unidade do rito romano, dê-se possibilidade às legítimas diversidades e adaptações aos vários grupos étnicos, regiões e povos, sobretudo nas Missões, de se afirmarem, até na revisão dos livros litúrgicos; tenha-se isto oportunamente diante dos olhos ao estruturar os ritos e ao preparar as rubricas.

Este documento não aboliu definitivamente o uso do latim nos ritos católicos como muitos acreditam, mas o preservou como língua oficial, aceitando, entretanto, o uso das línguas vernáculas por ser "útil ao povo". A noção de ruptura a ele atribuída também é passível de questionamento, uma vez que a prática musical já revelava muito antes uma gradual *abertura cognitiva* (DUARTE, 2010). Tal ruptura se deve antes às ideias políticas e teológicas que circulavam na América Latina ao tempo do concílio: a *Teologia da Libertação* – movimento teológico de cunho fortemente político e social que ressaltou o compromisso da igreja na América Latina com os mais pobres – parece ter sido determinante para a criação de novos

modelos de música litúrgica. Para Fernando Lugo, ex-bispo católico romano e presidente do Paraguai, a Teologia da Libertação foi fundamental para a transição de modelos de governos na América Latina (STONE, 2010), antes coniventes com ideais imperialistas, aproximando-se das reais necessidades dos governados. Ruptura semelhante se observou também na música litúrgica, com a passagem de um modelo pautado pelo cantochão e pela polifonia – sobretudo a composta por Palestrina – para uma música próxima da música popular de cada país.

Se inegável foi a contribuição da Teologia da Libertação nos campos social, político, educacional e religioso, a condução do processo implicou não somente a independência em relação ao modelo europeu, mas também perdas em termos musicais. Em princípio, foi criada uma comissão para tratar do tema no Brasil. Dela fez parte, dentre outros, o compositor Osvaldo Lacerda. Contudo, como observou Amstalden (2001, p.188),

> a existência de uma comissão formada para pensar a música pós-conciliar no Brasil perdia seu sentido. Sob a nova ótica, os componentes da comissão estariam impondo uma cultura estranha a uma massa pouco estudada e desconhecedora dos códigos da cultura erudita, isto é, não se quebraria a relação dominador versus dominado.

A música passou a valorizar a experiência que brota de cada comunidade particular, ou seja, manifestações musicais que brotam da vida dos fiéis, de seu cotidiano. De acordo com a classificação de Pareyson (1997), contata-se a opção pela *estética do fazer*, ou seja, a música é uma atividade decorrente do cotidiano dos que a praticam, não tratada como objeto de contemplação em si mesmo, mas funcional e profundamente atrelada à vida daqueles que a produzem. A aquisição da linguagem musical se dá, neste contexto, de modo muito semelhante à da linguagem verbal: de modo espontâneo e quase inexplicável, sem imposições ou métodos (ALVES, 2005; FONTERRADA, 1994). Ocorre, por outro lado, uma limitação da linguagem musical, pois estabelecidos tais modelos, não há abertura para diversos elementos da linguagem musical próprios da música europeia, como a própria música coral com grupos de vozes mistas. Outra limitação natural deste processo está na formação dos músicos, que não se ocupam do aprofundamento na linguagem musical. Além do desaparecimento quase por completo da prática de música coral, os órgãos também foram relegados ao esquecimento (AMSTALDEN, 2001; KERR, 1985).

Assim, é possível constatar que a transição dos modelos de música litúrgica foi feita – sobretudo no Brasil – por um caminho de dualidades, como uma ruptura: se antes só se fazia música europeia, após o concílio esta foi completamente banida. Contudo, não há de se questionar a forma como a transição, já que não parece possível supor outra maneira no

momento histórico em que ocorreu. Por outro, deve-se destacar ainda que a imposição de um modelo romanizado – *repertório restaurista* – no início do século XX parece ter sido tão violenta quanto ou mais em relação às manifestações da religiosidade popular (GAETA, 1997).

2. Superação de dualidades

Curiosamente, mas não por acaso, dualidade muito semelhante à que ocorre na prática musical litúrgica do presente ocorre também nas vertentes de Educação Musical no Brasil. Fonterrada (1994) apontou duas grandes correntes: uma se preocupa com a formação de músicos e se utiliza essencialmente do repertório europeu do período clássico, chamada pela autora de *tradicional*. A segunda – *alternativa* – parte da música popular brasileira e busca formar ouvintes de música. O problema constatado na Educação Musical é o mesmo que se constatou na prática musical litúrgica: o caminho da dualidade ou em outras palavras, a recorrência de *fechamento normativo* dos partidários de cada vertente em relação à outra.

Fonterrada (1994) apontou para uma terceira possibilidade, não-dualista, mas que leva em consideração elementos de ambas:

> a existência de uma comissão formada para pensar a música pós-conciliar no Brasil perdia seu sentido. Sob a nova ótica, os componentes da comissão estariam impondo uma cultura estranha a uma massa pouco estudada e desconhecedora dos códigos da cultura erudita, isto é, não se quebraria a relação dominador versus dominado.
> A terceira linha [...] pretende, através da imersão do sujeito em um ambiente musical positivo e rico em experiências, levar à prática da linguagem musical paulatinamente construída através da prática, ao domínio progressivo de habilidades e à capacidade de agir, reagir e fazer música.
> Esse ambiente exporá informalmente o sujeito a sons de diversas procedências, e à música de diferentes culturas, estilos e épocas, escolhidas de acordo com as condições específicas do indivíduo ou do grupo, para que, através da familiaridade com esses materiais e suas formas de uso, seja possível ampliar progressivamente sua musicalidade e sua capacidade de fazer música. Esse ambiente será, ao mesmo tempo, receptivo e organizador, com essas qualidades adequadamente graduadas, para que o sujeito, sem perder o estímulo, necessite também fazer um certo esforço para ultrapassar suas capacidades, desenvolver habilidades e instalar domínios. Para que esse tipo de educação musical seja possível, deverá constituir-se em experiência que signifique uma nova maneira de ser e estar no mundo, compreendido agora através de critérios sonoros e musicais..

Acredita-se que o mesmo seja possível para a música litúrgica: aproveitar o que há de positivo na música europeia e o que há de rico na música amoldada à "índole de cada povo particular". No caso da música anterior ao concílio, pode-se dizer que, como na educação musical tradicional (FONTERRADA, 1994), a música está fora do sujeito, ao passo que, após o concílio, ela lhe é inerente ou preexistente. Este caminho foi oficializado em composições

imediatamente após o concílio, mas rapidamente se perdeu. Dentre os compositores do período, cita-se o argentino Ariel Ramirez: tanto em sua *Misa Criolla* quanto em sua coleção de obras para o Natal – *Natividad Nuestra* – o compositor valorizou a música coral "tradicional" quanto os ritmos e características da música latina. Duas gravações permitem que se tenha ideia da conciliação entre elementos europeus e latinos, ora destacando uns, ora outros. A gravação do mesmo *Agnus Dei* da *Misa Criolla* por José Carreras (RAMIREZ, 2009) com uso de cravo e andamento mais lento sugere uma interpretação europeia, ao passo que quando interpretada pelo grupo argentino *Los Fronterizos* fica evidente a "latinidade" da obra

Como exemplo da dualidade a ser superada, cita-se ainda a discussão veiculada pelo jornal da Arquidiocese de São Paulo algum tempo após o *Concílio Vaticano II*, quando a questão do repertório ainda era amplamente debatida: de um lado, Paulo Evaristo Arns (1974) – então cardeal de São Paulo – defendia a vertente "alternativa" e criticava veladamente a "tradicional", do outro, Furio Franceschini (1974) – mestre de capela –criticava abertamente o caminho defendido por Arns. Arns defendia uma "música jovem", ao passo que Franceschini tachava esta música como "de um chocante e deseducativo primitivismo" e apontava como solução essencialmente a volta ao passado europeu tradicional. Estes exemplos justificam a opção feita neste texto pelo viés do desenvolvimento humano, e não pela crítica musical.

Desenvolvimento humano é aqui entendido como definiu Carlos Lopes (2005, p.22-23): a "constante expansão das oportunidades dos indivíduos e sociedades". Se a *abertura cognitiva* do Concílio Vaticano II já representou uma expansão de oportunidades musicais, estas oportunidades seriam potencializadas por uma via não-dualista de resgate dos aspectos musicais positivos do passado. Parece ter sido isto que o cardeal Joseph Ratzinger – hoje, papa Bento XVI – percebeu ao conceber uma o Concílio Vaticano II, não como ruptura, mas como a continuação de um movimento orgânico (DIAS, 2011).

3. Algumas possibilidades e ferramentas

O olhar para a música litúrgica do presente tal como o fenômeno se apresenta localmente (em cada comunidade religiosa), evitando juízos estéticos ou de valor *a priori* parece um interessante ponto de partida para a ampliação do repertório. Abordagem semelhante – com base em autores afiliados à corrente da Fenomenologia, Gadamer e Merleau-Ponty – foi proposta por Fonterrada (1994) para tratar da música enquanto linguagem. Como perguntas iniciais, propõe-se ao músico que atuará em igrejas: como o fenômeno se apresenta? O que já existe em termos de prática musical?

Uma vez escolhido um repertório diverso do cotidiano para o uso litúrgico, convém pensar em quais elementos de sua prática musical cotidiana permitem acessar este repertório com maior eficiência. Ouvir músicas diferentes, novos repertórios – independentemente da datação – de forma isenta de preconceitos parece o melhor caminho de entrada para a diversificação. Segundo Bernadete Zagonel (1997, p.3),

> A apreciação musical pode ainda ser praticada para o simples desenvolvimento do hábito da escuta, para ampliar o conhecimento de repertório, devendo, neste caso, envolver os mais diversos tipos de manifestação musical, dos grupos étnicos ao jazz. É preciso, aí, observar as diferentes maneiras de expressão instrumental ou vocal, comparar umas com as outras, contextualizar cada qual, enfim, promover uma percepção o mais ampla possível da arte musical e evitar, assim, preconceitos e "bloqueios auditivos".

Uma vez superados tais bloqueios ou preconceitos – tanto da parte dos músicos das igrejas, quanto do músico "acadêmico" –, parece ter sido aberto o canal para o diálogo entre o cotidiano e a novidade. A partir do momento que se escuta não uma, mas diversas vezes, aquilo que é novo, camadas de elementos podem ser percebidas por meio de uma escuta direcionada (ZAGONEL, 1997). Conhecidas tais camadas e manifesto o interesse pelo novo repertório, a comparação entre o que já é conhecido e o que se ouviu e pretende conhecer e executar pode ser eficiente. Eis aí a *chave de acesso* à linguagem musical. Por exemplo: para uma futura execução de canto gregoriano, no qual não há ritmo medido periódico, mas ritmo livre, recorrer a textos já cantados na liturgia sem ritmo medido ainda hoje utilizados parece uma *chave de acesso* eficiente para a suspensão da sensação de pulso regular. Do mesmo modo, recorrer à música litúrgica "alternativa", muitas vezes escrita em estilos populares regionais pode ajudar na escuta e apreensão dos modos eclesiásticos.

Para Victor Flusser (1991), a atitude de quem fará música figura ao lado das chaves de acesso com igual importância. Uma delas, o "esquecimento" ou "abandono de si" no pode ser pensada também como o abandono dos pré-conceitos em detrimento da exploração envolvida no fazer musical.

Finalmente, pensar em novas possibilidades não-duais no repertório já existente também é possível. Neste sentido, é possível, por exemplo, harmonizar de forma "tradicional" – para coro misto – o repertório "alternativo", geralmente veiculado somente com a melodia e harmonia cifrada.

Considerações finais

Diante dos aspectos aqui analisados, algumas respostas são possíveis à questão central deste trabalho. Pode-se afirmar que a primeira contribuição que os referenciais da Educação Musical adotados fornecem para a ampliação de oportunidades no repertório litúrgico católico está na abordagem do tema pelo viés da superação da dualidade. Este virtuoso "caminho do meio" não mais pressupõe a ruptura ou a imposição, mas o diálogo entre o cotidiano alternativo e a linguagem musical tradicional.

Como segunda conclusão, pode-se afirmar que na ampliação do repertório existe também uma ampliação na linguagem musical daqueles que fazem música nos templos, ou seja, ampliar o repertório pode significar também uma forma de educação musical, bem como uma via para o desenvolvimento humano.

Finalmente, é possível afirmar que a Educação musical é aplicável ao processo de ampliação do repertório, seja por meio de suas ferramentas como as chaves de escuta, seja como um olhar diverso sobre o fenômeno da prática musical litúrgica do presente, olhar que permite ao fenômeno se apresentar tal como ele é, livre de preconceitos. Tais considerações poderão ser exploradas, constatadas, questionadas e, principalmente, adaptadas quando de sua aplicação ou da realização de posterior pesquisa de caráter empírico.

Referências

ALVES, Rubem. Escutar os sons do mundo. In: ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos*. Campinas: Versus, 2005. p. 31-35.

AMSTALDEN, Júlio César Ferraz. *A música na liturgia católica urbana no Brasil após o Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ARNS, Paulo Evaristo. Encontro com o Pastor: A música e a mensagem. In: *O São Paulo*, São Paulo. n.957. 29 jun. a 5 jul. 1974.

DIAS, Juliano Alves. *Sacrificium laudis*: A Hermenêutica da Continuidade de Bento XVI e o retorno do catolicismo tradicional (1969-2009). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DUARTE, Fernando Lacerda Simões. Canto Religioso Popular Católico: O porta-voz de mudanças?. In: Congresso da ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: ANPPOM, 2010a. p.888-892.

FLUSSER, Victor. A Música (contemporânea) e a prática musical com crianças. In: *Cadernos de Estudo*: Educação Musical, n. 2/3. São Paulo: Atravéz, 1991. Disponível em: <www.atravez.org.br/ceem_2_3/musica_pratica_musical.htm>. Acesso em 30 mai. 2012.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. In: *Cadernos de Estudo* – Educação Musical, n. 4/5, São Paulo: Atravéz, 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/linguagem_verbal.htm>. Acesso em 20 mai. 2012.

FRANCESCHINI, Furio. Por um canto sacro digno, artístico e universal. In: *O São Paulo*, São Paulo. n.957. 29 jun. a 5 jul. 1974. p.9.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. A Cultura clerical e a folia popular: Estudo sobre o catolicismo brasileiro nos finais do século XIX e início do Século XX. In: *Revista Brasileira de História*. v.17.n.34. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01020188199700020001>. Acesso em 29 abr. 2010.

KERR, Dorotéa Machado. *Possíveis causas do declínio do órgão no Brasil*. 2.v. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música da UFRJ.

LOPES, Carlos. *Cooperação e Desenvolvimento Humano*: a agenda emergente para o novo milênio. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

LUHMANN, Niklas. *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press, 1995.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. trad. Maria Helena N. Garcez. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMIREZ, Ariel. *Agnus Dei – Misa Criolla 5 – Jose Carreras*. 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5vh4kMHNH8I>. Acesso em 1 jun. 2012.

_____. *Misa Criolla – Agnus Dei (Ariel Ramírez)*. Los Fronterizos e Coro de la Catedral de Santo Isidoro. DVD de Magenta Records. 2007. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nHoDqlRtoMk>. Acesso em 15 fev. 2011.

STONE, Oliver. *Ao Sul da Fronteira* (South of the Border). Documentário, 78 minutos, 2010.

VATICANO. *Sacrosanctum concilium* – A sagrada liturgia. 1963. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_po.html>. Acesso em 12 dez. 2011.

ZAGONEL, Bernadete. Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula. *Revista da ABEM*, UFBA, Salvador, Bahia, v. 4, n. 4, dez., p. 37-51, 1997.

Projeto Conhecendo o Choro

Fernando Stanzione Galizia
UFSCar – fernandogalizia@ufscar.br

José Alessandro Silva
UFSCar – alessandro30silva@gmail.com

Diego Lima Moreira
UFSCar – diegolimamoreira@gmail.com

Diogo Martino Fernandes Almeida
UFSCar – diogomfa@gmail.com

Elton Barbano
UFSCar – barbanotrick@yahoo.com.br

Flávia Fernandes
UFSCar – percussiva@hotmail.com

Jacqueline Ruzzene Falcheti
UFSCar – fal_jack@hotmail.com

Resumo: O projeto Conhecendo o Choro, realizado no primeiro semestre de 2012 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), utilizou como forma de pensamento as posturas contextualista e essencialista de ensino de música, conforme descrito por Penna (2006). O objetivo geral deste trabalho foi propiciar aos participantes - professores, técnicos e alunos - uma visão da Universidade como um espaço agradável de cultura, de trabalho em equipe e que exige respeito e compreensão do outro. Como objetivos específicos, buscou-se: gerar aprendizado em instrumentos musicais diversos e canto; gerar aprendizado sobre aspectos históricos, técnicos e estéticos do gênero musical Choro; e fomentar a cena musical da cidade de São Carlos, por meio de rodas de Choro. Para alcançar os objetivos propostos, as ações planejadas giraram em torno de dois eixos: oficinas dos instrumentos e voz e práticas coletivas de roda de Choro, como serão descritos. Nas considerações finais, apontamos alguns resultados alcançados por meio de declarações de um participante.

Palavras-chave: Educação musical, Ensino e prática de choro, Postura contextualista e essencialista de ensino de música.

Getting to know the choro project

Abstract: The Getting to know the choro project, which was conducted in the first half of 2012 at the Federal University of São Carlos (UFSCar), used the contextualist and essentialist concepts of music education, as described by Penna (2006). The general purpose of this work was to provide the participants – teachers, technicians and students – with a view of the University as an agreeable space of culture and teamwork, and which requires the respect and understanding of the other. The specific purposes were: to generate learning of different musical instruments and singing; to generate learning of historical, technical and aesthetic aspects of the music genre Choro; and to foster the music scene of the city of São Carlos, by means of Choro circles. In order to reach these goals, there were two plans of action: instrument and voice workshops and collective Choro circle practices, as described below. In the final considerations, we show some of the results obtained by the project by means of the statement of one of the participants..

Keywords: Music education; Choro teaching and practice; Contextualist and essentialist concepts of music education.

1. Introdução

Este texto visa relatar uma experiência em educação musical realizada no primeiro semestre de 2012, dentro da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada Projeto Conhecendo o Choro. Este projeto foi criado a partir da solicitação do Pró-Reitor de Gestão de Pessoas desta instituição, que gostaria de uma ação que propiciasse a professores, técnicos e alunos uma visão da universidade como um espaço agradável de cultura, de trabalho em equipe e que exige respeito e compreensão do outro. A partir desta solicitação, buscou-se um assunto que possibilitasse alcançar este objetivo, chegando-se ao entendimento de que a música pode servir como instrumento de humanização e trabalho em equipe, aproximando indivíduos que estejam com o mesmo propósito de aprendizado musical. Conhecida como postura contextualista, essa visão da educação musical tem como finalidade a formação global do indivíduo, voltando-se para aspectos psicológicos ou sociais, sendo a música, neste caso, um intermédio para essa formação (PENNA, 2006).

Ressalta-se, porém, que a postura contextualista oferece o risco do educador musical se afastar do conteúdo com que trabalha, a música, focando-se exclusivamente em aspectos outros, denominados como "sociais", e difíceis de serem mensurados. O que passa a ocorrer, então, é que a aula de música não é mais capaz de gerar aprendizado nos alunos, constituindo-se apenas como um momento de recreação ou lazer. Nas palavras de Fonterrada (2008, p. 12):

> Muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na ideia de música como forma de conhecimento.

Para que este projeto não caísse nesse extremo, mesclou-se a postura contextualista a uma postura essencialista, aquela que entende o ensino de música como um fim em si mesmo ou, em outras palavras, o ensino de música enquanto área de conhecimento importante de ser ensinada. Alguns autores da área de educação musical já realizaram práticas de ensino em música buscando comprovar que é possível conciliar, em um mesmo projeto, as posturas essencialista e contextualista como, por exemplo, Bronzatti, Pagliacci e Galizia (2011).

A partir disso, o projeto teve como objetivo geral propiciar a professores, técnicos e alunos da UFSCar uma visão da universidade como um espaço agradável de cultura, de trabalho

em equipe e que exige respeito e compreensão do outro. Como objetivos específicos, buscou-se: gerar aprendizado em instrumentos; gerar aprendizado sobre aspectos históricos, técnicos e estéticos do gênero musical Choro; fomentar a cena musical da cidade de São Carlos, por meio das rodas de Choro.

2. Descrição geral do projeto

Para alcançar os objetivos propostos, as ações planejadas giraram em torno de dois eixos: oficinas de instrumento e práticas coletivas de roda de Choro. As oficinas, que ocorreram uma vez por semana durante os meses de Março e Junho, tiveram uma hora e meia de duração cada e se deram por meio do ensino coletivo heterogêneo e homogêneo. Nessa dinâmica, os alunos têm aulas em grupo, com instrumentos diferentes entre si, porém com algum grau de parentesco (no caso do ensino heterogêneo) ou com instrumentos iguais (no caso do ensino homogêneo). Nesse sentido, foram quatro oficinas diferentes:

a. Ritmo (pandeiro) - ensino coletivo homogêneo;
b. Harmonia (violão de seis e de sete cordas e cavaquinho) - ensino coletivo heterogêneo;
c. Melodia (instrumentos melódicos diversos, como flauta, clarinete, saxofone, oboé etc.) - ensino coletivo heterogêneo;
d. Voz (canto) - ensino coletivo homogêneo.

As rodas de choro foram realizadas de duas formas. Ao final de cada dia de oficinas, por meia hora, foram realizadas rodas apenas com os participantes do projeto. Estes momentos de interação entre as diferentes oficinas foram fundamentais para consolidar o processo, quando os grupos se encontravam, compartilhando conhecimentos que acrescentavam mais informações às já recebidas em suas oficinas específicas. Desta forma, entendemos que utilizamos a roda de choro como uma extensão das oficinas, ou seja, não apenas como um momento de fazer artístico, mas também como um momento de aprendizado. Ao narrar os resultados de uma pesquisa realizada, Sandroni (2012, p.6-7) ressalta a importância das rodas como complemento didático às aulas:

> Os violonistas entrevistados foram unânimes em ressaltar a importância fundamental, em sua formação, da freqüentação assídua de rodas de samba e de choro - de um aprendizado, portanto, misturado com a prática: desses que somos logo tentados a classificar de assistemáticos ou informais.

Além destas pequenas rodas, na última sexta-feira de cada mês uma grande roda de Choro foi realizada e os alunos das oficinas, mais uma vez, se reuniam para executar os Choros

trabalhados. Porém, além destes, outras pessoas também participaram tocando, cantando ou apenas apreciando, o que contribuiu para tornar a experiência mais rica. Foram realizadas quatro grandes rodas em locais diversos da universidade. Na primeira roda, os alunos foram convidados a participar da forma que quisessem: tocando, cantando ou apenas apreciando, desde que sentados dentro da roda. O objetivo deste trabalho foi proporcionar a vivência da roda de choro para pessoas que nunca tinham se apresentado musicalmente, auxiliando a desmistificar a performance ao vivo.

Na segunda e terceira rodas, os alunos foram convidados a tocar e cantar junto com a equipe, participando ativamente do fazer musical. Na quarta roda, os membros da equipe continuaram dentro da roda, mas apenas dando suporte aos alunos, que foram os grandes responsáveis pela execução musical. Com esse crescente aumento na participação dos alunos no fazer musical, as rodas foram encaradas como momentos prazerosos e de convivência social e musical pelos participantes, permitindo que atingíssemos os objetivos do projeto. Nas palavras de Sandroni (2012):

> O que quero sublinhar com este exemplo, como se terá notado, é a possibilidade de que uma situação de ensino institucional – como é, à sua maneira, uma aula particular de violão – dialogue com uma situação em que o aprendizado se faz "misturado" com a prática, com a festa, com desempenhos "pra valer" (id., p. 7).

A realização do projeto ficou a cargo de uma equipe composta por dois professores da UFSCar, ligados ao curso de licenciatura em música, e cinco alunos deste curso. Dos dois professores, um ficou responsável pela coordenação de todo o projeto, enquanto o outro se dedicou mais às oficinas de melodia, por ser especializado em práticas instrumentais. Dos cinco alunos, quatro ficaram responsáveis pelas oficinas, de acordo com o seu interesse de especialização dentro da educação musical, enquanto um ficou responsável pela produção das rodas de choro.

3. As oficinas instrumentais

Entendendo que esse projeto também deveria contribuir para a formação dos alunos de graduação que compunham a equipe, as oficinas não tiveram a obrigatoriedade de seguir uma mesma metodologia de ensino. Dessa forma, cada aluno de graduação/professor da oficina teve liberdade para utilizar os princípios e procedimentos metodológicos que julgasse mais pertinentes. A coesão do trabalho foi garantida por meio dos planos de ensino, discutidos antes de cada oficina coletivamente, por toda a equipe. Entendemos que, agindo dessa forma, os

alunos puderam refletir sobre sua própria prática e consolidar sua formação como educadores musicais, tornando o projeto mais rico.

Nas oficinas de harmonia, com os alunos de violão, a metodologia desenvolvida foi baseada em três frentes de atuação. A primeira consistiu na gravação das músicas escolhidas pela equipe em um andamento mais lento. Estas gravações serviam de auxílio para o estudo semanal dos alunos. Além disso, foram realizadas discussões individualizadas durante os primeiros 50 minutos das oficinas. Nesse momento, o professor trabalhava aspectos discutidos no áudio gravado, a forma de estudo adotada por cada um, bem como auxiliava na resolução de dúvidas. Por fim, nos 30 minutos finais das aulas, foi realizada uma prática coletiva, conduzida pelos professores de violão e cavaquinho, onde os participantes podiam trabalhar a prática em conjunto visando agregar aspectos trabalhados e discutidos nas oficinas, preparando-os para a vivência das Rodas de Choro.

As aulas de violão contaram com 10 participantes, dentre os quais alguns com conhecimento prévio no instrumento, mas sem domínio de repertório e noções estruturais de choro. Após três meses de projeto, os participantes que possuíam pouca prática com o instrumento e conhecimento mínimo da linguagem já executavam algumas músicas ao violão e apresentaram uma nítida evolução na técnica instrumental.

Além do violão, nas oficinas de harmonia também participaram alunos de cavaquinho. Entendendo este instrumento como capaz de construir uma ponte entre o ritmo e a harmonia, buscou-se desenvolver a prática constante destes dois aspectos musicais, possibilitando ao aluno um aprendizado musical que vai muito além da prática do choro. Dentre os ritmos trabalhados, destacamos: o maxixe, a valsa, a polca e o próprio choro.

A prática dos ritmos, por meio de um repertório pré-definido, permitiu ao professor desenvolver os contextos musicais de cada gênero, sem sair em momento algum da prática do choro como elemento de musicalidade e socialização através do contexto cultural. Permitiu, também, desenvolvê-los a partir do próprio repertório, gerando um contexto musical de aprendizagem através da vivência, tornando-se importante para a compreensão musical do aluno.

Já nas aulas coletivas de pandeiro (oficina de ritmo), a professora responsável teve como objetivo proporcionar um aprendizado musical que ocorresse de forma descontraída e agradável, porém nos moldes da educação formal, descrita por Gohn (2006) como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados e metodologias específicas. Dentre os conteúdos trabalhados, destacamos aspectos técnicos do pandeiro como, por exemplo, manulação e digitações, além dos aspectos ligados à leitura rítmica, levadas de Choro, Valsa e

Baião e também a exploração dos elementos que estruturam uma partitura de Choro, como: forma, sinais de repetição etc.

O primeiro assunto discutido foi o conceito de compasso em música para, em seguida, trabalharmos algumas fórmulas de compasso e figuras rítmicas. Realizávamos ditados rítmicos e executávamos o mesmo no pandeiro, juntamente com a levada de choro, para que houvesse o aprendizado de ambos os assuntos dentro do mesmo contexto. Discutimos também a forma do choro, pois, apesar de todos ouvirem o repertório que tínhamos escolhido e os alunos perceberem que havia partes da música que se repetiam, não sabiam o que isso significava. Foi aí que iniciamos o processo de audição das músicas junto com a partitura. Os resultados das aulas de Pandeiro foram extremamente satisfatórios pelo fato de que, desde o início, os alunos foram estimulados a tocar de acordo com suas potencialidades e limitações.

A oficina de melodia contou apenas com instrumentos de sopro, uma vez que nenhum participante de instrumentos de cordas se inscreveu. Quanto ao público-alvo, destacamos a variedade de níveis técnicos (iniciante, intermediário e avançado), sendo alguns já profissionais de outras áreas, como Medicina e Antropologia, enquanto outros eram alunos ou ex-alunos do curso de música. A turma de sopros formada constituiu-se de nove pessoas: quatro clarinetistas, três flautistas, uma oboísta e um saxofonista. Quanto à faixa etária, esta variou entre 9 e 50 anos.

Sobre a prática do repertório, esta foi fundamentada em processos de aquisição técnica e de estilo. A aquisição da técnica procurou identificar, a partir do nível dos participantes, o que cada um poderia contribuir na execução do repertório e, assim, designar papéis para todos em, se possível, todas as músicas. A busca da aquisição do estilo interpretativo do choro foi tratada a partir da discussão de elementos da linguagem deste gênero musical em relação à suas raízes históricas.

A metodologia de ensino adotada valorizou a prática coletiva a partir da interação entre os diferentes instrumentistas, quando foi definido o que cada um poderia realizar nas diferentes músicas trabalhadas. No caso dos instrumentistas menos experientes, procurou-se instigar-lhes a necessidade de acreditar no próprio potencial e tocar arranjos facilitados das músicas. Esses arranjos foram, em parte, desenvolvidos "de ouvido", sem acesso à partitura. Em outros casos, foi utilizada a partitura, procurando-se desenvolver linhas melódicas apoiadas nas cifras. Aos instrumentistas mais experientes foi proposta a execução sistematizada das músicas, enfatizando a possibilidade de alternar exposição de temas e diálogos, misturando ou não os diferentes timbres e registros de seus instrumentos.

4. A oficina de canto

Por fim, podemos considerar que a oficina de canto foi um diferencial do projeto, visto que o choro é um estilo eminentemente instrumental – as polêmicas acerca do choro cantado são muitas. Participaram desta oficina nove alunos, sendo que o repertório foi previamente escolhido pela professora, em razão da necessidade de se trabalhar alguns aspectos musicais e vocais básicos para execução dos choros cantados.

A turma teve a seguinte caracterização: homens e mulheres com mais de 20 anos, com e sem conhecimentos musicais. Esta configuração permitiu trabalhar de forma dinâmica aspectos técnicos da voz e elementos musicais teóricos e práticos, que pudessem explorar a expressão individual dos alunos. Com base nas pesquisas de Rezende-Ferraz (2010) sobre o choro cantado e também do seu ensino, e das reflexões de Swanwick (2003) sobre o ensino de música, foram pensadas atividades que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos de forma facilitada e gradativa, visto a dificuldade de execução dos choros.

As aulas foram organizadas através de três eixos fixos: apreciação musical, exercícios vocais e prática de repertório. Na apreciação musical, o objetivo foi ampliar o repertório de choro dos alunos e contextualizar o estilo, bem como refinar a percepção para alguns aspectos vocais e interpretativos, instigando-os para pesquisas mais profundas acerca da voz e do choro. Já os exercícios vocais foram fundamentais para a aula, pois, através destes, a professora desenvolvia algumas técnicas iniciais para controle respiratório, ressonância, projeção vocal e afinação. Cada música possuía sua especificidade e, com base nisso, os exercícios foram elaborados.

A prática de repertório ocorria na segunda metade da aula, onde os alunos praticavam as canções primeiramente com o apoio de um instrumento melódico e depois com um instrumento harmônico e rítmico, para que pudessem cantar a melodia memorizada. Durante as primeiras aulas, o repertório foi praticado em coletivo e uníssono, até os alunos sentirem-se seguros na canção e familiarizados com a letra e melodia. Depois, foi proposto que cantassem em duplas, para que a professora pudesse observar mais atentamente cada participante. E então, nas últimas aulas, buscou-se que cada aluno cantasse individualmente as canções.

Apesar da dificuldade de execução dos choros cantados, obteve-se um resultado satisfatório dos alunos, pois estes mostraram segurança ao executá-los e consciência de alguns elementos básicos para utilização do instrumento vocal.

5. Considerações finais

Para avaliar o projeto como um todo, foi enviado um questionário eletrônico a todos os participantes. Seu preenchimento não permitia a identificação do respondente, de modo que os alunos puderam criticar e opinar à vontade sobre diversos aspectos. Até o fechamento deste texto, poucos participantes haviam respondido o questionário, mas os resultados parciais permitem afirmar que o projeto alcançou os objetivos propostos.

Nesse sentido, afirmamos que o projeto proporcionou um aprendizado musical sólido e condizente com o período disponível para sua realização, ao mesmo tempo em que proporcionou aos participantes oportunidades para interagir com colegas de universidade distantes de seu dia-a-dia. Dessa forma, o espaço universitário, normalmente um espaço de trabalho ou estudo, passou a ser encarado também como um local prazeroso, agradável e de aprendizado. A título de exemplo do que estamos afirmando, destacamos a resposta de um participante:

> [Os objetivos do projeto foram alcançados] integralmente. O acesso e a prática a esta atividade foram feitos de forma absolutamente planejada, onde os participantes não foram colocados em condição de teste. O conteúdo teórico foi passado de forma quase lúdica, com discussões, vídeos ou por interferência direta dos monitores. A prática foi gradual sem constranger os participantes, ao contrário, reforçando os aspectos positivos de cada um e sempre amparados pela equipe organizadora do projeto. Foram explorados diversos espaços da Universidade onde ocorreram as rodas de choro, concluindo assim o processo de intercâmbio entre os participantes do projeto e a comunidade universitária (...) [considero que houve aprendizado] tanto em aspectos teóricos, tais como história do choro, suas origens, como em curiosidades relativas ao choro cantado e o surgimento do samba choro (questionário eletrônico respondido, s/p.).

Destacamos ainda que o choro, por ser considerado um gênero musical virtuosístico, pode ser encarado pelo músico iniciante como algo que gere tensão e receio, principalmente nos momentos de performance musical nas rodas. Destacamos, nesse sentido, o resultado positivo do projeto quando procurou desmistificar a necessidade do virtuosismo e procurou mostrar que a prática musical em roda, assim como nos seus primórdios, pode ser encarada como um momento de socialização e fazer musical agradável. A participação gradativa e cada vez mais ativa dos alunos nas rodas, até que ficassem como os únicos responsáveis pelo fazer musical, permitiu alcançar este objetivo.

Referências

BRONZATTI, Roberto F.; PAGLIACCI, Matheus F.; GALIZIA, Fernando S. *Estágio supervisionado em Música:* postura contextualista ou essencialista? In: XX CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM, 20, 2011, Vitória. Vitória: ABEM, 2011, CD-ROM.

CAZES, Henrique. *Choro:* do quintal ao municipal. 4ª. ed. São Paulo: editora 34, 2010.

_____. *O choro cantado:* Um século de muitas tentativas e poucos acertos. In: PALAVRA CANTADA. Ensaios sobre poesia música e voz. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

FONTERRADA, Marisa. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação das políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf >. Acesso em: 19/06/2012.

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

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular:* da modinha à canção de protesto. 3ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 1978.

REZENDE-FERRAZ, Daniela Silva de. *A voz e o Choro:* Aspectos técnicos vocais e o repertório de choro cantado como ferramenta de estudo no canto popular. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programação de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro.

SANDRONI, Carlos. *Uma roda de choro concentrada:* reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57761084/Uma-Roda-de-Choro-a>. Acesso em: 26/06/2012.

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira:* das origens à modernidade. São Paulo. Ed. 34, 2008.

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

Cultura popular e formação de músicos educadores no Cariri cearense: transmissão e oralidade no ensino da música

Francisco Weber dos Anjos
Universidade Federal do Ceará – UFC – *weber@cariri.ufc.br*

Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará – UFC - luizbotelho@uol.com.br

Resumo: esta pesquisa pretende investigar a influência da cultura popular na formação de professores de música na região metropolitana do Cariri cearense; a trajetória de sua formação e a presença da cultura popular da região em seu discurso e suas práticas. A Região Metropolitana do Cariri (RMC) é formada pelos municípios de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Nova Olinda, Santana do Cariri, Missão Velha, Caririaçu, Jardim e Farias Brito. Alguns desses municípios passaram por grandes transformações nos últimos dez anos, além da criação da RMC. Transformações que têm como consequência direta profundas mudanças sociais e políticas. No bojo destas mudanças, ainda em processo de implantação, encontra-se o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará - UFC. Nascido com a missão de formar músicos educadores preparados para enfrentar os desafios de um campo de atuação que não se inaugura com a UFC, mas que tem um passado sobre o qual precisamos refletir; um presente em construção e um futuro de grande expectativa. Entender onde a cultura popular, recorrente no discurso dos atores da cultura local, está de fato presente na formação desses músicos educadores, em suas práticas ou em seus discursos são as questões centrais desta pesquisa.
Palavras-chave: Ensino de música; cultura popular; Cariri cearense.

Popular culture and training of musicians educators in Cariri cearense: transmission and orality in music education

Abstract: This research aims to investigate the influence of popular culture in music teacher education in metropolitan Cariri Ceará, the trajectory of its formation and the presence of popular culture in the region in his speech and practices. The Metropolitan Cariri (RMC) is formed by the municipalities of Juazeiro, Crato, Barbalha, Nova Olinda, Santana Cariri, Old Mission, Caririaçu, Garden and Farias Brito. Some of these cities have undergone major transformations in the past decade, and the creation of RMC. Transformations that result directly profound social and political changes. Amid these changes, still under implementation, is the Bachelor of Music of the Federal University of Ceará - UFC. Born with a mission to train musicians educators prepared to meet the challenges of a playing field that was not inaugurated with the UFC, but has a past on which we must reflect, a present and a future in construction of high expectation. Understand where popular culture, recurring actors in the discourse of the local culture, is indeed present in the formation of these musicians educators in their practices and in their speeches are the central questions of this research.
Keywords: Music education, popular culture; Cariri of Ceará.

Introdução

> Quem és tu tão pequenino que vem me desafiar. Tu acharás que eu vou dar batalhas a menino. Tu é louco e não tem tino –diz o Turco com furor. Agora juro e confesso: qual foi o mal que fizesse contra teu Imperador?[72]

[72] Trova extraída do Reisado de Mestre Aldenir: Crato, 2008.

No reisado o azul representa o Rei cristão, a ordem, o reino de Deus, o azul celeste, o azul de Nossa Senhora; de outra forma, o encarnado são os inimigos da Fé, o Rei Mouro ou Turco, o encarnado da bandeira do Islã (ou do comunismo, talvez). Opositores na encenação deste auto popular, o azul e o encarnado representam forças antagônicas que operam no mesmo espaço e encenam uma batalha que culmina com a derrota do Rei Mouro e a conversão dos "infiéis". As personagens deste auto popular são várias: a ema, o boi, o Jaraguá, o diabo, o Mateus e muitas outras recriadas ou inventadas pela imaginação do povo. Mestre Aldenir[73] utiliza o reisado como meio de "tirar as crianças da rua"(sic), de ensiná-las princípios e saberes de um outro tempo, o "seu tempo", tempo das cantigas de roda e trava-línguas. De outra maneira, Ulisses Germano[74], professor de artes do ensino médio, leva para sala de aula as canções do reisado e toques de pífano. Duas gerações e concepções educacionais distintas cujas escolhas se tocam em um ponto comum: a "cultura popular". Entender esta dinâmica na formação dos músicos educadores no Cariri é nossa meta principal. Onde entra a cultura popular na trajetória formativa desses educadores? De que forma está presente em seus discursos e práticas? Até que ponto isto constitui um currículo para eles? Como esse currículo se organiza? A despeito do simbolismo presente nas cores do reisado, interessa-nos saber quais são as cores da educação musical do Cariri.

O Cariri é uma região mítica, cercada de histórias e lendas, construídas ao longo de anos de confluência de grupos sociais de diversas partes do Nordeste brasileiro. Lugar de lutas e êxodos, de patriarcalismo prosaico e religiosidade ancestral. O milagre em Juazeiro é um milagre de multiplicação e superação. A cidade é um espelho étnico do povo brasileiro; portugueses, índios, mulatos e galegos dão de ombros a toda hora no vai e vem da Rua São Pedro com seu comércio frenético e seu trânsito caótico. Suas ruas medievas contrastam hoje com os arranha-céus que brotam a cada dia nos bairros emergentes da "cidade da Mãe de Deus"[75].

Esta pesquisa não pretende se estender a discutir em profundidade o conceito de cultura ou aprofundar-se nos *cultural studies*[76], contudo, as discussões acerca da cultura como um conceito plural e instável devem permear o trabalho em confronto aos discursos constituídos pelos seus entrevistados. O que é cultura para os indivíduos envolvidos na pesquisa será determinante para se diagnosticar onde e quando esta cultura é manifesta em suas práticas pedagógicas. Ainda sobre as discussões acerca do tema cultura Adam Kuper nos adverte:

[73] Mestre da Cultura Popular diplomado pelo Governo do Estado do Ceará no programa "Mestres da Cultura"; atualmente reside na Vila Lobo, bairro da periferia do Crato, onde mantém, além do grupo de reisado, um reisado infantil.
[74] Músico e educador cearense, radicado no Crato, onde atua como professor de artes (música), compositor e cordelista.
[75] Os romeiros que visitam Juazeiro do Norte, frequentemente referem-se à cidade como "cidade da Mãe de Deus" ou "terra da Mãe de Deus", em alusão à sua igreja matriz de N. Senhora das Dores (a Mãe de Deus, segundo o dogma católico).
[76] Área de estudos desenvolvida nos anos 1950, na Inglaterra, encabeçada por três pesquisadores: Reymond Williams, E. P. Thompsom e Richard Hoggart, no centro de suas discussões pesquisavam as relações entre cultura, história e sociedade.

> [...] Cultura pode ser um texto, mas é um texto fabricado, uma ficção escrita pelo etnólogo. Além disso, a mensagem clara de desconstrução é que os textos disputam a linha oficial. A cultura é contestada, como diz o novo *slogam.* Assim, não há um texto canônico, não há leitores privilegiados. (KUPER, 2002, p. 39).

Além das discussões sobre cultura, emerge desta problemática o conceito de cultura popular. Sobre este, discutiremos brevemente os processos de carnavalização em Bahktin[77] e os fundamentos da escola de Frankfurt em Strinati.[78] Porém, entendemos a discussão sobre cultura popular como um fluxo contínuo, em que dialogam teóricos, consumidores, produtores e multiplicadores de uma cultura em constante movimento; reinventando-se e adaptando-se taticamente aos contextos pós-modernos.

Tomaremos o termo "músicos educadores" como forma de identificar o público alvo de nossa pesquisa. Desde a criação da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) em 1991, aplica-se mais amplamente o termo educador musical para identificar profissionais que atuam em diversos ramos da educação musical. Contudo, entendemos que este termo possui limitações e que o termo "músicos educadores" dispõe de maior amplitude e atende, por hora, nossas necessidades e inquietações.

Para efeito de delimitação do espaço da pesquisa, não tomaremos a região do Cariri na totalidade de seus municípios, mas como amostragem das cidades que apresentam maior relevância cultural e artística. Sobretudo, os municípios pertencentes à Região Metropolitana do Cariri (RMC). Historicamente, Crato, Juazeiro e Barbalha encabeçam este elenco que pode, no desenrolar da investigação, ampliar-se. Cidades como Nova Olinda e Santana do Cariri tornaram-se foco da mídia e dos pesquisadores nos últimos quinze anos, após a criação da Fundação Casa Grande e do Museu dos Fósseis. Entretanto, nosso escopo poderá se estender ainda para Jardim e Missão Velha, além de alguns distritos de menor vulto demográfico. O caminho da pesquisa será apontado pelos entrevistados e pela trajetória da música e da educação musical na região do Cariri.

O enfoque central, portanto, desta pesquisa, será a formação de músicos educadores na Região Metropolitana do Cariri; sua trajetória de vida e a presença da cultura popular em suas práticas e seus discursos. A dinâmica desses elementos: como eles se entrelaçam, como dialogam, seus conflitos e consensos, seus silêncios e rumores, servirão de fio para esta renda-labirinto que ora se propõe.

Nossa hipótese inicial é de que a trajetória dos músicos educadores do Cariri cearense compõe-se de múltiplos caminhos, dentre os quais a cultura popular local permeia seu discurso e suas práticas de

[77]BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:* o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec,1987.

[78]STRINATI, Dominic. *Cultura Popular*: uma introdução. São Paulo: Hedra, 1999.

forma direta e/ou indireta. Outrossim, o problema da pesquisa concentra-se em como e de que maneira se delineiam estes caminhos durante sua trajetória de vida e sua formação.

Objetivos

Geral

Pesquisar a influência da cultura popular na formação de músicos educadores na Região Metropolitana do Cariri cearense e a existência de um currículo com elementos dessa cultura popular em sua trajetória formativa.

Específicos

- ✓ Fazer um levantamento dos músicos educadores que atuam do Cariri;
- ✓ Identificar os ramos de atuação desses músicos educadores;
- ✓ Investigar seu processo de formação através do levantamento de sua história de vida;
- ✓ Verificar a existência de um currículo permeado por elementos da cultura popular do Cariri na formação desses profissionais;
- ✓ Promover uma reflexão acerca do processo de formação de músicos educadores no Cariri;
- ✓ Produzir um documentário etnográfico como forma de aferir os resultados parciais e socializar a pesquisa[79].

Procedimentos metodológicos

Nossa abordagem metodológica pretende ser multidisciplinar e seus procedimentos poderão variar de acordo com o desenvolvimento da pesquisa. Os métodos de pesquisa qualitativa, no entanto, deverão prevalecer sobre os métodos quantitativos. As amostras serão lidas, não apenas do ponto de vista numérico, mas também através das condições em que foram produzidas e tipificadas. Alguns dos procedimentos adotados estarão listados nos tópicos abaixo relacionados.

- ✓ Revisão de literatura:

Busca e análise nos bancos de dados e portais de divulgação científica. Meios digitais e impressos, manuscritos e depoimentos de pesquisadores, bem como qualquer informação conhecida acerca do tema "formação de professores e ensino de música" na região metropolitana do Cariri.

[79] A viabilidade deste objetivo está no fato de que faço parte de um grupo de pesquisa multidisciplinar chamado IMAGO. O grupo conta com uma sede onde funciona nosso laboratório, hoje equipado com câmera profissional de cinema digital e uma ilha de edição de vídeo. O IMAGO ocupa uma sala na Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus Pimenta e conta com expressiva produção científica da parte de seus membros.

✓ Observação participante:

Um dos procedimentos mais difundidos nos últimos anos nas pesquisas sociais é o do pesquisador observador participante.[80]

✓ Registro fotográfico e audiovisual:

No panorama atual, podemos constatar que o discurso visual tem hoje bastante relevância no quadro das ciências sociais, sobretudo no campo da antropologia. Apoiar o texto científico no discurso visual ou usar a própria imagem como discurso, não como acessório ilustrativo da palavra, é uma das ousadias pretendidas nesse projeto. Imagens de ações pedagógicas do passado podem nos revelar vestígios de suas práticas que algumas vezes foram omitidas nos registros oficiais.

✓ Entrevistas estruturadas e semiestruturadas:

As entrevistas seguirão os critérios metodológicos da história oral (H.O.). No que tange ás análises dessas entrevistas, serão considerados todos os pormenores e indicações simbólicas presentes no momento de sua realização. Muitas vezes o que é dito apresenta-se insuficiente para se entender a essência das ideias dos entrevistados. Sinais no gestual e na entonação, um olhar esguio, mãos irrequietas, joelhos que se movimentam em determinados momentos, um silêncio, uma pausa reflexiva, a fala hesitante, um tremor na voz, todos indicativos de um discurso velado, oculto.

Referencial teórico

O conceito de trajetória proposto por Michel De Certeau (DE CERTEAU, 1994) em suas pesquisas sobre a construção de um discurso do cotidiano, nos servirá de ponto de partida. Ademais, deveremos esclarecer, em linhas gerais, o conceito de cultura e suas múltiplas direções e discussões. Cultura enquanto conceito antropológico e segundo o enfoque dos antropólogos (KUPER, 2002), principalmente cultura popular. Entretanto, iremos nos deter, sobretudo, no conceito de trajetória em De Certeau, buscando dialogar com as concepções de currículo propostas por Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2002). Esta "trajetória" de que trata De Certeau consiste em uma retórica do espaço, desenhada pelo percurso, pela caminhada, pela "prática do lugar", em suma:

> A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita, etc.,as trajetórias que "fala". Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em sucessões, e em intensidades que variam conforme os

[80] Técnica de investigação introduzida no início do século XX pelo antropólogo inglês Branislaw Malinowski, que visava buscar evidências no cotidiano das comunidades, inserindo-se em seu contexto, conquistando sua confiança e buscando compreender durante longos períodos as sutilezas de suas práticas sociais. Essa técnica caiu no esquecimento durante anos, e nos anos 1990 ressurgiu no âmbito das ciências sociais.

> momentos, os percursos, os caminhantes. Indefinida diversidade dessas operações enunciadoras. Não seria possível reduzi-las ao seu traçado gráfico. (DE CERTEAU, 1994, p. 179).

Portanto, esta trajetória que se esboça em "mapas imaginários" é também composta de escolhas, relações de força, prioridades, afetos. Em certa medida De Certeau dialoga com Silva na acepção de currículo por ele posta.

> [...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2001, p.150).

Trajetórias, viagens, autobiografias, histórias de vida como trajetórias de formação, trajetórias de viajem que constituem em processos formativos. Existem alguns trabalhos exemplares dessas possibilidades de leituras, como o "inventário luminoso" do professor Elvis (MATOS, 2008) que é, em boa medida, a trajetória de muitos de nós, seus contemporâneos e nossa geração. A viagem dos músicos conhecidos como "Pessoal do Ceará" rumo a um processo formativo (ROGÈRIO, 2011)[81] também se enquadra na ideia de trajetória como via de formação e "documento de identidade" (SILVA, 2002).

Segundo Luciana Del Ben, a diversidade de temas e abordagens adotadas pela educação musical também resulta em uma pluralidade metodológica.

> A diversidade de temas e perspectivas disciplinares adotadas pela área de educação musical resulta numa diversidade também metodológica. Aos exemplos antes predominantes de experimentos, *surveys* e estudos de caso, somam-se etnografias, histórias de vida e pesquisa-ação, por exemplo, pois outras metodologias se fizeram necessárias para investigar novos problemas. (DEL BEN, 2003, p. 77).

Ainda sobre a utilização das trajetórias de vida, esta pode ser um meio para se atingir instâncias mais profundas de significação e representação, de modo a abrangermos aspectos da formação do professor ainda não totalmente explorados pela literatura atual. Esse processo, em que o narrador é também protagonista da trajetória/história é entendido por Fonseca da seguinte forma:

[81] ROGÉRIO, Pedro. *A VIAGEM COMO UM PRINCÍPIO NA FORMAÇÃO DO HABITUS DOS MÚSICOS QUE NA DÉCADA DE 1970 FICARAM CONHECIDOS COMO "PESSOAL DO CEARÁ*. Tese de Doutorado. FACED-UFC, *Ano de Obtenção:* 2011.

> Trata-se de um processo em que o narrador é o sujeito/personagem da história e o narrar, o registro; a passagem do oral para o escrito faz parte da história que está sendo construída pelo narrador e pelo historiador/ouvinte. Pela história de vida, um mundo de vivências, de contradições e de projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiu, mas como foi experienciado e como, hoje, é visto retrospectivamente. Aqui não interessa a noção de comprovação ou de objetividade dos fatos, e sim, de significação e representação. (FONSECA, 1997, p. 40).

Tal abordagem leva-nos a um diálogo bastante profícuo entre história e educação, numa perspectiva interdisciplinar, sem, contudo ingressarmos no campo da história da educação propriamente dita, discutimos a dinâmica histórica na construção e consolidação de seus estudos.

Em nossa dissertação de mestrado, desenvolvemos o conceito de trajetória aplicado ao discurso poético-musical de Ramos Cotoco[82] e seus percursos na cidade de Fortaleza (ANJOS, 2009). Na presente pesquisa pretendemos ampliar esta leitura às trajetórias dos músicos educadores, de modo a tentar compreender sua formação, escolar e extraescolar e seus pontos de contato com a cultura popular.

A construção de um discurso de cultura, a forma como esse discurso é propagado; com o sentido de identidade e como se deu o processo de construção desse discurso e sua disseminação entre músicos educadores do Cariri constituirá para nós um vasto campo de pesquisa. Para tentarmos entender a construção de um discurso sobre cultura do ponto de vista dos entrevistados, mais precisamente "cultura popular", tencionamos provocar o entrevistado a explanar sobre a sua definição de "cultura popular"; o que ela representa para ele e como ele se relaciona com esta cultura em seu fazer pedagógico e em seu cotidiano.

Cultura popular, em nossa abordagem, também poderá ser considerada um conjunto de práticas enumeradas e identificadas pelos entrevistados; o que podem ser diversas manifestações facilmente verificadas nas festas populares do Cariri: reisados, bandas de pífanos, rabequeiros, cantadores, grupos de côco, guerreiros, emboladores e demais manifestações populares onde a música esteja presente.

Portanto, nosso aporte teórico pretende se embasar tanto em autores ligados diretamente à educação musical, currículo, como outros autores de áreas transversais das ciências sociais. O campo conceitual da pesquisa que ora se apresenta, intenciona ser amplo e aberto aos diálogos que possam ampliar e discutir nossas problemáticas. A cultura popular, por este prisma pode também ser identificada

[82] Cantor, compositor e artista plástico cearense que viveu em fortaleza na virada do século XIX. Tinha esta alcunha porque nasceu sem o antebraço direito. Era conhecido pelo humor e irreverência, porém, deixou apenas uma obra publicada: "Cantares Bohêmios" de 1914. Foi uma espécie de "cronista" musical da cidade de Fortaleza no entre-séculos.

como representação, nesse caso nos auxiliará bastante os trabalhos de Carlo Ginzburg sobre o conceito de representação (GINZBURG, 2001).

Contudo, este campo conceitual também ambiciona ser intercalado de certa liberdade poética, a exemplo do que podemos observar em Barchelard ou em Benjamin (BARCHELARD, 2008; BENJAMIN, 1994; BENJAMIN, 1989), neste último a figura do *flaneur* se articula com o conceito de trajetória, na medida em que o *flaneur* é um transeunte não apenas da cidade, mas de seu tempo, de sua época.

Desenvolvimento

A pesquisa que hora propomos adentra o cotidiano das diversas práticas pedagógico-musicais presentes nos espaços formais, informais e não-formais da região do Cariri. Optamos pelo contato direto com essas práticas através de visitas programadas ou não, rodas de conversas com seus atores e registro de suas ações por meio de gravações audiovisuais e fotográficas. Desde nossa chegada à região, em 2010, tivemos a oportunidade de conhecer e pesquisar diversos educadores musicais que aqui atuavam há alguns anos. Acompanhamos seus trabalhos e fizemos registros de seus espaços e ações.

As diversas ações pedagógicas na área de música que ocorreram e ocorrem no Cariri, como a escola de música SOLIBEL (Sociedade Lírica Belmonte)[83] e a banda de música municipal na localizados em Crato, a Fundação Casa Grande em Nova Olinda, a Orquestra de Rabecas em Juazeiro, são iniciativas que estão diretamente ligadas a este projeto e que têm, em boa medida, impacto direto na difusão da educação musical na região.

O estado atual da pesquisa é o levantamento de dados, entrevistas e seleção das fontes orais e escritas, de forma a ordenar a parte empírica, facilitando o acesso às informações que posteriormente serão confrontadas com o corpo teórico da tese. Neste momento, urge a necessidade de nos aproximarmos do objeto estudado, dialogarmos com ele, imergir em seu ambiente e contexto para fazer fluir as descrições densas e diluí-las em nossas questões até o presente levantadas.

Referências

BARCHELARD, Gaston. *A poética do espaço.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.

[83] Projeto social fundado nos anos 60 pelo Padre Ágio Moreira na localidade rural de Belmonte, em Crato, cujo intuito é ministrar aulas de música para filhos de agricultores da região. Hoje mantém-se com ajuda de voluntários e ex-alunos que tonaram-se músicos profissionais. A escola oferece cursos de instrumentos de corda e sopro, priorizando a formação orquestral.

BEN, Luciana Del. *A Pesquisa em Educação Musical no Brasil*. Revista Per Musi. Belo Horizonte: V. 07, 2003. (p. 76-82).

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* (Obras escolhidas vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.* (Obras escolhidas Vol. 3). São Paulo: Brasiliense, 1989.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. *Os Estudos Culturais, educação e pedagogia.* Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. Nº 23, 2003.

DE CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano 1.* 11ªed. Vozes: Petrópolis, 1994.

_____. *A Invenção do Cotidiano 2.* 11ªed. Vozes: Petrópolis, 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira:* nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KEMP, Anthony E. *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, 1995.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MATOS, Elvis de Azevedo. *Um Inventário Luminoso ou alumiário Inventado*: uma Trajetória Humana de Musical Formação. Fortaleza: DIZ, 2008.

MOREIRA, Ágio Augusto. *Um Sonho Realizado: história de uma escola rural.* Crato: Diocese do Crato, s/d.

PINHEIRO, Irineu. *O Cariri: seu descobrimento, povoamento, costumes.* Ed. Fac-sim. Fortaleza: FWA, 2009. (Fac-símile da edição de 1950).

SILVA, Tomaz Tadeu Da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Estratégias para o exercício da autogestão: uma experiência em ensino regular de Música

Gabriel Otoni Calhau Martins
Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro – gabrielotoni@gmail.com

Resumo: Este artigo trata do conflito de um professor que tem o anarquismo como opção política e se vê imerso na estrutura hierárquica da escola, vista por FOUCAULT (2009) como um instrumento do poder disciplinar. A autogestão, um dos princípios básicos do anarquismo, é uma alternativa a esse mecanismo de controle. Através de uma experiência em ensino regular de música são traçadas estratégias que possibilitem trazer para a sala de aula a discussão e o exercício de políticas distintas ao modelo vertical.

Palavras-chave: Anarquismo, autogestão, ensino regular de música.

Abstract: This article is about the conflict of a teacher who has anarchism as a political option and sees himself submerged in the hierarchical structure of school, which is, according to FOUCAULT (2009), an instrument of disciplinary power. Self-management, one of the basic principles of anarchism, is an alternative to this control mechanism. Through the experience of teaching in general music education, strategies are developed in order to bring to the classroom the discussion and the practicing of policies which are different from the vertical model.

Keywords: Anarchism, self-management, general music education.

1. Introdução.

Um professor que tem o anarquismo e a pedagogia libertária como opção política, ao chegar à escola, é obrigado a assumir uma postura autoritária. Esse trabalho trata de um relato de experiência em ensino regular de música. A partir de reflexões sobre essa prática, pretende-se traçar estratégias para encontrar algumas "brechas políticas" que possibilitem uma pequena vivência anarquista na escola regular. Essas estratégias não têm o intuito de impor esse tipo de pensamento, nem de modificar a escola, querem apenas tornar possíveis formas de organização diferentes do modelo hierárquico. Quanto à prática musical, objetiva-se que aconteça de forma autônoma para que os alunos possam utilizar a música como ferramenta de expressão e que tenham total liberdade para fazerem suas escolhas estéticas.

Buscando tornar mais claro o confronto entre a concepção anarquista e a estrutura vertical da escola regular, serão abordados ao longo do texto o princípio da autogestão, e uma breve reflexão sobre a estrutura da escola regular.

2. Sobre anarquismo e autogestão.

Diferente de algumas definições, anarquia não é sinônimo de bagunça, mas uma forma de organização que preza a liberdade e despreza qualquer tipo de hierarquia. É muito comum ouvirmos dizer que "a liberdade de um termina quando a de outro começa". Para BAKUNIN (1983), um dos principais pensadores do anarquismo, o que ocorre é justamente o contrário, a liberdade só é possível quando todos são livres e responsáveis por suas escolhas. No caso da sala de aula, essa liberdade é inviável, as atitudes dos alunos são de responsabilidade do professor. Por exemplo, se um aluno atira um objeto em outro aluno e provoca um ferimento, o professor poderá ser penalizado por essa atitude. Se o professor pode ser punido por uma atitude de outro indivíduo, ele não é livre naquele espaço. Dentro da organização anarquista, um episódio como o citado poderia ser resolvido somente entre as partes envolvidas, ou se necessário em uma assembleia onde todo o grupo pudesse intervir.

GALLO (2006) relata seis princípios do anarquismo e os divide em aspectos teóricos e práticos. Veremos aqui apenas o princípio da autogestão para nos orientar quanto à prática sugerida, que visa que os alunos se organizem em pequenos grupos com fim de gerirem uma prática musical sem hierarquia ou modelo de organização preestabelecidos.

A organização anarquista não comporta nenhum tipo de hierarquia ou poder institucionalizado. Acredita-se que estes são mecanismos que interferem na liberdade e na autonomia individual, pois a organização hierárquica pressupõe que em algum momento a vontade de um indivíduo esteja acima da vontade de outro.

Não se propõe democracia representativa, pois se acredita que todo indivíduo deve ter autonomia para se auto representar. Os libertários defendem a *"democracia participativa"*, onde cada pessoa participa ativamente dos destinos políticos de sua comunidade ou grupo. Uma das ideias que possibilitam colocar a autogestão em prática é o *federalismo* que funciona da seguinte forma: cada grupo tem um conselho com a participação de seus membros onde são tiradas as posições e as direções políticas. Estas linhas gerais são discutidas com outros grupos de afinidade, formando uma federação que poderá se reunir com outras federações definindo a ação coletiva.

3. Escola e disciplina.

A escola pode ser compreendida como um espaço de consolidação do capitalismo e como instrumento de controle social. FOUCAULT (2009) aprofunda questões sobre as instituições disciplinares

– hospitais, quartéis, presídios, hospícios, escolas, etc. Para ele, essas seriam instituições que exercem um tipo de poder chamado "poder disciplinar". Este poder é abordado como um processo de "fabricação dos corpos" que controla cada gesto do indivíduo, tornando-o dócil e obediente ao longo dos anos.

Analisando a estrutura da escola, podemos perceber que o controle é constante, desde a elaboração do currículo ("grade" curricular) que, na maioria das vezes, chega às mãos do professor sem que ele sequer participe do processo de construção, até a sua aplicação em sala de aula: onde os alunos não têm a menor possibilidade de intervenção e participação. Na escola, geralmente, temos um professor e vários discípulos. Ocorre uma vigília permanente que não se dá apenas pelo professor, mas por toda a estrutura que vai da disposição das cadeiras até a presença de fiscais como inspetores e diretores.

4. Relato de uma experiência.

As atividades relatadas aqui foram realizadas no ano de 2011 em uma escola localizada no bairro de Paciência no Município do Rio de Janeiro, onde sou professor há um ano. A escola é localizada em uma área de muita pobreza, e a prática educacional acontece em condições bem precárias. Temos salas muito pequenas e quentes, com cerca de quarenta alunos em cada turma.

Cheguei à escola no começo do segundo bimestre, não existia aula de música, nem instrumento musical. Construí alguns instrumentos com materiais reaproveitáveis, e disponibilizei um violão para uso da escola.

A estratégia que tracei foi dividir as aulas em dois momentos:

A) **Aulas teóricas:** abordavam-se alguns conteúdos de acordo com a orientação da Secretaria Municipal de Educação. Este era um espaço que servia para dar conta das exigências que eram feitas, como aplicar conteúdos, elaborar prova escrita, etc.

B) **Aulas práticas:** os alunos deveriam se dividir em pequenos grupos e elaborar uma prática musical. Considerei essas aulas uma "brecha política", por entender que não é possível intervir na estrutura vertical da escola, mas a organização de um pequeno grupo pode ser totalmente auto-gestionária. Em um pequeno grupo, os alunos podem gerir um coletivo sem nenhuma hierarquia preestabelecida.

Como era preciso lançar uma nota através de três avaliações e como a escola já contava com uma semana de provas, tornando obrigatória a elaboração de uma prova escrita de música, pensei na avaliação da seguinte forma:

Avaliação 1: Uma prova escrita valendo a nota cem, onde cinquenta pontos eram obtidos através de questões relacionadas ao conteúdo dado nas aulas teóricas e a outra metade era composta por uma autoavaliação, onde os alunos deveriam atribuir uma nota de zero a cinquenta para eles e outra para aula.

Avaliação 2: Uma nota relativa à participação dos alunos na aula prática. Em cada aula eu fazia anotações a respeito da participação dos alunos. Bastava estar fazendo alguma coisa para que eu anotasse a participação. Posteriormente atribuía uma nota através da proporção do número de aulas dadas ao número de participações do aluno.

Avaliação 3: Uma prova prática. Cada grupo apresentava algum tipo de performance ou qualquer trabalho que representasse a produtividade do grupo. Essa nota geralmente era negociada com o grupo. Eles sugeriam uma nota, eu sugeria outra até chegarmos a um consenso.

Nesse trabalho, relatarei a experiência de duas turmas, uma de nono ano (onde a proposta funcionou muito bem) e uma de sétimo ano (onde a proposta não funcionou).

Turma 1

Turma com alunos de nono ano, com faixa etária entre quatorze e dezesseis anos. A primeira atividade que fiz com a turma foi discutir o que é música desconstruindo com exemplos os conceitos sugeridos até alcançar uma definição coletiva, de maneira bem semelhante ao que SCHAFER (1992) relata em *"O ouvido pensante"*. Em um segundo momento, tentei fazer uma música com toda a turma executando, mas havia desacordos quanto à escolha do repertório. Então sugeri que se dividissem em pequenos grupos. Os alunos criaram os grupos autonomamente e escolheram os membros de acordo com sua preferência. Feita essa divisão coloquei duas condições:

1- Cada grupo deveria elaborar uma proposta de prática musical.

2- Não era permitido infringir algumas normas impostas pela escola, como por exemplo: escolher o repertório com conteúdo pornográfico ou de apologia ao crime, atentar contra a integridade física dos colegas e do espaço, etc.

A princípio obtive resistência de alguns alunos que alegaram não gostar de música ou estar envergonhados. Disse a eles que por estar dentro do espaço escolar eu não poderia permitir que eles não participassem da aula. Sugeri então que apresentassem um trabalho alternativo ao que propus.

Os grupos eram essencialmente vocais, algumas vezes acompanhados por instrumentos de percussão. Os alunos, de uma maneira geral, optaram por organizar as vozes em uníssono, cada membro

do grupo entrava de uma vez e em determinado momento entrava todo o grupo. Farei uma breve descrição do processo de cada grupo:

Grupo 1:

Esse grupo era formado por alunos ligados à igreja evangélica, alguns cantavam em suas igrejas. O repertório escolhido foi de músicas *gospel*. Uma das orientações que procurava dar a eles era quanto ao excesso de *vibratos*, muito comum na música *gospel*, mas que muitas vezes confundia os alunos quanto à afinação. Sempre falava para primeiramente conhecerem bem a melodia da música para depois escolherem os recursos a serem utilizados, e que não era necessário cantar igual às gravações. O grupo pouco acatava essas sugestões, diziam: "*eu não sei cantar de outro jeito"*. Considerava que era importante compartilhar a minha percepção em relação à prática daquele grupo, mas que também era importante respeitar que a opção estética deles era diferente da minha. Para mim, a afinação era a prioridade, para eles, a prioridade era preservar as características de um determinado estilo.

Grupo 2

Esse grupo era muito instável, a cada aula que passava, mudava de repertório, se desfazia, voltava à formação original, mudava novamente o repertório. Era complicado contribuir. Muitas vezes, escolhiam uma determinada música, eu ouvia essa música em casa, tirava a harmonia, aprendia a melodia para poder ajudar da melhor forma possível e, quando chegava no dia da aula, o grupo tinha escolhido outra música que eu nem sequer conhecia. Sempre falava ao grupo que essa instabilidade dificultava um trabalho contínuo. Mas também compreendia que as necessidades daquele grupo não eram apenas as questões técnicas que eu priorizava. A escolha de repertório passa por questões ligadas ao conflito entre diferentes vivências musicais. Um grupo se desfazer é um ponto importante da autogestão, pois prioriza a liberdade de escolher com quem e em que condições querem se relacionar.

O que eu julgava importante era que eles conhecessem os riscos dessas constantes mudanças e os assumissem. Por exemplo, saber que, ao mudar de repertório, o professor pouco poderá ajudar e não insistir em uma determinada música dificulta a execução. Achava importante conhecerem esses riscos para perceberem as necessidades do trabalho nessas condições: sem a ajuda do professor, sem repetidos ensaios.

Grupo 3

Esse grupo optou por fazer músicas que estavam tocando bastante no rádio. Não achava esse grupo muito empolgado com a proposta, eles não se opunham à prática, mas também não demonstravam a paixão que percebia nos outros grupos. Eu sugeria questões quanto à afinação, organização de arranjos e eles acatavam sem discutir muito.

Grupo 4

Esses alunos optaram por fazer uma composição própria, compuseram um *funk* que descrevia as características de cada membro do grupo e cantaram acompanhados por instrumentos de percussão. A orientação que tentei dar foi para que os instrumentos de percussão não tocassem todos ao mesmo tempo, sugeri que os instrumentos graves marcassem o primeiro tempo da célula rítmica do *funk* e os demais instrumentos fizessem o resto da célula. Sugeri também algumas convenções alegando que, quando a música não ficava fazendo a mesma coisa o tempo todo, se tornava mais interessante. O grupo organizou o arranjo, escreveu em um papel as partes em que cada um entrava e as partes em que apareciam as convenções. Ao longo do ano eles aumentaram a letra da música e inseriram outras convenções e intervenções sonoras.

Grupo 5

Esse grupo na verdade era uma dupla, e surgiu na recuperação do primeiro semestre. Esses alunos estavam com nota muito baixa, pois não tinham participado de nenhuma das aulas práticas nem apresentado uma alternativa de trabalho. Quando chegaram à recuperação, expliquei-os novamente o processo de avaliação e disse que não poderia lançar uma boa nota a quem não participou das aulas: além de ser injusto com o restante da turma eu também era responsabilizado pelas notas que lançava. Pedi que eles dissessem o que era necessário para recuperar a nota do bimestre, eles então fizeram a proposta de preparar uma música para o próximo bimestre. Aceitei a proposta e disse que iria estabelecer uma relação de confiança: eu lançaria a nota de recuperação do segundo bimestre, acreditando que eles fariam um bom terceiro bimestre.

Nos outros bimestres, a dupla preparou músicas e participou de todas as aulas práticas e, consequentemente, obteve boas notas. Percebi que a recusa deles em fazer as aulas não era por falta de interesse e sim porque tinham dificuldades com música e se sentiam inferiores ao resto da turma. Eles hierarquizavam as práticas musicais como melhores ou piores. Ao longo do bimestre fui tentando esclarecê-los de que não existiam práticas superiores e sim pessoas que têm vivências e histórias diferentes, que no meu ponto de vista o que deveria ser avaliado é como você intervém na sua história, se é de forma passiva aceitando uma condição, ou se é de forma ativa trabalhando para modificá-la.

Turma 2

Turma de sétimo ano, com alunos de faixa etária entre treze e quinze anos. Comecei de forma bem semelhante à da outra turma, discuti o que é música, sugeri a divisão entre aulas teóricas e práticas e coloquei as mesmas condições colocadas à outra turma. Porém, com essa turma, percebi muita resistência dos alunos em participar de uma proposta autônoma. Eles queriam que eu determinasse o que fazer o tempo todo. Nas aulas teóricas, me cobravam dar visto no caderno, exigiam que eu dissesse quantas linhas deveriam pular, se podiam ou não copiar à caneta. Eu tentava sempre argumentar que o caderno serve para auxiliar na organização dos estudos, e que cada um deve saber a melhor forma de se organizar. Nas aulas práticas, eles só produziam sob regime de fiscalização. Por exemplo, eu passava em um grupo para ver no que eu podia ajudar, assim eu dava sugestões para fazerem a prática musical. Bastava que eu virasse de costas para que o grupo deixasse de trabalhar na proposta e começasse a fazer coisas que não estavam no contexto da aula de música, como jogar bolinha de papel, provocar discussões muitas vezes seguidas de agressões, etc.

Esse comportamento da turma gerava muitas questões. Para mim, a prática musical deve acontecer a partir de uma vontade de fazer música e não por medo de fiscalização. O caos provocado pelos alunos poderia ser extremamente produtivo. Acredito que uma organização não verticalizada parte da necessidade de se organizar, e viver o caos pode gerar essa necessidade. Porém, a função que eu ocupava não me permitia dar conta de viver o caos pois, como professor, era responsável por aquele espaço, poderia ser penalizado caso um aluno se machucasse ou gerasse algum dano ao patrimônio da escola.

Ao perceber que o processo não funcionava, tentei discutir novamente com a turma, mas era impossível eles conseguirem se organizar: fundados em necessidades individuais eles não conseguiam ouvir a opinião de outros alunos. Quando a discussão ficava sem qualquer rumo, eles cobravam que eu tomasse uma atitude e decidisse o que fazer. Diante de toda essa situação acabei me vendo obrigado a tomar uma série de medidas autoritárias. Muitas vezes tive que gritar, mandar, exigir que os alunos se calassem. Com o passar do tempo, suspendi as aulas práticas e as aulas com aquela turma já não representavam nenhuma alternativa à política vigente da escola. Muito pelo contrário, me sentia cada vez mais reforçando uma estrutura na qual não acredito.

5. Considerações

A divisão em pequenos grupos para a prática musical dava conta de uma vontade minha, que é possibilitar que os alunos se autoorganizem, porém os alunos tinham outras prioridades, como aprender um instrumento. Muitas vezes não se sentiam seguros para organizarem uma prática musical, não reconheciam a produção deles como legítima e, portanto, demonstravam pouca empolgação para tal. No

caso da turma que deu certo, muitos alunos praticavam música fora da escola ou optavam por um repertório possível de fazer com o recurso que eles tinham.

Acredito que parti da premissa de desconstruir a opressão e a padronização dos indivíduos, e não de conhecer as relações políticas existentes naquele espaço. Por isso, tive um problema com a segunda turma, na verdade eles legitimavam todas as práticas que considero opressoras. Para FOUCAULT (2009), a noção de opressão não dá conta de pensar a produção do poder:

> Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acha que ele seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCALT 1979, p. 8)

A escola não funciona em um conflito "instituição X alunos", ou os alunos, que são a maioria, já teriam quebrado a escola. Ela é um verdadeiro emaranhado de relações de poder onde se formam diferentes verdades, valores e histórias. Considerar a escola apenas como opressora é ignorar a multiplicidade que existe naquele espaço. Existem pessoas que se realizam, que sentem prazer na punição, que desejam a padronização, como também existem pessoas que não legitimam aquele espaço por razões diversas às colocadas nesse texto.

Para desconstruir a soberania capitalista é necessário conhecer onde ela atua, como ela atua e o que ela produz. É somente traçando um mapa das relações de poder no espaço escolar onde atuamos que podemos encontrar brechas e traçar estratégias que não podem ser pontos fixos, elas devem ser sempre mutáveis antes que possam ser significadas.

Referências

BAKUNIN, Mikhail**,** *Textos escolhidos* org. D. Guérin, Porto Alegre: L & PM, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir:* Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, Silvio. *Anarquismo, uma introdução filosófica e política***.** 2ed. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé, 2006.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do risco*: experiências anarquistas em educação. Campinas SP: Papirus, 1995.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares:* Áreas Específicas. Rio de Janeiro, 2010.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante.* 3ªed. São Paulo: UNESP, 1992.

A construção de princípios e fundamentos de Educação Musical pelos alunos de licenciatura

Gabriel Costa de Souza
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – gacsouza@hotmail.com

Resumo: Este projeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso tem como temática a formação docente dentro do curso de Licenciatura em Educação Musical e busca discutir e entender os princípios e fundamentos de Educação Musical construídos pelos alunos deste mesmo curso. Entender estes princípios e fundamentos é de extrema importância, visto que acreditamos que é a partir deles que acontece toda prática docente. A metodologia para a coleta dos dados será a o grupo focal e a entrevista semi-estruturada, por tratar-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Desta forma, a partir dos dados coletados, de trabalhos que também discutem a formação do especialista em música como Morato (2009), Cereser (2003) e de Pérez Gomez (1988), que trabalha com quatro perspectivas sobre a formação de professores, a pesquisa se propõe a entender, entre outras questões, a construção destes princípios e a relação destes com a universidade e seu currículo.

Palavras-chave: Educação Musical, formação, princípios, fundamentos

Buildin principles and foundations of music education for graduate students

Abstract: This research project theme is the teachers formation of the Licenciate Musical Education course and its purpose is to discuss and understand the principles and foundations of musical education built by students of this particular course. Understanding these principles and foundations is extremely important due to the fact that we believe the teaching practice takes place from them. The methodology for the data collection will be the focal group and the semi-structured interview, given the fact that it is a qualitative type research. This way, by using the collected data, from research that also discusses the formation of the leading experts in music, such as Morato (2009), Cereser (2003) and Perez Gomes (1988), who work with four perspectives about teachers formation, this research is aimed at understanding, among other questions, the construction of those principles and their relation with the university and its syllabus.

Keywords: Musical education, formation, principles, foundations

1. Introdução

Este projeto tem como tema a formação do docente no curso de Licenciatura em Educação Musical, debruçando-se sobre quais princípios e fundamentos de Educação Musical são construídos pelos alunos ao longo do curso. O trabalho proposto se encaixa na modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso, da graduação em Licenciatura em Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP.

Durante a graduação em Licenciatura em Educação Musical, os alunos cursam matérias com enfoques que variam, principalmente, entre a *formação musical* e a *formação pedagógica*. Também têm contato com uma série de pessoas – funcionários, professores, amigos, colegas de curso, colegas de outros cursos – que ao longo dos anos são parte integrante e fundamental do processo de se tornar um *educador musical*.

Este contexto faz da universidade um espaço de interação social e variadas experiências acadêmicas e culturais.

Somado a isso, existe um contexto externo ao ambiente acadêmico, onde, muitas vezes, o aluno já atua como docente.

Todo esse conjunto de situações faz com que o graduando, inevitavelmente, construa sua própria forma de enxergar a educação musical e, ao longo dos anos da graduação, tenha uma base sobre qual é a *sua* maneira de ser educador musical. Esta base será chamada de princípios e fundamentos de Educação Musical e podem, muitas vezes, não serem conscientes ou expostos verbalmente.

Desta forma, este projeto visa identificar quais são os princípios e fundamentos construídos pelos alunos de graduação e se esta construção se deu de forma consciente ou não.

A importância de se discutir a construção destes princípios e fundamentos se dá na medida em que serão estes mesmos princípios que irão caracterizar toda e qualquer prática docente simultânea e posterior à graduação.

Para isso, utilizaremos as perspectivas sobre a formação de professores de Pérez Gómez (1998), que traz um panorama que pode ser relacionado aos vários momentos que a universidade proporciona aos graduandos.

2. Questões

A presente pesquisa busca responder quais são os princípios e fundamentos construídos pelos estudantes do curso de Educação Musical ao longo de sua graduação. Também procura elucidar se a construção destes princípios e fundamentos acontece de forma consciente. Por fim, traz como questão a influência da prática pedagógica neste processo.

3. Objetivo geral

O objetivo desta pesquisa é observar e discutir a construção de princípios ou fundamentos de educação musical durante a graduação, uma vez que estes princípios e fundamentos afetarão diretamente sua prática após a graduação.

A pesquisa também tem como objetivo observar se o processo de construção dos princípios e fundamentos acontece de forma consciente durante a graduação.

4. Justificativa

O curso de Licenciatura em Educação Musical tem como um de seus principais objetivos a preparação de profissionais que irão atuar como educadores musicais nos mais diversos contextos, desde aulas particulares e individuais de instrumento até o trabalho em escolas de Educação Básica.

Mas, independente do contexto no qual atua, o educador musical assume em sua prática docente uma postura que é pautada por uma maneira de compreender a educação musical e de se relacionar com o mundo, que também podemos chamar de princípios e fundamentos do educador musical.

> Como uma profissão se concebe, sua razão de ser e suas suposições sobre o mundo com que interage têm muito a ver com como ela faz o que faz e como pratica o que professa. As suposições subjacentes à educação musical geralmente moldam seus objetivos específicos e métodos (JORGENSEN, 1997: xi).

Desta forma, podemos considerar que toda prática docente está diretamente relacionada aos princípios e fundamentos de educação musical, mesmo que, em alguns casos, esta relação não seja consciente para o educador.

> Princípios filosóficos são capazes de se traduzir em vários caminhos práticos, cada um dos quais pode ser reconduzido aos mesmos princípios, e este processo de movimento entre uma suposição filosófica e um resultado prático requer habilidade (JORGENSEN, 1997: 90).

Entender as concepções sobre educação musical de um estudante de licenciatura é uma maneira de entender a ação pedagógico-musical que ele terá, posteriormente, como docente.

5. Revisão Bibliográfica

A área da pesquisa relacionada à formação docente é um campo bastante amplo. Um exemplo é a pesquisa de Pérez Gómez (1998), que utiliza como referência trabalhos anteriores de Kirk[84] (1986), Zeichner[85] (1990a) e Feiman-Nemser[86] (1990) para elaborar suas perspectivas sobre a formação e função do docente.

No entanto, pesquisas com foco na formação do docente especialista em música são bastante recentes e não muito numerosas.

[84] KIRK, D. , **Beyond the limits of theorical discourse in the teacher education: towards a critical pedagogy**. Teaching and teacher education. Vol 2. Núm.2 p. 155 -169, 1986

[85] ZEICHNER, K. , **Traditions of reform in U.S. teacher education**. Journal of teacher education. 1990a

[86] FEIMEN-NEMSER, R., **Teacher preparation: structural and conceptual alternatives**. Handbook of reserach on teacher education. New York, Macmillan. p. 213-233, 1990

Um exemplo de trabalho dessa natureza é Morato (2009), que discute a influência da experiência docente que acontece simultaneamente ao período de graduação.

Cereser (2003) também discute a formação de professores de música, mas sob a ótica dos próprios alunos dos cursos de licenciatura.

No entanto, é importante ressaltar que mesmo estes exemplos de trabalhos voltados diretamente para a formação do docente especialista em música adotam como referenciais teóricos autores que tratam da formação docente de uma forma geral, não específica em música.

6. Referencial Teórico

Os princípios e fundamentos construídos ao longo da graduação se relacionam diretamente com a formação proporcionada pela universidade, situação que tem como principais agentes o corpo docente e o currículo dos cursos de graduação. Desta forma, entender a formação é uma forma de também entender como são construídos estes princípios.

O autor Pérez Gómez (1998) propõe quatro perspectivas para a formação e função do professor que podem ser relacionadas a alguns momentos da formação dos alunos no curso de Licenciatura em Educação Musical e à maneira como o aluno lida com as questões relativas ao ensino de música.

Cada uma das perspectivas apresenta decorrências ou desdobramentos da ideia principal. Os limites entre estas perspectivas não são exatamente demarcados e podem existir situações ou exemplos difíceis de encaixar em apenas uma delas.

As perspectivas propostas são:

- Perspectiva Acadêmica
- Perspectiva Técnica
- Perspectiva Prática
- Perspectiva de Reconstrução Social

A perspectiva acadêmica é aquela em que o ensino é visto como transmissão de conhecimentos e aquisição de cultura, tendo a figura do professor como um especialista em apenas uma dentre várias disciplinas. Ela se desdobra em dois enfoques distintos, o *enfoque enciclopédico* e o *enfoque compreensivo*.

A perspectiva técnica parte do princípio que a qualidade do ensino está ligada à eficácia do ensino e na economia nesse processo. Nesta perspectiva, o professor é um técnico que domina o conhecimento científico e cria fórmulas e regras para a aplicação deste conhecimento. Apresentam-se dois modelos para esta perspectiva, o *modelo de treinamento* e o *modelo de tomada de decisões*.

A perspectiva prática entende o ensino como uma atividade complexa e, exatamente por isso, em grande parte imprevisível. Por isso, é necessário que o professor seja visto como uma espécie de artista que aprende a enfrentar estas situações de forma criativa à medida que adquire experiência. Esta perspectiva apresenta dois enfoques bastante diferentes, o *enfoque tradicional* e o *enfoque reflexivo sobre a prática*.

A perspectiva de reconstrução social concebe "o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético (...)" (PEREZ GOMEZ, 1998: 373). Desta forma, o professor é visto como um profissional autônomo reflexivo que lida não somente com o ensino, mas também considera o contexto em que ele ocorre, dando um caráter emancipador a esta perspectiva. Esta perspectiva apresenta o *enfoque de crítica e reconstrução social* e também o *enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão*.

7. Metodologia

A pesquisa proposta será de caráter qualitativo. De acordo com Chizzoti (1991):

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTI, 1991: 79)

Desta forma, a pesquisa proposta admite que existe uma relação subjetiva entre os alunos do curso de licenciatura e a construção de seus próprios princípios e fundamentos de Educação Musical, sendo necessário que esta relação seja interpretada levando em consideração essa subjetividade.

As ferramentas metodológicas escolhidas para a pesquisa foram o grupo focal e a entrevista semi-estruturada.

> Morgan[87] (1997) 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. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação

[87] MORGAN, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Method Series. 16. London: Sage Publications

> participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (GONDIM, 2003: 151).

Desta forma, a partir de um grupo focal com estudantes do curso de licenciatura, espero coletar dados que permitam discutir a respeito da construção de princípios e fundamentos de educação musical ao longo da graduação.

Para apoiar os dados coletados no grupo focal, será também proposta aos integrantes uma entrevista semi-estruturada.

> Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo e da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987: 146).

Para a análise dos dados, será utilizada a análise do conteúdo a partir das transcrições do grupo focal e das entrevistas semi-estruturadas.

> A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens(...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977: p.38 *apud* FRANCO, 2003: p.20).

Com este conjunto de ferramentas metodológicas e análise dos dados será possível discutir aspectos relativos aos princípios e fundamentos dos alunos de licenciatura com relação à educação musical.

Referências

BARDIN, J. *L´Ére logique*. Paris: Robert Laffont, 1977.

CERESER, Cristina M. I. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Porto Alegre, 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Música: Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2462/000370219.pdf?sequence=1>. Acesso em 11 de Junho de 2012

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

1991.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo.* Brasília: Plano Editora, 2003.

GONDIM, S.M. *Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.* Paidéia, 2003.

JORGENSEN, Estelle. R. *In search of music education*. University of Illinois Press, 1997.

MORATO, Cintia. T. *Estudar e trabalhar durante a graduação em Música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Porto Alegre, 2009. 307f. Dissertação (Doutorado em Música: Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17686/000722586.pdf?sequence=1>. Acesso em 11 de Junho de 2012

PÉREZ GOMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Gimeno Sacristan, J. ; Pérez Gomez, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª edição. ArtMed, 1988. p. 353 – 379.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

As Representações da Música Orquestral no Cotidiano Escolar

Gina Denise Barreto Soares
Unirio – ginadbsoares@gmail.com

Mônica de Almeida Duarte
Unirio – monicaduarte33@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo verificar a existência de representações sociais da "música orquestral" elaboradas pelos estudantes e professores envolvidos no cotidiano escolar a partir da apresentação de concertos didáticos, da *Série Orquestra nas Escolas*, realizados pela Orquestra Filarmônica do Espírito Santo (OFES) nas escolas públicas de educação básica do estado. A teoria das representações sociais (doravante TRS) busca propor uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, apontando para uma interação entre esses dois aspectos na apreensão do objeto musical proposto. Uma vez em que a relação entre pessoa e objeto musical se dá por meio da apreciação, vamos tratar essa atividade à luz dos pressupostos da TRS. Se a apreciação é um fazer com possibilidades de contribuir na construção do conhecimento em música, a *Série* da OFES torna-se relevante na medida em que deve interferir no desenvolvimento musical de seu público alvo.

Palavras-chave: concerto didático, música orquestral, representações sociais.

Representations of Orchestral Music in Every School

Abstract: This research aims to determine the existence of social representations of "orchestral music" prepared by the students and teachers involved in school life from the presentation of didatic concerts, the *Orchestra in Schools Series*, performed by the Orquestra Filarmônica do Espírito Santo (OFES) in the public schools of basic education in the state. The theory of social representations (henceforth TRS) attempts to propose a dialectical relationship between individual and society, pointing to an interaction between these two aspects in the apprehension of the proposed musical object. Once in the relationship between person and object is through musical appreciation, we will treat this activity in light of the assumptions of TRS. If the assessment is a cause with opportunities to contribute in the construction of knowledge in music, the *Series* of OFES becomes relevant in that it should interfere in the musical development of the target audience.

Keywords: didatic concert, orchestral music, social representations.

1. Introdução

No que diz respeito à música, a atualidade tem sido marcada por um interesse no seu valor e no que ela representa para o desenvolvimento indivíduo. Tal fato tem conquistado espaço não apenas no âmbito da discussão dos profissionais da música, mas também no seio da comunidade que, algumas vezes de forma intuitiva, é levada a considerar os efeitos "benéficos" do envolvimento com a prática musical. O engajamento nesse tipo de discussão tem levado a uma séria busca pelo conhecimento e pela compreensão do fenômeno musical entre profissionais e pesquisadores. Além de um entendimento mais profundo das possibilidades contidas na relação do indivíduo com a música, com o seu ensino e com a

diversidade de seus usos e funções (SCHAFER, 1991; DUARTE, 2001; DUARTE e MAZZOTTI, 2002; SWANWICK, 2003; HENTSCHKE e DEL BEN, 2003; FONTERRADA, 2005).

Em relação à música na escola, sua presença é frequentemente justificada por meio de argumentos que apontam para desenvolvimento da sensibilidade, do raciocínio lógico, da coordenação motora e da contribuição para o aprendizado de outras disciplinas. De fato, essas são atribuições inerentes à música e à educação musical. Porém, estes não são argumentos suficientes para a inserção da música na escola, uma vez que outras atividades podem desempenhar as mesmas funções (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003:183).

Tal justificativa, no âmbito da educação pode estar simplesmente

> [...] no desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar a música como uma das várias atividades humanas, como uma dimensão fundamental da cultura, algo que permeia a vida de seus alunos, tanto na escola quanto fora dela, seja tocando um instrumento ou cantando (...). Buscar o desenvolvimento da linguagem musical ou da capacidade musical dos seres humanos não exclui necessariamente tratá-la como meio para desenvolver outras capacidades e competências gerais consideradas necessárias a atuação dos alunos no mundo paralelo e posterior a escola (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003:183).

Swanwick considera que

> [...] a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de discurso tão antiga quanto à raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras (SWANWICK, 2003:18).

Aprofundando ainda mais, outros sentidos podem ser identificados.

> No caso da música não está em questão a "verdade" de seus enunciados, nem sua aplicação para resolver algum problema conceitual, mas sua "capacidade" de *ex-motionare* (pôr em movimento, atingir) os ouvintes, ou auditórios, os grupos sociais ou reflexivos para os quais está voltada. [...] Sendo uma técnica de mover o outro, é uma arte social. Ela é, então, uma arte que parte do pressuposto prático: é possível sensibilizar e mover as paixões humanas lançando mão de técnicas específicas [...] é possível modificar as atitudes, crenças e valores dos outros (DUARTE e MAZZOTTI, 2002:35).

No Brasil, a luta pelo retorno do ensino da música como parte do currículo da educação básica movimentou os círculos interessados e continua disseminado o pensamento e as argumentações em

prol do valor da música. Apesar dos longos anos em que a obrigatoriedade de tal ensino não existiu, estando diluído em aulas de educação artística, não podemos afirmar que a música abandonou a escola. Inúmeras tentativas foram feitas para que algumas atividades tivessem lugar nos espaços escolares. Dentre as referidas tentativas, várias escolas, mesmo diante de estruturas deficitárias, organizaram e mantiveram grupos, tais como corais e bandas, muitas vezes até por meio de trabalho voluntário de seus professores, pais ou membros da comunidade. Nesses casos, foram criadas oportunidades para que os alunos participassem de atividades de cunho artístico-musical vivenciando a performance.

Também integrou o leque de acontecimentos a promoção de momentos de apreciação musical para as comunidades escolares. Na realização de projetos, festas e outros eventos, a convite de escolas, artistas levaram produções próprias para espaços singelamente adaptados, tais como pátios e quadras. Dessa forma, foram proporcionados momentos de apreciação musical que, além de ser o mais acessível entre os fazeres musicais[88], é também aquele que nos envolve por toda a vida, permeando tanto a composição quanto a performance.

Mesmo reconhecendo o imenso prejuízo da ausência do ensino musical curricular na formação do aluno, a vivência obtida em ocasiões oferecidas pela escola, indo ao encontro com práticas musicais diversas, pode ter colaborado de alguma forma para atenuar ou diminuir tal falta.

2. Formulação da Situação-Problema

A valorização cultural pelo viés da música dentro das escolas de educação básica tem tomado corpo quando observamos a realização de eventos em que apresentações são dirigidas à comunidade. Dessa forma, vários gêneros e estilos musicais acabam frequentando a comunidade escolar. Desde conjunto de choros a bandas de música, de conjuntos de rock a quartetos de cordas, de escolas de samba até corais, de grupos de congo até orquestras têm-se tornado frequentadores assíduos dos pátios de escolas ou outros espaços que se transformam em palcos improvisados. Cabe ressaltar a diversidade de manifestações contribui para uma vivência ampla de estilos musicais variados.

Dentre tantas possibilidades, podemos elencar aqueles eventos que estão mais próximos do conhecimento musical cotidiano da comunidade escolar e aqueles cujo contato significa o desbravamento de um universo desconhecido ou distante de suas experiências. Enquadrando-se na segunda possibilidade, podemos considerar os concertos realizados por orquestras sinfônicas, filarmônicas e de câmara. Iniciativas de tal tipo têm sido recorrentes na programação em várias orquestras. Não só as orquestras brasileiras, mas várias orquestras internacionais estão envolvidas em projetos desse tipo.

[88] A fundamentação das atividades musicais é proposta por Swanwick em sua obra *A Basis for Music Education (1979)*. No Modelo C(L)A(S)P, Swanwick estabelece a primazia das atividades que envolvem um fazer musical ativo, a composição (C), a apreciação (A) e a performance (P), diante das atividades que considera periféricas ou de "suporte" que seriam a aquisição de habilidades (S) e os estudos literários (L) (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

> Como principais atividades desenvolvidas por estas orquestras, estão os concertos didáticos para escolas e para as famílias, bem como ensaios abertos que são elaborados por faixa etária ou nível de conhecimento musical (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003:20).

Os concertos didáticos facilitam a compreensão de uma tradição cultural ocidental europeia que se originou e consolidou em outro tempo e lugar. Podem, assim, desenvolver o interesse para outras atividades voltadas para a música. Alinhada com essa preocupação, e se comprometendo com a formação de seu próprio público, a Orquestra Filarmônica do Espírito Santo (OFES) promove concertos didáticos, por meio da *Série Orquestra nas Escolas*, tema da presente pesquisa. Desde 2005, a OFES se desloca até as escolas de educação básica da rede pública e realiza concertos didáticos ao longo de sua temporada anual, com repertório programado e especificamente elaborado para este público específico. É uma iniciativa que proporciona contato com a música orquestral visando desenvolvimento do conhecimento musical e formação de plateia.

Partindo de um programa de concerto definido a cada ano, a adaptação a cada público e a cada local fica sob a responsabilidade do maestro. A necessidade de tal adaptação ocorre devido à especificidade dos auditórios, pois parte-se do pressuposto que não há plateia universal dada, dentre outros aspectos, devido a condições diversas existentes nas escolas, nas famílias e nos indivíduos. O maestro, na sua função de mediador, cria o espaço de interação entre a orquestra e a público. Nesse espaço, o maestro faz as apresentações necessárias, oferece explicações sobre os instrumentos, mostra as seções da orquestra, apresenta cada peça do programa, fala de seus compositores, propõe participações do público e convida a todos para outros concertos da OFES.

3. Objetivo

A *Série Orquestra nas Escolas*, que se constitui de concertos didáticos direcionados a escolas públicas, promove a vivência da música orquestral. Há a apreciação de um tipo de música que habitualmente não faz parte do cotidiano do público atendido pela *Série*. Tal fato implica no acréscimo de referências musicais além daquelas já apropriadas pelos indivíduos dos diversos auditórios. Eventos artísticos que tem lugar nos espaços escolares configuram como uma forma de promoção do conhecimento. Assim, é possível criar vínculos positivos com a música orquestral através da apreciação conduzida em audiência.

Com base no exposto, o objetivo dessa pesquisa é verificar a existência de representações sociais da tradição orquestral no cotidiano da comunidade escolar. Para isso será realizada uma revisão bibliográfica crítica tomando, como referencial, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI,

1985; JODELET, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2008; DUARTE, 2004). Tal teoria oferece meios para a análise da pluralidade dos modos de organização do pensamento e dos processos individuais e coletivos de construção do significado. Pertencente ao campo da psicologia social, a TRS se propõe a abordar os fenômenos que são a um só tempo psicológico e social (DUARTE, 2004).

O presente trabalho se justifica na medida em que questiona a inserção de um universo musical hipoteticamente diverso daquele vivenciado pela comunidade escolar no seu cotidiano. É fundamental, para a existência da própria orquestra, criar, estabelecer e fortalecer vínculos com a sociedade. Formar plateia passa por uma necessidade ímpar de manter a existência da própria orquestra exercendo seu papel social. Em contrapartida, de acordo com senso comum, sendo a música orquestral uma expressão marcada por conotações elitistas, a sua democratização e aproximação de comunidades escolares pode trazer um sentimento de pertencimento e autoestima que pode se projetar para outras atitudes do grupo.

Analisar e refletir o envolvimento da OFES com a educação básica através da *Série Orquestra nas Escolas* pode oferecer pistas sobre as possibilidades educativas de eventos desse tipo. Num momento em que, de acordo com a legislação vigente, há o retorno da música como conteúdo curricular obrigatório, avaliar o potencial de apresentações didáticas e suas implicações na construção do conhecimento torna-se fundamental para o aperfeiçoamento de tais iniciativas.

A motivação desta pesquisa se dá pela emergência de algumas situações percebidas através da literatura e da vivência profissional e pessoal da autora. Possuo preocupações recorrentes que se reportam a tradição musical de origem europeia ocidental, campo no qual se deu a minha formação profissional. Sou impulsionada em direção à elucidação de questões que vejo como fundamentais para a aproximação do público "leigo" do universo genericamente referido como "música clássica". Coleciono experiências em apreciação musical (cursos livres, palestras, aulas curriculares entre outras) para "leigos" e estudantes de música, que apontam para resultados positivos, ao propiciar uma escuta ativa.

Em relação à OFES, percebo uma instituição que vem se construindo para se tornar uma referência nacional. Assim, desenvolve articulações com a sociedade capixaba, de modo cada vez mais efetivo, cria vínculos através de ações que fortalecem a sua presença como veículo de divulgação e transformação cultural, junto a órgãos do Governo do Estado, Secretarias de Cultura dos Municípios, Escolas da Rede Pública e com o seu público crescente.

E, no trabalho docente, a compreensão da música como fenômeno e experiência atrelados a contextos sociais tem sido tema constante dos debates que emergem junto aos alunos nos momentos de aula. Em consequência da própria função de professora e na condição de mediadora de tais discussões, surgem oportunidades ímpares de análise e reflexão que se transformam em elementos motivadores para novas pesquisas, inclusive a que ora se apresenta.

4. Metodologia

Em se tratando de um estudo que toma por referencial a TRS, desenvolvida no campo da psicologia social por Moscovici (1985), levaremos em consideração a não existência de uma metodologia única. Independente da abordagem, o pesquisador deve estar consciente das questões que esta linha de investigação se propõe a responder.

> Busca-se saber como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social. Isso quer dizer que estamos interessados em uma modalidade de pensamento social, quer sob o aspecto constituído, isto é, como produto, quer sob o aspecto constituinte, o que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: a objetivação e a ancoragem" (JODELET citada por ALVES-MAZZOTTI, 2008:34).

Considerando o estudo da representação como produto, buscamos "apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos" (ALVES-MAZZOTTI, 2008:34) a partir de informações, crenças, imagens e valores do sujeito. E, como processo, a "relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, bem como nas práticas sociais que induzem e justificam" (ALVES-MAZZOTTI, 2008:34).

A metodologia a ser empregada se utilizará dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação dos espaços investigados e das relações apreendidas (gestos, falas, movimentações corporais) e questionários aplicados ao grupo investigado (estudantes e professores).

5. Contribuições

Em função do atual panorama das escolas públicas de educação básica, em que as condições para o ensino da música ainda se encontram distantes daquelas desejadas, cabe considerar diversas possibilidades desse ensino. A vivência da música orquestral através de concertos conduzidos de forma acessível tem o potencial de ampliar o universo cultural de um auditório que se encontra distante desse tipo de vivência. Esse fato não se dá por um entendimento de valor da música orquestral em relação a outros gêneros musicais, mas pela simples constatação de que a diversidade deve estar presente no universo educativo.

A música orquestral possui representações preconceituosas que pairam sobre a aproximação daqueles que não estão habituados ao mundo da música erudita (entendido pelo senso comum como território dos talentosos). Apesar de ter sido considerada a referência musical digna e legítima de estar presente nas instituições de ensino do país por longos anos, paradoxalmente criou-se um significado de sacralização desse tipo de música que impede a aproximação espontânea daqueles que não se consideram aptos para frequentar os ambientes da música de concerto. Os concertos didáticos podem oferecer informações sobre

> [...] como frequentar, participar, entender, apreciar, perceber, principalmente gostar e "curtir" o programa sem se sentir perdido, inferiorizado por não dominar a linguagem, e experimentar um mal estar por achar que não pertence ao local da programação, sentindo-se [...] em situação desconfortável, como um peixe fora d'água? (DIDIER, 2003:2)

A conquista do livre trânsito entre as diversas manifestações culturais e principalmente as musicais, deve ser uma proposta da escola no sentido de diminuir as desigualdades que permeiam as relações sociais presentes na escola e também na sociedade. No que diz respeito às relações sociais e musicais,

> [...] uma das constatações paradoxais a respeito da música é ela ser, simultaneamente, o que une e separa. A música congrega e identifica – daí sua presença obrigatória nos rituais que celebram a comunhão de um grupo social e seu potencial de discriminação entre "nós" e os "outros". Ela também diferencia, classifica e hierarquiza – daí a força com que distingue e mesmo estigmatiza, particularmente nas sociedades de classes. A música "unanimiza" (conforme ideia apreciada por Mário de Andrade) e é, ao mesmo tempo, a mais "classante" das artes – na expressão de Pierre Bourdieu (TRAVASSOS, 2005:11).

Quebrar padrões preconceituosos substituindo por compreensões racionais de uma tradição musical é um dos aspectos que torna relevante a *Série Orquestra nas Escolas*. A presente pesquisa marca a sua relevância à medida que busca compreender as interferências que esses concertos podem produzir na comunidade escolar por meio da apreciação musical.

Sendo um fazer musical, a apreciação é fundamental e essencial inclusive para os dois outros fazeres, composição e performance. Ela é a gênese do contato com a própria música. É a partir dela que se constrói a noção daquilo que se percebe como música. Sendo assim, consiste de fundamental importância trazer à luz as possibilidades que envolvem a apreciação na geração da compreensão musical. Se na presente pesquisa esse fato se dá através do entendimento das representações sociais da música orquestral, nada impede de que a apreciação de outros gêneros musicais se espelhe neste estudo. Independente do gênero musical, apesar da escolha aqui feita pela música orquestral, a promoção da apreciação pode vir sempre acompanhada de uma boa dose de conhecimento e compreensão de forma simples e eficiente. Dentre outras contribuições, esta pesquisa pretende reforçar a importância da apreciação nos processos de ensino e aprendizagem musical.

Referências

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras,* v.1, n.1, p. 18-43, jan./ jun. 2008.

DIDIER, Adriana Rodrigues. *A educação musical na história de vida dos professores: o caso Programa Horizontes Culturais.* 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

DUARTE, Mônica de Almeida. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. In: *Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO,* Rio de Janeiro, n.4, p.75-94, 2001.

_____. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino da música na escola regular.* Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

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

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.

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

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.) *As representações sociais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

MOSCOVICI, Serge. Introdução: O campo da psicologia social. In: MOSCOVICI, Serge. *Psicologia Social I. Cognicion y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1992.

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

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v.12, p. 11-19, mar. 2005.

O Ensino Superior do Violão: possibilidades que visam à desfragmentação do conhecimento

Gisela G. P. Nogueira
Instituto de Artes da UNESP- ggnogueira@uol.com.br

Resumo: O artigo trata da observação da estrutura curricular vigente em um grande número de Cursos de Bacharelado em Instrumento oferecidos em Universidades Públicas Brasileiras, bem como de ementas de disciplinas que os compõem, particularizando aqueles que objetivam o ensino superior do Violão. Com base nas diretrizes curriculares, verifica-se o esforço das Instituições no sentido de expandir seus conteúdos em prol da demanda diversificada do mercado. Contudo, constatamos dificuldades impostas pela tradicional metodologia de ensino dos Instrumentos Musicais, fortemente fundamentadas no ensino técnico dos Conservatórios e Escolas Técnicas de Música. Partindo das reflexões de Edgar Morin sobre o ensino e buscando caminhos na produção acadêmica específica em Educação Musical, propomos uma abordagem crítica das possibilidades de desfragmentação do ensino superior com base nas observações de Cruvinel (2004) e Montandon (2004) sobre o ensino do instrumento. A implantação parcial dessa proposta a partir de 2006 tem demonstrado resultados importantes na consolidação do Projeto Pedagógico que interage com os alunos na integralização da grade curricular.

Palavras-chave: Ensino Superior do Violão, FundamentaçãoTeórica para Instrumentistas

The Classical Guitar Higher Education: possibilities towards a defragmented knowledge

Abstract: This paper deals with the observation of the current curricular structure in a large number of Graduate Courses of Musical Instrument offered in Brazilian Public Universities, as well as summaries of disciplines that compose them, distinguishing those who aim Classical Guitar higher education. Based on the curriculum guidelines, one can note the effort of the institutions to expand their content in favor of a diversified demand of the market. However, we found difficulties imposed by traditional teaching methodology of Musical Instruments, strongly grounded in technical education of Schools and Conservatories of Music. Based on the reflections of Edgar Morin on the Educacional system and seeking new approaches in academic works on Music Education, we propose a critical reflexion on the possibilities towards a defragmented higher education on Music Studies based on the observations of Cruvinel (2004) and Montandon (2004) on teaching musical instrument . The partial implementation of this proposal since 2006 has shown significant results in the consolidation of an Educational Project that interacts with students for the accomplishment of their curriculum.

Keywords: Classical Guitar Higher Education, Theoretical Grounds for Musical Instrument Studies

Introdução

Em virtude de inúmeras pesquisas que realizei e participei como intérprete, percebí falhas no ensino do instrumento que deveriam ser corrigidas dentro do perfil desejado para os Alunos egressos de cursos superiores de Bacharelado em Música e que, ainda hoje, começam a ser discutidas no âmbito da Pós-graduação. Tratam, primeiramente, da inserção desses Alunos em um mercado carente de movimentos culturais e que depende sistematicamente de iniciativas particulares, seja através da criação de projetos que venham a ser subsidiados por Editais de Fomento na área de difusão cultural, ou diretamente solicitados a possíveis patrocinadores

culturais (SESC, Itaú Cultural, etc.); em um segundo momento, a constatação de que grande parte desses cursos reproduz o ensino técnico de Escolas e Conservatórios de Música com ênfase em um Corpo Docente já renomado e mais experiente ou com maior exigência de titulação, nos aponta para uma estagnação ou anacronismo de gestão acadêmica.

Da mesma forma, não devemos ter um modelo único de ensino que "sirva" a todos alunos. Devemos enxergar a individualidade de cada aluno, sua realidade humana, no contexto cultural e social. Nesse sentido, nota-se que alguns educadores musicais ainda permanecem distantes do contexto social em que vivem, repassando e perpetuando as antigas fórmulas metodológicas como "verdades" (quase) absolutas, imutáveis (Cruvinel, 2004 p. 30-36)

Os antigos *Currículos Mínimos* das décadas de 60 e 70 foram substituídos por cargas horárias mínimas das grades curriculares, deixando mais flexível a distribuição de disciplinas a partir da LDB. Contudo, o que se percebe efetivamente como alteração relevante, são os agrupamentos das disciplinas em núcleos que satisfaçam os respectivos pareceres do CNE, além das reflexões impostas pela apresentação compulsória de Projetos Pedagógicos que orientem tal distribuição.

Contudo, o texto inicial da mesma LDB, que preconiza uma flexibilidade na Educação Superior, não parece atingir seu objetivo. Ao analisar inúmeros cursos superiores de Música em 2005, constatei que 80 a 90% das Estruturas Curriculares são constituídas de disciplinas obrigatórias sequenciais e/ou que demandam pré-requisitos, algumas Instituições adotam pequena porção da carga horária em disciplinas chamadas *optativas* (cuja oferta é restrita a um contingente insuficiente ou pequeno de opções) e, o restante, é complementado com Trabalhos de Conclusão de Curso ou com Estágio Supervisionado/Atividades Complementares. A maioria desses Cursos oferece uma carga horária total próxima (ou igual) à carga mínima exigida pelo CNE.

Restringindo este artigo aos Cursos Superiores de Instrumento, pude verificar a obrigatoriedade das seguintes disciplinas nos cursos de Bacharelado das Universidades UFMG, UDESC, USP, UEA, UFJF, UNICAMP, UPF, UFBA, UNB: *Teoria* e suas modalidades práticas *Percepção* e *Rítmica*, *Harmonia*, *Análise*, *História da Música*, *Estética Musical*, *Prática de Conjunto* ou *Música de Câmara*, *Prática Coral* ou de *Regência* e, necessariamente, *Instrumento* com aulas individuais e carga horária reduzida por essa razão. Alguns Cursos dedicam certas disciplinas a conteúdos da Música Popular voltados à *Improvisação* e ao *Arranjo*; outros, ainda,

oferecem a disciplina *Contraponto* ou inserem alguns desses conteúdos no ensino da *Harmonia* ou da *Análise Musical*. Todo esse elenco de disciplinas é distribuído formalmente nos núcleos descritos pela Resolução nº2 do CES/CNE de 2004, a saber: conteúdos Básicos (Artes, Antropologia, etc.), conteúdos Específicos (relacionados ao conhecimento Instrumental, etc.) e conteúdos Teórico-Práticos [...que permitam a integração com o exercício da arte musical...].

Logicamente, a política de flexibilização proposta para o Ensino Superior enquanto legislação regulamentadora atinge, para o momento, as Instituições, no que tange às escolhas de conteúdos disciplinares e de especifidades regionais, ou ainda, aos agrupamentos de disciplinas naqueles conteúdos pré-determinados. Contudo, não coteja sua inserção enquanto liberdade de escolha pelos Alunos.

Entendo que, pelo fato dessa modalidade de Ensino pressupor uma formação técnica anterior parcialmente garantida pelas Provas de Habilidades Específicas de Concursos Vestibulares ou por avaliações curriculares que mantém o mesmo propósito, as Instituições ainda se vêem obrigadas a garantir um conhecimento técnico/específico mínimo, computando na Estrutura Curricular dos Cursos tais conteúdos. Como principal consequência dessa preocupação constatamos, *grosso modo,* que os Cursos Superiores restringem seu papel à complementação do conhecimento técnico e, em alguns casos, inserem outros conteúdos que venham a servir para uma ampliação do perfil profissional em razão da demanda de mercado, como a produção musical, formação de DJs ou técnicos em gravação e outras. Os cursos mais antigos e que tradicionalmente formam músicos de orquestra, solistas e cameristas para o mercado da chamada *Música Erudita*, mantém o perfil estrutural dos Conservatórios.

Sem que se tenha uma real preocupação pela integração dos egressos com os problemas sociais e culturais que o Brasil enfrenta, essa rigidez educacional perdurará.

Proposta curricular

A gestão acadêmica dos Cursos é exercida por Conselhos nas Faculdades e Institutos da UNESP. Tendo a função de Coordenadora do Conselho dos Cursos de Música de 2005 a 2009, propus uma reestruturação curricular que visasse à liberdade de composição da grade curricular pelos Alunos, de modo a permitir um perfil de formação mais apenso às características de cada um, aos seus anseios profissionais e ao desenvolvimento de suas habilidades artísticas e intelectuais. O objetivo maior tratava da religação do conhecimento através do interesse particular dos alunos, partindo da idéia de que "*enquanto fragmentado, o saber não oferece nem*

sentido, nem interesse, ao passo que, respondendo às interrogações e curiosidades, ele interessa e assume sentido" (MORIN: 1998, p.22).

A idéia inicial se baseava no agrupamento das disciplinas em Núcleos por Áreas de Conhecimento com indicações de obrigatoriedade de carga horária a ser cumprida em cada Núcleo. Assim, conforme necessidades particulares ou anseios individuais, os Alunos poderiam compor suas grades curriculares com aquelas disciplinas de suas escolhas.

Para exemplificar, um determinado Núcleo de Disciplinas Específicas Teóricas teria a distribuição em 2 anos: Harmonia – 120 hs, Contraponto – 120 hs, Teoria e Percepção Musical – 240 hs, Análise – 120 hs, História da Música – 120 hs, Estética Musical – 120 hs e a obrigatoriedade de integralização de 480 hs; um Núcleo de disciplinas de conteúdos sócio-culturais ofereceria em 1 ano: Etnomusicologia – 60 hs, Musicologia – 60hs, Produção Cultural – 60 hs, Sociedade e Educação – 60 hs e a obrigatoriedade de cumprir 120 hs. Cada aluno comporia sua grade curricular cumprindo, ao menos, a carga horária mínima em cada Núcleo, podendo ampliá-la conforme sua disponibilidade ou desejo.

Somadas a estas, o Curso ainda poderia prever algumas disciplinas obrigatórias, como Instrumento, Música de Câmara ou outras com as respectivas cargas horárias.

Após grande discussão e empenho dos Docentes do Departamento de Música, optamos pela implantação parcial dessa Estrutura. Assim, os Cursos de Música da UNESP tiveram sua Estrutura dividida em duas partes: a primeira metade, composta de disciplinas obrigatórias que foram consideradas básicas ou complementares na formação dos Alunos (Instrumento, Teoria e Percepção, Harmonia, História da Música, Canto Coral, Metodologia de Pesquisa, etc.); a segunda metade, composta de 3 disciplinas obrigatórias (Instrumento, Música de Câmara e Análise) e as demais disciplinas, optativas com carga horária mínima de 600 horas (em 2 anos). Estas últimas são oferecidas pelos Docentes de acordo com suas pesquisas ou especialidades e, além destas, os Alunos podem escolher disciplinas de outros Cursos do nosso Instituto (Artes Cênicas e Artes Visuais) ou cursá-las em Universidades conveniadas[89].

A grade curricular ainda prevê TCC e Atividades Complementares.

89 O Estado de São Paulo mantém convênio entre suas três Universidades: USP, UNESP e UNICAMP.

É importante ressaltar que disciplinas como línguas estrangeiras podem compor a grade curricular desde que aprovadas pelo Conselho de Curso, apesar de não serem oferecidas em nosso Instituto. Assim, um egresso que pretenda realizar a Pós-graduação na Alemanha poderá cursar a língua e comprová-la em seu Histórico Acadêmico, seja como disciplina optativa (se cursada em outra Universidade) ou como Atividade Complementar (em cursos livres de língua estrangeira).

A iniciativa já demonstra grande aceitação por parte dos discentes e melhorias no rendimento acadêmico.

O Ensino do Violão na Universidade

A reflexão sobre os conteúdos que devem compor a disciplina desse Instrumento me levou a questionar a disposição cronológica do repertório violonístico nos antigos programas e métodos de ensino e a possível utilização dos recursos técnico idiomáticos em cada estilo musical, em virtude da grande produção na área da Musicologia ainda por ser aproveitada na *Performance*.

Fato é que o foco da produção do conhecimento na área do Instrumento se restringe, em sua grande maioria, às possibilidades ou ao desenvolvimento técnico no âmbito do virtuosismo instrumental e, de outro lado, à análise de obras do repertório, sem que haja iniciativas de compreender e aprimorar o estudo do Instrumento pelo viés da contextualização da Interpretação Musical e da técnica instrumental aplicada ao período ou estilo estudado.

Assim, constatamos que a disciplina Instrumento ministrada em Cursos Superiores de Música repete o modelo de muitas décadas de aulas individuais que promovem a execução de obras fundamentadas na correta interpretação do sistema de codificação musical, bem como na intuição de intérpretes ditos consagrados e que se tornaram ícones de seus instrumentos.

A exemplo do que se pode incluir como conteúdo programático, apresento uma sugestão de módulo da disciplina de Instrumento que ministro atualmente.

O Clacissismo: estilo e repertório

Segundo Edgar Morin (1998) em sua Introdução às Jornadas Temáticas: O quadro global das quatro primeiras jornadas temáticas (cosmos, Terra, vida, humanidade) tende a favorecer,

tanto por parte do professor quanto do aluno, a colocação do saber particular ou especializado no contexto em que ele se insere e, se possível, em seu conjunto global. (p. 21).

A técnica do Violão, como a conhecemos hoje, se constituiu como tal na transição de instrumentos de cordas duplas para cordas simples, o que se efetivou na virada do século XVIII para o XIX. As primeiras publicações para este instrumento datam do início do século XIX e são reconhecidas pelos grandes ícones do ensino do Violão que aproveitaram aquelas obras e, particularmente, os Estudos na composição dos Métodos para o Instrumento, a saber, Rodrigues Arenas (1955-64?), Emilio Pujol (1933), Julio Sagreras (1922), dentre outros.

Em uma perspectiva interdisciplinar na construção dos valores socioculturais que permeiam a elaboração da Interpretação, indico, inicialmente, a leitura de alguns textos que permitam aos discentes uma visão do contexto em que aquele repertório se insere, como a publicação de Enio SKEFF(Porto Alegre: Editora L&PM, 1989) sobre *A Música na Revolução Francesa*, bem como os elementos formais e estruturais relevantes para a Interpretação: *A Forma Sonata* de Charles ROSEN (Nova York: W.W. Norton & Company, 1988), *Classical Form* de William E. Caplin (Nova York: Oxford University Press, 1988), além de pesquisas recentes através de buscas em Bancos de Dados Acadêmicos como JSTOR, para a pesquisa pessoal de cada estudante[90].

Realizo, então, uma aula debate sobre os textos lidos com a finalidade de determinar quais padrões culturais serão considerados relevantes para a interpretação do repertório clássico, bem como aqueles estruturais e formais sobre a Sonata ou o Tema com Variações.

Passamos à leitura dos Métodos de época[91] para determinar os padrões idiomáticos que deverão ser respeitados ou reconstruídos na execução das obras. Para cumprir tal finalidade, sugiro os Métodos de Fernando Sor, Federico Cano, Ferdinando Carulli op.71 e 241, Dionísio Aguado ou Matteo Carcassi op.59 e a análise de exercícios para o Violão sob o prisma da utilização de recursos técnicos como Mauro Giuliani op.41 e outros. Segue-se outra aula-debate para levantamento dos recursos técnicos a serem utilizados nas obras.

90 A UNESP oferece serviços de pesquisa em todas as suas Unidades com aquisição de bancos de dados e periódicos para uso dos Alunos.
91 Esse material é facilmente encontrado na Internet em sites especializados como http://www.delcampguitareclassique.com/methodeguitare.html e outros.

A partir de então, os Alunos têm melhores condições de escolher o repertório que desejam tocar de acordo com suas habilidades técnicas, cujas obras Sonata e/ou Tema com Variações, deverão ser originais para Violão de autores do período clássico. O emprego dos valores culturais, técnicos e formais debatidos até este momento toma o foco das aulas práticas que se seguirão.

Este primeiro módulo do curso de Bacharelado em Violão dura um semestre letivo e será avaliado em prova pública, quando os alunos terão oportunidade de revelar o resultado dos trabalhos no formato de *performance* ao Violão.

4.1. Metodologia

A eficácia das ações descritas acima somente se cumprirá se as aulas forem ministradas coletivamente ou, para alguns autores, em grupo. Sobre esta questão, alguns textos da área da Educação Musical ilustram o debate sobre sua conceituação. CRUVINEL (2004) entende: "que o Ensino Coletivo de Instrumento Musical é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, e vem obtendo resultados significativos nas escolas aonde vem sendo adotado". (CRUVINEL, 2004, p.34)

Outro texto que debate o assunto pelo enfoque conceitual:

Por exemplo, no meu entender, a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é "ensino em grupo" ou "aprendizagem em grupo", mas aulas individuais dadas em grupo. Por que? Cito dois critérios que considero "básico", dentre outros: na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes. Segundo, tocar bem é o resultado de uma musicalização bem desenvolvida (MEHR, 1965) - e isso não se faz com aulas que se limitam a ensinar a encontrar no instrumento as notas escritas na pauta e tocá-las com o ritmo certo (VERHAALEN, 1987). Esse modelo de aula não demonstra uma compreensão pedagógica e musical da função e potencial do ensino em grupo, mas uma tentativa de transposição da aula individual para a situação de grupo. (MONTANDON, 2004, p.47).

Tal método que aqui apresento prescreve a discussão de todos sobre o referencial teórico sugerido, a execução de cada um do repertório selecionado para a escuta e as críticas do grupo e, consequentemente, a participação de todos durante todo o período das aulas. Não se trata da

repetição ou transferência das aulas ministradas individualmente, já que incia com a leitura e o debate para a seleção do repertório e elaboração da interpretação, além de prever a escuta como ferramenta da formação crítica do intérprete, situação não prevista em formatos de aula individuais.

Para que o levantamento realizado nos textos musicais indicados tenha efeito direto na relação com as obras e possa ser, de fato, apreendido pelos alunos, se faz necessária a condução de um debate em razão de visões e anseios, conceitos e preconceitos individuais, vivências pessoais diversas no estudo do instrumento, etc.; os alunos devem chegar a um consenso sobre o que é ou não relevante na construção da interpretação daquele repertório.

Somente com a experiência que se seguirá de adaptação dos recursos às obras a serem interpretadas, os alunos vivenciarão sua prática pessoal e a escuta continuada da *performance* dos colegas, desenvolvendo uma percepção crítica da concepção ora *historicamente orientada*. É, por assim dizer, uma formação que contempla a individualidade nas escolhas e que promove o desenvolvimento de personalidades artísticas únicas.

Considerações finais

Esta iniciativa, que difere por completo dos cursos de violão ministrados coletivamente para um público iniciante, proporcionou grande diferencial para com as antigas aulas individuais que ministrei durante longos anos em Instituições Particulares de Ensino Superior: o desenvolvimento do sentido crítico pelos alunos que acompanham as experiências dos colegas debatendo a eficácia dos recursos utilizados na ênfase de quaisquer elementos, bem como seus resultados.

Por outro lado, houve um significativo aumento na carga horária dedicada à disciplina de Instrumento, já que os alunos participam integralmente das aulas ministradas para todo o grupo. Pode-se, com isso, creditar efetivamente 90 horas-aula anuais (3 horas semanais) para cada turma de violão. Compreendendo turmas de até 5 ou 6 alunos, o tempo dedicado à principal disciplina do curso é, agora, proporcional à importância que tem na Formação do Músico Instrumentista e na grade curricular.

Referências

CRUVINEL, F. M. *I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso* (p. 30—36). Universidade Federal de Goiás, 2004

MONTANDON, M.I. *Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área (p*.44-48) I ENECIM: Universidade Federal de Goiás, 2004.

MORIN, E. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI.* 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Grade curricular do Curso de Bacharelado em Música do Instituto de Artes da UNESP, acesso em 31/01/2012: http://www.ia.unesp.br/Home/Graduacao/estrutura_curricular_instrumento.pdf

Links para outras grades curriculares:
http://www.musica.ufmg.br/graduacao.html

http://cursos3.uea.edu.br/curriculo.php?cursoId=79

https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27420&codhab=201&tipo=Nhttp://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2012/curriculoPleno/cp22.html

http://www.ufjf.br/musica/curriculos-ativos-pai/curriculos-ativos/grade-curricular/?CodCurso=63D&CodCurriculum=12011&Ano=2011&Semestre=1

https://secure.upf.br/apps/academico/curriculo/index.php?curso=3631&curriculo=1

http://sitenovo.ceart.udesc.br/.../curso_bacharelado_em_instrumento_opcao_piano_e_violino_2.doc

http://www.escolademusica.ufba.br/

http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=5282

Relato de experiência: Introduzindo a ecologia acústica no ambiente escolar

Gisele Masotti Moraes
IA-Unesp - gimmoraes@hotmail.com

Leandro Canhete Rosa
IA-Unesp - le.canhete@gmail.com

Resumo: Nesse relato buscamos mostrar parte do trabalho realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, onde introduzimos o tema ecologia acústica por julgarmos ser um assunto de extrema importância, dada as atuais constatações sobre a poluição sonora e seus efeitos que sofremos diariamente. Procuramos introduzir o assunto de maneira natural utilizando o meio em que vivem, por meio de atividades lúdicas. Nosso intuito foi buscar um ambiente mais equilibrado e propício para o aprendizado, além de gerar reflexões acerca do tema.
Palavras-chave: ecologia acústica, paisagem sonora, poluição sonora

Experience Report: Introducing the acoustic ecology in the school environment

Abstract: This report try to show one part of a work development with kids about 5 and 10 years in a public school, where was introduced the subject of acoustic ecology, due to our findings about the sonority pollution and its effects we suffer daily in the actual cities. Using somes ludic activities the subject was introduced in a natural way. Our goal was to establish a balanced ambience, that woud facilitate learning and generate reflection on the theme.

Keywords: acoustic ecology, soundscape, sound pollution.

1. Introdução e Contextualização

Este relato de experiência tem por objetivo chamar a atenção para a necessidade de trabalhar a escuta ativa no ambiente escolar, já que este se encontra em total desequilíbrio sonoro.

Passamos por uma crise ambiental em todos os aspectos inclusive os sonoros, na qual o excesso de sons criados pelo homem, principalmente após a revolução industrial, acarretou e acarreta diversos transtornos, até mesmo físicos e psicológicos.

Segundo Fonterrada (2004), para nos protegermos desse excesso de sons aos quais somos assolados diariamente, estamos deixando de lado a escuta como um meio de sobrevivência. No entanto, segundo Petraglia (2012) esses sons que bloqueamos momentaneamente ficam armazenados no nosso inconsciente como uma espécie de lixo que acarretará futuramente transtornos físicos e psicológicos, fora a perda cultural a qual também seremos acometidos, pois os sons de cada ambiente são altamente informativos, capazes de revelar suas qualidades e trazer significados. Nesse sentido, Schafer (2001) afirma:

> A poluição sonora é hoje um problema mundial. Pode-se dizer que em todo o mundo a paisagem sonora atingiu o ápice da vulgaridade em nosso tempo, e muitos especialistas têm predito a surdez universal como a última consequência desse fenômeno, a menos que o problema venha a ser rapidamente controlado. (SCHAFER, 2001, p. 17)

Foi ao nos depararmos com constantes situações de poluição sonora como, por exemplo, no caminho do trabalho dentro do trem chacoalhando, com pessoas falando, vendedores gritando, celulares e mp3 tocando, as ruas repletas de carros barulhentos e até mesmo dentro da sala de aula onde há alguns professores e alunos que se comunicam de maneira exacerbada, quando não gritando, que percebemos a dificuldade que teríamos para desenvolver um trabalho musical de qualidade, o qual exigiria uma escuta mais apurada, além de um ambiente mais tranquilo que proporcionasse melhores condições de convívio e aprendizagem.

Partindo, então, da problemática da poluição sonora, decidimos fazer um planejamento de aula que incluísse o tema ambiente acústico, chamado de paisagem sonora pelo educador e compositor canadense Schafer (2001), e que seria desenvolvido a partir de atividades lúdicas de escuta e criação baseadas nas propostas do mesmo.

> Que sons queremos preservar, encorajar, multiplicar? Quando soubermos responder a essa pergunta, os sons desagradáveis ou destrutivos predominarão a tal ponto que saberemos por que devemos eliminá-los. Somente uma total apreciação do ambiente acústico pode nos dar recursos para aperfeiçoar a orquestração da paisagem sonora mundial. (SCHAFER, 2001, p. 18)

Partindo da pressuposta dificuldade que os alunos teriam em escutar os sons do dia-a-dia, concluímos que as atividades deveriam ser feitas levando em consideração a apreciação de variados ambientes acústicos acompanhadas por momentos reflexivos em busca de respostas para o difícil questionamento citado acima.

2. Desenvolvimento

As aulas foram desenvolvidas em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, que tem como objetivo principal inserir a música nas escolas da rede por meio da formação musical contínua em serviço dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nós trabalhamos como pesquisadores estagiários, especialistas em música, atuando junto aos educadores da rede municipal.

No projeto procuramos trabalhar de maneira integrada ao Projeto Político Pedagógico das escolas, desta forma as atividades desenvolvidas também buscaram levar em consideração os aspectos trabalhados na escola, como: amor, planeta Terra, recursos naturais e respeito.

Como fundamentos do Projeto trabalhamos com a Abordagem Triangular criada por Barbosa (2010) e reinterpretada pelo projeto, propondo em música o fazer, o apreciar e o contextualizar. E com a

classificação dos conteúdos segundo sua natureza, conforme Zabala (1999): conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Seguem alguns exemplos de conteúdos desenvolvidos a partir do trabalho com "limpeza de ouvidos"[92]:

- conteúdos procedimentais: criação, apreciação e interpretação de paisagens sonoras, realização de atividades lúdicas de escuta;
- conteúdos atitudinais: o respeito pelo ambiente sonoro, seus significados e consequente melhora na atenção;
- conteúdos conceituais: paisagem sonora, timbre e intensidade.

2.1. Proposta 1: Escuta dos sons do ambiente escolar

Participaram desta proposta todas as turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, e foi pedido primeiramente para as professoras saírem da sala com seus alunos durante a semana, para escutarem os sons do ambiente escolar, trazendo por escrito em nossas aulas de música, que acontecem semanalmente, os sons que escutaram.

Muitas turmas trouxeram suas anotações e outras, que não tiveram tempo para a realização das atividades durante a semana, saíram conosco para visitar as várias partes da escola buscando captar atentamente os diversos sons. Schafer (1991, p.128) classifica os sons segundo sua produção da seguinte forma: sons produzidos pelo homem, sons produzidos pela natureza e sons produzidos por máquinas.

Seguem no Quadro 1 alguns dos sons anotados pelos alunos:

[92] "Limpeza de ouvidos" Limpeza de ouvidos é o nome dado por Schafer para um "programa sistemático para treinar os ouvidos a escutarem de maneira mais discriminada os sons, em especial os do ambiente". (SCHAFER, 2001, p. 365).

Sons produzidos pelo homem	Sons produzidos pela natureza	Sons produzidos por máquinas ou outros objetos
Gritos, conversas, risadas, palmas, pessoas correndo, andando, choro e mastigação.	Sons de pássaros, vento, folhas de árvore balançando e marimbondos voando.	Sons de mesa e cadeiras arrastando, torneiras se abrindo, descarga disparando, pratos panelas e talheres batendo, computador ligando, ventilador funcionando, janelas e portas se abrindo, giz esfregando na lousa, armário batendo, instrumentos musicais sendo tocados, pulseiras e brincos balançando, potes e estojos se abrindo, lápis e canetas escrevendo, caderno se abrindo, vassouras varrendo, cortina se mexendo, mochilas se abrindo, chaves balançando entre outros.
8 sons	4 sons	18 sons

Quadro 1. Alguns dos sons anotados pelos alunos

Os alunos que foram incentivados a observar os sons durante toda a semana trouxeram uma gama bem maior desses sons, do que aqueles que observaram apenas na aula de música. De acordo com nossa visão tiveram mais tempo para poder perceber, vivenciar e interiorizar esses sons, enquanto que os outros tiveram a percepção prejudicada dada a dificuldade que possuem em concentrarem-se em meio ao excesso de estímulos, não apenas os sonoros a que ficam expostos fora da sala, mas também devido a suas inquietações pessoais, fazendo-se necessário um tempo maior de escuta para a interiorização.

Após essa atividade classificamos os sons nas três categorias classificadas por Schafer (1991), concluindo que os sons produzidos pelas máquinas são predominantes na paisagem sonora da escola, mesmo estando em um ambiente urbano privilegiado, cercado pelo verde. A partir do material recolhido e dessa constatação, discutimos a paisagem e a poluição sonora pedindo para observarem suas interferências sonoras em relação ao excesso de barulho que fazem, tais como falar muito alto, gritar com os colegas etc.. em sala de aula, além da paisagem sonora de suas casas, para discutirmos depois, atentando sempre para os problemas físicos e psicológicos causados por esses excesso.

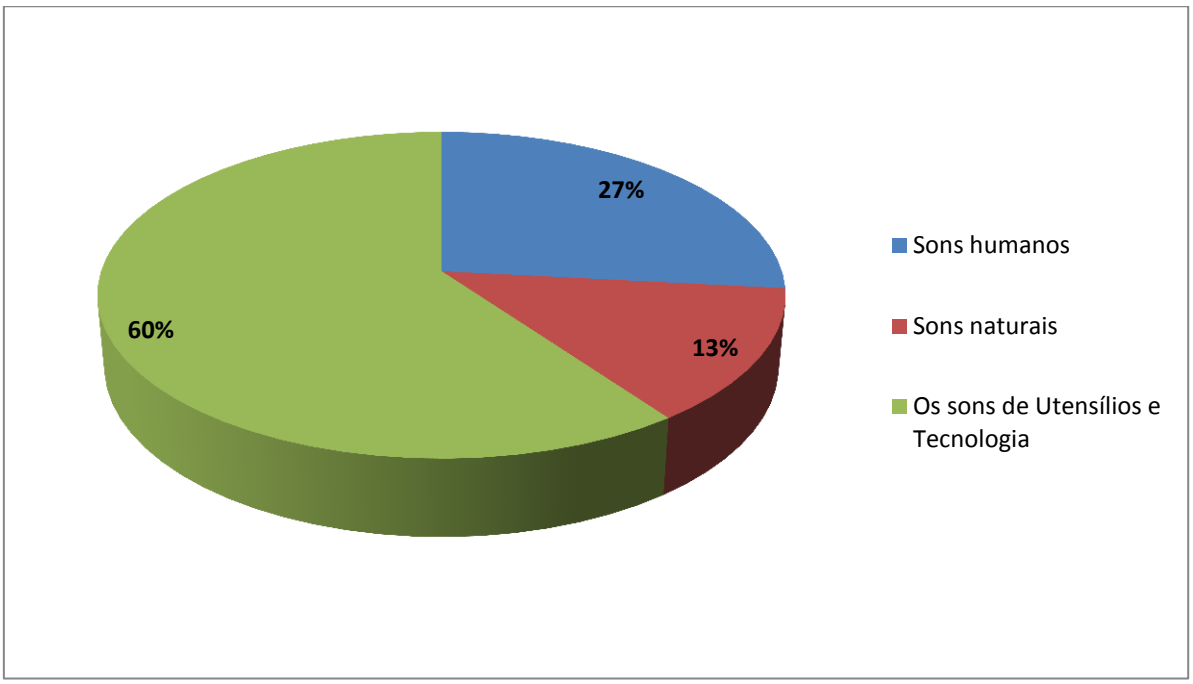


Figura 1. Sons da sala de aula

2.2. Proposta 2: Escuta dos sons do ambiente da casa

Na aula seguinte os alunos relataram diversos sons que ouviram em suas casas ressaltando o grande desequilíbrio sonoro que encontraram, principalmente em função da discussão familiar, o excesso de pessoas gritando ou falando em tom elevado foi constantemente relatado por eles. A partir disso pudemos observar que, muitas vezes, o comportamento dos alunos em sala de aula não passa do reflexo daquilo que vivenciam em suas casas. Então refletimos a respeito de atitudes que poderiam contribuir para a melhora dessa paisagem, como desligar aparelhos eletrônicos desnecessários, evitar competições sonoras e discussões, abordando conteúdos atitudinais de respeito, por exemplo.

Seguem alguns dos diversos sons que escutaram em suas casas:

Sons produzidos pelo homem	Sons produzidos pela natureza	Sons produzidos por máquinas ou outros objetos
Muitos gritos, discussões, conversas, risadas, bebês chorando, pessoas caminhando, correndo, comendo, dormindo.	Cachorros latindo, sons de pássaros, de vento, das plantas balançando com o vento, abelhas voando, pernilongo zunindo.	Sons de liquidificador, torneira, chuveiro, máquina de lavar roupa, telefone, computador, televisão, descarga, armários, portas e janelas abrindo e fechando, ventilador, vídeo game, carro, moto, geladeira, micro-ondas, despertador, vassouras, secador de cabelo.
9 sons	6 sons	18 sons

Quadro 2. Alguns dos diversos sons que escutaram em suas casas

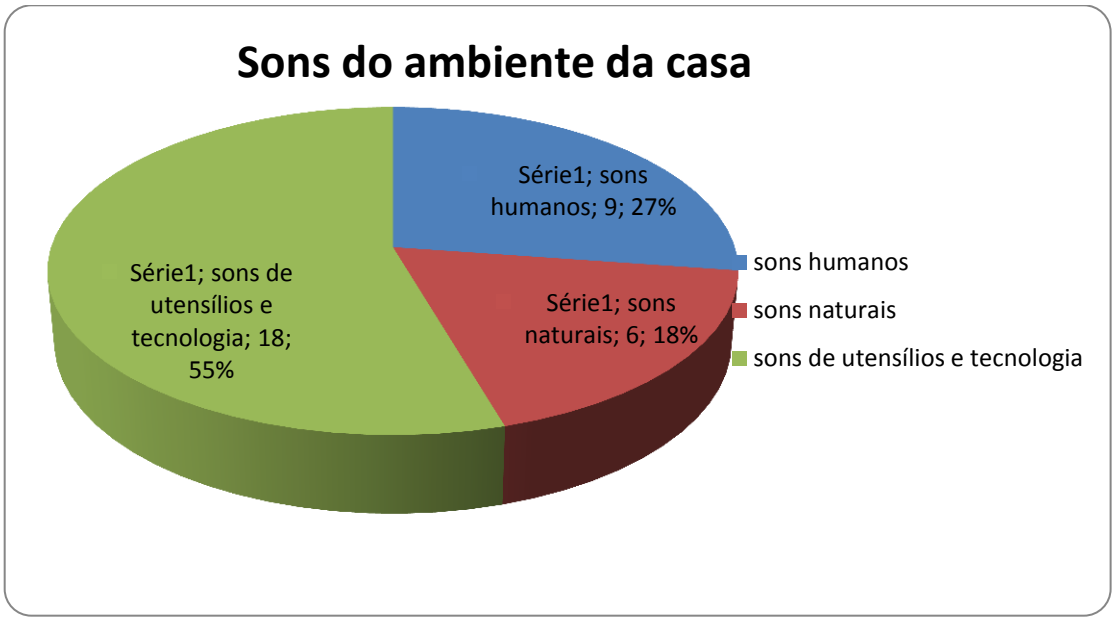


Figura 2. Sons do ambiente da casa

2.3. Proposta 3: Jogos de escuta

Posteriormente, com as turmas de primeiro, segundo e terceiros anos, fizemos jogos de escuta distribuindo uma figura para cada aluno. Ao ouvir o som representado pela sua figura o aluno deveria ir até o centro da sala e colocar sua imagem na respectiva caixa colorida com as letras: "M" se fosse

produzido por máquinas, "N" se fosse produzido pela natureza e "H" se fosse produzido pelo homem. Apesar da simplicidade dos exercícios, alguns alunos tiveram dificuldade em acertar, dada à falta de foco e atenção, porém divertiram-se bastante.

2.4. Proposta 4: Caxixi

Outro exercício que fizemos várias vezes com eles, principalmente em momentos de grande agitação e que funcionava muito bem para acalmá-los, foi pegar um caxixi e associá-lo a um bebê chorão o qual os alunos precisariam acalmá-lo, passando de mão em mão sem produzir um único som que fosse. O resultado foi surpreendente, sendo a atividade que mais se concentraram passando de um em um com um cuidado extremo, provavelmente dada à ludicidade da atividade. A frase dita pela educadora musical Lydia Hortélio em entrevista para a Revista Pátio Educação Infantil (2004, p. 23) aplica-se bem a este contexto: " Brincar é, para mim, o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem".

2.5. Proposta 5: Escuta da paisagem sonora de uma avenida de São Paulo

Colocamos, também, o áudio da paisagem sonora de uma avenida muito movimentada de São Paulo para eles ouvirem e perguntamos do que se tratava. Alguns alunos acharam que era uma música pelo fato de terem ouvido sons de violão, outros acharam que não era, dizendo se tratar de uma rua barulhenta. Ainda sem contarmos o que tinham ouvido, colocamos um vídeo da mesma gravação, mas agora com as imagens, para que compreendessem exatamente o que era, colocando em seguida sons de natureza. Depois, conversamos a respeito dessas paisagens, suas diferenças e significados, atentando para o desequilíbrio sonoro presente ou não em cada uma.

2.6. Proposta 6: Representação ou Criação de paisagem sonora com instrumentos

Em outra aula deixamos todos os alunos do quarto e quinto anos à vontade para explorarem todos os instrumentos presentes na sala de música e em seguida dividimos em grupos, nos quais cada um deveria escolher uma paisagem sonora para representar. Algumas turmas se comportaram bem, não excedendo muito no barulho, enquanto outras se excederam, porém não interferimos no processo criativo das mesmas.

No momento da apresentação percebemos que alguns alunos ainda estavam com dificuldade para entender o conceito de paisagem sonora, já que o termo ainda não lhes é muito familiar, mesmo se tratando do ambiente em que vivem. Por isso resolvemos colocar mais exemplos de paisagens sonoras,

dessa vez utilizando o CD "Cotidiáfonos"[93] (Judith Akoschky), que representa variadas paisagens reproduzidas por objetos do cotidiano e/ou construídos com materiais variados, dando mais tempo para pensarem durante a semana e apresentarem suas idéias na aula seguinte.

Poucos grupos conseguiram se organizar bem, ao ponto de entendermos o que queriam representar. Em geral, as meninas se mostraram muito mais organizadas que os meninos, já que muitos estavam interessados apenas em tocar os instrumentos criando ritmos variados sem se preocuparem com as paisagens sonoras em si. Apesar de alguns grupos terem representado sons de maneira muito conhecida, como o sapo representado pelo reco- reco e a chuva pelo pau- de- chuva e pelo xilindró, eles tiveram uma preocupação estética, fazendo uma introdução e um final com o xilofone em suas apresentações, que ficaram no mínimo curiosas.

Nas turmas que as professoras participaram mais efetivamente percebemos um resultado melhor. Uma delas, professora do quarto ano, ajudou bastante conversando com seus alunos durante a semana, além de fazer exploração sonora utilizando uma latinha de molho de tomate com o intuito de mostrar a diversidade timbrística que podemos encontrar em cada instrumento, de acordo com a maneira que os tocamos ou manuseamos.

Para as turmas de primeiro, segundo e terceiro ano, achamos o trabalho de criação de paisagens muito abstrato, por isso realizamos sonorização de história utilizando sons do corpo. Os alunos se divertiram e realizaram a interpretação e a sonorização de maneira que fosse possível compreender a história. Primeiro foi contada a história, falamos sobre os sons presentes nela e depois a recontamos, mas dessa vez com eles interpretando e sonorizando ao mesmo tempo. Em seguida, distribuímos figuras das cenas para duplas e eles a contaram novamente juntando as partes.

3. Considerações finais: algumas reflexões

Acreditamos que para as atividades apresentarem um resultado satisfatório de fato e que possa contribuir para a construção de um ambiente ideal para o aprendizado com pessoas ecologicamente conscientes, faz-se necessário uma prática constante de exercícios de escuta, pois só assim haverá uma conscientização e interiorização desses sons.

> Antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los. Como um cirurgião, que antes de ser treinado a fazer uma operação delicada, deve adquirir o hábito de lavar as mãos. Os ouvidos também executam operações muito delicadas, o que torna sua limpeza um pré-requisito importante a todos os ouvintes e executantes de música. (SCHAFER, 1991, p. 67)

[93] Cotidiáfonos é um termo utilizado pela educadora musical argentina Judith Akoschky para representar instrumentos musicais e objetos sonoros construídos com materiais do cotidiano. (Brito, 2003, pág. 84).

A limpeza de ouvidos, como se lê, na afirmação acima, é anterior ao treinamento auditivo e imprescindível para a escuta consciente de todos os ouvintes e músicos de modo que se possa perceber como afetamos e somos afetados pelo ambiente sonoro que nos rodeia.

Por meio dessas atividades pudemos perceber que nenhum aprendizado ou mudança se dá sem que haja todo um processo de continuidade. Por isso acreditamos que com a participação mais efetiva dos professores no desenvolvimento das atividades durante a semana, eles poderão contribuir para a construção desse ambiente saudável e propício para qualquer tipo de aprendizado, pois a escuta necessita de constante prática para sua interiorização e conscientização.

O interessante é que as atividades são simples e podem ser realizadas por pessoas sem um conhecimento musical prévio, ou seja, são atividades propícias para o ambiente escolar em que estão inseridos, além de desenvolver a criatividade, a preocupação em construir ambientes sonoros agradáveis, a concentração, a percepção dos sons à volta e da música em seu sentido formal. Contribui também para tornar a sala de aula um ambiente tranquilo e favorável para a realização de atividades escolares, visando um desenvolvimento social e intelectual mais saudável.

Entendemos que o processo é muito importante. Sendo bem encaminhado e contínuo terá bons resultados. Levando em consideração as palavras: "Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um ou qualquer coisa que soe!" Schafer (2001, p. 20), é nosso papel manter esse equilíbrio sonoro, contribuindo para uma sociedade mais equilibrada em todos os aspectos, já que o som possui grande poder de interferência na vida do homem.

Referências

AKOSCHKY, J. **Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos.** Buenos Aires: Ricordi, 1996. [Acompanha 1 fita cassete audio].

BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música e meio ambiente: a ecologia sonora.** São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

PETRAGLIA, Marcelo. **Ecologia Sonora.** Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=7S1n9L9FPuE. Acesso em: 20 jun. 2012.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria do Meio Ambiente. **Escuta: a paisagem sonora da cidade.** Rio de Janeiro, 2000. 52 p.

ROSA, Maria Alice. Entrevista com Lydia Hortélio. **Revista Patio Educacão Infantil.** Porto Alegre, Ano I, Nº3, p. 21-24, dez 2003/mar 2004.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo.** Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons.** Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

_____. **O ouvido pensante.** Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

ZABALA, Antoni. Introdução. ZABALA, Antoni (Org.) **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** 2. ed. Por

As opiniões de alunos de licenciatura em Pedagogia da UNIRIO e da UFRJ sobre Alfabetização Musical

Giselle Milano Nunes
UNIRIO (Bolsista IC-UNIRIO) – Gimilano@yahoo.com.br

José Nunes Fernandes
UNIRIO – Jonufer@globo.com

Resumo: O trabalho descreve os resultados obtidos a partir de uma revisão bibliográfica e da aplicação de questionário com alunos de licenciatura em Pedagogia da UNIRIO e da UFRJ. Buscamos comparar as opiniões dos sujeitos com a bibliografia no que diz ser Alfabetização Musical, termo amplamente empregado na Educação Musical, mas que não tem um consenso sobre o seu conceito e seu desenvolvimento prático. Para a análise dos dados foram criadas categorias tomando como aporte teórico Paulo Freire e as idéias de Temmerman (1991).

Palavras-chave: Educação Musical, Alfabetização Musical, Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia.

The opinions of graduate students in Pedagogy of UFRJ and UNIRIO about Musical Literacy

Abstract: This article describes the results obtained from a literature review and a questionnaire with students of Pedagogy (UNIRIO and UFRJ). We sought to compare the opinions of the individuals with the literature that claims to be in musical literacy, a term widely used in music education, but that does not have a consensus on the concept and its practical development. The theoretical framework used for data analysis were the assumptions of Paulo Freire e Nita Temmerman (1991).

Keywords**: Music Education, Musical Literacy, Pedagogy**

1. Introdução

Este trabalho tem sua origem em uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa de Educação Musical e Pedagogia da UNIRIO, sendo a 3ª parte do "projeto matriz", intitulado ""Alfabetização Musical" ou "Letramento Musical"? Aproximações da Educação Musical com a Pedagogia", que envolve professores de música (licenciados), licenciandos em música e licenciandos em pedagogia. Este é, então, um subprojeto desenvolvido com o 3º grupo de sujeitos: os licenciandos em pedagogia.

A pesquisa foi motivada pelas leituras realizadas dos trabalhos desenvolvidos no campo da pesquisa da Educação Musical[94]. Nessas leituras, deparamo-nos com o termo "Alfabetizaçao Musical", chamando-nos a atenção para suas diversas definições bem como sua ampla empregabilidade. Tanto no meio acadêmico como nas publicações científicas, na área da comunicação, nas escolas, podemos constatar que este termo gera dúvidas, controvérsias e

[94] Revistas e Anais da ABEM e da ANPPOM como também na Internet e no Banco de Teses da CAPES (http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses).

críticas quanto a sua definição. Na própria revisão bibliográfica[95], confrontamos uma série de usos do termo Alfabetização Musical com diferentes significados agregados a ele.

Diante das discussões apresentadas, tornou-se necessário realizar uma pesquisa de campo com os alunos e professores para investigar e saber as suas opiniões sobre o que eles pensam ser a Alfabetização Musical. Participaram da pesquisa inicial alunos dos cursos de licenciatura em música e de licenciatura em pedagogia, bem como os professores de ambas as áreas.

Para este trabalho, só serão utilizadas, para análise, as respostas dadas voluntariamente pelos alunos de licenciatura dos cursos de Pedagogia. O questionário foi elaborado a partir de duas questões[96]: (1) O que é alfabetização musical? (2) Como ela deve ser desenvolvida? , e foi distribuído aleatoriamente para alunos das Faculdades de Educação dos cursos de Pedagogia das Instituições UNIRIO e UFRJ[97]. Essa distribuição foi tanto presencial, no *campus* das Escolas de Educação, quanto por meio eletrônico, permitindo, assim, a participação dos alunos dos pólos de Educação à distância dos Cursos de Pedagogia da UNIRIO.

Na pedagogia é *démodé* falar sobre alfabetização. O termo atual é o letramento[98] [99] quando se quer falar sobre alfabetização, pois este termo é uma ampliação do processo de escrita e fala da língua. Segundo Soares (2004), alfabetização é a "aquisição do sistema convencional de escrita", diferenciando-se de letramento, significando "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 1999, p.18).

Então, para Magda Soares (2004), alfabetizar é ensinar o código alfabético, enquanto letrar é saber utilizar-se da escrita e leitura nas diversas práticas sociais. Práticas essas que extrapolam o ambiente escolar. Para Carvalho, Magda "considera que o letramento traz conseqüências (políticas, econômicas, culturais etc.) para grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta se torne parte de suas vidas como meio de expressão e comunicação" (CARVALHO, 2005, p.65).

Na prática escolar, o discurso dos professores sobre Alfabetização Musical e de alunos que são ou não alfabetizados musicalmente, bem como os recursos e usos da alfabetização

[95] Na revisão deparamo-nos com o artigo de Luendy (2009), embasada na obra de Borges Neto (2005), que contraria o uso do termo alfabetização musical e nega que música seja uma linguagem. Do contrário, temos grandes nomes como Sloboda, Meyer, Swanwick, Koellreutter, entre outros que afirmam que música é linguagem

[96] As questões foram realizadas pelo professor responsável da pesquisa e neste trabalho somente utilizo os dados para interpretação.

[97] UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[98] Letramento tem origem na palavra de língua inglesa *litercy*: estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES,1996,p.17)

[99] Tfouni é a primeira a distinguir alfabetização de letramento, em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, editora Pontes, 1988. (SOARES,1996, p.15)

musical na escola e na sociedade, levam-nos a pensar se é possível estabelecer um paralelo entre alfabetizar na língua e alfabetizar na música, ou letrar na língua e "letrar na música".

2. Da pesquisa à análise dos resultados

De metodologia qualitativa, a pesquisa contou com a análise das respostas obtidas pelos questionários confrontando-os com o termo Alfabetização Musical encontrado na revisão inicial. Categorias foram criadas, agrupando as respostas[100] semelhantes para facilitar a análise e interpretação desses dados. Ficou evidente, nas falas dos sujeitos, que algumas respostas podem enquadrar-se em mais de uma categoria.
O quadro a seguir mostra o número de questionários distribuídos e o número de respostas obtidas em cada instituição. Ao todo foram 306 distribuídos e apenas 77 respondidos.

Instituições	**UFRJ 1[101]** **(Alunos de 4°período)**	**UFRJ 2** **(Alunos do 6° ao 9° períodos)**	**UNIRIO Presencial (Alunos do 2° ao 9° períodos)**	**UNIRIO À distância** **(e-mails)**
Alunos convidados	33	28	37	**208**
Questionários devolvidos e não respondidos	12	10	7	**-**
Não devolveram o questionário	4	2	2	**204 (não responderam ao e-mail)**
Total de respostas	**17**	**16**	**28**	**4**

Tabela 1. Apresenta o número de questionários distribuídos e o número de respostas obtidas em cada instituição.

Com o intuito de identificar as respostas, os alunos entrevistados receberam a seguinte denominação: "**J**" para UFRJ**e "I"** para UNIRIO e "**ID"** para UNIRIO à **D**istância. O "**A**" para **a**lunos seguidos de numeral cardinal[102].

Quando identificamos e nomeamos as instituições, as turmas e os períodos, queremos ressaltar que as respostas dos sujeitos são influenciadas pelo conteúdo já visto em relação a terem ou não

[100] As respostas foram transcritas *ipsis litteris.*
[101] Diferencio UFRJ 1 e UFRJ 2, pois trata-se de duas turmas distintas com alunos cursando períodos diferentes.
[102] Exemplificando: (J2-A14) temos que o aluno é estudante da UFRJ compreendido entre o 6° e 9° períodos e, entre os 77, ele é o de número quatorze, segundo as informações apresentadas na tabela.

cursado disciplinas relacionadas aos conhecimentos das áreas de artes/música[103]. Isso fica evidente quando encontramos, nas respostas, termos técnicos da área.

Cinco categorias foram criadas para a questão "O que é alfabetização Musical?", a saber:

Categoria 1 - Alfabetização da língua utilizando as letras de música como recurso didático:

"Alfabetização musical, na minha opinião, é quando no período em que a criança começa a ser alfabetizada é ensinado músicas ,que a partir delas, a criança tem um maior contato com a língua, e na hora de escrever, é mais fácil aprender a escrever o que é cantado na música." (J1-A15).

Categoria 2 - É a aprendizagem da música, sejam leitura e escrita da notação convencional ocidental:

"É o ensinamento do conhecimento das notas musicais, da leitura delas, como reconhecer os sons, os ritmos, os instrumentos, as vozes" (I-A5). "Não sei. Seria o ensino das notas? Ensinar a ler as partituras?" (J2-A8)

Categoria 3 - Aprender o sistema de leitura e escrita musical, de acordo com os códigos convencionais ou alfabetização da língua empregando-se das letras de músicas:

"Acredito que ela possa ter dois sentidos. Pode ser: alfabetizar através da música ou alfabetizar a vivência musical (aprender as notas musicais, tocar instrumentos etc)" (J2-A9).

Categoria 4 - Apreciar diferentes estilos musicais:

"Linguagem musical é quando o indivíduo é estimulado aos vários gêneros e tipos de músicas, sendo ela para apreciação ou leitura e escrita da mesma" (J2-A25).

Categoria 5 - Outros:

"Acredito que seja a primeira fase do processo de iniciação do estudante de graduação de música" (I-A26).

[103] Na UNIRIO no curso à distância, consta na grade curricular, *Música e Educação* como disciplina obrigatória para alunos no 4° período e na UFRJ, consta, para o 5° período, a disciplina Arte e Educação.

Para a segunda questão, "Como ela deve ser desenvolvida?"**,** encontramos respostas distintas que possibilitaram criar 10 categorias, que são elas:

Categoria 1 - De forma lúdica, agradável e participativa:

"De forma lúdica, prazerosa evitando formas em que só o professor seja o centro das atenções, seja o único participativo" (I-A5).

Categoria 2 - Deve ser desenvolvida nas aulas de artes, ou em oficinas de música e teatro:

"Através de oficinas de música, teatro etc" (I-A7).

Categoria 3 - Não sabe:

"Não tenho conhecimento" (J1-A13);

Categoria 4 - Desenvolvida de maneira integrada a outras disciplinas:

> Na "alfabetização matemática" ensinar números/contagem através dos batimentos rítmicos de musica. Na alfabetização, o uso de letras de músicas lúdicas/infantis para percepção/diferenciação de sons e aí o conhecimento das letras/fonemas. O uso das letras das músicas para interpretação das músicas. (I-A20).

Categoria 5 - Utilizando-se de letras de música ou músicas que podem ou não fazer parte de seu cotidiano:

"Pode ser desenvolvida ensinando cantigas, músicas e até mesmo rimas que a criança já tenha um conhecimento prévio e a partir delas a criança já conhece um pouco da língua" (J1-A15);

Categoria 6 - Com atividades que envolvam a leitura e escrita da notação musical bem como a prática de instrumentos:

"Com instrumentos musicais e todos os recursos de informática, mídias e outros que viabilizem a integração entre alfabetização e a musicalidade" (I-A17)

Categoria 7 - Fragmentação do ensino da música:

"Parte por parte" (I-A21); "De maneira simples, gradativamente. De simples para o complexo" (I-A6). Nessas falas, os sujeitos demonstram fazer uma analogia ao uso de técnicas da Didática Geral, que trata

da compartimentalização do saber para o ensino da música. Temos, na declaração de Alimonda (1961), um exemplo de como ocorre a fragmentação no ensino da música:

> um dos aspectos mais defeituosos no ensino da música nas escolas especializadas no Brasil reside na falta de aplicação dos conhecimentos como um todo na educação dos alunos. Cada matéria existe por si só. Os professores de harmonia, piano, ou história, não coordenam as matérias, o que resulta na desvalorização de cada uma e na falta de aproveitamento do que elas proporcionam para a compreensão das outras (p.15).

Categoria 8 - Desenvolvida por quem tem o "DOM" da música: Ainda nesta categoria, podemos também incluir os sujeitos que se referiram ao termo *musicalidade*, pois ele é indicativo de dom. "Ela deve ser desenvolvida por aqueles que têm os dons da música, de uma maneira dinâmica" (I-A24). "Com instrumentos musicais e todos os recursos de informática, mídias e outros que viabilizem a integração entre alfabetização e a musicalidade" (I-A17).

Categoria 9 - Casos especiais: Justificam-se por encontrar em uma única resposta categorias que se fundem, duas ou mais vezes, como podemos ver: "Tendo contato com vários instrumentos musicais e também com partituras. Ser incentivada a ir à concertos, sinfonias e atividades culturais diversas (cinema, teatro etc) (J2-A11).

Categoria 10 - Outras: (esta se refere às respostas que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores): "As informações que tenho é que os alunos da escola de música precisam passar por um processo de avaliação para saber se está habilitado para tal curso (...)" (I-A26).

O sujeito (I-A28) demonstra em sua resposta a realidade e o descaso com o ensino da disciplina de artes nas escolas. Ele deixa evidente que existem professores que não encaram artes (música) como disciplina:

> Realmente creio que tanto essa questão, assim como tantas outras relacionadas às artes poderão ser desenvolvidas quando as aulas deixam de ser, até no ensino médio, aulas de desenhar uma casinha, um sol e a árvore. Ou seja, perpassa dentro dessa matéria por várias partes de arte, amplia a visão do aluno nessa perspectiva artística fazendo com que ele deixe de encarar essa matéria como: "mas arte reprova?" (I-A28).

Podemos dizer que o trabalho contou com algumas variáveis como, por exemplo, enviar uma média de 208 e-mails e somente obter quatro respostas. Será que todos receberam o e-mail? Será que os e-mails estavam corretos ou foram bloqueados como *spam*?

Abaixo os quadros 2 e 3 representam em números as respostas que geraram as categorias:

Categorias	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
Respostas UFRJ	8	16	8	7	4
Respostas UNIRIO	11	12	1	3	7
Total de respostas/categoria	19	28	9	10	11

Tabela 2. Número de respostas separadas por categorias para a questão: O que é Alfabetização Musical?

Categorias	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*
Respostas UFRJ	3	-	5	4	4	10	2	2	10	3
Respostas UNIRIO	5	3	-	2	4	7	2	1	3	7
Total de respostas/categoria	8	3	5	6	8	17	4	3	13	10

Tabela 3. Número de respostas separadas por categorias para "Como ela deve ser desenvolvida?".

Para analisar e criar categorias, utilizamos como referencial teórico[104] Paulo Freire, visto que encontramos nas respostas de vários sujeitos que a Alfabetização deve ocorrer levando-se em consideração as músicas e experiências vividas pelos educandos, músicas que fazem parte de seu cotidiano e para ampliar esses conhecimentos apresentando novos estilos de música e instrumentos.

Paulo Freire criou um novo paradigma pedagógico para a Alfabetização, em especial a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Freire (2011 p.23), "a primeira exigência prática para a concepção crítica da alfabetização que se impõe é que as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu universo vocabular mínimo", e devem (FREIRE 2003, p 20) "expressar a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reinvidicações, os seus sonhos".

Freire criticava a idéia de que ensinar é transmitir saber, porque, para ele, a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos: "A alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra" (FREIRE, 2003, p.30). A criança, quando vai para a escola, leva consigo uma bagagem cultural que não é melhor e nem pior que a do professor, mas diferente. Para Freire, o educador deve investigar, procurar conhecer a realidade de seus alunos, os seus interesses de modo que o ensino-aprendizagem aconteça.

[104] Utilizamos também como pressupostos teóricos para fundamentar a pesquisa, autores da pedagogia como Rubem Alves que diz que o aprendizado acontece movido pela paixão e pela curiosidade e pelo prazer em aprender o novo.

Entre as respostas obtidas na pesquisa, um aluno em sua fala incerta, cita o *Caderno de Exercícios, Praticar para Aprender*[105], utilizado por Paulo Freire para a fase de alfabetização e libertação do povo de São Tomé e Príncipe:

> não lembro de qual filósofo, que dizia assim: "só se aprende a nadar nadando". Parafraseando o filósofo, penso que só se aprende música musicando. Como? Por meio de experiências com música: ouvindo, apreciando, criando (I-A16).

O *Caderno de Exercícios*[106] era oferecido aos alunos já capazes de ler pequenas sentenças e tinha o objetivo de levar educadores e educandos a refletir sobre a prática do conhecimento, pois é através da prática da escrita e da prática da leitura que se aprende a escrever e a ler. Eles são levados a pensar sobre suas práticas, aumentar seu vocabulário, tornarem-se pessoas críticas e engajadas em questões políticas.

Análise dos resultados da pesquisa considerando a fundamentação filosófica da educação musical de Nita Temmerman (1991).

Nos estudos realizados por Temmerman (1991), em escola primária da Austrália, ficou evidente que as crenças filosóficas são os principais conteúdos para o desenvolvimento e a implantação de programas de música objetivando uma educação musical. E é o professor de música o responsável e o fator diferencial, pois sua bagagem musical e educacional vão influenciar na formação de uma filosofia da educação musical em conjunto com os documentos curriculares e programas de música propostos pelas instituições educacionais.

Temmerman (1991) comprovou duas tendências filosóficas presentes na história do homem desde a Grécia e Roma Antiga, assim como China e Índia, que são os argumentos intrínsecos e os extrínsecos. A "filosofia intrínseca da educação musical inclui a completa imersão na música, suas combinações sonoras, forma e desenvolvimento" (Temmerman, 1991, p.152), ou seja, a música possui valor em si mesma. Na filosofia extrínseca, a música assume um papel utilitarista, ela é um meio para se alcançar outros resultados:

> Por diversas vezes a música tem sido usada como auxiliar para relaxar, fortalecer, animar, aliviar e para fortalecer sentimentos patrióticos; (...) como uma válvula de escape para a exuberância infantil, ou como uma educada realização; (...) Em um momento, a música escolar foi, na maioria das vezes, aprovada pela sua utilidade e na

[105] Neste caderno, em sua primeira página, há duas fotografias: uma, da enseada de São Tomé, com um grupo de jovens nadando seguido da frase: "É nadando que se aprende a nadar" e a outra fotografia com um grupo de jovens da área rural, trabalhando e, ao lado, escrito " É trabalhando que se aprende a trabalhar". E no fim da página: "Praticando, aprendemos a praticar melhor". (Freire, 2003)

[106] O *Caderno* era construído a partir de textos que envolviam práticas sociais vividas pelos alfabetizandos e esses textos eram precedidos por palavras que faziam parte do tema central abordado no texto.

> melhoria do culto divino; em outro sua inutilidade foi aclamada como sua virtude principal (Rainbow, 1968 apud Temmerman, 1991).

Ao analisarmos as respostas obtidas na pesquisa sob a ótica dos argumentos filosóficos de Temmerman, encontramos respostas que se enquadram tanto para o ensino da música nos argumentos intrínsecos quanto extrínsecos, sendo este último com um maior número de respostas; correspondentes a 49% delas quando questionamos o que é Alfabetização Musical [107]. Os sujeitos nos dão como resposta que alfabetização musical é o ensino da língua, utilizando as letras de música, por exemplo, para uma maior familiarização e auxílio para aquisição da língua escrita, ou é o ensino da música com ênfase na execução de um instrumento musical. Música usada como um recurso para obter um outro fim.

3. Conclusão

É fato que, na Pedagogia, a alfabetização passou a ser vista na perspectiva do letramento, da mesma forma que na Educação Musical o termo alfabetização musical vem sendo muito empregado e, muitas vezes, atrelado a vários significados. Assim como na internet, na revisão bibliográfica e na maioria das repostas dos entrevistados, a alfabetização musical é vista como o ensino da música utilizando a leitura e escrita convencional da música com a possibilidade ou não de tocar um instrumento. Encontramos também a música sendo utilizada como um recurso didático auxiliador do processo de alfabetização da língua. Dos entrevistados, 18,18% dizem não saber o que é alfabetização musical, porém opinam e suas respostas assemelham-se às alternativas já citadas. Poucas respostas sugeriram a audição, a criação e a composição como conhecimento musical.

Analisando os resultados da pesquisa de acordo com Temmerman (1991), podemos verificar, na maioria das respostas dadas pelos sujeitos, que a música na escola é empregada para obter um outro fim; a alfabetização musical, por exemplo, seria o ensino da língua utilizando as letras de música para uma maior familiarização e auxílio para aquisição da língua escrita ou, ainda, seria o ensino da música com ênfase na execução de um instrumento musical. Resumindo, as respostas se enquadram nos fundamentos da filosofia extrínseca.

O trabalho buscou comparar as opiniões dos sujeitos com a bibliografia no que diz ser Alfabetização musical, mas sem consenso sobre o seu conceito e seu desenvolvimento prático. Muitas respostas apontavam para um aproveitamento da experiência do sujeito e, a partir daí, para o ensino da música. Esperávamos encontrar respostas ligadas ao letramento musical que, *a priori*, não ocorreu.

[107] Exemplos de respostas de argumento **extrínseco**: "Creio que deva ser o uso da musica (melodia, contagem de tempos etc) como facilitador de aprendizagem de crianças, ou adultos/jovens" (I-A20).

Com a pesquisa e com a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas[108], questões foram levantadas para uma futura investigação como: questionar como a música está sendo apresentada para os alunos de pedagogia nas faculdades. Será que eles estão sendo preparados para adequarem as novas propostas do ensino de música? Afinal, nas séries iniciais do ensino fundamental temos o professor unidocente responsável pelo ensino de todas as disciplinas. Não queremos que ele substitua um especialista, mas a possibilidade de construir conhecimentos musicais só vem a enriquecer sua prática docente.

Furquim e Bellochio (2010) constataram, em um estudo, que, em média, 90% dos alunos que chegam à pedagogia não possuem experiências e vivências musicais, de modo longitudinal, decorrente de sua trajetória escolar[109], ou seja, desconhecem aspectos formais e específicos da área de música, quer de natureza de sua linguagem ou de suas formas expressivas, o que não significa dizer que sejam sujeitos "amusicais".

Assim como Temmerman (1991) identifica o professor como agente responsável pela abordagem musical em sala de aula e dos conteúdos a serem trabalhados, aqui no Brasil não é diferente, pois o professor unidocente é quem define o "que", "quando" e "como" ensinar, visto que os documentos oficiais, os PCNs em Artes para o ensino fundamental, apresentam propostas para cada linguagem com indicações de caráter prático. Eles recomendam que o ensino de teatro, da dança, da música e das artes visuais podem ser trabalhados interdisciplinarmente.

Referências

ALIMONDA, Heitor. Existe no Brasil verdadeira educação musical*?* **Intercambio**, N.°1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.14-17, 1961.

BRASIL. ***Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.*** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em Julho de 2011.

[108] Em 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei 11.769 (Brasil, 2008), que altera o artigo 26 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

[109] Analisando as leis, verificamos como anda o ensino de música como disciplina no Brasil. Com a LDB 5692/71 deixa de existir o ensino de música com o nome de educação musical e passa a vigorar o ensino da "Educação Artística". Com a LDB 9394/96, ocorre uma mudança terminológica de Educação Artística para Artes e, mais uma vez, não fica claro como trabalhar os conhecimentos de música dança, artes visuais e teatro. Só a Lei 11.769/08 que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em Julho de 2011.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar:um diálogo entre teoria e prática. Petrópolis, RJ:Vozes,2005.

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.

LUEDY, Eduardo. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.22, p.49-55, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: *em três artigos que se completam*. 44 ed. São Paulo: Cortez,2003.

_____, Paulo. A alfabetização de Adultos: crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica. In: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. ver. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 15-31. 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n.29, fev., 2004, p.1-5.

_____, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento? In: **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999. p. 15-25.

TEMMERMAN, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: the case of primary music education in Austrália. **British Journal of Music Education,** *v.* 8, n.2, p.149-159, 1991.

Inovação e Qualificação Profissional: Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical

Inês de Almeida Rocha
Colégio Pedro II - ines.rocha2006@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical, criado por Liddy Chiaffarelli Mignone, em 1948, para qualificar profissionais que viriam a atuar em diferentes espaços e modalidades de ensino de música. O curso constituiu-se em um modelo inovador destinado à formação especializada na área de Educação Musical com características diferenciadas em relação a outros modelos existentes no mesmo período.

Palavras-chave: Formação de Professores, Iniciação Musical, Liddy Chiaffarelli Mignone

Innovation and Professional Qualification: Specialization Course for Teachers Musical Beginnings

Abstract: This paper presents some reflections on the Specialization Course for Teachers Musical Beginnings, created by Liddy Chiaffarelli Mignone, in 1948, to qualify professionals who would act in different spaces and methods of teaching music. The course became an innovative model for training specialized in the field of Musica Education with distinctive characteristics compared to other models in the same period.

Keywords: Teacher Training, Musical Beginnings, Liddy Chiaffarelli

A história da formação de professores de música no Brasil é uma temática pouco explorada por historiadores e pesquisadores. É uma história a ser escrita (OLIVEIRA; CAJAZEIRA, 2007). O presente trabalho objetiva analisar o Curso de Formação para Professores de Iniciação Musical, criado por Liddy Chiaffarelli Mignone, identificando as características do modelo utilizado para formar professores e as principais inovações. Para melhor compreender o que significou a criação do curso que ora nos propomos a analisar, torna-se necessário pensar sobre alguns modelos de qualificação de professores, contemporâneos a essa proposta.

Em 1932, o compositor Heitor Villa-Lobos criou o Curso para Professores de Canto Orfeônico, de nível superior, que formava profissionais, em curta duração, para ministrar aulas de canto orfeônico. A iniciativa buscava atender à demanda por docentes para a implantação do projeto homônimo nas escolas públicas de todo o país, que, como se sabe, teve forte apoio do governo do então presidente Getúlio Vargas (FUKS, 1991; SANTOS, 1996; SOUZA, 1999). Nesse mesmo ano, no Instituto Nacional de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Antônio de Sá Pereira ofereceu pela primeira vez a disciplina Pedagogia Musical, com base em conhecimentos de psicologia aplicada. Uma instituição de cursos superiores iniciava seus esforços no sentido de sistematizar a formação de professores de música (PAZ, 2000).

Na década seguinte, Liddy Chiaffarelli Mignone criou o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical, no Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CEU)[110]. É oportuno destacar algumas peculiaridades da estrutura dessa instituição, pois foram importantes para o desenvolvimento de um modelo diferenciado e inovador. Fundado em 1936 como uma cooperativa de professores, o CBM-CEU era constituído por profissionais de alto nível musical que ansiavam por uma escola dinâmica e com estrutura que possibilitasse acolher propostas inovadoras no ensino de música. O Instituto Nacional de Música, a mais importante escola vocacional da época, por ser uma escola pública, possuía uma estrutura que muitas vezes impedia que cursos novos fossem criados e que professores com formação profissional no exterior, ou em espaços informais, pertencessem a seu quadro de efetivos (ROCHA, 1997). Graças a essa estrutura, e ao apoio do diretor Oscar Lorenzo Fernândez, os professores Antônio Leal de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, puderam, em 1937, implantar um novo curso de música para crianças, o curso de Iniciação Musical, baseado nas ideias do músico suíço Émile Jacques-Dalcroze.

O que o Curso de Iniciação Musical apresentava de novo para a primeira fase de estudos musicais da criança naquela época? A própria Liddy Chiaffarelli Mignone assim definiu algumas bases de seu curso:

> Libertar a criança do árido aprendizado teórico da música, inadequado a sua mentalidade, dando-lhe a possibilidade de assimilar praticamente, por meio de jogos e exercícios interessantes e dirigidos, aquilo que mais tarde iria associar, sem dificuldade à parte teórica. [...] A criança até atingir certa idade mental poderá decorar regras e pontos de teoria musical, mas, se não tiver a sorte de encontrar um professor esclarecido, não saberá por em prática essas regras. É preciso, porém, não confundir Iniciação Musical com o aprendizado de Teoria Musical disfarçado por jogos e métodos que podem ser divertidos, mas que não correspondem àquilo que o Curso de Iniciação Musical se propõe (...). (MIGNONE, 1955, p. 68)

A Iniciação Musical representou uma mudança do eixo que norteava o ensino de música - voltado para a atuação do professor que transmite conhecimentos, regras, nomenclaturas - para um novo eixo, no qual se valorizava a ação do aluno em atividades lúdicas, cantando, tocando instrumentos musicais, dançando ou ouvindo. Em outras palavras, o envolvimento em diversas formas de se relacionar com a música, proporcionava situações nas quais ele se familiarizava com essa linguagem e aprendia a se expressar musicalmente (ROCHA, 2012). A ação do aluno, contudo, deveria atender a uma necessidade, a uma motivação, para a aprendizagem significativa, pois "somente o que a criança sente e vive é importante para ela" (MIGNONE, 1961, p.7).

[110] Atualmente o nome dessa instituição é Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, por isso utilizarei a sigla CBM-CEU.

O interesse despertado pelo Curso de Iniciação Musical criou uma demanda para a ampliação de turmas e aumentou o número de escolas interessadas em oferecer aulas de música, gerando a necessidade de qualificação de professores especializados. Liddy Mignone criou, em 1948, o Curso de Especialização para Professores em Iniciação Musical (MIGNONE, 1961), tendo como pré-requisito, o término de um curso de música.

Destaco, portanto, a atuação de Liddy Chiaffarelli Mignone frente ao curso, analisando o modelo adotado por essa formadora de professores de música no período das décadas de 1940 e 1950. Para tal intento, trabalhei com fontes diferenciadas, tais como documentos manuscritos arquivados na Biblioteca do Conservatório Brasileiro de Música, entrevistas, bibliografia relacionada à Educação Musical no Brasil e periódicos. Os documentos manuscritos, escritos pela educadora, são de variadas tipologias: programas de curso, cadernos com anotações sobre reuniões e pontos de aulas, que registravam os assuntos a serem tratados sobre determinadas temáticas, além de manuscritos em geral que possibilitaram informações não apresentadas em outras fontes e que nutriram as reflexões a seguir.

2. O Curso de Especialização para Professores em Iniciação Musical

Conhecer música era primordial, porém, outros saberes eram igualmente importantes (MIGNONE, 1963, p. 13), concepção que foi revelada pelas características do programa.

De acordo com o programa do curso, a duração era de dois anos. No primeiro, as professorandas[111] deveriam fazer observações das aulas de Iniciação Musical oferecidas às crianças no próprio CBM-CEU, o que segundo depoimento de ex-alunas[112], era muito valorizado na formação de professores. Além do estágio, o programa apresentava as disciplinas obrigatórias, tais como História da Pedagogia, Psicologia da Educação, Metodologia, Pedagogia e Método de Iniciação Musical. O processo de avaliação das futuras professoras era um conjunto constituído por trabalhos escritos sobre a matéria, além da realização de prova oral e escrita.

No segundo ano, os estágios de observação das aulas mantinham-se, mas as professorandas eram estimuladas a participar e a praticar a aplicação do método de Iniciação Musical. Esse período era

[111] Conjugo a palavra no feminino, pois não foi encontrado nenhum registro de aluno do sexo masculino no curso em questão, apenas mulheres.

[112] Entrevista concedida por Cecília Conde no Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, no dia 7 de março de 1996, à autora; Entrevista concedida por Lígia Mignone Gripp em sua residência, na cidade de Campinas, no dia 11 de dezembro de 2006, à autora.

destinado à redação de uma monografia[113] baseada em pesquisa sobre temática relevante para a educação musical e a iniciação musical, principalmente de crianças. Para a conclusão do curso, exigia-se que fosse ministrada uma aula em turma de Iniciação Musical e que defendesse a monografia, ambas diante de uma banca com cerca de quatro professores para a avaliação.

Na formação do futuro profissional, havia a preocupação de habilitar as alunas para o momento de atuação em sala, orientando aspectos relacionados com a ação da professora durante a aula. Importava instruí-la para o período em que ela estivesse em contato com o aluno, adequando sua conduta, oferecendo informações e opções para a escolha de estímulos que poderiam proporcionar à criança atividades motivadoras para sua musicalização. A reflexão sobre esse momento era valorizada e, também, o constante questionamento sobre sua prática pedagógica. Os relatos das ex-alunas do curso[114] confirmam a recomendação de que as professoras deveriam fazer, sempre ao final de cada aula, uma avaliação de sua atuação e dos alunos. A nova metodologia de ensino musical requeria outro tipo de professor e o perfil desse novo professor era cuidadosamente caracterizado durante o curso[115].

Quanto aos estudos de psicologia e de psicologia da educação, há pontos interessantes a serem destacados. Nessa disciplina, era apresentado o pensamento de vários autores, assim como conceitos sobre psicologia experimental, conhecimentos sobre as fases do desenvolvimento da criança, memória, inteligência, motivação, percepção, emoção e sensação, dentre outros. É oportuno destacar que, em 1948, ainda não havia no Rio de Janeiro um curso específico para a titulação de psicólogos, muito embora se saiba que já constasse nos currículos de formação de professores em geral a valorização de conhecimentos sobre psicologia. O ensino da psicologia no Rio de Janeiro estava ligado à educação, ou seja, psicologia aplicada à pedagogia. O curso para a formação de psicólogos só foi criado décadas mais tarde, em 1962, por iniciativa de Lourenço Filho (PENNA, 1986). Saberes relacionados à psicologia, já eram, contudo, trabalhados na especialização de professores de música na disciplina Pedagogia Musical, ministrada por Antônio de Sá Pereira[116].

Nas aulas de pedagogia, estudava-se História da Educação; pensamentos de educadores ou filósofos que refletiram sobre educação e conhecimentos de áreas do saber relacionadas à educação, tais como Antropologia, Biologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia. Conceituavam-se diversos termos

[113] Naquela época, esses textos eram denominados teses, contudo, para os padrões atuais seriam considerados monografias, talvez, pelo caráter breve das reflexões. Tal fato não minimiza a importância desses trabalhos pelo pioneirismo e incentivo à pesquisa na formação especializada do professor de música.

[114] Entrevista concedida por Cecília Conde no Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, no dia 7 de março de 1996, à autora; Entrevista concedida Lígia Mignone Gripp em sua residência, na cidade de Campinas, no dia 11 de dezembro de 2006, à autora.

[115] Programa do curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical.

[116] Os fundamentos psicológicos nos quais Sá Pereira baseava seu curso foram publicados, em 1937, na obra *Psicotécnica do ensino elementar da música*, tornando-se por muito tempo uma obra pioneira nessa temática no país.

elementares da prática pedagógica, como, por exemplo, ensino, aprendizagem, metodologia, ensino tradicional e ensino moderno.

Sobre a metodologia de Iniciação Musical, estudava-se, primeiramente, a fundamentação teórica sobre os conceitos musicais e as atividades trabalhadas no curso, procurando enfatizar a importância da música para o desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades e, também, a importância de se estimular a criação musical.

A observação das aulas de Iniciação Musical era uma fase primeira de contato com a metodologia que acontecia paralelamente à etapa da fundamentação teórica. Para a fase de aplicação da metodologia, era imprescindível que as professorandas já tivessem observado e realizado as atividades a serem praticadas com as crianças do curso. Vivenciavam as atividades, os brinquedos musicais, os jogos para, só então, orientarem as atividades com os alunos. Após os estágios nas turmas de Iniciação Musical, as professorandas deveriam ministrar uma aula pública como requisito para a conclusão do curso.

Os estágios obrigatórios eram realizados nas classes de Iniciação Musical do próprio Conservatório. Conforme as turmas foram concluindo o curso, no entanto, as professoras recém formadas começaram a ser requisitadas para trabalharem em outras instituições que demonstravam interesse em oferecer o curso de Iniciação Musical, ainda que nem sempre fossem escolas específicas de ensino musical. Com isso, os estágios passaram a ser realizados nestas instituições, além das classes de Iniciação Musical do Conservatório Brasileiro de Música. A Iniciação Musical foi, portanto, ganhando espaço em Escolas Particulares, Escolas Municipais, Jardins de Infância, Instituições de reabilitação de pessoas com deficiência mental ou física, Jardins Públicos, Clubes e Instituições que ofereciam trabalhos assistenciais para crianças em favelas (MIGNONE, 1961).

As monografias, defendidas ao término do Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical, estão arquivadas na Biblioteca do Conservatório Brasileiro de Música, o que possibilita acesso a essa produção acadêmica pioneira na qualificação de professores de música no Brasil. Encontramos um total de l83 monografias de Iniciação Musical, escritas no período entre 1951 a 1968 (ROCHA, 1997). Apesar de Liddy Mignone ter falecido em 1962, o curso de professores ainda continuou a ser oferecido durante alguns anos, período no qual as monografias foram orientadas pelas professoras Cecília Fernandez Conde, Elizah Penna e Heloisa Bittencourt. Em 18 anos, foram escritos cerca de 10 textos por ano. Sem dúvida alguma, esse é um número bastante significativo para um país considerado, por muitos, como não tendo tradição em pesquisa. Essas monografias foram um estímulo para que as futuras professas escrevessem, pesquisassem, refletissem sobre assuntos relativos à sua prática profissional, em uma perspectiva de formação de professor pesquisador tão valorizada atualmente. O CBM-CEU estava incentivando a pesquisa em Educação Musical e formando professoras com uma

exigência peculiar para a época, criando um campo propício para o Curso de Mestrado que, anos mais tarde, foi implantado na instituição[117].

Alguns aspectos inovadores destacavam-se em relação aos modelos existentes para a formação de professores até então. Primeiramente, era exigida vivência musical anterior, certificada pela conclusão de um curso. O futuro professor, com conhecimentos musicais solidificados, iria, então, aprofundar seus conhecimentos, estabelecendo fundamentação teórica para a sua prática pedagógica, oferecida pelas disciplinas do curso. A maioria dessas disciplinas era de caráter pedagógico, não apenas de uma forma geral em relação à educação, mas também, de uma forma específica ligada ao ensino musical. Fazendo parte também do *corpus* teórico, a psicologia era um conhecimento relevante e inovador.

3. O Centro para o Estudo da Iniciação Musical das Crianças

No início da década de 50, Liddy Mignone conheceu Augusto Rodrigues, fundador da Escolinha de Arte do Brasil, criada no Rio de Janeiro, em 1948. O artista plástico foi um dos principais divulgadores das ideias de Herbert Read que fundamentaram o movimento de arte educação por todo o país. A amizade entre eles proporcionou grande intercâmbio de ideias e foi determinante para os novos rumos que as atividades desenvolvidas por Liddy Mignone seguiriam a partir de então.

Em 1950, Liddy Chiaffarelli Mignone decidiu fundar o Centro para o Estudo da Iniciação Musical da Criança, destinado a estudar os problemas observados em classe, e a traçar novas diretrizes para os cursos (SILVA, 1955). É possível identificar características comuns entre o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical e o curso de especialização que, na década de 1950, passou a ser oferecido no Instituto Nacional de Música. As fontes disponíveis nos arquivos, contudo, evidenciam como as ações promovidas pelo Centro de Estudos coordenado por Liddy Mignone atuaram na formação continuada do professor e na circulação de novas propostas em Educação Musical[118], constituindo um diferencial entre as duas propostas.

As atividades do Centro de Estudos iniciaram em 1951, com reuniões realizadas todas as primeiras sextas-feiras de cada mês, para troca de ideias sobre as aulas, organização de uma biblioteca e propostas de novos cursos (RIBEIRO, 1953). Quando os professores do Centro de Estudos sentiam necessidade de estudar algum assunto em especial, promoviam cursos, palestras, conferências ou visitas a instituições. O Centro de Estudos tornou-se um dos pilares importantes e originais na qualificação de

[117] O Curso de Mestrado em Música foi criado no CBM-CEU, no ano de 1983

[118] Foram pesquisados os seguintes arquivos: Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, Escola de Música da UFRJ e Escola Sá Pereira.

professores de música no Brasil, pois era um polo aglutinador de profissionais que promovia e viabilizava uma formação continuada.

As professoras do Centro de Estudos, ao visitarem a Escolinha de Arte do Brasil, estudaram a proposta que essa escola adotava para estimular a "liberdade absoluta para a criação espontânea, pontos de contato em todas as artes" e como isso poderia ser levado para o trabalho com música. Desperta a atenção a data em que essa interação ocorreu, pois a historiografia da Educação Musical no Brasil vem datando as primeiras preocupações com a realização de atividades de criação musical nas aulas apenas na década de 1960. Em realidade, foi neste período de fato, que os educadores musicais intensificaram os questionamentos sobre a criação e o processo educativo, o que pode ser observado nas práticas metodológicas conhecidas como as oficinas de música. O estímulo para a prática de atividades criativas no processo pedagógico musical, já estavam, contudo, sendo objeto de atenção dos professores brasileiros muito antes mesmo da década de 60.

O intercâmbio entre o Centro de Estudos e a Escolinha de Artes do Brasil fez que a Iniciação Musical fosse divulgada para vários estados do Brasil por meio do curso intensivo de arte-educação que esta escola oferecia.

Algumas reuniões do grupo eram dinamizadas, tendo em vista os preparativos para os Festivais de Iniciação Musical. As professoras participavam de todas as etapas, dentre elas, a elaboração do programa, a preparação de publicações, os convites para palestrantes e a divulgação mediante de cartazes e reportagens em jornais[119]. Durante cerca de uma semana aconteciam apresentações de crianças e jovens de várias escolas e instituições na área de educação. Nos programas dos festivais, constam, dentre os palestrantes, nomes conhecidos na época, não apenas de pessoas ligadas à Iniciação Musical, mas também de especialistas em propostas de educação pela arte: Augusto Rodrigues e Geny Marcondes (Escolinha de Artes do Brasil), Nayde Sá Pereira (Escola Nacional de Música), Emilia D'Annibale Jannibelli (SEMA), Paschoal Carlos Magno, Cynira Menezes, Vicente Guimarães, Noemy Silveira Rudolf, Maria Fux, Helle Tirler, entre outros. Com o sucesso dessa iniciativa, a organização de festivais passou a ser uma atividade anual promovida pelo Centro de Estudos, até o ano de 1965. Em algumas edições, foram promovidos concursos de piano para crianças e adolescentes; estes concursos representaram grande incentivo à carreira de muitos pianistas que iniciaram sua trajetória como musicistas.

[119] Os acontecimentos dos Festivais foram muito noticiados por jornais como O Globo, A Noite, Jornal do Comércio, Correio da Manhã, Diário de Notícias, Diário Carioca, O Dia, A Vanguarda, O Mundo, Jornal do Brasil.

3. Algumas Considerações Finais

O Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical constituiu-se como um modelo de titulação de professores no nível de pós-graduação, diferenciado-se dentre os poucos cursos oferecidos no Brasil. Aquele que desejasse trabalhar com a Iniciação Musical, primeiramente completava seus estudos superiores em música, para depois se dedicar à sua especialização como professor.

O Centro de Estudos e o Curso de Especialização demonstraram ser pilares importantes para o modelo de qualificação profissional. A diversidade de atividades e de eventos realizados pelo Centro para o Estudo da Iniciação Musical da Criança estimulou um intercâmbio significativo na formação continuada de professores e promoveu mudanças na própria metodologia de Iniciação Musical. Destaca-se, no que se refere às novidades que surgiam, a incorporação de atividades que estimulavam a criatividade musical dos alunos no ensino de música.

É importante ressaltar como Liddy Chiaffarelli Mignone reformulava suas concepções e como o modelo de formação de professores de Iniciação Musical que ela adotou estava diretamente ligado às propostas pedagógicas musicais discutidas com suas professoras participantes do Centro de Estudos. Assim, com um modelo diferenciado para a sua época, seus cursos inovaram e contribuíram para a formação de profissionais qualificadas.

Referências

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

JAQUES-DALCROZE, Emile. *Le Rythime, La Musique et L'Éducacion.* Lausanne: Fœtich Frères S.A., 1965.

MIGNONE, Liddy Chiaffarelli. O que foi e o que é um Curso de Iniciação Musical Infantil do Conservatório Brasileiro de Música. *Revista CBM*. Rio de Janeiro, Ano I, n. 1, out. /nov. /dez., 1955.

____. *Guia para o Professor de Recreação Musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

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

PENNA, Antonio Gomes. *História da Psicologia: apontamentos sobre as fontes e sobre algumas das figuras mais expressivas da psicologia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ISOP/CPGP, 1986. p.7-11. (Textos do Centro de Pós-Graduação em Psicologia, n.4).

PEREIRA, Antônio Leal de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da música*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

RIBEIRO, Maria Ursulina. *Histórico do Curso de Iniciação Musical.* Rio de Janeiro. 1953: Monografia (Curso de Especialização de Professores em Iniciação Musical) - Conservatório Brasileiro de Música.

ROCHA, Inês de Almeida. *Liddy Chiaffarelli Mignone:* reconstruindo sua trajetória. Rio de Janeiro, 1997. 213f. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música.

____. *Canções de Amigo*: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Quartet : FAPERJ, 2012

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. *Música e hegemonia:* dimensões político-educativas da obra de Villa-Lobos. Niterói, 1996. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

SILVA, Elizah Penna Augusto da. Resumo das Atividades do Centro de Estudos da Iniciação Musical da Criança. *Revista CBM,* Rio de Janeiro, ano I, n.1, p.70, out.-nov.-dez. 1955.

SOUZA, Jusamara. A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical. *Brasiliana*. Rio de Janeiro, set., p. 18-25. 1999.

As opiniões dos licenciandos em música sobre “Alfabetização Musical”

Isabelle Almeida Belchior Pires
UNIRIO (Bolsista IC – UNIRIO) - isabellebelchior@gmail.com

José Nunes Fernandes
UNIRIO/PPGM – jonufer@globo.com

Resumo: Este estudo faz parte de uma pesquisa que envolve três segmentos de sujeitos: (1) professores atuantes (licenciados em música e pedagogos), (2) alunos de licenciatura em música e (3) alunos de pedagogia. Neste texto apresentaremos os resultados referentes ao grupo 2 (licenciandos em música), tendo objetivo de analisar as opiniões dos participantes sobre “alfabetização musical” e seu desenvolvimento. A coleta dos dados se deu através de questionários, os quais foram analisados a partir das idéias de Temmerman (1991) e Ausubel (1968). Os resultados mostram grande ligação das opiniões com a filosofia extrínseca (Temmerman) e pouca ligação com o conceito de “aprendizagem significativa” de Ausubel.

Palavras-chave: alfabetização musical, educação musical, Licenciatura em Música

The opinions of the undergraduates in music on "Music Literacy"

Abstract: This study is part of a research that involves three groups of participants: (1) active teachers (graduates in music and pedagogy), (2) undergraduate students in music and (3) students of pedagogy. In this paper we present the results for the second group (undergraduates in music), with the aim of analyzing the participants' opinions about "music literacy" and its development. Data collection was through questionnaires, which were analyzed from the ideas of Temmerman (1991) and Ausubel (1968). The results show great connection with the opinions of philosophy extrinsic (Temmerman) and little connection with the concept of "meaningful learning" of Ausubel.

Keywords: music literacy, music education, Bachelor of Music

Introdução

Os estudos na área da Pedagogia estão sempre sendo objetos de análise por todas as áreas afins que lidam como o processo ensino-aprendizagem. Um tema comum na Pedagogia, na área da alfabetização na língua escrita, é o letramento, que consiste na aplicação do conteúdo da leitura e da escrita nas práticas sociais, extrapolando os limites da escola. Adquirir o sistema convencional de escrita é alfabetizar-se, já letrar-se é desenvolver “comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2004, p.2). Ambos os processos, embora distintos, caminham juntos, sendo inseparáveis e indissociáveis:

> a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.2).

Portanto, na Pedagogia, a alfabetização passou a ser vista na perspectiva do letramento. Na área da Educação Musical o termo alfabetização musical vem sendo muito usado, podemos dizer que está na "moda", pois encontramos seu uso não só no meio acadêmico universitário, mas na internet, nas propagandas, nas escolas, no dia a dia, apresentando, assim, muitas dúvidas, controvérsias e críticas, que nos levaram a algumas questões e que objetivamos através deste trabalho buscar respostas para alguns desses questionamentos, como: podemos fazer um paralelo entre alfabetizar na língua e alfabetizar na música? Na Educação Musical isso acontece? Os alunos que estudam música, os ditos alfabetizados musicalmente, "leem" o mundo musical fora da aula de música? De que forma? O que significa alfabetização musical para os licenciandos em música? E na literatura, como alfabetização musical é definida, exemplificada e são indicados os seus desenvolvimento, usos e finalidades?

Numa revisão inicial da literatura da educação musical[120], encontramos o uso do termo "alfabetização musical" utilizado de várias formas, mas em sua maioria estava sendo aplicado à aprendizagem da música utilizando a leitura e escrita convencional da música. Além disso, verificamos a presença de estudos que abordam o uso da música como suporte do processo de alfabetização, bem como a comparação entre o processo de alfabetização na língua e a alfabetização musical. Destacamos que o termo alfabetização musical está sendo amplamente usado em muitos ambientes sem que haja um entendimento único do mesmo.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa na área de Educação Musical cujo título é "**Alfabetização Musical" ou "Letramento Musical"? Aproximações da Educação Musical com a Pedagogia,** desenvolvida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como parte do programa de Iniciação Científica, sendo um sub-projeto da pesquisa citada.

Objetivos

A pesquisa pretendeu verificar três pontos referentes à concepção e uso do termo alfabetização musical, sendo eles: (1) na literatura as definições de alfabetização e letramento (em relação à língua) e de alfabetização musical; (2) a possível analogia entre letramento e musicalização; (3) as opiniões dos professores alunos de licenciatura em música sobre alfabetização musical e seu desenvolvimento.

Metodologia da Pesquisa

A metodologia é qualitativa, envolvendo, além da revisão da literatura, questionários com duas questões: (1) O que é alfabetização musical? (2) Como ela deve ser desenvolvida?

[120] A revisão da literatura, para a contextualização inicial do problema e o conhecimento do estado do objeto no campo da pesquisa, foi feita nas Revistas e Anais da ABEM e da ANPPOM, na internet e no Banco de Teses da CAPES (http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses).

Esses questionários foram entregues aleatoriamente para alunos graduação (licenciatura em música) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), todos da Cidade do Rio de Janeiro. Os questionários respondidos pelos alunos da UFRJ e do CBM foram coletados presencialmente em uma visita a cada uma dessas instituições. Já os questionários respondidos pelos alunos da UNIRIO foram obtidos de forma presencial e também por meio eletrônico. O número total de participantes da pesquisa foi de 58 alunos. Sendo os números de participantes por instituição os seguintes: 18 alunos da UNIRIO, 18 alunos do CBM e 22 alunos da UFRJ.

Os sujeitos foram nomeados por siglas para facilitar a identificação dos alunos da seguinte maneira: a sigla UF especifica a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), UN para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e CB para Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e o numeral que acompanha refere-se ao sujeito entrevistado. Exemplificando: (UF12) quer dizer que corresponde ao décimo segundo aluno entrevistado da UFRJ. É importante destacar que temos respostas de alunos em vários períodos do curso de licenciatura e não podemos afirmar que as disciplinas de processos de musicalização tenham feito diferença na formação desses alunos, pois não percebemos respostas que apontem nessa direção.

Referencial Teórico

Temos como primeiro referencial teórico a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel cuja ideia central é que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados. A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em conceitos, já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação. Segundo Ausubel,

> A aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder. (AUSUBEL, 1980, p. 23).

É de suma importância para uma aprendizagem significativa que haja interação entre o conhecimento prévio e o novo. Para Ausubel:

> ao planejar um novo currículo ou segmento de um programa de ensino, é importante ter sempre em mente que "a coisa mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe". Isto significa que o planejamento de ensino requer uma estimativa cuidadosa dos conceitos e habilidades possuídos pelo aluno que são relevantes para as tarefas de novo aprendizado. As melhores

> estratégias de ensino permitem, portanto, que se altere o ritmo do tempo de aprendizado. (AUSUBEL, 1980, p. 294).

Ausubel enfatiza a importância do envolvimento e interesse do aluno no processo ensino-aprendizagem para que possa ocorrer a aprendizagem significativa e também ressalta a importância da intencionalidade da tarefa da aprendizagem, visando uma preparação, uma escolha criteriosa de meios de ensinar, visando torná-la potencialmente significativa. (AUSUBEL, 1980, p. 34)

Para tanto é preciso descobrir o que o aluno já sabe para que possa então tendo como referencial esse conhecimento estabelecer as pontes com o novo conhecimento.

O segundo referencial teórico são os fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991). Ela afirma que a execução e o desenvolvimento de um programa de educação musical está fundamentado nas crenças filosóficas sobre o objetivo da educação musical e que os professores de música são as molas chefes responsáveis por esse processo. Temmermam (1991) discute dois argumentos filosóficos que têm dirigido ao longo da história do mundo Ocidental a educação musical: os argumentos intrínsecos e os extrínsecos, que se opõem entre si. Os primeiros relacionam-se com a ideia de que a música possui valor em si mesmo; já os argumentos extrínsecos partem de uma concepção utilitarista da música, ou seja, ela é um meio para se alcançar outros objetivos.

Resultados

Para análise dos dados, foram criadas categorias de análise para as falas dos sujeitos. Na análise das respostas percebemos que algumas falas poderiam se enquadrar em mais de uma categoria. Percebemos uma discrepância na resposta de alguns sujeitos entre a primeira questão (1) O que é alfabetização musical? e a segunda questão (2) Como ela deve ser desenvolvida? Foi criada a categoria Outros para incluir algumas respostas que não se enquadravam nas categorias criadas. Podemos exemplificar essa situação destacando a resposta do sujeito UF5 à primeira questão (O que é alfabetização musical), cuja resposta foi: "É uma iniciação musical, visa a introduzir os alunos no ambiente musical".

Em relação às respostas da primeira pergunta do questionário discutiremos a seguir as 11 categorias criadas para análise:

Categoria 1- Alfabetização musical é aprender a ler e escrever partituras: destacada na fala do sujeito UF14: "Alfabetização Musical é construir o saber através da leitura e grafia musical, ou seja, leitura de partitura e conhecimento dos conceitos teóricos símbolos presentes na pauta." Vários alunos tiveram respostas como as descritas acima, levando-nos a pensar que esses alunos se referem a uma concepção de educação musical extrínseca, segundo

Temmermam, pois partem de uma concepção utilitarista da música, ou seja, ela é um meio para se alcançar outros objetivos, que nesse caso seria a aprendizagem da partitura. Notamos em várias respostas que muitos alunos ainda consideram a leitura e escrita da partitura como a marca do conhecimento musical, ignorando tantos outros aspectos como a audição, a criação, a composição que podem estar presentes sem necessariamente estar ligada ao domínio da escrita e leitura da notação convencional ocidental.

Categoria 2 - Alfabetização musical é uma prática musical: exemplificada na fala do sujeito CB8: "A alfabetização musical é a vivência da música através da formação de conceitos. É a experiência com embasamento teórico/prático". Muitos sujeitos da pesquisa consideram a prática musical, as experiências vivenciadas musicalmente como sendo uma alfabetização musical.

Categoria 3 - Alfabetização musical é aprender partitura e aprender a tocar um instrumento: que se torna evidente na fala do aluno CB6: "É o ensino de um instrumento acompanhado do de Teoria Musical. É indiscutível como em nossa sociedade essa compressão está bastante enraizada. Além das respostas dos alunos, temos exemplos desse entendimento reproduzido em propagandas de cursos como da Rede de Ensino Pitágoras, com sede em Belo Horizonte e muitas filiais no interior mineiro, que apresenta a propaganda em seu *site* de um de seus cursos de extensão: "Alfabetização Musical e Prática Instrumental", cujos objetivos são: "Formar músicos que sejam capazes de **ler e escrever notas** no pentagrama musical e executar no violão ou na flauta doce peças musicais folclóricas, eruditas e populares e promover a **alfabetização musical**" (Faculdade Pitágoras, 2011, p.1, grifos nossos). Novamente a visão extrínseca da música está permeando os objetivos do que seja a alfabetização musical.

Categoria 4 - Alfabetização musical é uma educação musical: expressa na fala do sujeito CB 16 "é um processo de educação musical onde o individuo tem acesso aos processos musicais, ideias musicais". Nessa categoria percebemos que os alunos entendem que a alfabetização e educação musical são a mesma coisa.

Categoria 5 - Alfabetização musical é o desenvolvimento da linguagem musical: demonstrada na fala do sujeito CB 2 : "Alfabetização musical é uma linguagem desenvolvida

para comunicação através dos sons". Em muitas respostas encontramos o entendimento da música como linguagem e, portanto, a alfabetização musical é maneira dela ser desenvolvida[121].

Categoria 6 - Alfabetização musical é um processo de ensinar música: marcado na fala do sujeito UF 6 que diz: "É o processo de condução de aprendizado ao ensino da música". Ressaltamos que muitos alunos compreendem a alfabetização como sendo uma ação que visa alcançar o conhecimento do que se denomina música.

Categoria 7 - Alfabetização musical é a mesma coisa que musicalização: expressa na fala do sujeito UF 1: "Entendo como sendo ao processo de musicalização".

Categoria 8 - Alfabetização musical é a forma como é ensinado o conteúdo musical: exemplificada na fala do sujeito UF8 " É a forma como é transmitido o conteúdo presente na música. Está vinculada aos métodos utilizados em um sala de aula, por exemplo." Essa categoria aponta a compreensão de muitos alunos sobre a importância dos métodos no ensino dos conteúdos musicais.

Categoria 9 - Alfabetização musical contempla todo o universo musical (leitura, escrita, percepção, tocar, criar, experimentar): destacada na fala do sujeito CB3 "Um processo de desenvolvimento da capacidade de sentir, perceber, expressar, criar, pensar e transformar através da música. [Uma] Oportunidade [em] que o ser humano tenha [um] contato mais fundo com as diversas facetas que a musica oferece".

Categoria 10 - Alfabetização musical é o ensino formal de música: Citamos a resposta do sujeito UF10 que diz: "É o processo que marca o início de estudo formal de música. É possível definir também pela conexão entre aprendizagem formal e informal."

Categoria 11 - Alfabetização musical é o ensino da apreciação musical: enfatizada na fala do sujeito CB 17 que diz: "É o ensinar o ser a escutar as diversas formas musicais. Desenvolver os conceitos musicais básicos e formar pessoas conscientes musicalmente".

[121] Na revisão de literatura destacamos o artigo de Luedy (2009), fortemente contrário ao uso do termo alfabetização musical, com posicionamento de que a música não é linguagem, baseado no pensamento do lingüista Borges Neto (2005) que defende o mesmo, praticamente a mais recente e mais conhecida no meio acadêmico. Mas não podemos esquecer estudos célebres de músicos sobre a proposição contrária à de Borges Neto, de que a música é linguagem, como Sloboda, Meyer, Swanwick, Koellreutter, entre outros, o que apontam para uma discussão ainda presente sobre o tema.

Encontramos muitos alunos compreendendo a alfabetização musical como a possibilidade de ampliação da escuta do sujeito.

Para a segunda questão do questionário (como a alfabetização musical deve ser desenvolvida) foram criadas cinco categorias.

Categoria 1 - A alfabetização musical deve ser desenvolvida respeitando as experiências musicais anteriores dos alunos. Destacamos a fala do sujeito CB 1 "As experiências musicais dos próprios alunos, mesmo que seja a partir de uma realidade que não "agrade" muito ao professor de música. Considero a "Cultura musical" de cada aluno a sua bagagem e é a partir dela que novos horizontes, experiências e vivências vão surgir. Aguçando a "curiosidade" do aluno é que vai aproximá-lo da música , um universo tão extenso." Essa resposta como outras semelhantes, expressaram que é muito importante partir das experiências anteriores para ensinar. Percebemos como esses alunos estão ligados a teoria da Aprendizagem Significativa, destacando a importância de aproveitar o conhecimento anterior do aluno para então partir para uma nova aprendizagem estabelecendo relações com esses conhecimentos.

Categoria 2 - a alfabetização musical deve ser desenvolvida de forma lúdica, como a do aluno CB 2: "Deve ser desenvolvida através do lúdico do aluno" e a do aluno CB 3 "De forma lúdica, utilizando apreciações musicais, para ampliar o universo de escuta do aluno, mantendo o respeito a sua cultura, mas possibilitando à construção do conhecimento musical. Essas respostas revelam o objetivo de despertar no aluno o desejo de aprender, de buscar aquele conhecimento, que é muito importante para que haja aprendizagem significativa, como já apontou Ausubel.

Categoria 3 - a alfabetização musical deve ser desenvolvida através da prática. Várias respostas revelam essa preocupação em experimentar, praticar e só depois conceituar como revela a fala do aluno CB 13 "Através da vivência Musical, com experimentos, brincadeiras, da apreciação Musical." É essencial que o sujeito compreenda os conceitos aplicados para que ocorra aprendizagem significativa, também realçada por Ausubel. Por isso é importante o aluno construir, experimentar e assim ele conseguirá conceituar.

Categoria 4: a alfabetização musical deve ser desenvolvida através do ensino da leitura, teoria e instrumento. A fala do sujeito CB6 exemplifica: "O ensino de instrumento, em classes particulares; e o de Teoria pode ser em grupo". Muitas respostas ligaram o desenvolvimento da alfabetização musical ao ensino de instrumentos e de teoria, ordenando inclusive os conteúdos a serem ministrados.

Categoria 5 - a alfabetização musical deve ser desenvolvida através de métodos de musicalização, como destaca o sujeito UF14 que diz: "deve ser desenvolvida de forma contínua, se possível a partir da 1ª infância. Além disso, fazendo uso de diversas metodologias tais como: Dalcroze, Orff, Vill-Lobos, Gazzi de Sá, dentre outras. Evitando o método tradicional de 'decoreba'". Planejar, saber utilizar metodologias diferentes, como evidenciou Ausubel, influencia na aprendizagem significativa e ressaltamos que os alunos de música estão conscientes desse planejamento pelas respostas encontradas.

Conclusão

Percebemos que realmente os alunos acabam associando a alfabetização na língua com a alfabetização musical, traçando um paralelo entre os símbolos da escrita da língua e da escrita musical, na educação musical. Embora muito tenha se falado em aproveitar a experiência do sujeito, em se ensinar música a partir do que o sujeito sabe, não encontramos nenhuma resposta que aponte para um letramento musical, isto é, os ditos alfabetizados musicalmente, "lendo" o mundo musical fora da aula de música, como ocorrem com o letramento conhecido na pedagogia, nos impressionando a dicotomia entre a teoria e a prática. Professores e alunos não conseguem relacionar os conceitos e conteúdos teóricos à aplicação prática. Alimonda já afirmava isso há muito tempo:

> um dos aspectos mais defeituosos no ensino da música nas escolas especializadas no Brasil, reside na falta de aplicação total de conhecimentos, como um todo, na educação dos alunos. Cada matéria existe por si só. Os professores de harmonia, de piano, ou de história, não coordenam as matérias, o que resulta na desvalorização de cada uma e na falta de aproveitamento do que elas proporcionam para a compreensão de outras. (ALIMONDA 1961, p. 15)

Evidenciaram-se principalmente quatro formas, ou sentidos, de alfabetização musical segundo a fala dos sujeitos: a primeira forma refere-se à alfabetização musical como processo de aprendizagem da música através da leitura e escrita da notação convencional ocidental. A segunda forma, a alfabetização na língua e suas ligações (associação, auxílio, correlação, paralelismo, etc...) com música e seu aprendizado. A terceira forma é a da criação de métodos e

modelos didáticos de ensino da música baseados em princípios e fundamentos da alfabetização na língua. O quarto tipo, o que chamamos de miscelânea, envolve o uso do termo de formas diversas, distintas das três formas anteriores, que abrange desde a apropriação dos princípios de alfabetização na língua e sua transposição para o ensino de música, mas de formas diferenciadas, e até mesmo a questão do "analfabetismo musical" (Chueke, 2003; Luendy, 2009).

Assim como na proposta de Temmerman (1991), as respostas dos sujeitos apresentam forte ligação com os fundamentos extrínsecos da educação musical, ou seja, ressalta-se o utilitarismo da educação musical. Em relação ao conceito de "aprendizagem significativa" de Ausubel (1980), que se relaciona à aquisição de conhecimento novo através da interação e com base no conhecimento prévio, também ao interesse do aluno em aprender e ao uso de metodologias adequadas, buscando associar esses elementos, algumas respostas demonstram essa preocupação e atenção. O que indica haver uma preocupação com uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1980). Outras questões surgiram e devem ser respondidas em desdobramentos futuros desta pesquisa, entre elas destacam-se: (1) Como os alunos de licenciatura estão apreendendo os processos de musicalização? (2) Como um termo pode ser tão amplamente usado pelos sujeitos sem que se tenha um consenso sobre o seu conceito?(3) Se os termos usados pela pedagogia são "absorvidos" pela educação musical, porque suas ações também não o são, como o "letramento musical", ou seja, uma musicalização que vai além do aprendizado da escrita? Ainda existem muitas questões que precisam ser pesquisadas sobre o uso do termo "alfabetização musical" visando maior aprofundamento e clareza no assunto, justificando, assim, o desdobramento futuro desta investigação.

Referências

ALIMONDA, Heitor. *Existe no Brasil verdadeira educação musical?* Intercambio, N.°1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, 1961, p.14-17.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional.* Tradução de Eva Nick e outros. 2ª edição. Interamericana: Rio de Janeiro, 1980.

CHUEKE, Zelia. *Música nunca antes ouvida: o medo do desconh*ecido. *Anais XIV Encontro Anual da ANPPOM*, Porto Alegre, p. 1332-1341, 2003.

FACULDADE PITÁGORAS. *Alfabetização Musical e Prática Instrumental*. Disponível em: http://www.faculdadepitagoras.com.br/Uberlandia/Paginas/ extensao.html. Acesso em julho de 2011.

LUEDY, Eduardo. *Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: Revista da ABEM,* Porto Alegre, n.22, , p.49-55, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.* São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. In: MASINI, Elcie F. S.; MOREIRA, Marco A.(Org.). *Aprendizagem significativa*: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. *Revista Pátio*, n.29, , p.1-5, fev. 2004.

TEMMERMAN, Nita. *The Philosophical Foundations of Music Education: the case of primary music education in Australia*. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 2, p. 149-159, 1991.

Incluindo o ensino de música nos currículos escolares do Crajubar: contribuições do projeto pedagógico do curso de licenciatura em música da UFC – Campus Cariri

Ítalo Rômulo de Holanda Ferro
Universidade Federal do Ceará - italoromulo@cariri.ufc.br

Carmen María Saenz Coopat
Universidade Federal do Ceará - carmencoopat@cariri.ufc.br

Resumo: O presente projeto realizará uma reflexão sobre a contribuição do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará – Campus do Cariri para a efetiva inclusão do ensino de música nos currículos escolares do eixo CRAJUBAR. Para o estudo estou selecionando as experiências das ações universitárias em escolas dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, situados na região do Cariri Cearense. Os procedimentos metodológicos que serão utilizados para a obtenção dos dados e consequentemente resultando na efetivação do objetivo estão baseados na técnica de Grupo Focal como dinâmico instrumento de pesquisa qualitativa. O estabelecimento de um grupo focal formado pelos alunos do curso de música, que estão tendo os primeiros contatos com as instituições de ensino básico através do estágio curricular supervisionado em diferentes escolas dos municípios mencionados, oferecerá uma perspectiva consistente para a obtenção de opiniões e critérios a partir das experiências dos licenciandos no ensino de música nas escolas do território. Teremos ainda a discussão e análise de um grupo focal formado pelos professores do curso de música da UFC – Campus Cariri que oferecerá sugestões de novas ações a serem feitas no currículo do Projeto Pedagógico do curso acerca da experiência docente para contribuir ainda mais no processo de formação de professores de música e sua futura atuação no ensino público básico e suas particularidades regionais. A partir dos resultados desta pesquisa pretendo elaborar um corpus de considerações com o intuito de contribuir à articulação harmoniosa entre a formação de professores competentes por parte da universidade e o processo de inclusão do ensino de música nas escolas da região.

Palavras-chave: currículo, ensino básico, licenciatura em música, projeto pedagógico, CRAJUBAR, grupo focal.

Abstract: This project will conduct a discussion on the contribution of Project Political degree course in music at the Federal University of Ceará - Campus Cariri for the effective inclusion of music education in school curricula CRAJUBAR shaft. I'm choosing to study the experiences of university actions in schools in the municipalities of Crato, Juazeiro and Barbalha, located in the Cariri Cearense. The methodological procedures to be used to obtain the data and consequently resulting in the realization of the goal are based on focus group technique as dynamic tool for qualitative research. The establishment of a focus group formed by students of music, who are having their first contact with the institutions of basic education through curricular supervised in different schools in the municipalities mentioned, offer a consistent view to obtain the opinions and criteria from the experiences of undergraduates in music teaching in schools of the territory. We further discussion and analysis of a focus group formed by professors of music from UFC - Cariri Campus will offer suggestions of new shares to be made in the curriculum of the pedagogical project of the course about the teaching experience to contribute even more in the training process of music teachers and their future role in public education and their basic regional particularities. From the results of this research plan to develop a corpus of considerations in order to contribute to the harmonious relationship between teacher training by the university authorities and the inclusion process of music teaching in schools in the region.

Keywords: curriculum, elementary education, degree in music education program, CRAJUBAR, focal group.

1. Objetivos

1.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as possíveis contribuições do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFC – Campus do Cariri, para o processo de efetiva inclusão do ensino de música nos currículos das escolas do eixo CRAJUBAR, principais cidades da região metropolitana do Cariri.

1.2 Objetivos específicos

1. Analisar as experiências práticas vivenciadas pela seleção de alunos e professores organizados em dois grupos focais, os quais estão em contato direto com as escolas de ensino básico nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha por meio das atividades de estágio curricular supervisionado e as ações do PET e PIBID.

2. Realizar um corpus de recomendações visadas à revisão crítica do atual currículo do curso de música da UFC – Campus no Cariri atendendo as necessidades reais e objetivas de inclusão do ensino de música nos currículos escolares nas instituições de ensino básico nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

2. Pressupostos teóricos

Tendo em vista a grande necessidade e a obrigatoriedade de inclusão do ensino de música no currículo das escolas de ensino básico em todo o país, os professores licenciados em música terão a obrigação de fazer com que esta inclusão realmente se concretize através de uma reflexão na ação dos trabalhos a serem realizados por eles próprios nas instituições das cidades de Crato, Juazeiro e Barbalha.

> Se nos concentrarmos nos tipos de reflexão-na-ação através dos quais os profissionais às vezes adquirem novas compreensões de situações incertas, únicas e conflituosas da prática, então iremos supor que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta. Consideraremos que os estudantes devem aprender um tipo de reflexão-na-ação que vai além das regras que podem explicitar – não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio, como acima,

> mas também por construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas (SCHÖN, 2000, p. 41).

Sabemos da realidade de cada aluno que ingressa em um curso de música seja ele em escolas com ensino de música, conservatórios ou universidades, além do mais, quando nos deparamos com várias visões culturais a respeito de música. Os currículos escolares de qualquer instituição estabelecem padrões que definem de forma concreta a segmentação formal de seus currículos. Segundo Tyler (1974), a organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder quatro questões básicas:

> 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2002, p. 25)

Estas questões citadas acima são, sem sombra de dúvidas, as mais discutidas pelos educadores, professores e profissionais da área pedagógica. Elas definem com clareza a preocupação com a formação curricular de qualquer estudante em diferentes níveis educacionais. A partir daí, vê-se a necessidade de um estudo e de um aprofundamento muito mais amplo das teorias do currículo.

Segundo Moreira (2003) é importante refletir que:

> O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997, p. 11)

Para Apple (1982), o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos (SILVA, 2002, p. 46).

> Currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino. Não prescreve os meios, isto é as atividades, os materiais ou o conteúdo do ensino que devem ser utilizados para a consecução dos resultados (APPLE, 1982, p. 14).

De acordo com Swanwick, ao entrar em nossas instituições de educação, o aluno apresenta em sala de aula suas ideias musicais já vivenciadas lá fora, ou seja, um conceito musical muitas vezes, vindo de sua própria hereditariedade, o convívio familiar. A familiaridade com o contexto musical, passa a ser muito importante mesmo quando não se tenha tido uma orientação adequada (SWANWICK, 2003).

> Nas relações ensino-aprendizagem, o que percebemos é que concepções pré-estabelecidas determinam o melhor jeito de ser e agir do outro, as melhores intervenções. Não necessariamente elas estão equivocadas, porém temos que atentar à necessidade de abertura ao diálogo, relação que não pressupõe superioridade por nenhuma das partes, uma vez que se torna possível rever posições já que o outro é considerado (TERAHATA, 2012, p. 12).

A complexidade de culturas musicais apreciadas no eixo das cidades de Crato, Juazeiro e Barbalha faz com que novos desafios sejam vencidos e novos caminhos se abram para os futuros jovens estudantes de música. As instituições de ensino necessitam de profissionais capacitados que articulem novas ideias, tenham um alto nível de conhecimento pedagógico e musical e que atuem com bastante seriedade no conteúdo de formação dos jovens estudantes da arte musical. Porém, isso só será possível com a realização de propostas pedagógicas estabelecidas pelos próprios profissionais da área dispostos a lutar por uma educação musical mais acessível, transparente e de muito mais valor.

Foi por alguns desses pretextos acima citados que o curso de música da Universidade Federal do Ceará com os campi em Fortaleza, Cariri e Sobral, foi criado. Foi o primeiro curso de música em todo território nacional a abolir o tão temido teste de aptidão musical que muitas vezes, deixava de fora do universo acadêmico, grandes e talentosos estudantes e pesquisadores da arte musical, quebrando assim, paradigmas do ensino tradicional, ou seja, o ensino da música ocidental, direcionando o estudo e a pesquisa para a cultura regional e dando mais espaço aos saberes externos inseridos dentro do universo acadêmico. Sabemos que de grande valor e importância é, saber estimar uma cultura secular fazendo com que ela seja a fonte mineral que mata a cede de todos os seus apreciadores, neste caso, a cultura local de cada região. Em questão, a realidade cultural na região do cariri cearense é verdadeira e cheia de expectativas no sentido de dar espaço aos estudantes de música e aos artistas locais. Numa visão mais ampla, os currículos escolares podem ser diferenciados e não querer formar o ser humano ideal e sim, formar um cidadão capaz de ter um conhecimento real de mundo. Silva (2002) em seu livro Documentos de Identidade coloca com bastante clareza estas ideias expressas acima:

> Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta "o quê?" nunca está separada de uma outra importante pergunta: "o que eles ou elas devem ser?" ou, melhor, "o que eles ou elas devem se tornar?". Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão "seguir" aquele currículo. Na verdade, de alguma forma essa pergunta precede à pergunta "o quê?", na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal (SILVA, 2002, p. 15).

A inclusão do ensino de música no currículo das escolas de ensino básico precisa ser segmentada, e a maneira mais coerente de fazer isso é formando profissionais capacitados e direcionados a educar musicalmente as crianças, os jovens e os adultos de todo o país.

Desde a aprovação do projeto de lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, ainda não se sabe realmente que rumo à educação musical nas escolas de ensino básico irá tomar. Se realmente existe um consenso social sobre as virtudes e qualidades do ensino da música nos currículos escolares do ensino básico, então, como explicar os muitos obstáculos a serem vencidos de agora por diante? O prazo final para a total inclusão do ensino de música nos currículos escolares da educação básica se encerrou exatamente em 18 de agosto de 2011, ou seja, exatos três anos para que a inclusão da música nas escolas esteja totalmente implantada.

> É importante destacar que, apesar de a Lei n. 11.769/08 ser recente, muitas escolas brasileiras já incluíam a música em seus currículos. Isto é possível, pois a Lei n. 9.394/96 garantiu autonomia aos sistemas educacionais na organização de seus currículos, ou seja, há conteúdos obrigatórios, mas a organização de tais conteúdos depende de cada sistema educacional (FIGUEIREDO, 2012, p. 7).

Vejo de um modo bem amplo que, mesmo estando às escolas dependendo de cada sistema educacional atuando na organização de seus currículos, a total inclusão do ensino de música nestas instituições só será possível acontecer através da contratação de professores educadores formados na área específica e também, ter a atenção de formar parcerias com as universidades para dar oportunidade aos alunos estagiários os quais serão direcionados e incentivados a atuar em suas respectivas áreas nas escolas. De um modo geral, não sabemos se todas as instituições do país já se encontram com o ensino de música devidamente atuante e, talvez, seja possível prorrogar este prazo por mais algum tempo. Sabemos que mesmo com toda a força e iniciativa dos educadores e ainda com o apoio das autoridades e do governo, os resultados obtidos não serão os mais precisos e imediatos. O que realmente é preciso de imediato é trabalhar de um modo em que todas as ideias possam ser bem pensadas e articuladas para que todos os objetivos sejam alcançados. No atual momento, o papel da universidade pública é muito importante para que esse processo de transição entre as ideias e os objetivos sejam realmente

alcançados. Santos, menciona em seu livro "A Universidade no Século XXI", algumas observações iniciais para que a universidade possa ter um compromisso sério com a escola pública estabelecendo mecanismos institucionais de modo a colaborar na construção de uma efetiva integração entre a formação profissional e a formação para a prática do ensino, no qual foram destacadas as seguintes diretrizes entre outras:

> Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e a formação na academia; Colaboração entre os pesquisadores universitários e os professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo na pesquisa-ação; Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para o desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino (SANTOS, 2004, p. 62-63)

As colocações do autor são muito pertinentes com a situação atual em que se encontra o ensino da música nas escolas. Essas colocações apontam de maneira direta a dificuldade de articular os trabalhos entre a universidade para com a escola pública.

No eixo das cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, o ensino de música tem que começar nas escolas independentemente das outras regiões brasileiras. Será através das ações de estágio curricular supervisionado, que as escolas terão um olhar e uma consciência muito mais firme no que diz respeito à educação, pois, as crianças em sua formação inicial em educação, precisam conhecer e ter acesso ao conteúdo da música. Assim, poderemos pensar num país mais feliz, com mais educação e inclusão social e com menos violência e discriminação.

Existe atualmente, uma grande diversidade de disciplinas que compõem a organização curricular no ensino superior em música nas universidades públicas, mas, o que de fato é importante e também necessário saber é se realmente estamos atendendo as necessidades dos alunos licenciandos em música que terão no futuro, uma tarefa talvez, muito mais difícil, que é o ensino na sala de aula nas instituições de ensino básico. Por isso é necessário ter cautela e sabedoria para poder entrar num ambiente ainda imaginário e não totalmente realista em se tratando de currículo em ensino de música nas escolas. No meio de tantas instituições de ensino básico, a educação musical precisa ter o seu espaço e os educadores precisam desempenhar o seu papel consolidando de maneira objetiva essa adequação do currículo do ensino superior ao currículo do ensino de música na educação básica.

3. Procedimentos metodológicos

Para a análise das incipientes relações entre o curso de música da UFC – Campus do Cariri e algumas escolas dos municípios de Crato e Juazeiro do Norte e Barbalha, utilizaremos a metodologia de pesquisa baseada na técnica de Grupo Focal. Esta técnica consiste num trabalho de coleta de dados, observações e reuniões grupais entre todos os participantes envolvidos na pesquisa. As reuniões grupais, com cerca de seis a dez pessoas dentro de cada um desses grupos, serão conduzidas por um moderador. O moderador tem o papel de incentivar as discussões entre todos os participantes, onde ao longo das discussões eles poderão conversar entre si, trocar e interagir sobre as suas ideias relacionadas com o determinado assunto. O assunto o qual será tratado é identificado num roteiro de discussões e então, serão selecionadas as técnicas de investigação para a coleta de todas as informações (fig. 1). De acordo com Kind, "Tomemos, então, o grupo focal como procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal" (KIND, 2004, p. 126).

Figura 1

Todas as entrevistas que serão feitas através da utilização da técnica de grupo focal, poderão ser empregadas em todas as etapas de um trabalho investigativo. A importância dessas entrevistas no estudo da pesquisa é fator crucial para buscar o melhor entendimento, as

preferências, as necessidades e os sentimentos do objeto a ser pesquisado. A técnica de GF é utilizada, por exemplo, na investigação de questões problemáticas relacionadas ao desenvolvimento de ações de programas ou sua implementação, como aspectos relacionados a dificuldades, necessidades ou subversões não fulgentes com poucas especificações. É de suma importância ter a plena certeza da finalidade da pesquisa, pois a escolha dos grupos focais que irão trabalhar nas entrevistas dentro da pesquisa é fator fundamental para alcançar os objetivos finais da investigação.

Algumas vantagens são fornecidas através da utilização da técnica de GF como: rápidos resultados obtidos, e uma maior flexibilidade que permite que o moderador faça uma exploração de perguntas que não estariam antecipadas. O ambiente onde se realizará os encontros com cada um dos GF é de grande importância no processo investigativo, pois influencia na opinião e nas discussões acerca do assunto estudado. Um bom ambiente de grupo inibe o pensamento de ideias e colocações falsas e proporciona com total flexibilidade o equilíbrio e a fidelidade de toda a coleta de dados. (fig. 2).

Figura 2

Serão formados como parte do desenvolvimento metodológico da pesquisa dois grupos focais, sendo um dos grupos formados por alunos do curso de música da UFC – Campus do Cariri e um grupo formado pelos professores do referido curso. Estes grupos serão divididos da seguinte forma: um grupo de alunos que estão realizando práticas de estágio curricular

supervisionado na região, além disso, tendo uma participação ativa como membros do PET e do PIBID. Os alunos na fase inicial do estágio supervisionado observarão como é aplicado o trabalho pedagógico de um professor em uma escola de ensino básico. É de muita importância que os alunos tenham consciência e visão da realidade que lhes será proposta lá fora, pois, irão encontrar dificuldades acerca da realização de suas atividades como profissionais formados em sua área específica. Já o trabalho de grupo focal com os professores, terá um papel analisador e crítico na pesquisa, pois eles ajudarão a moldar um PP mais direcionado para a realidade curricular escolar das escolas da região. A aplicação da técnica de Grupo Focal vai nos permitir que as discussões e os debates sejam feitos em ambientes descontraídos de maneira que os alunos e os professores não se sintam avaliados ou entrevistados.

4. Contribuição do trabalho para a área de educação musical.

O surgimento e o interesse de trabalhar com esta pesquisa deu-se pela preocupação de como ajudar a contribuir para a inserção do ensino de música nos currículos escolares do eixo CRAJUBAR, ou seja, escolas situadas nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha que são as principais cidades da região do Cariri Cearense. Hoje, a lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 garante com absoluta realidade a inclusão do ensino de música nas escolas como componente obrigatório, mas não exclusivo nos currículos escolares do ensino básico. As escolas da região nunca tiveram o ensino de música em seus currículos a não ser com a disciplina de artes que trata mais de assuntos relacionados à dança, pinturas e outras atividades pedagógicas. Estamos no atual momento, trabalhando pela educação musical na região de acordo com as suas reais demandas e realidades. A carência musical no Cariri é muito grande e precisa do apoio dos professores pesquisadores da área de educação musical para que essa inclusão do ensino de música não se torne mais uma lei como as outras passadas que não tiveram muito êxito. A importância desta pesquisa para a área da educação musical é grandiosa, pois, analisam com profundidade as reflexões acerca de um currículo dentro do Projeto Pedagógico que precisa ser estudado e analisado para ver quais são as suas principais contribuições para o ensino de música nos currículos escolares. Temos uma tarefa muito árdua dentro de um currículo de nível superior que é formar profissionais educadores musicais capacitados e que possam atuar de maneira crítica e reflexiva no âmbito escolar que é o principal lugar de formação inicial mais importante na vida do ser humano.

Referências

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Introdução ao ensino superior – a trajetória das Universidades. Fortaleza 2008. Notas de aula.

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; MATOS, Elvis de Azevedo; MORAES, Maria Izaíra Silvino; SCHRADER, Erwin. Educação Musical – Licenciatura – Projeto Pedagógico para implantação. Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri, 2009.

ALLUCCI, Renata R; JORDÃO, Gisele; MOLINA Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello. A música na escola. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Introdução: Educação Musical Escolar. *Educação Musical Escolar*. Revista Salto para o futuro. Ano XXI Boletim 08. Rio de Janeiro. Junho, 2011. Disponível na internet: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf> ISSN 1892 - 0283

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, 2004, v. 10, n. 15, p. 126.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e amancipatória da universidade. Brasília: 2004.

SCHÖN, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

Orquestra de Papel:
ação pedagógica que envolve música e tecnologia

Jairo Perin Silveira
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Instituto de Artes (IA) – *jairops@yahoo.com*

José Fornari (Tuti)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (NICS) – *tutifornari@gmail.com*

Resumo: Este artigo apresenta o relato de uma experiência realizada com alunos do Ensino Fundamental I na disciplina de Educação Musical, onde é apresentada uma nova abordagem de aprendizagem significativa que objetiva convidar os alunos a buscarem, de forma lúdica, experiências e informações musicais, que os levem a adquirir novos conhecimentos e habilidades artísticas, enquanto participam de um projeto de cunho fortemente interdisciplinar. Esta atividade artística se baseia nos preceitos da Ecologia Acústica, um campo multi-disciplinar que congrega diferentes áreas do conhecimento relacionadas ao Som Ambiental, bem como na utilização do ambiente de programação computacional *Pure Data* (PD) - uma ferramenta de programação visual, para o processamento de áudio e vídeo, em tempo real. Propõem-se aqui uma série de ações pedagógicas que visam fomentar nos alunos: o contato com os objetos sonoros criados em PD; a pesquisa das suas qualidades acústicas e sua interação a fim de utiliza-los como instrumentos musicais virtuais; a transformação do som em linguagem; a expressão performática através destes novos instrumentos musicais; a formação de conjuntos musicais através da divisão desses instrumentos em diferentes *naipes*, considerando suas características e funcionalidade; a improvisação livre e a construção de paisagens sonoras artificiais. Baseado nos educadores Koellreutter, Swanwick, Murray Schafer, Fonterrada e Penna, foi desenvolvida uma atividade educacional que gera artificialmente o correspondente à uma paisagem sonora de uma floresta tropical – explorando o desenvolvimento cronológico de sua formação, sua deterioração e da sua reconstituição. Além dos modelos computacionais em PD, também foram utilizados como matéria prima sonora, ruídos feitos com diferentes tipos de papel. Nesta proposta de criação artística, com elementos da música tonal e pós-tonal – nas fronteiras entre o som, o silêncio e o ruído – focou-se o desenvolvimento de uma ação interdisciplinar que promova o desenvolvimento individual e a evolução social dos alunos. Esta atividade artística é chamada de Orquestra de Papel, e o relato de seu desenvolvimento é detalhado neste artigo.

Palavras-chave: ação pedagógica, luteria digital, paisagens sonoras artificiais, PD.

Paper Orchestra: A Pedagogic Action involving Music and Technology

Abstract: This article presents an experiment conducted with students from elementary school in the discipline of music education, where we present a new approach to meaningful learning which aims to lead the students to seek out, in a playful manner, musical experiences and information that let them to acquire new knowledge and artistic skills, while participating in a project of interdisciplinary nature. This artistic activity is based on the precepts of Acoustic Ecology, a multi-disciplinary field of knowledge that brings together different academic areas related to Environmental Sound, as well as in the usage of a computational programming environment named Pure Data (PD) - a visual programming tool for the processing of audio and video in real time. We propose here a series of actions designed to promote in the students: the contact with sound objects created in PD; the study of their acoustic qualities and their usage as virtual musical instruments; the transformation of sound into language; the performance with these new musical instruments; musical group training by allocating these instruments in suits, according to their features and functionality; free improvisation and the construction of artificial soundscapes. Based on the studies of Koellreutter, Swanwick, Murray Schafer, Fonterrada and Penna, this educational activity was created to generate an artificial soundscape similar to the one of a rainforest - exploring the chronological development of its formation, deterioration and reconstitution. Besides the PD computer models, we also

used as raw sound generator, noises made out of different kinds of paper. This proposal aims the creation of art with elements of tonal and post-tonal music, in the boundaries between sound, silence and noise, focused on the development of an interdisciplinary approach that promotes the individual and social development of the students. This artistic activity is called Paper Orchestra (Orquestra de Papel) and its development is detailed in this article.

Keywords: pedeagogical action, luteria digital, soundscapes artificial, PD.

1. Introdução

Aprender música em sala de aula é vivenciar um fazer musical que nem sempre os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar de forma espontânea em suas vidas fora da escola. "Isto porque foram privados socialmente das condições para desenvolvê-los em sua vivência cotidiana, prévia à escola, cabendo, portanto, aproximá-los da música, torná-los sensíveis a ela" (PENNA, 1990, p. 32). Podemos pensar a educação musical como um processo educacional que ajuda a desenvolver as competências e as disposições para o fazer musical assim como seus esquemas de apreensão. Ela também propicia uma experiência estética para os alunos. E entende-se por experiência estética, uma relação do homem com o mundo "em que incluem percepções e estados afetivos, anteriores às simbolizações do pensamento (...) por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção" (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 16). Se considerarmos a educação musical também como mediadora para o aprendizado de outras disciplinas, agregando assuntos inerentes à formação do aluno (como, por exemplo, questões envolvendo economia sustentável ou recursos hídricos), isto seria também uma forma de, através de um fazer musical significativo, permitir que o aluno se expresse esteticamente sobre questões relativas ao ambiente onde ele vive. Porém, ações pedagógicas que envolvam a interdisciplinaridade devem ser planejadas com cuidado para que a música não seja apenas um suporte para um trabalho em outra disciplina. Sobre isso, coloca muito bem Syders quando diz,

> ... muitas vezes, como professores de música, somos tentados a nos legitimarmos, a provar a nossa não utilidade tentando estabelecer uma relação direta da educação musical com objetivos escolares já valorizados: por exemplo, o canto favorece uma respiração melhor; gera ganhos em termos de ortografia; tais utilizações da música mascaram o que ela suscita de específico, de insubstituível, que é o desenvolvimento da consciência propriamente estética do aluno (...). O trabalho de aproximação do ensino de música com outros campos do conhecimento serão mais eficientes se contribuírem para a alegria estética e dela participarem (SNYDERS, 1997, p. 134).

E finaliza dizendo que "O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas" (ibidem. p. 135).

Com o objetivo de tomar o processo de musicalização com uma abrangência maior do que apenas os aspectos estruturais e formais da música, foi possível desenvolver um trabalho perceptivo objetivado através da manipulação de objetos sonoros, do conhecimento das suas características e da interação com eles, no sentido de tentar atribuir um significado ao manuseá-los. "A música não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios (...) Ela é também um recurso de expressão (sentimentos, ideias, valores, cultura e ideologia)" (ZAMPRONHA, 2007, p. 14). Um aluno, estimulado por uma experiência musical pessoal, pode se mostrar mais disposto para o fazer musical.

Quando se trabalha com musicalização para alunos do ensino fundamental I, nem

sempre é possível dispor de salas de aulas apropriadas e de material adequado para a realização dos trabalhos. Tomando como base o modelo de improvisação "orquestra de papel", sugerido por Koellreutter, apresentado por Teca Brito em seu livro "Koellreutter o educador: o humano como objetivo da educação musical", foi possível pensar no papel como um material de fácil transporte e manuseio, que proporciona uma relação entre fonte sonora e objetos do cotidiano, além da facilidade para se encontrar este material. Utilizando o papel, baseado nas reflexões de Koellreutter,

> O projeto papel amplia os recursos materiais a serem utilizados no trabalho de educação musical com a transformação de papeis (de diversas qualidades a serem pesquisadas) em matéria-prima para o fazer musical. Por meio desse trabalho é possível introduzir conceitos diversos como timbre e demais características do som, o gesto e modos de ação para a produção de sons, além do conceito de forma (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 117).

Ainda segundo Penna, "o processo de musicalização deve adotar um conceito de música aberto e abrangente que abrigue as diversas manifestações sonoras potencialmente disponíveis atualmente" (PENNA, 1990 p. 35).

2. Ecologia Acústica

"A ecologia acústica, também conhecida como ecologia sonora, é interdisciplinar" (FONTERRADA, 2004, p. 44) e, portanto, oportuna no sentido de poder agregar às aulas de Educação Musical questões referentes a outras áreas do conhecimento, como ciências, matemática, história, geografia, etc. "É o estudo dos sons em relação à vida e à sociedade" (SCHAFER, 1997, p. 287). Além

disso, a ecologia acústica propõe uma forma alternativa para a atividade da escuta musical levando em consideração "a relação entre o homem e seu ambiente sônico (paisagem sonora) e chamar a atenção para os desequilíbrios dessa relação" (BERTOLINI, 2011, p. 1). Paisagem sonora, ou *Soundscape*, é o termo cunhado por Schafer, para descrever a paisagem sonora que se auto-organiza na natureza (como o som de uma cachoeira, de uma multidão de pessoas ou dos cantos dos pássaros), que prima pela característica de ser ao mesmo tempo similar e variável (FORNARI, 2012). "A partir dessa experiência, os compositores exercitando sua imaginação, inspiram-se para elaborar suas composições" (FONTERRADA, 2004, p. 61). Para Murray Schafer, é possível entender a paisagem sonora como "uma composição mundial desdobrando-se incessantemente à nossa volta. Somos simultaneamente seu público, seus executores e seus compositores" (SCHAFER, 1997, p. 287).

> Hoje, todos os sons fazem parte de um campo contínuo de possibilidades, que pertence ao domínio compreensivo da música. Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe! (SCHAFER, 1997, p. 20).

Segundo Duarte, "os seres humanos possuem a dimensão simbólica, ou seja a palavra, e que nos distingue dos animais" (DUARTE JÚNIOR, 1994, p.18). O homem é capaz de modificar o meio onde vive.

> O animal se adapta a seu meio ambiente. Incapaz de transformá-lo de maneira ordenada, planejada, ele deve sempre se adaptar às circunstâncias, desenvolvendo atividades que o auxiliem a sobreviver aqui e agora. Mas o homem não. (...) ele procura transformá-lo, modificá-lo, construí-lo. Faz com que o meio se adapte a ele (...) imprime um sentido às suas ações. Visa o futuro: planeja, pensa, e então age, construindo o que imaginou. Enfim, um mundo também simbólico. Esta é a diferença radical entre homem e animal: a consciência reflexiva, simbólica (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 19).

A partir dessa interação entre homem e meio ambiente, pode-se perceber as variações sônicas que esta relação pode provocar em determinada região: por exemplo, o aumento ou a escassez do ruído provocado pela utilização de máquinas e por consequência, o aparecimento de sons diferentes daqueles que compunham a paisagem sonora do local. "Qual é a relação entre homens e os sons de seu ambiente e o que acontece quando esses sons se modificam?" (SCHAFER, 1997, p.18).

3. Oficina de música

Várias são as conotações para o termo "oficina de música", mas em sua maioria estão relacionadas ao fazer musical espontâneo ou à música erudita contemporânea. "É o momento que o aluno tem para exercitar sua criatividade, descobrindo, experimentando e organizando sons" (CUNHA apud FERNANDES, 1997 p. 84). Trata-se de "uma metodologia pedagógica baseada na ação direta do aluno; de caráter exploratório e criativo" (FERNANDES, 1997, p.82). Para Antunes, "é uma metodologia adotada junto ao educando, de modo que ele cresça intelectualmente interligado ao crescimento da cultura de sua época" (ANTUNES apud FERNANDES, 1997, p. 82-83). Com relação aos objetivos a serem alcançados, diversos autores consideram "a sensibilização como um dos objetivos mais importantes das oficinas" (FERNANDES, 1997, p. 87). "Sensibilizar o indivíduo para a música, para o som, para o ritmo" (CONDE apud FERNANDES, 1997, p. 87). Segundo Albuquerque, em entrevista citada a Fernandes,

> A oficina utiliza a composição coletiva, com o fim de socializar e desenvolver a memória sensorial como um todo, não só a auditiva. Por isso, tem como objetivo, integrar as linguagens artísticas (ALBUQUERQUE apud FERNANDES, 1997, p. 88).

4. O ambiente computacional *Pure Data* (PD)

O *Pure Data*, ou PD (www.puredata.info), é um ambiente de programação computacional visual; uma ferramenta gráfica de programação em tempo real de algoritmos para a análise, processamento e síntese de dados de áudio, vídeo e controle. PD foi originalmente desenvolvida por Miller Puckette, mas, por se tratar de um projeto computacional de código livre, uma nova versão de PD (*PD-extended*) passou a ser desenvolvida por uma comunidade de programadores voluntários. Este pode ser baixado gratuitamente no *website* acima citado. Segundo Puckette, PD foi inicialmente criado para explorar modos para permitir que dados possam ser tratados de maneira mais aberta, facilitando o acesso e a interligação entre aplicações de áudio, controle (ex: MIDI), e vídeo (animações gráficas, imagens e filmes). Por ser um ambiente de programação visual, o PD é estruturado na forma de um gráfico de fluxo, onde retângulos representam unidades processuais e suas conexões, a direção do fluxo informacional. Conforme definido por Porres, o PD "... não faz nada, quem faz é você, que escreve algo com ele" (PORRES, 2010, p. 1). Para saber mais a respeito do PD existem diversos artigos publicados por Miller Puckette, entre eles, "*Pure Data: Another Integrated Computer Music Environment*" (1997), onde são descritos aspectos do seu desenvolvimento inicial, e também o "*New Public-Domain Realizations of Standard Pieces for Instruments and Live Electronics*", um ótimo artigo relatando aplicações práticas do programa. (BARKL, 2009, p.19).

Através do PD criamos diversos algoritmos de geração de objetos sonoros e visuais que foram utilizados para compor a paisagem sonora gerada durante as práticas das oficinas de música. O resultado artístico é descrito a seguir, na próxima seção.

5. Orquestra de papel

Com base na fundamentação exposta acima, foi elaborada uma dinâmica para sala de aula intitulada "Ecos da Floresta – Suíte nº 1 para Orquestra de Papel", que envolveu o manuseio de instrumentos musicais confeccionados a partir do papel e criou a paisagem sonora de uma floresta: sua formação, deterioração e reconstituição. Participaram deste projeto, 18 alunos do Ensino Fundamental, com idades entre 07 a 11 anos no período de setembro a novembro de 2011, com duas aulas semanais de 50 minutos totalizando 20 aulas. O projeto "orquestra de papel" procurou fazer com que o aluno adquirisse conhecimentos e práticas de improvisação, desenvolvimento da acuidade auditiva, habilidades técnicas no manuseio dos instrumentos confeccionados dentro de uma ação interdisciplinar que pudesse promover o desenvolvimento individual e a evolução social dos alunos. Esta atividade primou pelo método da descoberta que, por se tratar de uma experiência baseada em um modelo aberto de criação musical, tende a gerar um alto grau de incerteza. Com isso se fez necessário a elaboração de um planejamento envolvendo a escolha das atividades e materiais e a delimitação de um contexto que fizesse sentido para os alunos. É possível pensar o planejamento como um roteiro que serve de apoio para as aulas e deve conter as etapas que serão desenvolvidas, sem se tornar fechado. Czeko diz que "o planejamento existe, mas é flexível e adaptável ao grupo e ao momento" (CZEKO apud FERNANDES, 1997, p. 95).

Como primeira etapa do projeto, foram distribuídos os papéis pela sala de aula e a partir daí, os alunos iniciaram uma experiência tátil e auditiva, ao manusearem os diferentes papéis apresentados. Ordenaram e organizaram esse material de acordo com o som característico. Foram usados papéis de diferentes qualidades, como seda, jornal, alumínio, celofane, manteiga, lixa, cartão, caixas e tubos de papelão de vários tamanhos e espessuras. Foram realizadas também diversas experiências acústicas relacionadas à propagação e ressonância do som no interior dos tubos, agindo como moduladores de voz, relações entre sons graves e agudos e comprimento dos tubos. Concomitantemente ao manuseio do papel, iniciou-se uma discussão sobre economia sustentável e de como o homem pode interferir no meio ambiente. "O animal reage às mudanças do meio; o homem age, mudando o meio" (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.25). Como segunda etapa, foi possível desenvolver técnicas para a produção de sons: amarrotar, amassar, esfregar, bater, rasgar e soprar. Foram coletadas amostras sonoras através de gravações e depois, ao ouvi-las, os alunos escolheram aquelas que fariam parte da orquestra de papel. Do contato com esses objetos sonoros, foi possível torná-los verdadeiros instrumentos musicais dispondo-os segundo suas relações de timbre e intensidade. Consequentemente pudemos trabalhar a transformação desses sons em linguagem, uma vez que o papel tornou-se um instrumento musical e os alunos puderam se expressar através desses novos instrumentos.

A terceira etapa iniciou-se com a composição da suíte e a divisão dos alunos por naipes, determinando as funções que cada um exerceria dentro da peça. Definida a sequência, iniciaram-se os ensaios. A paisagem sonora foi sendo construída na medida em que a história ia sendo elaborada coletivamente pelos alunos. A duração da peça foi de 16 minutos e reuniu elementos da música eletrônica (através do uso do PD), concreta e tonal.

6. Do papel ao PD

Em conjunção com o trabalho desenvolvido com os alunos, durante a preparação e montagem da Orquestra de Papel, foram desenvolvidos e utilizados algoritmos computacionais implementados em PD. Estes são chamados de *patches* e foram criados com a finalidade de promover uma ambiência multimodal (visual e acústica) e interativa, ao trabalho da Orquestra de Papel, que reforçasse e complementasse a proposta artística, assim como possibilitar a interatividade dos alunos com a música eletrônica, através da programação em PD, onde controles virtuais (na tela do computador) foram utilizados para controlar dinamicamente a geração da paisagem sonora, agora "eletro-acústico-visual", contendo a síntese de imagens sensíveis ao som, conforme explicado abaixo, no roteiro final deste projeto:

Ecos da Floresta

Suíte em quatro movimentos para orquestra de papel

1º movimento: Biodiversidade - Ecossistema nativo

A floresta intacta sem a ocupação do homem: paisagem sonora com ausência de pulso, ritmo ou qualquer outra forma musical que contenha elementos melódicos ou harmônicos; presença de ruídos que constituem sons de animais e da natureza.

Os sons produzidos foram gravados e seriam utilizados mais adiante de forma reversa, no decorrer da apresentação. Como ambientação visual foi utilizado o objeto capaz de misturar uma imagem atual a uma imagem anterior, criando uma espécie de névoa. Ligados a este objeto, inserimos comandos deslizantes (*sliders*) que permitiram a variação de texturas e contrastes. Desta forma, o cenário dialogava com os sons produzidos pelos alunos dando uma ideia de movimento, do dia e da noite. Durante o primeiro movimento da suíte, aparece no telão uma imagem dos alunos, captadas em tempo real e transformadas manualmente durante o tempo da *performance*.

2º movimento: A presença do homem

Inserção de motivos rítmicos e melódicos através de instrumentos confeccionados a partir de tubos de papelão. Uma nova ambientação visual foi criada sobrepondo-se à imagem anterior: surgem figuras geométricas translúcidas em cores quentes, isto é, que transmitem a sensação de calor e derivam das cores amarelo, laranja e vermelho, bi e tridimensionais realizando movimentos de rotação e translação, mas que não escondem a imagem do primeiro movimento. Essas figuras geométricas representam a presença do homem transformando o ambiente natural, sem agredi-lo, mas ao contrário, convivendo em harmonia com ele.

Os sons produzidos pelo homem não são mais fortes do que os sons da natureza.

3º movimento: Desenvolvimento não sustentável

Neste momento da suíte se sobrepõe aos sons da natureza e também às melodias que simbolizam a presença humana, uma sonoridade áspera e forte conotando as máquinas que invadem a floresta. Foi projetado a imagem de um círculo branco e opaco, sensível aos sons executados no palco e que, quanto mais forte o som produzido, maior dimensão a figura adquiria, chegando a atingir toda a extensão da tela e encobrindo as formas geométricas transparentes que estavam em movimento e que representavam a presença do homem. Durante os dois primeiros movimentos, foram gravadas amostras de áudio com a duração de 30 segundos cada. Neste terceiro movimento o som armazenado foi devolvido ao ambiente em sua forma reversa. A paisagem sonora que se estabeleceu foi o som produzido pela orquestra de papel associado a um som de característica eletrônica o caráter mecânico que se sobrepõe ao som acústico.

4º movimento: o desenvolvimento sustentável

Este último ato representa a reconstituição da floresta e a retomada de consciência por um desenvolvimento sustentável, de uma convivência harmônica entre homem e meio ambiente. Assim como acontece no discurso musical, há uma retomada das imagens produzidas anteriormente. Tanto as imagens quanto o áudio foram manipulados durante a apresentação pelo professor através de um notebook.

7. Considerações Finais

Este trabalho apresentou um processo de ação pedagógica voltada a sensibilização artística dos alunos participantes através da criação artística de paisagens sonoras mediadas por aparato tecnológico. Estas eram também voltadas a promover a conscientização ambiental e sustentável dos alunos participantes. Através da criação da paisagem sonora, a atividade aqui proposta envolveu o desenvolvimento de um novo gestual dos participantes da Orquestra de Papel, e também da criação de modelos computacionais voltados para as manifestações artísticas multimodais e o desenvolvimento das

habilidades necessárias para a organização de uma técnica instrumental baseada nos conceitos estéticos construídos a partir das experiências que ocorreram dentro da sala de aula, durante os encontros das oficinas musicais. Outras possibilidades de ação pedagógica poderão vir a ser exploradas no futuro, a partir da dinâmica aqui apresentada. Com isso, o exercício da escuta e a prática da música contemporânea poderão ser desenvolvidos através do desenvolvimento de um compêndio de conceitos que fomentem a fluência musical.

Este trabalho propõe uma aprendizagem significativa que leve os alunos participantes a buscar mais experiências, informações, e a adquirir novos conhecimentos e habilidades naturalmente. Sobre esta questão, Duarte Júnior diz que

> uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 25).

Nesta proposta de fazer artístico que une a imagem aos elementos da música tonal, pós-tonal, do som, do silêncio e do ruído, nos preocupamos em desenvolver uma ação interdisciplinar que promove o desenvolvimento individual, bem como a evolução social do aluno.

Referências

BERTOLINI, B. Paisagens Sonoras da Natureza. *EcoTerra Brasil*. Disponível em:

http://www.ecoterrabrasil.com.br/home/index.php?pg=ecoentrevistas&tipo=temas&cd=1249. Acesso em 04 de ago. 2011.

BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DUARTE JÚNIOR, J. F.. *Fundamentos estéticos da educação.* 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Por que arte-educação?* 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, J. N. *Oficinas de música no Brasil*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

FONTERRADA, M. T. de O. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora.* São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FORNARI, J. *A Computational Environment for the Evolutionary Sound Synthesis of Birdsongs*. P. Machado, J. Romero, and A. Carballal (Eds.): EvoMUSART 2012. Volume 7247 of the Lecture Notes in Computer Science series - LNCS 7247, pp. 96--107. Springer, Heidelberg. 2012.

PENNA, M. L. *Reavaliações e buscas em musicalização.* São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PORRES, A. T. Pure data. *Puredat.info***.** Disponível em http://puredata.info. Acesso em 1/12/2011.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora***.** Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZAMPRONHA, M. de L. S. *Da música, seus usos e recursos.* 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Aulas de música com jovens do ensino fundamental e médio: levantamento feito nas publicações da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical (2007-2011)

Janaína Aparecida Brum Colombini
Instituto de Artes da UNESP – janainacolombini@gmail.com

Resumo: Esta comunicação traz os resultados parciais de uma pesquisa de iniciação científica em andamento sob fomento da FAPESP. Trata-se de um levantamento e análise de atividades, procedimentos metodológicos e resultados musicais alcançados em aulas de música com jovens dos 8° e 9° anos do ensino fundamental e ensino médio. O objetivo desta comunicação é apresentar uma análise parcial empreendida até o momento. O trabalho traz também uma breve revisão bibliográfica que situa o jovem na escola do século XXI, bem como considerações de autores que contribuem para uma perspectiva social da educação musical.

Palavras-chave: jovens, aulas de música, ensino fundamental II, ensino médio, ABEM

Music classes with youths in middle and high school: a survey of publications of ABEM – Brazilian Music Education Association (2007-2011)

Abstract: This communication brings the partial results of an ongoing scientific initiation research sponsored by FAPESP. It is a survey and analysis of activities and methodological procedures and musical results from music classes with young students from 8th and 9th grades of middle school and high school. The aim of this communication is to present a partial analysis, being done until this moment. The research also brings a brief bibliographic revision that portrays the youth in the XXI century school, as well as considerations of authors that contribute to a social perspective of music education.

Keywords: youths, music classes, middle school, high school, ABEM

1. Introdução

Esta comunicação vem apresentar os resultados de uma pesquisa de iniciação científica, cujo intuito é fazer um levantamento de atividades, procedimentos metodológicos e resultados musicais alcançados em aulas de música com jovens dos 8° e 9° anos do ensino fundamental e ensino médio e analisar se esses aspectos constituíram experiências musicais significativas no âmbito escolar. As fontes desse levantamento são as comunicações publicadas entre 2007 e 2011 nos anais dos congressos da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Para um melhor direcionamento da pesquisa, algumas perguntas foram levantadas:

1) O que seria uma experiência significativa em educação musical com jovens?
2) Por que determinadas atividades foram consideradas significativas para professores e estudantes?
3) Esse significado foi conseguido por quais procedimentos? Por quais recursos – mídias, repertório etc?
4) Os professores baseiam suas atividades em pedagogos musicais? Por quais motivos?

Este trabalho pretende servir como apoio para professores em formação nas áreas de educação musical e para profissionais que possuem interesse em ampliar o escopo de atividades realizadas em sala de aula.

Portanto, a pesquisa em desenvolvimento mostra-se relevante, uma vez que o conteúdo de música nas escolas já se tornou obrigatório, e a formação de professores para a aula de música ainda é inexpressiva considerando todo o território brasileiro.

Ademais, esta investigação de natureza qualitativa se desenvolve por meio de uma pesquisa bibliográfica.

2. O jovem na contemporaneidade

Em um período repleto de escolhas e mudanças que passam os jovens, a música é um dos elementos culturais que definitivamente os ajudam a criar sua identidade, a ter um posicionamento em relação a si mesmos e à sociedade. É nessa fase – de acordo com algumas fontes[122] podemos delimitar de 13 a 24 anos – que os jovens se relacionam por afinidades e formam a sua identidade. Por meio da indumentária, lugares a que frequentam, os jovens exibem a sua personalidade e a que "tribo", ou a que grupo cultural pertencem e como eles querem ser vistos pela sociedade. Como observa Martins e Carrano, deve-se lembrar de que todas as escolhas feitas para a transição dos jovens para a vida adulta ocorrem:

> no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas –, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas diante do futuro (MARTINS; CARRANO, 2011: 44).

Nesse contexto, a música apresenta-se também como um fator definidor de seu grupo cultural. De acordo com Lucy Green (2008: 49) "adolescentes que seguem um tipo de música o fazem parcialmente porque isso delineia a subcultura de sua escolha, aquela em que seus amigos estão inseridos [...]" (tradução minha)[123].

Assim, a música está presente na formação do senso de individualidade ou coletividade de determinados indivíduos, de forma a tentar garantir uma identidade social. Ela é, portanto, uma prática

[122] Alguns autores dos estudos da juventude defendem uma descronologização desse período em razão das inúmeras possibilidades de ingresso e vivência dessa fase da vida (CORTI; SOUZA, 2005). Entretanto, algumas fontes como as que se valem de definições demográficas – IBGE, ECA, OMS - delimitam diferentemente a entrada e saída da condição juvenil.

[123] "adolescents who follow certain music do so partly because it delineates the sub-culture of their choice, the one their friends are in." (GREEN, 2008: 49).

social. Compreender a relação indivíduo-música torna-se fundamental para a compreensão das escolhas do jovem, em relação a quem este indivíduo quer ser na sociedade, como ele quer ser visto por ela e qual o papel ele representa nela.

Por pelo menos um período do dia os jovens permanecem na escola, instituição esta que, de modo geral, ainda mantém os mesmos moldes desde o século XIX, e vem há décadas em crise124. Para se ter um bom emprego, a formação deve ir além do ensino básico, muitas vezes passando do nível da graduação. Para muitos jovens, a escola perdeu o seu sentido. Se antes as reprovações os desmotivavam e causavam a sua evasão, o sistema educacional em ciclos, se não for bem estruturado, os desmotiva a estudar, causando a repetência no nono ano e possivelmente o abandono da escola. Muitos nela permanecem porque sabem que o diploma do ensino médio será compulsório para sua entrada no mercado de trabalho, mas, de fato, estudam sem motivação. (BRASIL. MEC, 1997; DAYRELL, 2002).

Dentre os problemas enfrentados pelos jovens para frequentarem a escola, destacam-se: a necessidade de trabalhar para garantir o sustento da família e falta de transporte escolar ou material. Devido a esses aspectos, apenas a metade dos jovens que ingressam no ensino médio conclui seus estudos e uma pequena minoria aprende o que deveria (GIL, 2011). Ademais, a dificuldade da interação de jovens e música no contexto escolar, apontadas por Arroyo (ARROYO, 2007: 8), ainda incluem as precárias condições de trabalho nas instituições escolares e a falta de preparo dos professores.

Em outra perspectiva, a escola, estruturada em antigos moldes, homogeneíza a variedade cultural juvenil, não considerando suas diferenças, anseios, gostos e objetivos, desmotivando-os.

É nesse cenário que a música passa a ser conteúdo obrigatório no componente curricular Arte em toda rede educacional a partir desse ano; com a instituição escolar passando por diversos questionamentos, sendo obrigada a reformular-se.

Entretanto, as experiências escolares não deixam de ser significativas. Muitas despertam um olhar crítico dos estudantes e permitem atos criativos. Deve-se considerar que a escola ainda é um dos modos mais pertinentes para a formação do sujeito e/ou cidadão, apesar de a ação pedagógica escolar ser imposta por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural, segundo Bourdieu, citato por Tomazzetti (2011).

A música está presente intensamente na vida dos jovens, influencia em sua identidade cultural, nos seus gostos pessoais, na sua forma de encarar a si e a sociedade. De acordo com Gantz, Gartenberg, Pearson, e Schiller, citados por Hargreaves, os adolescentes norte-americanos afirmam ouvir música para aliviar a tensão, se distraírem de suas preocupações, ajudar a passar o tempo e aliviar o tédio. (NORTH; HARGREAVES; O'NEILL, 2000: 257). Isto também ocorre com os adolescentes ingleses; eles escolhem

124 Crise escolar no sentido de "mutações e recomposições profundas nas relações sociais" (MELUCCI *apud* DAYRELL, 2002: 124).

ouvir música como principal atividade de lazer em lugares fechados e um alto número de jovens pesquisados tocam ou já tocaram algum instrumento musical. Porém, segundo Ross, a disciplina de música é a menos popular no ensino médio e sugere que isto ocorre devido a tentativas de modernização do currículo musical terem falhado; por professores terem estacionado em seus conceitos tradicionais e não terem se adaptado a novos desafios; e pela disciplina ter sido ensinada como uma matéria escolar convencional, não levando em consideração critérios de avaliação mais flexíveis (ROSS *apud* NORTH; HARGREAVES; O'NEILL, 2000: 256).

De fato, a educação musical apresenta-se "como um espaço de tensão entre a identidade musical do aluno, que possui seus referentes sonoros e suas próprias formas de aprender música e os conteúdos curriculares e metodológicos das práticas de educação musical no interior da escola." (ARBELÁEZ, 2010: 31). Ainda para Arbeláez, "a escola deve considerar o universo musical do aluno como fonte significativa de elementos para redefinir currículos, propor estratégias metodológicas mais adaptáveis e reconstruir práticas pedagógicas." (ARBELÁEZ, 2010: 33)

Portanto, considerando a importância da música na formação da identidade do jovem e nas diferentes formas em que com ela este se relaciona, os educadores devem atentar-se às práticas musicais realizadas na escola, modificando o cenário negativo, propiciando um aprender musical criativo em que o estudante possa ampliar seu repertório musical e desenvolver seus próprios improvisos e composições, ampliando assim um saber musical crítico e reflexivo.

Esta pesquisa visa, então, compreender o que está sendo feito na prática em educação musical nesse início de século XXI, bem como a metodologia aplicada e as estratégias de adaptação que os professores estão desenvolvendo para que a música seja ensinada de acordo com as particularidades dos estudantes e de suas respectivas escolas.

3. Uma abordagem social

Ao pensar em experiências significativas em educação musical para jovens faz-se necessário explicitar o sentido que a palavra "significativa" pode suscitar. Dialogando com as ideias de Hernández (1998), por significativo entendemos apreender o conhecimento vivenciado a partir de uma atividade, e fazer relações com outros conhecimentos para compreender fenômenos diversos. Compreender fenômenos musicais, por sua vez, tocando, criando ou ouvindo tem por objetivo ampliar as possibilidades de vivenciar a música. Para tal, nos apropriamos da teoria de Lucy Green acerca do significado musical, para analisar e interpretar as experiências musicais significativas levantadas no material selecionado.

De acordo com Lucy Green, temos o *significado interssônico*[125], que está contido e relacionado ao material sonoro. É a expectativa que um som causa ao levar a outro som e contrastar com um terceiro. Esse significado está relacionado a uma estilística prévia, já conhecida pelo ouvinte, que por sua vez pode apresentar uma reação "afirmativa" ou "negativa" à música que ouve, isto é, uma reação de empatia ou de rejeição. Não estar familiarizado com o estilo, por exemplo, pode induzir o ouvinte a não estabelecer *significados interssônicos* com a música, e levá-lo a uma reação "negativa". Assim, "enquanto os *materiais sonoros* integram fisicamente uma peça, os *significados interssônicos* emergirão a partir das interrelações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva do ouvinte" (GREEN, 1997: 28).

Por outro lado, temos o *significado delineado*. Esse diz respeito a questões extra-musicais, mas que delineiam, caracterizam e criam uma identidade àquele tipo de música. Assim como a vestimenta é importante em um grupo de rock ou aos músicos da orquestra, *significados delineados* contém uma carga de significações que criam identidade acerca dos músicos e da própria música. Assim, "do mesmo jeito que fazemos com o *significado interssônico*, os ouvintes constroem os significados musicais delineados a partir do seu referencial a respeito do estilo em questão" (GREEN, 1997: 29).

Desta forma, Green problematiza a relação que os ouvintes possuem com a música. Esta relação considera ambos os significados musicais. Estes não estão em um mesmo nível; podemos ressaltar mais um nível do que o outro e em diversas gradações. Segue a problematização:

> é a habilidade própria de cada um dos significados de se tornar obscuro que tem causado, até certo ponto, toda discussão e desentendimento sobre música. O ponto de distinção, entre os dois tipos de significado, é que embora interdependentes, cada um afeta diferentemente a formação do grupo social em torno da música, impingindo-se sobre a experiência musical (GREEN, 1997: 29)

Ademais, os ouvintes podem apresentar uma reação *afirmativa/positiva* ou *repulsa/negativa* em relação aos significados musicais. Assim, se tivermos reações *afirmativas* para o *interssônico* e *positivas* para o *delineado*, temos uma *celebração*. Se por outro lado tivermos uma reação de *repulsa* para o *interssônico* e *negativa* para o *delineado*, ocorre então uma *alienação*. Se tivermos ainda um significado *afirmativo* para o *interssônico* e *negativo* para o *delineado*, temos uma *ambiguidade*, bem como a *repulsa* em relação ao significado *interssônico* e uma resposta *positiva* para o *delineado*.

Portanto, a teorização de Lucy Green acerca dos significados musicais apresenta-se como um referencial para compreendermos as relações que os jovens possuem com a música. Trazer à luz questões

[125] Os termos utilizados originalmente por Lucy Green estão indicados em itálico.

obscuras dos significados, pode mudar esta relação musical, principalmente o que concerne a estilos musicais vistos com repulsa. É o que se tem visto quando professores se engajam para ampliar o repertório de seus alunos, trazendo questões históricas, de estruturas musicais, de experimentação ao tocar etc.

4. Metodologia

Selecionamos os textos nas comunicações existentes nos anais da ABEM de 2007 a 2011. Os anais de 2007 a 2010 estão disponíveis no site da ABEM (http://www.abemeducacaomusical.org.br/anais.html) e os anais de 2011, presentes apenas em CD, que foram entregues aos participantes do XX Congresso da ABEM em Vitória – ES.

As comunicações deveriam conter como critério atividades realizadas com jovens de 8ª ano do ensino fundamental II ao 3° ano do ensino médio, preferencialmente no período de aula. Porém, como algumas atividades no contraturno se mostraram interessantes de serem analisadas, estas foram também inclusas.

Desta forma, foram levantadas 13 comunicações nos anais da ABEM de 2011; 3 em 2010; 2 em 2009; 2 em 2008; e nenhuma em 2007. Neste último ano, houve uma maior presença de trabalhos voltados para o ensino fundamental I, não alcançando o critério de nível escolar nesta pesquisa.

O procedimento adotado para a análise dos textos valeu-se de leitura e posterior anotações e comentários acerca dos mesmos, categorizando os dados encontrados e separando-os em uma tabela. Assim, pudemos depreender como esses professores estão coordenando o fazer musical nas salas de aula.

5. Resultados parciais obtidos

Para melhor visualizar os dados, fez-se necessário uma categorização tentando esclarecer quais e de que forma as atividades de educação musical em questão foram consideradas significativas. Partindo do que entendemos por significado musical exposto acima, significativas são atividades que foram capazes de ampliar o significado musical do aluno, quebrando padrões pré-estabelecidos, promovendo, assim, um entrosamento entre alunos vivenciando gêneros musicais que eles provavelmente não vivenciariam fora de sala de aula.

Até o momento observou-se que essas atividades significativas ocorreram de duas maneiras. A primeira se deu em relação à ampliação do *significado musical interssônico*. Os estudantes ampliaram seu

repertório, pois passaram a compreender fatores musicais que antes eram rejeitados devido a *significados delineados* considerados "negativos" para eles. Por exemplo, Állisson Popolin narra acerca do trabalho com turma de 1º ano do Ensino Médio:

> Nesta fase das aulas os estudantes foram agregando novos significados como classificação de instrumentos musicais, técnica instrumental, dentre outros, à experiência prévia que já tinham com o pagode. Uma aluna disse que não gostava de pagode, mas depois achou muito legal depois de ouvir os colegas tocando e cantando (POPOLIN, 2010, p. 1529)

Com base em Green, interpreto que a aceitação coletiva dos colegas e o poder de identidade social que a música traz, influenciaram na construção dos significados delineados para esta estudante.

Observando um segundo caso, temos uma relação de *celebração* – fatores *afirmativos* em relação ao *significado interssônico* e *positivos* em relação ao *significado delineado* fizeram com que a aula alcançasse o máximo de participação, envolvimento e entendimento musical por parte dos alunos. Isso ocorreu na turma de 1º ano do Ensino Médio de Inês de Almeida Rocha:

> No formato final da apresentação definido por esta turma, ficou, evidente como eles valorizaram tanto as atividades desenvolvidas quanto a prioridade para a percepção do que ouviam. A turma iniciou sua apresentação com Diana e Amadeus entrando no palco de mãos dadas e falando para o público um texto sobre amor redigido por ela. Antes de cada grupo cantar, um aluno recitava uma poesia criada por eles sobre a temática das canções. O entrosamento do grupo demonstrou que os três grupos estabeleceram uma boa unidade sonora e que estavam atentos ao ritmo da apresentação e ouvindo um ao outro para cantarem e tocarem com prazer as músicas ensaiadas. Ao final todos se juntavam no refrão da canção do grupo de Diana. Pela letra desse refrão escolhido para todos os três grupos se juntarem e cantarem, pode-se identificar como cada um, ao cantar sua melodia, estava ouvindo atentamente: *Pense em mim, eu estou pensando em você*... (ROCHA, 2011, p. 1957-1958)

Ademais, a identificação dessas atividades foi apenas possível após a categorização das comunicações, bem como uma tabela em que organizasse de forma mais precisa os dados. Para a categorização foram feitas as seguintes perguntas:

1) O que é experiência significativa em educação musical?

2) Por que foram consideradas significativas?

3) Esse significado foi conseguido por quais procedimentos?

4) Professores baseiam suas atividades em pedagogos musicais?

Para a tabela, foram consideradas as seguintes categorias: faixa escolar, pedagogos musicais, cidade, gênero musical, apresentação em grupos, interdisciplinaridade, atividades.

Portanto, a partir da leitura das comunicações e da categorização, houve a possibilidade de identificar suas naturezas. Algumas tinham o foco apenas nas atividades em si, e não apresentaram informações acerca das reações dos alunos a elas. Já outras apresentavam suas reações e foi a partir destas que se puderam concluir quais eram as atividades significativas almejadas pela pesquisa. Tendo como referencial teórico o significado musical sob a perspectiva de Lucy Green, essas atividades são aquelas que: a) puderam ampliar o *significado interssônico* – apesar de os jovens não apresentarem simpatia em relação aos *significados delineados* em relação a um grupo musical ou um gênero – b) ou aquelas em que já havia uma identificação com o *significado delineado*, mas havia pouco conhecimento em relação ao *interssônico* e este também pôde ser esclarecido, ocasionando uma *celebração* entre os alunos e entre eles e a vivência musical.

6. Conclusão

Os resultados parciais da pesquisa apontam que as atividades significativas em música possuem uma natureza, mas que a vivência, o gosto musical, a identificação e a abertura ao novo por parte dos jovens estudantes é que as caracterizam de formas diferentes. Se o jovem se identifica com um grupo musical e suas músicas, as atividades significativas ocasionarão um estado de *celebração*: neste estado, ele vivenciará a música que gosta, ampliando principalmente os *significados interssônicos* antes desconhecidos. Já se o jovem não se identifica com um grupo musical, a ampliação dos *significados interssônicos* podem fazer com que o jovem quebre preconceitos musicais, passando a apreciar e compreender musicalmente o estilo antes rejeitado.

Ademais, pesquisa de iniciação científica se mostra de extrema importância aos graduandos que pretendem adentrar a carreira acadêmica. Ela tem mostrado ser um eficiente exercício preparatório para as fases subsequentes de pós-graduação em que o graduando começa a compreender cada procedimento para sua realização. É um exercício de leitura e releitura devido à quantidade de informações coletadas serem muito maior do que as necessárias para os trabalhos na graduação.

Por meio dela também foi possível perceber como a sociologia da educação musical apresenta-se como uma subárea que traz uma visão pertinente para entendermos a relação entre jovens / estudantes e música e que a partir dessa compreensão, possamos melhor desenvolver e praticar atividades em sala de aula em resposta às demandas de determinados grupos.

Referências

ARBELÁEZ, Andrés Samper. La apreciación musical em edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, v. 5, n.2, p. 29-42, jul./dez., 2010.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em pauta*, v. 18, n. 30, p. 5-39, jan./jun., 2007.

ARROYO, Margarete. Jovens, músicas e percursos investigativos. *ArtCultura*, v.12, n.20, p. 21-35, jan./jun., 2010. Disponível em: http://www.artcultura.inhis.ufu.br/ Acesso em: 31 de maio de 2011.

BATISTA, Náglia Lemos. Os interesses dos jovens pela aula de música no contexto da escola regular. In: CRONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Vitória. *Anais* **...** Vitória: ABEM, 2011. p. 1882-1893. Disponível em CD.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*: 5ª - 8ª série. v.1 Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil*: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, Juarez. O Rap e o Funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa***,** v.28, n.1, p.117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em 09 de abril de 2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Jovens e juventudes: consensos e desafios. *Educação*, v. 36, n.1, p. 25-42, jan./abr., 2011. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao. Acesso em: 31 de maio de 2011.

GREEN, Lucy. *Music on deaf ears*: musical meaning, ideology and education. 2ª Edição Suffolk: Arima publishing, 2008.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. *Revista da ABEM*, v.4, n.4, p. 25-35, set., 1997. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista4/revista_4.pdf. Acesso em: 16 de janeiro de 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David; O'NEILL, Susan. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, n.70, p. 255-272, 2000.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, v. 36, n.1, p. 43-56. jan./abr. 2011. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao. Acesso em: 31 de maio de 2011.

POPOLIN, Állison. O ensino de música na educação básica (ensino médio) – práticas pedagógico-musicais significativas relacionadas à perspectiva sociocultural da educação musical. In: CRONGRESSO

ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. **Anais ...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 1524-1531

Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf. Acesso em: 13 de setembro de 2011.

TOMAZETTI, Elisete M. et al. Entre o "gostar" de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. *Educação*, v. 36, n.1, p. 79-94, jan./abr. 2011. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao. Acesso em: 31 de maio de 2011.

ROCHA, Inês de Almeida. Pense em mim, eu estou pensando em você...: ouvir para cantar e tocar músicas em aulas do Ensino Médio. In: CRONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Vitória. **Anais ...** Vitória: ABEM, 2011. p. 1950-1959. Disponível em CD.

Preparação vocal com cantores populares

Jaqueline Soares Marques
Universidade Federal de Uberlândia- jaquemarquescanto@yahoo.com.br

Resumo: Essa comunicação apresenta um relato de experiência a respeito da minha prática como preparadora vocal com cantores populares, do gênero musical sertanejo. Discorro acerca do surgimento do canto sertanejo, das características desse modo de cantar e como o preparador vocal atua na formação e preparação desses cantores. Abordo questões relacionadas aos cuidados que o cantor deve se atentar antes de subir ao palco, tais como microfone e retornos além de sugestões de exercícios para aquecimento vocal. Pontuo também sobre a rotina desgastante que esses cantores têm e os cuidados que devem tomar diante de sua demanda vocal. Acredito que com esse relato podemos alertar acerca do cantor estar preparado vocalmente. E que esta preparação pode fazer diferença em sua performance, bem como para os profissionais da área do canto visualizarem uma possível área de atuação.

Palavras chave: Canto popular, preparação vocal, canto sertanejo.

Vocal preparation with popular singers

Abstract: This paper presents an experience report about my practice as a vocal coach with popular singers, in the country music. I discourse about the emergence of backcountry corner, the characteristics of this way of singing and vocal coach acts as the training and preparation of these singers. I discuss issues related to the care that the singer should note before going onstage, such as microphone and returns plus suggestions for vocal warm-up exercises. Punctuate also about the tiresome routine that these singers have and the care that must be taken before his vocal demand. I believe that with this account can warn about the singer be prepared vocally. And that this preparation can make a difference in their performance as well as for professionals in the area can view a corner area.

Keywords: Popular singing, vocal preparation, country music singer.

1. Introdução

Quando falamos em estudo do canto logo vêm algumas colocações, como: Para que você estuda canto? Quem canta precisa de professor? Você estuda canto tipo ópera, para ficar cantando daquele jeito (imitando um agudo)?

O preconceito em relação ao estudar canto vindo particularmente dos cantores populares vem mudando. Eles têm se deparado com avanços da tecnologia que os favorecem (ou não). Vários são os tipos de microfone tanto para palco como estúdio, o uso dos retornos *in ear*, técnicas mais apuradas de masterização e mixagem de áudio. E todos esses avanços vêm mudando uma ideia de que o canto popular seja associado a um cantar instintivo, e que teoricamente não precisaria de nenhum estudo formal, sendo somente resultado do talento.

Neste relato focarei o trabalho de preparação vocal com cantores do estilo musical sertanejo, por ser este o estilo da maior parte dos cantores que me procuram para orientação.

2. O canto sertanejo

O canto sertanejo passou a ser divulgado no Brasil nos anos 1920 e 1930 por meio do escritor e jornalista Cornélio Pires. Ele foi o primeiro a mandar prensar os primeiros discos de música e humor caipiras, gravados por autênticos cantadores do interior e por ele próprio. Depois do primeiro *boom* proporcionado por Cornélio, a música sertaneja passou por várias mudanças. Desde as guarânias tristonhas de Cascatinha e Inhana, a viola estridente de Tonico e Tinoco, passando pelas modas de Milionário e José Rico e Belmonte e Amaraí. (NEPOMUCENO, 1999). Mais tarde com Chitãozinho e Xororó, Zezé de Camargo e Luciano e chegando aos anos 2000 com duplas como Bruno e Marrone, Victor e Léo.

Como dito, o canto sertanejo veio mudando ao longo de sua história. O "mundo" da música sertaneja, ou como tem sido chamado, de sertanejo universitário, ou pop romântico está em evidência. É comum vermos as apresentações desses cantores em programas de auditório, em festas de rodeio e micaretas espalhadas pelo país. Para tanto, a produção de um artista sertanejo envolve uma série de fatores, como empresários, produtores musicais, gravadoras, que exigem do cantor um melhor desempenho, que seja eficiente e o mais rápido possível, pois projetos de marketing serão executados para a divulgação (CD de divulgação, internet, rádios, televisão) constituindo assim uma equipe cujo objetivo é vender um produto: a música.

A música sertaneja dos anos 2000 faz um caminho contrário do que era no início de sua história. Segundo Sant'Anna (2000) "a moda caipira de raízes se recusava a mediações de embalagens, ao planejamento e tretas, e à camada cosmética do *marketing*, que lhe dariam a visibilidade de mercadoria atraente, rentável" (p. 358). Porém, os cantores sertanejos que eram tidos como "jeca", "da roça", hoje, são sinônimo de idolatria por parte dos fãs e um grande produto para a indústria fonográfica e de vendas de shows onde "essas relações abstratas entre vendedores e compradores; tende, assim a substituir no conjunto da vida humana o *qualitativo* pelo *quantitativo"* (SANT'ANNA, 2000, p. 358).

Então, nessa corrida frenética de compra e venda os artistas desse estilo musical passam a ser exigidos ao seu extremo tornando-se assim "atletas da voz". Eles passam do *qualitativo* para o *quantitativo*, tendo ou não uma preparação, eles serão exigidos ao extremo. A demanda vocal desses cantores é grande, geralmente quatro a cinco shows por semana, totalizando em média vinte apresentações por mês.

Vale ressaltar que a rotina desses cantores é um tanto quanto exótica. Dormem dentro de ônibus, ou avião, geralmente com ar condicionado ligado, os hotéis nem sempre tem condições adequadas

de limpeza, além do que nem sempre podem descansar, pois outros compromissos como, dar entrevistas em rádio e televisão, são necessários para consolidação de seu trabalho.

Os locais das apresentações também influenciam nessa exigência, pois cada show é realizado em uma cidade, os palcos e sua acústica também variam. Geralmente essas apresentações acontecem em palcos ao ar livre, com isso têm que lidar com extremos (muito calor, frio, vento forte, poeira, fumaça, aparelhagem diferente).

É então que surge o preparador vocal na vida musical desses cantores. A figura do *vocal coach*, também chamado de co-repetidor, veio das práticas eruditas e de teatro musical, onde segundo Abreu (2008) ele trabalha com o cantor solista ou com coro "não apenas a questão da pronúncia e dicção das línguas em que se vai cantar, mas também o estilo musical do compositor que se vai interpretar e, no caso de óperas, o contexto literário e dramático da obra" (p. 124). O papel do *vocal coach* "é uma especialidade que pode ser exercida por um músico (em geral pianista), maestro, professor de canto ou de dicção lírica" (ABREU, 2008, p. 124). Ao trazer esse profissional para o canto popular, neste caso, cantores sertanejos, qual seria então o trabalho exercido pelo preparador vocal?

3. O preparador vocal em sua prática

Gosto de usar o termo preparador vocal por tirar um pouco a ideia estereotipada de professor de canto. Quando se fala a palavra professor para esses cantores, geralmente não gostam, pois levam a entender que quando precisam de professor é porque não sabem cantar. Muitas vezes esses cantores já cantam "na noite" a muitos anos e ficam resistentes ao possível trabalho que pode ser realizado.

Existem algumas situações em que o preparador vocal é procurado para realizar um trabalho no meio da música sertaneja.

Pode ser o empresário que procura para fazer com que seu produto (cantor) dê resultados mais rápidos; o produtor musical pode procurar também, em busca de melhores efeitos vocais, além de pensar em economia, pois se tratando de estúdios tanto de ensaio como de gravação, o trabalho é cobrado por hora, então quanto mais tempo o cantor levar para gravar ou ensaiar, mais caro vai ficando o trabalho, além também do cantor, se não tiver uma boa experiência ou preparação, terá um desgaste vocal pelo tempo que usar para ter bons *takes* de gravação. E, também, pode ser o próprio cantor que procura , visando seu aperfeiçoamento e de acordo com Abreu (2008) o trabalho se torna mais interessante e produtivo, pois "o cantor está integralmente ativo e participante no processo de aperfeiçoamento vocal, o que nem sempre ocorre quando a demanda é de terceiros" (p. 127).

Outro ponto a ser ressaltado, é que a figura do *vocal coach*, nesse meio sertanejo, muitas vezes é confundida com o papel que o fonoaudiólogo pode exercer. É comum ver os profissionais dessa área acompanharem os cantores em suas viagens. Acredito que um trabalho em parceria, de prevenção

(preferencialmente) deve ser feito em parceria com otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, gastroenterologistas, e outras áreas que vierem a ser necessárias. Porém, o preparador vocal irá fazer um trabalho de educação musical, onde vários pontos serão abordados, como, escolha das tonalidades, as técnicas para se obter os efeitos vocais que se quer chegar, a interpretação, a postura de palco. São áreas distintas, mas que podem e devem atuar em conjunto, uma respeitando o espaço da outra, para chegar a um resultado positivo para o cantor.

4. Os "jeitos" de cantar sertanejo

O canto popular é regado de jeitos de cantar. São vários os estilos, *pop*, *rock*, samba, axé, pagode e cada um têm suas particularidades.

No sertanejo algumas características ficam mais em evidência como os extremos agudos e intensidade forte, voz metálica e anasalada, a presença dos intervalos de terça, ou mais conhecida como a segunda voz.

O que acontece é que muitas vezes esses cantores fazem tanto esforço para conseguir essas características que acabam tendo alguns problemas vocais por mau uso da voz. Esticam seus pescoços com a ideia de que vai ajudar a alcançar o agudo esperado, a respiração muito alta para mostrar a interpretação de alguma canção que demonstre sofrimento, enfim, esses pontos devem ser trabalhados pelo preparador vocal afim de que o cantor tenha o resultado sonoro e interpretativo que deseja, porém sem desgaste. É como se ele fizesse um mesmo som de um jeito "do mal" e do "bem".

Primeiramente é interessante que o cantor entenda um pouco como funciona seu aparelho fonador, de onde e como sua voz é produzida, além de alguns cuidados acerca de hábitos vocais saudáveis. Ele precisa entender o que acontece internamente para obter o som que ele espera.

Saber também acerca do apoio respiratório, tessitura e extensão vocal vai fazê-lo compreender, por exemplo, porque muitas vezes temos que mudar o tom da música. Entenderá que cada um tem sua extensão e não ficará lamentando que não consegue cantar a música no tom original (o que geralmente é uma grande resistência que eles têm). E também, se ele não fizer uso de uma respiração tranqüila e apoiada ela não conseguirá cantar as notas tão desejadas.

Depois dessa etapa, é importante elaborar aquecimentos vocais para as situações que ele poderá enfrentar. Costumo dizer o seguinte: Se for cantar por pouco tempo (programas de rádio, televisão, entrevistas) fazer um aquecimento mais longo, pois terá que ter uma boa qualidade vocal em questão de minutos. Se for cantar por mais tempo (shows, gravações e ensaios em estúdio) fazer um aquecimento curto. Pois, até mesmo a escolha da ordem do repertório ou das músicas que irá ensaiar, gravar ou apresentar devem ser levadas em conta, porque o desgaste natural que acontece é inevitável.

Então vale a pena o cantor conversar com sua banda e determinar a ordem do repertório para que tenha uma qualidade vocal equilibrada.

Então, para esses aquecimentos vocais de acordo com Pinho e Rosa (2007) sugiro exercícios "com sons vibrantes para massagem da mucosa das pregas vocais e ativação sanguínea, sons nasais, para colocação do som na máscara e escalas" (p. 61). Também faz-se necessário explorar "os extremos agudos e graves da tessitura, tanto nos intérpretes de primeira quanto nos de segunda voz, tendo em vista as exigências do estilo (PINHO; ROSA, 2007, p. 61).

Para aquecimento antes do show, sugiro que seja "mais musical", com vocalizes que explorem a extensão vocal, pois nesse estilo as músicas exigem extremos do cantor (geralmente de um sol2 ate um fa4, com muita intensidade, como voz de peito). Além do que, não podemos esquecer que estamos trabalhando com artistas, e algumas sensações e emoções devem ser estimuladas nesse aquecimento, pois a ansiedade poderá influenciar na performance vocal. Para Baê (2003) "os cantores se exercitam fazendo os vocalizes (intervalos musicais dispostos melodicamente)" (p. 7). Porém quando está iniciando um estudo, geralmente, os cantores têm dificuldade em reconhecer quais intervalos estão sendo trabalhados no vocalize. Ele acaba trabalhando mais "a parte de técnica vocal que a percepção musical, entretanto, técnica e percepção devem andar juntas" (BAÊ, 2003, p. 7).

Dentro desse trabalho de percepção, outro ponto que deve ser ressaltado, em especial com os cantores que cantam como segunda voz é a questão dos intervalos. Conhecendo os intervalos podemos "aprender com mais facilidade e rapidez uma melodia [...], melhorar a afinação, ganhar segurança na hora de cantar em coro (abrir vozes)" (BAÊ. 2003, p.7). Muitos cantores que cantam como segunda voz têm muita dificuldade em encontrar harmonicamente a melodia que deverá cantar.

Outra questão que abordo com os cantores é sobre o uso do microfone e dos retornos. O cantor deve conversar com o técnico que irá operar esses acessórios, e uma dica, sempre seja cordial com seu técnico. Ele irá trabalhar com sua voz amplificada e de nada adianta fazer um bom trabalho se quando for amplificado ele perder as qualidades. Sobre os retornos, quando o cantor não se escuta direito, em geral, ele não irá conseguir interpretar bem, pode ter problemas com afinação e provavelmente ficará com a voz cansada ao final do show. Hoje, o mais utilizado são os retornos *in ear* (fones de ouvido). Cada cantor pode escolher o que quer escutar em seu fone. Para os que não estão acostumados sugiro que não coloque muitos sons além de sua voz. Dê preferência aos instrumentos de harmonia e que geralmente não são amplificados no palco, por exemplo, teclados, violões. Alguns palcos têm a opção de usar retornos *sides*, que são colocados nas coxias do palco. Particularmente, gosto de usá-los para complementar o uso do *in ear*. O *side* proporciona uma sensação do som de toda a banda, porém sem excessos. Isso porque alguns cantores reclamam do uso somente do *in ear* em especial quando precisam se comunicar com o público, pois relatam que têm a sensação de estar falando com ninguém, pois esse retorno isola

acusticamente os ruídos. Por isso, sugiro o uso do *side*, para minimizar essa sensação de isolamento sem terem que tirar o fone de um dos lados.

Sobre o microfone, é importante que o cantor tenha o seu. Costumo exemplificar que os instrumentistas todos levam seus instrumentos, então por que o cantor não levar o seu? Existem vários tipos e marcas de microfones no mercado para usos e qualidades vocais diferentes e quem pode auxiliar na escolha deve ser o seu técnico de som.

5. Considerações finais

Com este relato de experiência pretende-se alertar acerca do cantor estar preparado vocalmente. E que esta preparação pode fazer diferença em sua performance. Também, para os profissionais da área do canto visualizarem uma possível área de atuação. É lógico que o cantor, durante sua apresentação não deve ficar pensando: Como está minha respiração? Será que estou cantando muito forte? Estou afinado? Minha articulação está certa? Isso tudo tem que sair automaticamente. E só se adquire esse automatismo estudando , praticando, experimentando, conhecendo as possibilidades vocais auxiliado nesse processo pelo preparador vocal. Durante o show ele deve estar atento à sua apresentação, interagir com o público e sua banda e o principal, curtir aquele momento! Por mais que sejam diversas apresentações durante uma semana, cada show deve ser único.

Referências

ABREU, Felipe. O papel do preparador vocal no estúdio de ensaio e gravação. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elisabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Orgs.). **Palavra cantada**: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7letras, 2008. p. 124-136.

BAÊ, Tutti. **Canto:** uma consciência melódica: treinamento dos intervalos através dos vocalizes. São Paulo: Irmãos Vitale, 2003.

NEPOMUCENO, Rosa. **Música caipira:** da roça ao rodeio. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

PINHO, Silvia Maria Rebelo; ROSA, Lorena Luiza Costa e. Canto sertanejo: interpretando sem sacrifícios. In: PINHO, Silvia M. R. **Temas em voz profissional.** Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2007. p. 57-63.

SANT'ANNA, Romildo. **A moda é viola:** ensaio do cantar caipira. Marília: Editora UNIMAR, 2000.

Sarau de Poesia: para uma participação efetiva, responsável e autónoma na vida escolar

Joana Cristina de Sousa Nogueira
joanogueira@gmail.com

Resumo: A desmotivação e desencantamento, perante uma escola onde os alunos se sentem a desperdiçar a vida e onde os professores se sentem socialmente desvalorizados, profissionalmente desapoiados e irresponsabilizados vindo a perder muitos dos seus direitos ao longo dos anos, impõe que lutemos por uma mudança. Contra esta desmotivação resta aos professores desenvolver competências de trabalho colaborativo, reflexivo, valorizando a flexibilidade, abertura ao novo e à criatividade para envolver e implicar os alunos e para fazer face ao imprevisto. É, neste contexto, que no âmbito da disciplina de educação musical, surgiu a ideia de um projeto interdisciplinar que viesse a contribuir para o desenvolvimento psicomotor, sócio-afetivo, cognitivo, facilitando o processo de aprendizagem, proporcionando momentos, o mais lúdicos possíveis, criando condições para a construção de conhecimentos, o refinar da sensibilidade, o incentivo à criatividade, a descoberta do sentido rítmico, o prazer de ouvir música e da movimentação, o estímulo à imaginação, o reforço da capacidade da memória, da concentração e da atenção, o respeito pelo próximo próximo, a consciência corporal.
Apresentaremos, pois, o sarau de poesia como atividade integrante e integradora, implementada como forma de motivar e implicar os alunos no processo educativo.

Palavras-chave: educação, motivação, interdisciplinaridade .

Sarau Poetry: For effective participation, responsible and autonomous in school life

Abstract: The demotivation and disenchantment, before a school where students feel wasting life and where teachers feel devalued socially, professionally and unsupported irresponsabilizados been losing many of their rights over the years, requires that we fight for a change.
Against this motivation remains for the teachers to develop skills of collaborative work, reflective, valuing flexibility, openness to new ideas and creativity to engage and involve students and to cope with the unexpected. It is in this context that under the discipline of music education, the idea of an interdisciplinary project that would contribute to the psychomotor development, socio-emotional, cognitive, facilitating the learning process, providing moments, the most entertainment possible, creating conditions for the construction of knowledge, the refinement of sensibility, to encourage creativity, discovery of rhythmic sense, the pleasure of listening to music and movement, stimulating the imagination, strengthening the capacity of memory, concentration and attention , respect for others around the body consciousness. Present, therefore, the soiree of poetry as an integral and integrative activity, implemented as a way to motivate and involve students in the educational process.

Keywords: education, motivation, interdisciplinarity

Introdução

Como aluna de doutoramento, encontramo-nos envolvidas numa pesquisa que aponta para os contributos que a Educação Musical aporta no âmbito da prática efetiva da interdisciplinaridade. Nesse sentido, numa primeira fase do trabalho, empenhámo-nos numa revisão da literatura que nos permitiu construir um conhecimento consolidado das componentes que sustentam a temática eleita.

Identificámos como "situação problema" a falta de motivação por parte dos alunos na participação em atividades propostas na escola. Foi neste contexto de procura de propostas educativas,

que desenvolvemos as práticas que vamos partilhar; fizemo-lo de forma a fomentar a motivação pelas atividades escolares e de incrementar o acesso dos alunos a novos dispositivos pedagógicos, facilitadores da aprendizagem escolar, nomeadamente o gosto pela disciplina de música em particular e pelas artes em geral.

Com base na experiência desenvolvida, pensamos no futuro continuar a desenvolver um trabalho interdisciplinar, explorando as potencialidades das diferentes linguagens artísticas e desenvolvendo a sensibilidade estética dos alunos assim como a sua expressividade. A finalidade é, pois, criar espaços propiciadores da promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

1. Sustentáculo teórico - motivação em contexto escolar

A motivação é um dos processos de pensamento mais frequentemente estudados e úteis que intervêm na aprendizagem (WITTOCK, 1986). De facto, o termo 'motivação' é multifacetado, abrangendo um conjunto vasto de fatores bastante heterogéneos (o do prazer, o do sucesso, o das aspirações, etc.). Segundo CRATTY (1990), a opção consciente por parte do indivíduo refere-se às razões que o levam a escolher uma determinada atividade. O aluno também se sentirá mais motivado se "(…) houver alguns modelos em seu redor e se a atividade implicar algumas trocas ou a coordenação entre os diferentes membros de um grupo de ação (…)" (VAYER, 1989, p.196). Assim, a importância da motivação para uma determinada tarefa, por exemplo, a aprendizagem, depende das causas encontradas entre as diferentes dimensões de atribuição para uma tarefa já identificada. A motivação, ligada à aprendizagem, tem a função de encaminhar, despertar o aluno para ultrapassar obstáculos e ir ao encontro do conhecimento. Significa isto que o aluno estará mais motivado para continuar a aprender quando atribui o êxito ou fracasso dos seus resultados escolares, isto é, "(…) não há motivo eficaz sem interesses, embora muitos interesses não estejam reforçados por motivos (...)" (BALANCHO, 1996, p.21). O professor deve promover as estratégias individuais de aprendizagem que levam o aluno a organizar, hierarquizar e relacionar os conteúdos favorecendo assim a sua aquisição e reutilização. Importa, pois, que na escola atual se estabeleça sempre um elo de ligação entre a motivação e aprendizagem.

2. A resposta encontrada – o Sarau escolar

2.1 O professor como mediador das atividades escolares

Ao professor do século XXI pede-se que, para além da lecionação, tenha uma maior participação na gestão do sistema educativo, que trabalhe no sentido de uma melhoria das condições de formação inicial e contínua, pelo conhecimento de uma maior autonomia na escolha dos conteúdos programáticos e dos métodos pedagógicos, pela aquisição de um estatuto sócio-profissional mas prestigiado, enfim pela valorização da profissão de professor. No entanto, o não reconhecimento da

pedagogia enquanto corpo autónomo de saber, a não legitimidade de uma ciência da educação, impedem que uma profissão se possa construir, criando uma situação ambígua de relação entre profissionais do ensino e o saber pedagógico entendido mais como uma técnica instrumental, intervenção fundamental do que um conhecimento científico. Tudo parece estar mal na escola de hoje: os alunos estão desmotivados e desencantados perante uma escola onde se sentem a desperdiçar a vida. As famílias vivem na intranquilidade do que pode acontecer aos seus filhos na escola, os professores sentem-se socialmente desvalorizados, profissionalmente desapoiados e irresponsabilizados. Ser professor, hoje em dia, implica um contato estreito com abordagens científicas que tendem a transformar a profissão docente numa profissão de grande tecnicidade é muito mais, do que deter um «saber geral» que se vai difundindo intuitivamente segundo a evolução dos alunos que temos à nossa frente. Aos professores, é solicitado, nos dias de hoje, que desenvolvam capacidades de trabalho colaborativo, reflexivo, valorizando a flexibilidade, a abertura ao novo e a criatividade para fazer face ao imprevisto.

O princípio pedagógico que desafia o professor à reflexão contínua, isto é, o professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora sobre essa prática, sustenta o paradigma que hoje em dia domina a área de formação de professores. As práticas de reflexão são essenciais para a profissão e, portanto, há que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho, e em particular, criar condições de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva colaborativa por a parte dos professores.

Na Educação Emocional, defendida por ESTRELA (2010), são várias as razões que justificam a necessidade dos sistemas educativos atuais investirem mais na educação emocional dos alunos e professores. Referimo-nos ao reconhecimento cada vez mais fundamentado das relações entre cognição, emoção e ética e do funcionamento holístico do ser humano; à importância da afetividade como um dos pilares do convívio humano, facilitando ou impedindo a tolerância e a solidariedade; aos novos desígnios de educação escolar que, nos chamados quatro pilares da educação, contemplam o saber viver; às tensões geradas por um ensino competitivo como preparação para uma sociedade competitiva; ao papel dos sentimentos na regulação das relações pedagógicas e na aprendizagem das disciplinas.

Em Portugal, embora haja bastante divulgação de obras neste sentido e professores informados e preocupados com a inteligência emocional, julgamos que, em termos de práticas de escola, a formação de algumas competências sócio-emocionais se está a fazer sobretudo no âmbito da educação para a cidadania; são pouco frequentes os programas sistematicamente organizados para esse fim, como é o caso de um desenvolvido na escola de Vila Nova de Gaia, em colaboração com o laboratório de Expressão Facial da Emoção, da Universidade Fernando Pessoa. Visando valorizar a educação emocional para ajudar os homens e mulheres de amanhã a construírem a sociedade do futuro, pensa-se que esse programa ajudará a melhorar o clima das escolas, evitando a violência e os comportamentos dependentes.

Não importa a forma de expressão que a criança tenha oportunidade de experimentar, o que importa é que a criança, de uma forma direta, possa refletir de si mesma, se possa desenvolver e reconhecer e progredir.

2.2 O planeamento do Sarau

No seio escolar, as diversas áreas curriculares disciplinares devem ser encaradas de forma articulada, uma vez que "(...) a construção do saber se processa de forma integrada e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos que lhe são comuns. Deverão, por isso, ter uma perspetiva globalizante, considerando-se competências essenciais e transversais (…)" (PCA, 2011, p. 4)**.**

Foi neste contexto de procura de propostas educativas, que desenvolvemos as práticas que vamos partilhar; fizemo-lo de forma a fomentar a motivação pelas atividades escolares e de incrementar o acesso dos alunos a novos dispositivos pedagógicos, facilitadores da aprendizagem escolar, nomeadamente o gosto pela disciplina de música em particular e pelas artes em geral.

Com base na experiência desenvolvida, pensamos no futuro continuar a desenvolver um trabalho interdisciplinar, explorando as potencialidades das diferentes linguagens artísticas e desenvolvendo a sensibilidade estética dos alunos assim como a sua expressividade. A finalidade é, pois, criar espaços propiciadores da promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

Nesta linha de ideias, a educação pela arte será assumida diferentemente do ensino artístico, pois este último leva a criação de artistas, enquanto a Educação pela Arte tem uma intenção educativa em que se consideram as atividades expressivas, criativa, estética, muito implícitas na formação integral e humanista do aluno. Este tipo de educação deverá surgir o mais cedo possível na vida das crianças, como alternativa educativa, como prática pedagógica.

O sarau de poesia enquanto atividade do nosso projeto de doutoramento culminou com a organização e apresentação pública de uma atividade a toda a comunidade escolar. Foram realizadas articulações entre a disciplina de educação musical e a biblioteca da escola. Foram propostas atividades e realizadas algumas delas com os alunos. Dentro da turma escolhida, foi solicitado aos encarregados de educação a participação na leitura de poemas na biblioteca escolar; os alunos foram motivados para, eles próprios, construírem os seus poemas originais e os lerem na biblioteca.

2.3 A realização do Sarau

Foram dedicadas algumas aulas de Música, durante as quais se analisaram poemas de Fernando Pessoa, como prolongamento das atividades da disciplina de Língua Portuguesa.

Fez-se uma pesquisa sobre a vida do poeta bem como sobre a Geração de Orpheu. Foi escolhido o poema "Autopsicografia", enquadrado no tema do sarau: "Sou Poeta", subtema este subordinado ao poeta em causa, Fernando Pessoa.

Ao mesmo tempo, foram analisadas várias músicas que serviram de base para uma improvisação corporal por um grupo de alunos aquando da declamação do poema. Sempre se teve o cuidado de adaptar a música ao poema e ainda foi selecionada uma música alusiva ao continente africano (origens de Fernando Pessoa), sendo criada e ensaiada uma coreografia da respetiva música para ser também apresentada (no final da declamação).

Deste modo, podemos afirmar que um dos objectivos deste projeto foi sempre fazer uma abordagem aos conteúdos programáticos, recorrendo a linguagens expressivas como uma forma alternativa de trabalhar requisitos que são importantes para a aprendizagens como forma de motivação. Acreditamos, pois, ser possível este tipo de atividades, motivadoras, quando se implementam práticas interdisciplinares e se incrementa a componente lúdica na aprendizagem.

Valorizou-se a dança como estratégia fundamental. já que ela acaba por ser intrínseca nos alunos, nasce da sua vontade e, através dela, estabelece um contrato social de aceitação e respeito por regras. Já na atuação propriamente dita, os alunos estavam nervosos mas sentiram-se cada vez mais desinibidos, pois o contacto era agora mais informal, o que facilitou a construção de uma relação de maior proximidade entre alunos / público.

No que concerne ao "Sarau de poesia" subordinado ao tema "Poeta Sou", este teve como objectivo fomentar a interdisciplinaridade e a articulação entre ciclos, culminando em variadas apresentações e chamando assim os vários intervenientes da educação à escola, nomeadamente os encarregados de educação.

Saliente-se que, neste evento, participaram todos os estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, num total de 250 alunos, do pré-ecolar ao 12º ano (idades compreendidas entre os 3/4 anos de idade e os 17/18), os quais, com a ajuda dos seus professores foram dando forma ao próprio sarau. Os alunos foram selecionados à *priori* uma vez que a elevada adesão dos mesmos faria com que o sarau ficasse muito extenso; todavia, as faixas etárias ficaram representadas no Sarau. Deste modo, foi constituído um júri que procedeu a uma audição dos alunos inscritos de forma a poderem ser selecionados. Este júri foi constituído por uma professora de Língua

Portuguesa, pela Coordenadora da Biblioteca da Escola e pelo Presidente da Associação de Pais; esta audição foi realizada ao longo de duas semanas.

Deste modo, podemos afirmar que um dos objectivos deste projeto foi sempre fazer uma abordagem aos conteúdos programáticos, recorrendo a linguagens expressivas como uma forma alternativa de trabalhar requisitos que são importantes para a aprendizagens. Acreditamos que isto é possível quando se implementam práticas interdisciplinares e se incrementam a componente lúdica na aprendizagem. Julgamos que a escola deste século ainda não está preparada para lidar com a diversidade das famílias. Assim, urge repensar a escola, a sua organização e funcionamento.

Podemos ainda alertar mentes para a questão da importância da articulação e do trabalho colaborativo / cooperativo quase inexistente nas escolas podia ser muito mais aproveitado se se realizassem atividades mais apelativas junto dos nossos alunos.

Este tipo de projetos não passam infelizmente muitas vezes do papel nas escolas. Projetos, a que podemos chamar perfomativos, são pouco valorizados nas escolas o que acaba por desmotivar muitos docentes de forma a os planificar e concretizar. Reforçamos a nossa posição, afirmando, em consonância com HENTSHKE (2002), que o ensino da música na escola deve assim ser construído a partir da realidade dos alunos, contemplando os seus interesses, preferências, desejos e saberes. Ao mesmo tempo buscam acrescentar algo a esse repertório.

Podemos afirmar que é consensual que a importância do ensino artístico vertente dança pode revestir, no desenvolvimento das capacidades e potencialidades do aluno, quer a oportunidade de ele poder ser facilitador das aprendizagens pessoais, sociais e escolares permitindo a sua exploração de formas muito diversas e com recurso a linguagens muito distintas. Outro ponto a salientar é que se conseguiu promover a interdisciplinaridade, articulando as várias áreas do saber e os diferentes ciclos.

Assim, através da dança enquanto conteúdo programático, foi conseguida uma forma de integração e expressão tanto individual como coletiva, em que os alunos exercitaram a atenção, percepção, colaboração e solidariedade. Enquanto atividade lúdica, também por nós defendida permitiu a criaçao e experimentação e até mesmo a improvisação onde deu oportunidade de os alunos "explorarem" o seu corpo. Ao nível dos objectivos mais

específicos da dança, os alunos demonstraram estar cada vez mais à vontade em comunicar com o seu corpo, revelaram-se mais conscientes das suas potencialidades comunicativas e expressivas, passaram a utilizar o seu corpo de um modo mais harmonioso e ao mesmo tempo mostraram-se mais seguros nos momentos de condicionamento físico e nas improvisações. Entre outros aspectos apresentaram evoluções muito significativas desde o início desta atividade também ao nível da consciência e reconhecimento corporal, coordenação motora consciência e orientação espácio-temporal, lateralização e equilíbrio bem como desenvolvimento de espírito de pertença, partilha, respeito e cooperação no grupo.

Considerações finais

O papel do professor terá de ser sempre o de criar climas de atenção e concentração, estabelecer regras e formas de se relacionar com o grupo. Enquanto aula de música, continuamos a defender que qualquer aula deve propor a associação da tradição às culturas de cada época, deve permitir que os alunos tragam músicas para a sala de aula, acolhê-las e contextualizá-las. Há que estudar novas estratégias de ação e interação. Repensar assim a forma como agir, o que implicará necessariamente a participação dos pais, sendo estes por si só membros da comunidade educativa e tem de ser chamados a ter um papel cada vez mais ativo dentro da escola. Estaremos, assim, num ponto de viragem, para uma outra escola mais apelativa, mais abrangente, mais ligada à vida. Uma escola que responda às novas perspetivas da educação/ ensino. Defendemos sempre que este tipo projetos não tenham fim. Deverão ser concretizados cada vez mais dentro da escolas. Há que gerir recursos humanos e encarar o ensino artístico como aquele que equilibra de facto o processo de aprendizagem, vivido em ambiente escolar, onde a articulação dos conteúdos programáticos das várias disciplinas é uma das prioridades a ser tomadas em conta nas escolas atuais. A dinâmica do trabalho, o trabalho colaborativo e reflexivo conduz a um percurso abrangente, onde a articulação entre os currículos escolares tradicionais e as propostas mais "modernas" não só se completam como se potenciam.

Referências

AGRUPAMENTO, Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos. *Projeto curricular de escola*. Freamunde: 2011

BALANCHO, Maria José; COELHO, Filomena Manso. *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora, 1996

CRATTY. *Desarrollo Perceptual y Motor en los Ninos***.** Barcelona: Paidós, 1990

ESTRELA, Maria Teresa. *Pedagogia: ciência da educação?*. Porto: Porto Editora, 2010

HENTSHKE, Liane. *Um estudo longitudinal aplicado à teoria musical de Swanwick. Porto Alegre, 2002*

VAYER, Pierre. *A integração da criança deficient na classe comum***.** S. Paulo: Manole, 1989

WITTOCK, Michel. *Quartiére Partie*. Paris,1986

Smurfs: uma experiência de criação coletiva em sala de aula

João Marcelo Lanzillotti
UERJ/Colégio Pedro II – joaolanziloti@yahoo.com.br

Resumo: Essa comunicação vem apresentar um relato de experiência de uma prática de criação musical ocorrida numa escola de ensino básico da rede pública que constitui simultaneamente uma aula regular e uma atividade de pesquisa. Entendendo a música enquanto comunicação e propulsora de relações comunicativas, o embasamento teórico-metodológico traz conceitos relacionados à atividade de criação como improvisação e composição, por Teca Brito, José Nunes Fernandes e Hans-Joaquim Koellreutter, assim como autores tratados na área de educação como Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, que nos instigam a pensar sobre os aspectos sociais da criação. Nesse texto, descreve-se uma aula sobre o tema explorando considerações quanto à criação musical coletiva e relações entre os integrantes. Essa prática aponta para questões em diversos aspectos como o conhecimento musical do aluno, sua influência no processo, a coexistência do social e do individual, e o diálogo entre vida e escola.

Palavras-chave: Criação Coletiva, Dialogismo, Comunicação, Extra-Musical.

Smurfs: A creation of collective experience in the classroom

Abstract: This communication is to present an experience report of a practical music creation occurred in a school of public basic education which is both a class and a regular research activity. Understanding music while driving and communication of communicative relations, theoretical and methodological brings concepts related to creation activity as improvisation and composition, Teca Brito, José Nunes Fernandes and Hans-Joachim Koellreutter, as well as authors treated in education as Lev Vygotsky and Mikhail Bakhtin, who encourage us to think about the social aspects of creation. In this text, we describe a class on the topic exploring considerations regarding the collective musical creation and relations among members. This practice points to questions on such diverse topics as the student's musical knowledge, their influence in the process, the coexistence of social and individual, and dialogue between school and life.

Keywords: Collective Creation, Dialogism, Communication, Extra-Musical.

Introdução

Essa comunicação vem apresentar a experiência de uma prática de criação musical que constitui simultaneamente uma aula regular e uma atividade de pesquisa ocorrida numa escola de ensino básico da rede pública. A despeito das limitações de uma pesquisa auto-referenciada, as fundamentações teórico-metodológicas, a condição do professor e a própria aula até o momento coincidiram na dita dimensão.

Procurando sustentação numa orientação filosófica baseada na heterogeneidade, dialogismo, diversidade e inacabamento, sublinha-se a música enquanto comunicação e propulsora de relações comunicativas. Por conseguinte, o texto chama a atenção para uma convocação de todos os envolvidos nos problemas inerentes ao processo de criação coletiva, que nem sempre se encontram exclusivamente na linguagem musical, mas muitas vezes nas relações entre os participantes. Assim, ao cogitar a possibilidade de que os problemas especificamente musicais estejam vinculados de alguma forma aos

problemas inter-relacionais mediados pela linguagem, aponta-se para a necessidade de se considerar o conjunto como uma natureza comunicacional. Nesse sentido, os fundamentos adotados apontam para questões comunicacionais.

Fundamentos teórico-metodológicos: algumas considerações sobre composição, improvisação, criação, jogos e brinquedos.

Por trazerem aspectos que interessam a nosso recorte, apresentamos essas abordagens que apontam para a comunicação e para o extra-musical, a despeito de outras também relevantes para a criação no campo da educação musical.

Segundo Teca Brito, uma composição consiste numa criação musical caracterizada por sua condição de permanência seja na memória ou em algum suporte tecnológico, e a improvisação relaciona-se a um criar instantaneamente orientado por alguns critérios e referenciais prévios (BRITO, 2003, p.57). Entendo que na improvisação não há intenção de permanência como na composição, assim como essa também não se isenta de critérios previamente definidos. Portanto, entende-se que a diferença entre essas duas dimensões da criação consiste na forma com que a criação é conduzida.

José Fernandes através de profundo estudo sobre as Oficinas de Música no Brasil afirma que essa prática possui um poder socializador, valorizando o ser humano como pessoa e sua atitude criativa e expressiva, dessa forma apontando para uma produção do saber na sua dimensão coletiva. E conclui que a oficina lida então com a produção social do saber. Entretanto, por possuir um elevado índice de flexibilidade do planejamento, alerta para os perigos dessa abordagem quanto ao negligenciamento da formação de conceitos musicais entendidos como aspecto fundamental em qualquer ato educativo em música (FERNANDES, 1997, p.130).

Teca Brito apresenta o pensamento de H-J. Koellreutter na sua dimensão pedagógica. Para o compositor, improvisação é uma atividade que exige a definição clara de objetivos, planejamento e intenso trabalho de ensaio, experimento, análise, debate, etc. rechaçando o que poderia ser um "vale-tudismo" (BRITO, 2001, p.45-46). Em seus jogos criativos (chamados de *modelos de improvisação*) preocupava-se tanto com o desenvolvimento das faculdades humanas quanto das faculdades musicais de forma a organizá-las na forma de objetivos, sendo o objetivo maior da educação musical o ser humano (ibidem, p.46).

A preocupação de Murray Schafer com o ambiente sonoro destaca a audição como eixo fundamental dos trabalhos frente à "paisagem sonora do mundo" e sintetiza um conceito de composição como a organização e equilíbrio de sons interessantes para produzir efeitos estéticos desejados (SCHAFER, 1991, p.289-290).

Todos os conceitos aqui apresentados trazem para a ideia de criação a importância de aspectos demarcatórios como a organização, o planejamento e o estabelecimento de critérios, desmistificando uma concepção de criação como algo exclusivamente solto ou livre.

Aspectos Sociais da Criação

A importância de trazer esses dois autores a seguir reside no fato de tocarem em pontos cruciais para se pensar comunicação e criações coletivas.

Ana Luiza Smolka afirma que para Lev Vigotski a brincadeira infantil é um lugar por excelência que incorpora práticas e exercício de papéis e posições sociais (VIGOTSKI, 2009, p.16). A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas a partir das quais se constrói uma realidade nova que responde às suas aspirações e anseios. "É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação" (ibidem, p.17). Então, os produtos da imaginação estão diretamente vinculados a um contexto social que exige ou instiga reelaborações.

O Círculo de Bakhtin[126] oferece um papel central à linguagem atribuindo a ela a mediação da realidade já que "não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos" (FIORIN, 2008, p.19). Consideramos então que todo discurso não está voltado para a realidade em si, mas sim para outros discursos que o circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras. Portanto, a palavra é sempre do outro.

As relações dialógicas não se reduzem aos diálogos face a face, mas se expressam em enunciados. Bakhtin distingue enunciado de unidades da língua (sons, palavras e orações). Essas compõem o sistema linguístico, que como uma mera abstração voltada para as necessidades da enunciação da fala, não serve aos propósitos imediatos da comunicação. (BAKHTIN, 2010, p.95). Já os enunciados são irrepetíveis, singulares, uma vez que são acontecimentos únicos e que por isso carregam acentos, apreciações e entonações próprias e específicas que expressam o sentido que se quer dizer, e não simplesmente uma repetição de fonemas ou expressões (FIORIN, 2008, p.20).

Essa polêmica entre o sistema linguístico e o enunciado chama muita atenção quando se pensa a música enquanto comunicação entre os sujeitos, na medida em que atentamos para o fazer musical na sua dimensão expressiva.

Nesse sentido, pensar a criação musical, também como brinquedo e jogo, é considerar o que há de reelaboração, manipulação e vínculo ao social, "soando" sob o adjetivo de "novo". Essa dimensão

[126] Grupo de estudiosos do qual Mikhail Bakhtin fazia parte e que com ele publicaram diversas obras.

pode ser pensada através do conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin que vincula linguagem e contexto social, e que corrobora especialmente com Brito (2003), Fernandes (1997) e Koellreutter (*apud* Brito, 2001) que trazem aspectos da dimensão humana em suas abordagens sobre criação. Dessa forma, acreditamos poder compreender essa prática de maneira mais ampla levando em consideração não somente o material musical propriamente dito, mas o que está entre ele.

Planejamento e organização das aulas de criação

A experiência foi realizada numa turma de 4°ano de uma escola regular pública[127], que contém um currículo de música que abrange composição e improvisação como duas modalidades do fazer musical. As aulas são semanais e duram 90 minutos e nessa série (4°ano) eles são iniciados na flauta doce.

A ideia a que pressupõe a organização dessa prática em alguns aspectos coincide com características descritas por Fernandes (1997) para as Oficinas de Música, apesar de não sê-la. Como, por exemplo, abertura para improvisação livre, experimentações, gravação, conversa e reflexão sobre as atividades com os participantes.

Foi levado em consideração também um aspecto de reiteração. Na medida em que compreendemos que os conteúdos são apreendidos no decorrer de um processo e não pontualmente, a retomada de determinados parâmetros e modalidades de discurso musical é necessária para a sedimentação do processo educativo. Nesse sentido, essa etapa descrita corresponde a uma espécie de "apresentação" ao processo de criação conotando um caráter talvez, excessivamente livre, com poucos marcos delimitadores. Esse aspecto incorre em perigos de se transformar num "qualquer coisa" como destacam os autores referenciados.

Essa etapa corresponderia a uma prévia de um conjunto de aulas tratando do processo criativo, por isso, optou-se por essa estratégia acreditando que retornaríamos as próximas etapas mais profundidade, o que não foi possível no referido ano. A ideia era que ao sintetizar todo o processo num tempo curto fomentaria aos alunos uma reflexão sobre as necessidades para se trabalhar satisfatoriamente e discussões sobre como fazer. Desse modo, estaríamos trazendo-os para atividades decisórias e de participação na construção de um espaço para a criação.

O tempo foi distribuído em aproximadamente sessenta minutos para o processo em si e quinze para o relato e apresentação. Como procedimentos, estabelecemos o estímulo às tomadas de decisões, negociações e organização desde a escolha de cada instrumento até o modo de apresentarem a

[127] Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão I, Rio de Janeiro.

música e a opção de fazer a notação musical convencional ou não, ou mesmo abrir mão desse registro. Os instrumentos disponibilizados foram xilofone, tambores, flauta doce, chocalhos e pandeiros. Não foi oferecido instrumento harmônico, nem foi requisitado.

A prática

Os integrantes foram escolhidos aleatoriamente e lhes foi dito que deveriam fazer uma música juntos sobre o tema/assunto *Criança*. A metodologia de pesquisa utilizada durante essa experiência foi a de observação e registro imediato das situações e discursos no caderno de campo. Somente foi gravado o relato final e a música do grupo. Evitou-se interferir no processo, na medida do possível. Professor se encontra também na condição também de pesquisador.

O grupo se autodenominou *Smurfs*, e seus integrantes serão descritos com os pseudônimos *Mari, Mat, Jo, Isa, Dan, Lon, Ina e Lu*. Destacaremos algumas falas e momentos descritos pelo pesquisador/professor que podem ser representativas do processo.

Mari e *Ina* se concentram em escrever a letra da música no quadro escrevendo e já cantarolando. *Lon* dá sugestões para a letra.

Dan experimenta o xilofone e *Lu, Lon e Mat* sentam ao redor. *Mat e Lon* sugerem como tocar.

Lon critica a letra da música e discute com *Mari*: "É tudo ser, ser, ser...". *Mari* se afasta do quadro e discute a letra com *Mat*.

Lon toca "Asa Branca" na flauta.

Mari diz aos meninos: "Agora vocês com os instrumentos tem que tocar!".

As meninas pedem para tocar um pouco os instrumentos. *Mari* pede o tambor ao *Mat*. *Jo* e *Isa* juntas experimentam instrumentos. *Lon* e *Mari* disputam o xilofone. *Lon* perde a paciência e leva o instrumento para outro lugar. *Mari* desiste.

Dan diz para a turma: "Vocês vão ficar aí de sacanagem?".

As meninas preocupadas em ensaiar. Uma delas diz: "Tem problema com ritmo", e em seguida, procura solucionar: "Eu vou marcar o ritmo" e pega a clava. As meninas sobem na cadeira e dizem: "A gente vai cantar juntas". *Jo* faz uma contagem para a entrada.

Alguém toca a música "O anão" no xilofone.

Lon brinca de esconder com *Lu*.

Dan e *Mat* tentam acompanhar imprimindo um ritmo de Funk[128]. *Mari* critica que está "sem ritmo". *Lon* tenta puxar a turma e conta: "Um, dois, três...".

As meninas ensaiam uma coreografia e *Mari* começa a cantar trazendo as outras meninas juntas.

Após passar a maior parte do tempo isolada, *Isa* ensaia também alguns passos.

Enquanto o grupo ensaia, *Lon* toca "Bambalalão" no xilofone.

Dan pede ao grupo: "Vai, vai, vai de novo...". Ele puxa o ritmo no tambor e parecem acertar a entrada. Todos sinalizam que "deu certo". *Isa* agora marca o pulso na clava.

Lon não participa do final.

Letra da canção:

Criança, Criança,

Criança, Criança.

Criança é um jeito de ser,

Que a gente costuma aprender.

Faz bagunça, dá trabalho,

Mas é um jeito de ser.

Criança, criança, jeito de ser,

Costuma aprender,

A gente aprende,

Fazendo bagunça,

É isso aí, é isso aí!

Análises e considerações.

[128] Refere-se aqui ao chamado Funk carioca ou "tamborzão".

Com apoio da noção de enunciado (BAKHTIN, 2010), destacamos alguns sentidos que caracterizaram esse encontro:

- A cooperação entre os integrantes na confecção da letra e na prática instrumental.
- O embate na confecção da letra, na organização e na prática instrumental.
- Atenção ao parâmetro musical *Ritmo*. Em vários momentos verbalizaram sobre isso: "Eu vou marcar o ritmo", alguém diz. Em outro momento, *Mari* reclama: "Está sem ritmo!". Entre outros.
- Aceitação e consenso de gênero musical. O Funk em nenhum momento foi contestado.
- Divisão de gêneros na organização das tarefas. Na maior parte do tempo, os lugares dos meninos e das meninas, foram respectivamente demarcados, pelo uso dos instrumentos por eles e a confecção da letra por elas, apesar de ter havido alguma permeabilidade.
- A influência das personalidades individuais no movimento do grupo. Como exemplo: "Agora vocês com os instrumentos tem que tocar!", afirma *Mari*.
- Atividades paralelas à principal representadas na brincadeira de esconder entre *Lon* e *Lu* já decorridos algum tempo de aula.
- Submissão à imposição social (o tempo da aula) revelada numa preocupação urgente em ensaiar e concluir.
- Expressão alternativa a musica quando as meninas procuram organizar uma coreografia.
- Inclusão/Exclusão. *Isa* que passou a maior parte do tempo isolada acompanha a coreografia.
- Consenso ao final: "Deu certo!", alguém diz.

A seguir, apresentamos o relato dos alunos imediatamente antes da apresentação.

Professor (falando para a turma toda): Eles vão falar como foi para fazer a música juntos.

Mari: Foi difíiiiiicil...

Jo: Foi difícil, mas conseguimos. Foi trabalhoso, mas conseguimos.

Mat:Ninguém queria prestar atenção, mas a gente ia fazer duas músicas [...] acabou uma [...] E ficou só essa.

Prof.: As dificuldades?

Mari: Ah, foi de tocar tio [...], por exemplo, a gente [...] cantamos fazendo música assim [...] Tava tocando [...] a gente tava cantando, mas eles tocavam de outro jeito e aí depois a gente conseguiu.

Prof.: Alguém quer falar mais alguma coisa?

Ninguém responde.

Prof.: Então podem tocar, vamos lá.

No discurso do grupo, a síntese recaiu sobre as dificuldades, os embates e administração das atividades dos integrantes. O fator temporal é caracterizado como caminhando de uma oposição de atividades ("A gente ia fazer duas músicas"; "Eles tocavam de outro jeito") para uma unidade representada no consenso ("Aí depois a gente conseguiu"). A verbalização também tratou a experiência de modo extremamente sintético. São provas disso, as expressões "cantamos" e "tocamos" sem apresentar detalhamento.

Destacamos também alguns aspectos musicais. A presença do Funk evidencia sua habitação na audição dos alunos. Pareceu bastante natural a maneira com que tocaram e ouviram durante o processo. Faz-nos considerar o quanto a criação se baseia em algo já conhecido e absorvido socialmente, como fundamenta Vigotski.

Sobre ritmo, diversos discursos revelam uma preocupação com esse aspecto: "tem problema no ritmo", "está sem ritmo" e "eu vou marcar o ritmo". Estando bastante presente no cotidiano das crianças, torna-se logo lugar importante para estruturação de suas músicas. Ao expressarem que há problemas no ritmo, talvez não saibam verbalizar exatamente em que ponto, mas há pistas de que já tenham apreendido alguma noção de ritmo.

Praticamente nenhum comentário foi observado quanto à melodia e harmonia. Isso se reflete na linha melódica caracterizada por duas notas, em intervalos de terça, e em diversos momentos mais entoado que cantado.

A questão das três músicas paralelas. Vigotski trata da reelaboração do que já se sabe para criar o novo. No processo de criação surgiram três músicas conhecidas pelos alunos (Asa Branca, O anão e Bambalalão). Quais seriam suas funções? Seria uma busca por inspiração em algo já dominado e conhecido? Ou em vez disso, na verdade um não discernimento entre tocar algo conhecido e compor? Ou será uma imposição do seu querer, se colocando em contraposição à atividade corrente?

Outro ponto que chama a atenção é a disputa por determinados instrumentos. E o xilofone se destaca nesse conjunto que estamos analisando. Por exemplo, *Dan*, excelente aluno em música, é o primeiro a chegar ao xilofone e logo o experimenta. Em seguida, quatro colegas sentam em volta dele, param para ouvi-lo e começam a opinar. Enquanto isso vários instrumentos de percussão e a flauta doce são deixados de lado.

O quanto uma habilidade centraliza a atenção e recoloca o sujeito em posição privilegiada frente aos colegas? *Dan* desenvolve segurança e torna-se personagem decisivo em outros momentos do processo de criação. O domínio da linguagem musical parece destacar sua voz (musical).

Em suma, podemos perceber que os aspectos *letra* e *ritmo instrumental* passaram consecutivamente pelas etapas de improvisação ou experimentação, discussão e composição, porém não de modo perfeitamente linear, mas respondendo às demandas das relações entre os integrantes e entre a escola, principalmente na figura do tempo da aula e do professor.

Considerações

Alguns fatores foram decisivos no processo, ao qual podemos destacar que a organização de tempos regulares da escola é inadequada às exigências do tempo da criação no contexto apresentado. Mais diretamente sobre o processo criativo observamos que os instrumentos musicais, a memória afetiva, a experiência, a presença do outro, as relações sociais no grupo também exercem influência mobilizando saberes e afetos. Apontamos algumas questões a serem exploradas a partir dessa prática: como a criação pode contribuir para revelar, efetivamente, o conhecimento musical/cultural do aluno, sua personalidade e sua crença? Como o espaço da criação musical pode ser um lugar onde a coexistência entre o social e o individual tome forma mais explícita, como pontua Bakhtin?

Finalizando, destacamos o diálogo como aspecto central nesse contexto sendo necessário aprimorá-lo. Para isso, no mínimo, deve-se permitir que venham à tona contradições, que as enfrente e que participe desta "arena", porém, aprendendo a circular nela de maneira gentil. Assim como, pensar na representação do social que há em nós, quanto se apropriar da própria voz na qual colocamos nossas singulares entonações, acentos e formas sobre a voz do Outro.

Apesar de não obtermos um resultado propriamente acabado, ou mesmo satisfatoriamente musical, vale destacar o que se pode tirar de tal experiência. Apresentar um trabalho de sucesso demonstra um caminho possível a ser seguido e se bem apresentado sugere uma reiteração de elementos-chaves que possam vir a ser aplicados em outros momentos e em outros lugares em busca de um êxito similar. Entretanto, a natureza dessa prática atravessada também pelo olhar do pesquisador extrapola objetivos *duros* e pragmáticos que exigem um resultado o mais concreto possível, no nosso caso musical. A ética de esse olhar permite-se ao erro, às incongruências e contradições, e entende que isso também faz parte do processo educativo, *vivo*. E que exige paciência e tempo, com vistas a certo "saborear" estético (LARROSA, 2002).

Buscar o equilíbrio entre o que se apresenta das dimensões da escola e do professor, e as expectativas do pesquisador apontam para uma salutar relação com a música, com seu grupo social e consigo mesmo, tendo como campo de acontecimento o processo de criação que fomenta tanto produções singulares quanto questões que mantém em movimento o processo educativo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique Chagas Cruz. 14°ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRITO, Teca A. *Koellreutter educador*: O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. *Musica na educação infantil.* São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERNANDES, José N. *Oficinas de Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias1997.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Tradução de João Wanderley Geraldi. v. 19, jan/abr 2002, p.20-28.

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

VIGOTSKI, Lev. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Educação musical na adolescência

José Antônio Baêta Zille
Escola de Musica da Universidade do Estado de Minas Gerais – ESMU-UEMG - e-mail: jbzille@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta alguns aspectos teóricos relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos, com ênfase na compreensão das características e comportamentos peculiares da adolescência. Ao mesmo tempo associam tais conhecimentos a algumas teorias pedagógicas voltadas à educação musical, especialmente com aquelas compatíveis com as demandas da adolescência. Ao confrontar estas teorias, buscou-se sintetizar algumas bases que ajudem a orientar processos de educação musical mais coerente para adolescentes.

Palavras chave: Educação musical, adolescência, metodologia do ensino musical.

Music education for teenagers

Abstract: This work presents some theoretical aspects related to the development of subjects, with emphasis on understanding characteristics and behaviors peculiar to adolescence. At the same time, it links these aspects to some pedagogical theories on music education, particularly to those compatible with the demands of teenagers. By confronting these theories, the article tries to synthesize some bases that help to direct the processes of music education for teenagers.

Keywords: Music education, adolescence, music teaching methodology.

Introdução

Observa-se, com frequência, que em escolas especializadas no ensino da música são usadas as mesmas metodologias para todas as faixas etárias. Na maioria dessas escolas, os materiais e as atividades, principalmente para iniciantes, são, comumente, baseados em outros explicitamente desenvolvidos para crianças. Esse fato sugere uma inadequação dessas metodologias, resultando na pouca eficácia para com os seus objetivos, quando aplicadas aos sujeitos adolescentes.

É nesse sentido que estudar o desenvolvimento humano, suas fases, suas características, suas peculiaridades, torna-se importante e necessário para que se possa ter ações mais condizentes a cada etapa da vida, em todos os sentidos. As teorias a respeito do desenvolvimento humano são relativamente recentes, no entanto, apesar disso, existem teorias específicas para cada fase do desenvolvimento, inclusive para a adolescência. Por sua vez, várias teorias modernas para o ensino de música, também vem sendo desenvolvidas. Porém, percebe-se que ainda há um distanciamento entre as teorias voltadas ao desenvolvimento humano e aquelas voltadas ao ensino de música, quando se trata da adolescência.

A partir deste contexto, este trabalho resume uma pesquisa bibliográfica que abordou aspectos dos conhecimentos teóricos relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos, focando nas

peculiaridades da adolescência. Ao mesmo tempo, vincula tais conhecimentos a algumas teorias do ensino musical contemporâneas. Acredita-se que, com isso, estarão sendo equacionados os interesses dos adolescentes às funções e interesses educacionais, proporcionando um ambiente de aprendizagem que favoreça uma relação mais íntima, natural e eficaz com o conhecimento.

1.1 O Sujeito Adolescente

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1995) a adolescência tem início bem definido com o início das mudanças puberais[129]. Porém, o limite final da adolescência não é tão preciso. Nesse sentido, atribui-se o término da adolescência à concomitância do amadurecimento da sexualidade, da independência afetiva e familiar, da autodeterminação, da responsabilidade e da consolidação da identidade. Sob essa perspectiva, do ponto de vista psicológico, a adolescência é compreendida não como uma fase etária, mas como um processo psíquico dinâmico independente da idade. Processo este que, segundo Aberastury e Knobel (1981), tem como objetivo final a criação da própria identidade do sujeito, que se processa através da interação[130] do mundo interno com o externo.

O corpo do adolescente se desenvolve preparando-se para o exercício da sexualidade genital e para a reprodução. Nesse processo, o sujeito vai perdendo o corpo infantil e assim, se depara a "habitar" um novo corpo. Com as transformações fisiológicas, o adolescente vivencia a construção de uma nova identidade, que permeia a compreensão desse novo sujeito em que está se transformando. Ou seja, inconscientemente, o adolescente vai em busca da combinação de características da personalidade e estilo social, pela qual há de se definir e será reconhecido pelo seu ambiente cultural. Da mesma forma, procura o sentimento subjetivo de coerência e de continuidade de sua personalidade. Em outras palavras, busca a possibilidade de se ver ao longo da sua história, integrando passado e presente e visualizando perspectivas futuras. (ZILLE; OLIMPIO, 2008)

Segundo Martins et al (2003), o adolescente procura se definir por meio de suas inclinações e suas relações afetivas participando, intensamente, da construção do seu projeto de vida. O adolescente é um indivíduo movido pelo desejo de ação e de transformação – de si mesmo e do mundo ao seu redor. A

[129] Mudanças puberais referem-se ao conjunto de transformações psicofisiológicas ligadas à maturação sexual. Variável quanto ao gênero, genética e cultura, que é desencadeada, predominantemente, entre os 10 e 14 anos.

[130] Primo e Cassol entendem interação como sendo "as relações e influências mútuas entre dois ou mais fatores, entes, etc. Isto é, cada fator altera o outro, a si próprio e também a relação existente entre eles". (Disponível em: <http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>.)

experimentação de novas possibilidades[131], de novos papéis, assim como os valores, a identidade, a sexualidade e o grupo de amigos, tornam-se importantes nas suas relações com o seu mundo.

É nesse sentido, que Papalia e Olds (2000) chamam atenção para a importância dos grupos na adolescência e para o fato de que nos grupos, uns exercem influência sobre os outros. E também, que os adolescentes escolhem amizades as quais estejam relacionados, associando-se a grupos que compartilham os mesmos ideais, pensamentos e atitudes, ou seja, um adolescente não pertence a um grupo por acaso. Neste aspecto, até mesmo características físicas, gostos pessoais e estilos de vida influenciam na escolha de cada grupo.

A fase da adolescência

> É o momento em que o sujeito, buscando se compreender, se identifica com os seus iguais. Assim, estabelece-se um processo inconsciente que resultará em desbancar a cultura social vigente e com isso, destituir os próprios pais numa tentativa de superá-los e separar-se deles. Como consequência, na adolescência, é comum se desenvolver uma admiração pelo líder, que encarna a figura de autoridade antes ocupada pela figura paterna e pelo professor da infância. (ZILLE; OLÍMPIO, 2008, p. 94)

Todo o processo de conformação bio-psico-social pelo qual o adolescente passa tem uma concomitante adequação cognitiva. Segundo a teoria Piagetiana, a adolescência ocorre simultaneamente ao último estágio do desenvolvimento cognitivo: operatório-formal (da inteligência lógica abstrata), que se manifesta a partir dos 12 anos de idade. Nesse estágio das Operações Formais, ou do raciocínio hipotético-dedutivo, o pensamento do adolescente adquire a forma conceitual capaz de efetuar raciocínios abstratos sem a necessidade de se apoiar nas percepções concretas. Nesse sentido, frente a um problema, um indivíduo será capaz de elaborar hipóteses como possíveis soluções e testá-las, a fim de descobrir se são verdadeiras ou não. Nesse sentido, segundo Piaget (1971), o pensamento do adolescente se desenvolverá caracterizado, diferentemente da criança, por operações mentais predominantemente efetuadas sobre dados abstraídos de conteúdos reais.

Segundo Coutinho e Moreira (2004), no estágio do pensamento lógico-formal, o adolescente é capaz de refletir sobre suas próprias operações, independente do seu conteúdo. Os mesmos autores ainda acrescentam que o adolescente

[131] Quanto ao contexto destas possibilidades, Silva (1999, p. 146) chama atenção para o advento das infotecnologias que ampliaram tais possibilidades: “essa juventude encontra nas tecnologias hipertextuais um ambiente complexo que traz a nova dimensão da sua ‘mutação perceptiva’ em curso”.

> Torna-se capaz de pensar em todos os tipos possíveis de relações que podem existir entre acontecimentos, em vez de se limitar, simplesmente, à compreensão das relações que efetivamente existem. [...] Torna-se capaz de rever, sistematicamente, todas as escolhas, numa determinada situação, de modo a esgotar todas as combinações possíveis. (COUTINHO; MOREIRA, 2004, p.113).

Azevedo (1993) ainda acrescenta que o pensamento possibilitado com operações formais é caracterizado: a) pela inversão entre o real e o possível, b) pela possibilidade de referência a elementos puramente verbais, c) pelo aparecimento do raciocínio hipotético-dedutivo, d) pelo raciocínio científico ou indutivo, e) pela abstração reflexiva[132].

2 Metodologias Musicais do Século XX

Com base no apresentado até então, há de se destacar algumas ideias e metodologias contemporâneas que se alinham ao contexto adolescente. É nesse sentido que se pode ressaltar as ideias pedagógicas de Hans-Joachim Koellreutter.

Koellreutter (1997) propõe proporcionar meios para o aluno desenvolver sua personalidade, conduzindo-o não somente ao domínio da técnica instrumental, mas a ensinamentos que visam à formação integral do sujeito. O autor defende os exercícios de criação e improvisação, não devendo haver padrões nem métodos que limitem o aluno à criação e a expressão musical.

[132] a) Inversão entre o real e o possível – O pensamento concreto encontra-se ligado ao real e o possível só é atingido como uma extensão do real. No pensamento formal é o real que se subordina ao possível. Os acontecimentos só são admitidos como fatos depois de se verificar que são compatíveis com o domínio do possível numa dada situação.
b) Possibilidade de referência a elementos puramente verbais – O pensamento formal consegue fazer implicações que se referem a elementos expressos exclusivamente de forma verbal, sem apoio concreto. Esta manifestação do pensamento formal é indicativa de que a lógica das relações foi substituída pela lógica das proposições. Esta nova lógica caracteriza-se por ser uma lógica de todas as combinações possíveis.
c) Raciocínio hipotético-dedutivo – O pensamento, agora, é capaz de lidar não somente com o real, mas também com dados hipotéticos, quer possíveis, independentes do real, quer impossíveis, contradizendo o real.
d) Raciocínio científico ou indutivo – O raciocínio científico implica a formulação de hipóteses, o controle e manipulação de variáveis (experimentação) e a descoberta de leis ou relações funcionais entre as variáveis, bem como a articulação das leis em teorias mais abrangentes.
e) Abstração reflexiva – A abstração reflexiva é capaz de chegar a generalizações ou regras de extrapolação que não foram ou não podem ser diretamente observadas na experiência cotidiana. Consiste no processo de formular regras possíveis antes dos fatos reais, atingindo idealizações de regularidades que nunca são perfeitamente confirmadas na prática.

Sob essa perspectiva Koellreutter (1997) incentiva a improvisação como atividade que busca incentivar a vivência e a conscientização de aspectos musicais fundamentais. Esta seria uma forma de abrir espaço para o diálogo e reflexão e depois sim, introduzir os conteúdos específicos.

> A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos. [...] Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais o que as soluções. (BRITO, 2001, p.32)

Sob essa perspectiva, o ensino pode abordar várias questões musicais, entre elas, o treinamento auditivo, a estética e a análise musical, a transformação da consciência humana e seu inter-relacionamento com a produção artística.

Tendo como base estas ideias, Koellreutter (1997) propõe que o professor deve atuar de forma a orientar o aluno em seu aprendizado e não obrigá-lo a aceitar hábitos tradicionais do ensino. Isso porque o ensino tradicional discrimina, categoriza, possibilitando um mundo de distinções intelectuais e opostas, ao invés de unificar conceitos, apontando caminhos para enriquecer o espírito criador do fazer musical e artístico. É nesse sentido que Koellreutter (1997) constitui sua ideia dicotômica do ensino, valorizando o que chamou de ensino pré figurativos:

> Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo.
>
> Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno a controvérsias e ao questionamento de tudo que se ensina é pré-figurativo.
>
> Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado é pós-figurativo. Ensiná-la interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade é pré-figurativo.
>
> Ensinar composição fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas também, os dos mestres do presente é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma é pré-figurativo. (KOELLREUTTER, 1997, p. 42).

Analogamente a Hans-Joachim Koellreutter, Murray Schafer amplia o cenário de possibilidades no âmbito da educação musical. Segundo Fonterrada (2005), esse autor propõe trabalhos com diversas formas musicais, desde a exploração dos sons ambientes, incluindo brincadeiras com sons, incentivo a descobertas de sonoridades, criação e improvisação.

Schafer (1991) busca a mudança de consciência através do diálogo e da discussão, substituindo regras rígidas por propostas que estimulam os estudantes à busca por respostas às questões que o professor propõe. Partindo de exercícios práticos e tendo como base o trabalho coletivo com a música descritiva, o ambiente trona-se uma oficina de experimentação sonora e improvisação.

Este autor também sugere proporcionar aos alunos um entrosamento com os aspectos técnico-musicais, para que através dos sons, eles se expressem com liberdade e imaginação. Segundo este autor, são condições importantes para gerar um ambiente lúdico nas aulas de música, de forma a proporcionar ao aluno alegria e prazer ao se comunicar com o sonoro. O jogo, o faz de conta, é o principal processo de conhecimento do mundo e da construção da identidade do sujeito. (HUIZINGA, 2001).

Sob essa perspectiva, o objetivo do fazer musical criativo, segundo Schafer (1997), torna-se descobrir o potencial criativo dos alunos, para que possam fazer música por si mesmos, além de fazer com que o aprendizado seja sempre um ato de descoberta. Ou seja, criando a partir de uma paisagem sonora, os alunos desenvolvem em si a percepção, a criatividade e a experimentação através de descobertas.

Nesse sentido,

> A grande tarefa do professor, segundo Schafer, é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que este crescimento tome formas imprevisíveis. Tal prática exigiria do educador uma grande atenção para aproveitar, no decorrer da atividade, qualquer oportunidade para questionar, dialogar, incorporar imprevistos, transformar [...] Portanto, os professores e suas proposições não podem ser inflexíveis, sendo fundamentais a mudança e adaptação dos planos quando necessário. O professor deve compreender o seu papel como mediador – e não como instrutor. Ele deve garantir a organicidade do trabalho como crescente apropriação criativa dos alunos e participar da criação coletiva do grupo, reinventando suas proposições. Sua função é zelar para que o ato de ensinar se torne experimentação. (BRANDÃO)[133]

Schafer (1991) propõe ainda, composições coletivas, dividindo a turma em grupos. Dentro dos grupos, os alunos aprendem a atuar como regentes, desenvolvem solos, *tutti*, alternam grupos contrastantes, praticam diferentes texturas, ritmos e desenhos melódicos. São estas ideias que levam Fonterrada (2005) a afirmar que Schafer emprega em seus trabalhos de educação musical, técnicas da psicologia social, no que diz respeito à dinâmica de grupo.

[133] Disponível em: <http://www.aic.org.br/metodologia/didatica_da_invencao.pdf >.

Segundo Cruvinel (2003), o ensino coletivo de musica contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da motivação. Sob essa perspectiva, é possível criar um ambiente favorável ao ensino, estimulando a participação efetiva dos alunos e a troca de experiências.

Da mesma forma, Galindo (2000) afirma que nas aulas coletivas de instrumento, o estímulo está na interação do grupo, que reflete num maior rendimento do aprendizado. Nesse aspecto, o maior desenvolvimento na aprendizagem nas aulas coletivas de instrumento ocorre porque o aluno observa, compara, escuta e aprende com o grupo com o qual interage nas aulas.

Através do ensino coletivo, segundo Green (2001) e Cruvinel (2003), os alunos poderão vivenciar novas experiências, interagindo e socializando com os colegas do grupo. Além disso, o educador poderá trabalhar os conhecimentos musicais interdisciplinarmente, proporcionando para o aluno uma formação musical mais ampla e crítica.

Green (2008), por sua vez, ainda ressalta a importância do ingresso dos territórios culturais e estéticas musicais dos jovens nas aulas de apreciação musical como estratégia pedagógica de construção de significação de sentido e identidade. Ou seja, o conteúdo, o programa e as estratégias de ensino devem ser utilizados de acordo à realidade e com a necessidade de cada grupo, considerando cada fato novo surgido em sala de aula. A mesma autora considera que as estratégias de ensino e dinâmica em grupo contribuem para a socialização, autoconfiança, respeito ao colega, senso crítico e independência dos sujeitos.

Swanwick (1994) acrescenta que o fazer musical em grupo possibilita o aumento do leque de experiências. As atividades propostas aos alunos em sala de aula permitem um julgamento crítico da execução dos outros colegas do grupo, a sensação de estar se apresentando em público e ainda, a motivação através da imitação e da competição saudável que acontece entre os alunos.

Considerações Finais

As mudanças, pelas quais o mundo contemporâneo vem passando, refletem diretamente nos sujeitos e no processo educacional. Tal reflexo se dá uma vez que a formação do homem e de todo o seu contexto sociocultural é fortemente dependente do modelo educacional ao qual ele se submete.

Como o foco desse trabalho envolve o processo educacional e o sujeito adolescente, buscou-se pesquisar na literatura, aspectos que devem ser levados em consideração para o ensino de música para esses sujeitos na atualidade. Avaliando-se os diversos autores pesquisados, pôde-se perceber que o ensino musical para adolescentes requer, em síntese, uma metodologia que privilegie atividades práticas e em grupo – levando em conta características específicas; que sejam permeadas pelo contexto de cada indivíduo; que valorizem a capacidade de improvisação e criação – favorecendo abstrações; que

contribuam para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da motivação; que possibilitem a troca de experiências, a melhora da autoestima dos alunos, a cooperação e a desinibição; além de terem o professor se colocando como líder.

Tabela 1 – Aspectos relevantes a se considerar na relação ensino/aprendizagem de música para adolescentes

Características	Desdobramentos	Alguns procedimentos
O adolescente é dinâmico	Requer ação	Atividades práticas, com a presença de elementos lúdicos e tecnológicos; execução de peças do repertório acadêmico com instrumentação convencional e/ou alternativa; execução de projetos multimídia; aplicação de softwares auxiliando em composições, edição, performance e pesquisa; atividades de performance.
Na adolescência se desenvolve o pensamento hipotético dedutivo	Necessita abstrações	Atividades que fomentem o exercício do pensamento abstrato, tais como: composição; improvisação; atividades que lidem com as possíveis relações entre formas verbais, gráficas e sonoras; uso da grafia de forma livre explorando formas alternativas de notação musical conduzindo à notação convencional; uso de conhecimentos musicais interdisciplinares; fusões e reinterpretações musicais; uso dos conceitos de paisagens sonoras e música descritiva; criação de projetos multimídia; apresentação de problemas em que as soluções requeiram abstrações, formulação de hipóteses e verificações argumentáveis; atividades que exijam o entendimento das estruturas intrínsecas ao funcionamento e/ou forma. É desejável que as atividades sejam acompanhadas de análises, discussão e reflexão.
O adolescente busca a consolidação da sua identidade	Demanda socialização	Atividades em grupo preferencialmente com componentes que tenham interesses afins, sob uma liderança (desejável que seja do professor ou o mesmo intermedeie a liderança) e com intercâmbio entre todos. Os limites devem ser definidos por regras acordadas e não impostas despoticamente na forma de leis. Aproveitamento do contexto, seja do aluno ou do ambiente de aula, para daí expandi-lo. Utilização de comunidades virtuais e serviços de redes sociais.

Referências

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência normal* – um enfoque psicoanalítico. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1981.

AZEVEDO, Mário. *Notas sobre a teoria de Jean Piaget*. Lisboa: Universidade de Lisboa, FCH,1993.

BRANDÃO, Ana Tereza Melo. *Dos princípios* - uma didática da invenção. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.aic.org.br/metodologia/didatica_da_invencao.pdf.> Acesso em: 31 out. 2009.

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

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. *Psicologia da Educação*: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano. 10. ed. rev. e ampl. - Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas*: A Educação Musical como meio de transformação social. Goiania: Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>. Acesso em: 23 de out. de 2009.

FONTERRADA, Marisa Trench. *De Tramas e Fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo:* a construção de um método. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>. Acesso em: 23 de out. de 2009.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the School:* a new classroom pedagogy. Aldershot: Ashgate, 2008.

_____. *How popular musicians learn:* a way ahead for music education. London: London University, Institute of Education, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens:* o jogo como elemento da cultura. 4. Editora. Trad. João Paulo Monteiro, São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo:* Educação Musical, Belo Horizonte: EMUFMG/FEA, n. 6, p. 37-44, fev. 1997.

MARTINS, P.O. at al. *A adolescência:* uma abordagem estrutural a partir das representações sociais. 2003. Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *La Salud de los Jóvenes:* Un Reto y uma Esperanza. Geneva: OMS, 1995.

PAPALIA D.E.; OLDS S.W. *Desenvolvimento humano*. 7 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PRIMO, Alex; CASSOL, Márcio. *Explorando o conceito de interatividade:* definições e taxonomias. <http://www.usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>. Acesso em 08/04/2003.

SHAFFER, Murray. *Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

SILVA, Marco. *Um convite à interatividade e à complexidade:* novas perspectiva comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria Alice R. (org). Educação e cultura: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet. 1999.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Cadernos de Estudo. São Paulo: Atravez, n.4/5, p.7-14, 1994.

ZILLE, José Antônio Baêta, OLÍMPIO, Eliana. A transferência como base da relação professor-aluno e fator catalisador do aprendizado. *Modus* – Revista da Escola de Música da UEMG, Belo Horizonte, Ano 5, no. 6, p. 41-54, maio. 2008.

Experiências pedagógicas de aulas de música em uma enfermaria de um hospital psiquiátrico

José Carlos Quintanilha
UFRJ – zecaquintanilha@ig.com.br

Resumo: O presente comunicado descreve procedimentos didáticos de aulas de música com pacientes internados em um hospital de psiquiatria. Concomitantemente, objetivamos apresentar os conceitos que norteiam as atividades e o modo de entender o processo de ensino e aprendizagem musical nesse contexto. Os procedimentos didáticos estão em constante diálogo com a realidade de vida e história desses alunos. Partindo desse pressuposto, consideramos a performance musical uma forma de expressão legítima, carregada de influências, marcas históricas e sociais desses indivíduos. A emersão dessa bagagem cultural na situação das aulas é fundamental para um processo mais rico, interessante e dialógico à realidade desses alunos. Um espaço de tratamento psiquiátrico (uma enfermaria) ganha uma conotação de espaço de ensino e construção de novos conhecimentos. Deixamos clara a importância do tratamento terapêutico, mas estabelecemos como premissa, não enfocar na doença mental, mas no indivíduo potencialmente capaz de contribuir em um fenômeno musical criativo e significativo para todos, professor e aluno.

Palavras-chave: Pacientes psiquiátricos, internação, aulas de música.

Pedagogic Experiences of music lessons in a ward of a psychiatric hospital

Abstract: This press release describes procedures for teaching music lessons with patients admitted to a psychiatric hospital. Concomitantly, we present the concepts that guide the activities and mode of understand the process of teaching and learning music in this context. The didactic procedures are in constant dialogue with the reality of life and history of these students. Based on this premise, we consider the musical performance a form of legitimate expression, full of influences, trademarks historical and social these individuals. The emergence of this cultural baggage in situation at lessons is essential for a process more rich, interesting and dialogical students' reality. A space for psychiatric treatment (a ward) wins a connotation of teaching space and construct new knowledge. We declare the importance of therapeutic treatment, but established as a premise, not focus on mental illness, but we focus on individual is potentially able to contribute in a significant and creative musical phenomenon for all, teacher and student.

Keywords: psych patient, hospitalization, music lessons.

1. Introdução

O presente texto descreve a experiência de aulas de música realizadas na enfermaria de um Instituto de Psiquiatria. Nesse contexto, os alunos são pacientes da instituição em caráter de internação, ou seja, alguns passam semanas ou meses nesse espaço até receberem a liberação médica para retornarem às suas casas. Como tratamos de um hospital psiquiátrico, nossos alunos são pessoas com transtornos mentais diversos, os quais os diagnósticos não são discutidos nesse comunicado, pois não focamos na doença mental. Objetivamos aqui, descrever as experiências vividas nas aulas e apontar para novas possibilidades e desdobramentos dessa prática pedagógica musical em um espaço de internação psiquiátrica.

Trabalhamos com pacientes internos da enfermaria psiquiátrica, alguns possuem dificuldades de fala ou coordenação motora por causa da doença mental ou mesmo por medicações muito fortes, somando ainda a ansiedade de receberem alta médica, variações de temperamentos, saudades da família, entre outros fatores. A aula de música entra nesse espaço como um processo pedagógico, dialogando com a história de vida desses pacientes e propiciando momentos de aprendizagem musical e trocas de experiências. Nosso trabalho não deve ser entendido como uma terapia, pois fugiria de nossos objetivos pedagógicos e se tornaria incoerente à nossa formação, uma vez que não temos tal habilitação.

2. Diálogos entre procedimentos pedagógicos e algumas histórias de vida

A figura do louco e o tratamento de pessoas com problemas mentais têm passado por grandes transformações em suas práticas. Na segunda metade do século XX "os guardas de manicômios vão dar lugar aos enfermeiros psiquiátricos [...] a ideia de terapia pela palavra vai surgir e seguir seu caminho no interior das instituições"(HAYE, 2008 p. 34). Novas alternativas além das medicações são objetos de pesquisas atuais e a necessidade de um processo de humanização dos espaços hospitalares são discutidos em diversos trabalhos como Leão (2008), Haye (2007), Lima; Linhares; Maximiano (2011).

Na busca de um espaço hospitalar mais humano, preocupando-se com as realidades e necessidades de cada paciente, as aulas de música são uma poderosa ferramenta de socialização, de diálogos com as histórias de vida, e trocas significativas por meio de um processo de aprendizagem. Entendemos a música como um fenômeno que nasce em um contexto social (SWANWICK, 2003), ou mais, a música pode ser entendida como parte integrante de um complexo social carregada com a história de cada indivíduo ou mesmo de uma comunidade. Portanto, é coerente dizer que tratamos com um fenômeno histórico capaz de instrumentalizar um tipo resgate de uma memória social e estética.

Nossas aulas de música acontecem no pátio da enfermaria masculina, porém no momento das aulas de música as pacientes da enfermaria feminina são convidadas para participar das aulas. A mesma interação ocorre quando as aulas são na enfermaria feminina. Durante as aulas, estudantes residentes e estagiários[134] nos acompanham, pois conhecem melhor cada paciente e possuem formação na área para darem suporte quando necessário. O alunado é muito rotativo, pois sempre estão entrando pessoas novas e outros estão recebendo alta, assim, não é muito comum um aluno participar em mais de três aulas. Essa realidade nos levou a planejar nossas aulas de modo que cada encontro tenha um fechamento em no máximo dois ou três encontros.

[134] São alunos de cursos como de psicologia, Terapia ocupacional, Psiquiatria, entre outros, os quais residem na Instituição em caráter curricular para seus respectivos cursos.

Dentre as atividades realizadas, destacamos a prática de canto em grupo, percussão corporal e utilização de instrumentos musicais não convencionais. A escolha do repertório é sugerida por alunos, professor, residentes e funcionários que acabam se juntando ao grupo durante as aulas. Geralmente nos assentamos em roda no chão e próximo de uns bancos de cimento fixos no pátio para as pessoas que tenham dificuldade ou simplesmente não queiram sentar no chão. No momento da escolha do repertório da aula, estabelecemos diálogos entre as músicas e a razão dessas escolhas para aquele momento.

Percebemos que embora, estejamos trabalhando com pessoas internadas em hospital psiquiátrico, na escolha do repertório os alunos visitam suas experiências musicais vividas fora do espaço de internação e até mesmo antes do período do surto. Logo a visitação a esse repertório, a execução de tais músicas, aproxima esses indivíduos de suas realidades que estão além da doença.

Nas atividades realizadas pedimos que os alunos sempre falassem sobre a escolha de sua música, de onde conhecem a canção, pois esse relato contribui para à compreensão de uma história construída em torno das pessoas, estimulando assim um cunho socializador e de resgate de memórias. Para Thompson a história oral:

> Lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação [...] Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. [...] Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. (THOMPSON, 1992: p. 44)

Assim nossa prática de canto em conjunto com a escolha do repertório prevê um momento de socialização e valorização das experiências musicais dos alunos. É muito comum encontrarmos entre os alunos alguns que sabem tocar instrumentos musicais como violão, teclado ou percussão. Essa “bagagem musical” também é trazida para esse espaço e os alunos podem usar alguns instrumentos que levamos para as aulas. Como os encontros acontecem no pátio distante de tomadas, não utilizamos caixas de som, ou equipamentos que utilizem energia elétrica, pois precisaríamos de tomadas próximas do local. Assim sendo, lançamos mão de materiais de trabalho: um violão, escaleta, alguns instrumentos de percussão, o corpo e a voz.

Para exemplificar alguns diálogos entre as práticas musicais realizadas e as histórias de vida de nossos alunos citamos exemplos de um de nossos alunos que cantava suas próprias composições. Quando o aluno terminava sua apresentação para o grupo ele nos contava sobre sua banda de garagem. Muito emocionado falava de valores que antes ele mesmo não dava a sua banda. As performances em nossas aulas ativavam lembranças de experiências musicais anteriores ao período da internação e alimentava um desejo de se recuperarem o mais rápido possível para retomarem suas vidas fora do hospital.

Várias músicas eram sugestões dos alunos vinham de hábitos de cantar em karaokês. Nesse caso as canções mais conhecidas eram cantadas em grupo e repetíamos duas ou no máximo três vezes dependendo do interesse da turma. Nas repetições percebemos o desenvolvimento musical na fixação das letras, as afinações sempre eram melhores nas repetições bem como o entendimento da forma, inícios e términos das músicas. Entendemos essas percepções como um desenvolvimento no aprendizado musical nos quais conteúdos como texto e prosódia, afinação e ações em práticas de grupo foram trabalhadas.

A construção de instrumentos musicais com materiais não convencionais foi outro recurso utilizado em nossos encontros. Em um de nossos planejamentos confeccionamos instrumentos de sopro com garrafas de plástico e água. Variando a quantidade de água dentro de cada recipiente. Em seguida, afinamos as garrafas nas cinco primeiras notas de uma escala maior tonal. No segundo encontro levamos as garrafas já afinadas no sistema experimentado anteriormente e algumas partituras com as notas de melodias com essa extensão como por exemplo, Asa Branca, ou o tema do 4º mov. da Nona Sinfonia de Beethoven.

Nesse tipo de atividade os alunos ficaram mais dispersos, pois os que não conseguiam tirar o som da garrafa desanimavam e começavam a andar pelo pátio. Algo que também é uma característica do trabalho. Alguns alunos chegam à roda se sentam cantam uma música e depois saem. É importante salientar que isso não caracteriza desinteresse pela aula, mas entendemos que são singularidades de nossos alunos. Um olhar para suas especificidades nos leva a compreender que seu modo de se relacionar com o grupo e a atividade são diferentes, tanto que, em alguns momentos quando estamos cantando uma música, percebemos um ou outro paciente sentado fora do grupo cantando junto conosco.

As atividades com instrumentos musicais alternativos precisavam ser muito dinâmicas, se um aluno não conseguisse tirar o som da garrafa, pedíamos que ele tocasse outro instrumento de percussão, ou mesmo cantasse conosco. Os alunos sempre ficavam surpresos com o surgimento das melodias com as garrafas. Outro procedimento utilizado foi a realização de jogos de copos cantando melodias de músicas de tradição oral.

Nessa atividade os alunos sentavam-se no chão em roda e em um primeiro momento apenas cantavam músicas como “Escravos de Jó”, “Atirei o pau no gato” entre outras. O passo seguinte era cantar a melodia passando os copos para o colega do lado de modo que o som da batida do copo no chão marcasse o pulso. Essa etapa era realizada com diferentes andamentos sempre começando em velocidades mais lentas. Em seguida realizamos alguns desdobramentos em colcheias para enriquecer o número de possibilidades com os copos. Mesmo os alunos com dificuldades motoras eram convidados a participar e os próprios alunos se ajudavam entre si na realização.

Em nossas práticas os pacientes (entendidos como alunos), residentes, estagiários e até funcionários contribuíam com sugestões de atividades, com discussões sobre outras experiências musicais

vividas enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e fomentando um espaço socializador e mais democrático.

3. Aulas para pessoas com transtornos mentais – um espaço de flexibilidade e novas possibilidades

Um processo de educação precisa ser significativo e transformador, isso porque somos agentes influenciados e influentes no meio social. Para Paulo Freire:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996: p. 23)

Ora, se transformamos o meio com nossas intervenções e ideias, acreditamos que nossos alunos também possam contribuir na transformação do mundo. Essa transformação pode refletir no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, nos planejamentos, objetivos, atividades, e até mesmo avaliações. O fato de nossos alunos serem pessoas com transtornos mentais não impede que eles dialoguem com o meio social. A loucura deve ser entendida como um modo de contemplação do mundo, uma leitura no universo da diversidade. Os diferentes modos de entender o meio social, as infinidades de características particulares de cada pessoa, são importantes elementos em um espaço preocupado com a educação. Não podemos apenas informar a existência de um conhecimento para um aluno, para Venturini (2010):

> Ensinar leva à normalidade, educar à diversidade. E a diversidade, interpretada como procura da propria intima inclinação, constitui uma grande riqueza para a comunidade, porque a complexidade dos caracteres e das formas é o maior valor duma cultura.(VENTURINI, 2010) [135]

Aqui ensinar recebe um entendimento de uma atividade focada apenas no ato de informar o aluno sobre a existência de um conhecimento. Para Venturini (2010) educar leva a sociedade contemplar o todo, as infinitas e diversificadas características de cada indivíduo e o quanto essa diversidade é vital para a construção da identidade de cada pessoa

[135] **16** Seminário Internacional Cartografia Cultural: as dobras da loucura - Ernesto Venturini .Seminário realizado no dia 1º de dezembro de 2010, na ocasião da abertura da 28º edição do Curso de especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial e início da segunda turma deste curso em parceria com a Escola de Saúde Pública do Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://www.qartlog.com/?p=1086 Acessado em: 04 de abr de 2012.

Assim, nosso modo de se relacionar com o ambiente de ensino aprendizagem precisa contemplar essa diversidade, entender as limitações, dificuldades e modos particulares de entendimento do mundo. Entender nosso aluno com uma especificidade que ao entrar no contexto da aula, e ao deixar sua contribuição e sair pode não representar uma falta de autoridade ou desrespeito, mas uma manifestação legítima, significativa e enriquecedora do processo. Pensar em nossos alunos com um olhar mais humano, acreditando que podemos ser incentivadores de processos transformadores.

O confronto de realidades, de visões de mundo é fundamental em nossa formação como seres humanos e "o ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade" (GADOTTI, 1990 *apud* FREIRE, 2011, p. 203). Ao mesmo tempo em que mergulhamos na liberdade corremos o risco de cair em um processo libertário espontâneo, onde nem sempre se dá a educação, pelo outro lado podemos nos tornar autoritários sufocando qualquer processo de transformação do mundo. Assim estabelecemos um jogo de oposições, nas quais estas devem estar em equilíbrio durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ocorreram contribuições de alunos que não estavam participando diretamente das aulas. Eles se achegavam cantavam uma música e depois saiam sem falar nada. Estes momentos foram entendidos como um modo do aluno contribuir no processo, mesmo as vezes interronpendo alguma fala ou performance, entretanto denotando um interesse do aluno no que estava acontecendo . Nesse tipo de espaço o professor deve ter sensibilidade em perceber o desejo do aluno de se tornar participante do grupo, e de acordo com suas singularidades, a contribuição desse aluno se torna válida e enriquecedora. Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) encontram muitas dificuldades de socialização, falta de infra-estrutura para deslocamento, etc. O meio social ainda está em processo de adaptação para receber a diversidade de necessidades especiais, e a caminhada para a inclusão social ainda é muito longa. Assim quando nossos alunos possuem uma oportunidade de se expressar musicalmente, esse espaço de trocas simbólicas, gera um novo valor atribuído ao processo, transformando e ampliando significados para todos, professor e alunos.

A performance pode ser entendida aqui como um meio de expressão de necessidades em resposta a posição de uma vulnerabilidade social imposta. Concordando com Guareschi *et alii* (2007) vulnerabilidade social pode ser vista "como uma posição de desvantagem frente ao acesso às condições de promoção e garantia dos direitos de cidadania de determinadas populações". Não estamos afirmando que essas pessoas não possuem chances de trabalhar ou de desempenhar seus papéis socialmente como desejam, mas colocamos em reflexão o fato dessas pessoas terem menos acessos do que os "ditos normais" à educação, à saúde, ao lazer por causa de suas especificidades.

A performance na arte pode desempenhar essa função social de resistência dando voz à indivíduos previamente silenciados (BAUMAN *apud* CARLSON, 2009). Esse tipo de enfoque é notado

em estudos de performance contemporânea relacionados aos direitos das mulheres, contra a homofobia, minorias étnicas, pessoas com baixo poder aquisitivo, na linha da pobreza ou até da miséria. Essas práticas canalizam meios de luta por suas preocupações e identidades, uma Performance de Resistência (BAUMAN *apud* CARLSON, 2009). A educação na diversidade deve contemplar essas particularidades, pois pode propiciar uma construção mais significativa e dialógica.

Trabalhar com Educação inclusiva está além de um trabalho diferenciado, é olharmos para nossos alunos, independentemente de nossas diferenças, e construirmos um mundo menos injusto e mais democrático. Como professores de música, educadores precisamos estar comprometidos com transformação do mundo a começar de nós mesmos, concordando com Paulo Freire "a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência [...] e toda consciência é consciência de algo, que se intenciona". (FREIRE, 1987, p. 117)

4. Considerações Finais

Acreditamos que o trabalho de aulas de música em espaços de internações hospitalares com pacientes psiquiátricos é fundamental para estimular momentos de socialização, aprendizagem musical, interferindo em áreas psicológicas propiciando a auto estima, um resgate de histórias vidas, os quais são fundamentais no entendimento do homem com ser humano. Realizamos em nosso trabalho com os alunos diálogos entre o repertório trabalhado e lembranças de experiências musicais anteriores ao período de internação. Um espaço de práticas visitando momentos como cantar em um karaokê com amigos, tocar violão com sua banda de garagem, ou mesmo cantar músicas de roda que remetiam a infância. No processo de humanização dos espaços hospitalares, esse tipo de atividade é uma poderosa ferramenta para a criação de um espaço de aprendizagem musical, dialógico socialmente com seus cotidianos antes do período de internação e mais agradável para os pacientes,.

No presente trabalho, a performance musical recebe uma importante conotação de forma de expressão a grupos silenciados pela doença mental. Essas pessoas possuem um grande potencial musical percebido ao passo que em cada repetição de algumas canções, as performances ficavam melhores. A diversidade se estabelece quando valorizamos as diferenças e as colocamos em diálogo com as nossas realidades, para a transformação dos nossos alunos e do nosso modo de ver o mundo. Trabalhar com um meio diverso nos permite repensar nossas práticas, rever o modo de dialogar com o que é diferente sem atribuição de valores (do que é melhor ou pior). Cabe a nós, jogar por terra o preconceito, reconhecer a diferença do outro em nós, pois tal ação contribui em nossa formação como seres mais humanos.

Referências

CALRSON, Marvin. *Performance – Uma introdução crítica*. Tradução de Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1992

——— Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 8ª edição Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987

FREIRE, Vanda Berlard. *Música e Sociedade*: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. 2ª ed. rev. e ampl. ISBN: 978-85-61539-04-7 Florianópolis: ABEM, 2011. (Série Teses 1).

GUARESCHI, Neuza. M. F**.** *Et al*. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo *In*: *Estudos e Pesquisas em Psicologia***.** Vol. 7; n. 1; Rio de Janeiro: UERJ, abr. 2007, p. 20-30.

HAYE, Jacques Lesage de La. *A morte do manicômio* : história da antipsiquiatria. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário: Editora UFAM, 2007.

LEAO, Eliseth Ribeiro e FLUSSER, Victor. *Música para idosos institucionalizados: percepção dos músicos atuantes. Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2008, vol.42, n.1, pp. 73-80. ISSN 0080-6234. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n1/10.pdf acessado em 11 de jul. de 2012 às 23h08min.

LIMA, Scheila Farias de Paiva; LINHARES, Leonardo Barreto; MAXIMIANO, Kenya Jeanne. Educação Musical e Humanização Hospitalar: Uma Experiência Voltada à Formação Docente em Música. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM. 2010, Goiânia. ISBN: 978-85-7745-6116 Anais... Goiânia, 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/ anais2010/Anais_abem _2010.pdf_ acesso em: 12 jul. 2011 às 14h34min.

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

THOMPSON, Paul. *A voz do passado* – História Oral. 2ª ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

VENTURINI Ernesto. *A Cultura cura a loucura?* Texto apresentado na Abertura do Seminário Internacional Cartografia Cultural: as dobras da loucura - realizado no dia 1º de dezembro de 2010, na ocasião da 28º edição do Curso de especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial e início da segunda turma deste curso em parceria com a Escola de Saúde Pública do Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://www.qartlog.com/?p=1086 Acesso em: 04 de abr de 2012.

A formação de músicos professores na prática de instrumentos de sopros

José Robson Maia de Almeida
Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri (UFC) – robson@cariri.ufc.br

Elvis de Azevedo Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC) - elvis@ufc.br

Resumo: No presente artigo apresentamos um projeto de pesquisa que tem por finalidade estudar o ensino de sopros/madeiras nas disciplinas de Prática Instrumental do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri, tendo como foco a prática pedagógica e as decisões metodológicas tomadas no âmbito do referido Curso. Como metodologia de pesquisa, pretendemos realizar um estudo de caso dentro dos pressupostos da pesquisa-ação, nos apoiando na perspectiva da aprendizagem colaborativa, considerando também a experiência musical vivenciada pelos discentes. Além disto, apresentamos diversas atividades pedagógicas através das quais buscamos avaliar a aprendizagem musical dos alunos. Este projeto, que se encontra em andamento, busca refletir também sobre os paradigmas do ensino de instrumentos propostos pelos atuais conceitos da pedagogia musical.

Palavras-chave: Prática instrumental, aprendizagem cooperativa, aprendizagem musical.

The training of teachers in the practice of musicians Woodwind Instruments

Abstract: In this article, we present a research project that aims to study the teaching of woodwind instruments in the disciplines of Instrumental Practice in the Course of Music of the Federal University of Ceará, Campus of Cariri, focusing on the pedagogical practice and also in the methodological decisions taken during the mentioned course. As methodology research, we intend to conduct a case study within the assumptions of action research, supported by the perspective of collaborative learning, also considering the musical experience brought by the students. Moreover, we present several educational activities that help us to evaluate the students' musical learning. This project, which is ongoing, also seeks to reflect on the paradigms of teaching tools proposed by the current theories of musical pedagogy.

Keywords: Instrumental practice, cooperative learning, learning music.

1. Introdução

O objetivo desta pesquisa é estudar e refletir sobre as abordagens metodológicas que definem as práticas pedagógicas no ensino de instrumentos de sopros / madeiras na disciplina de Prática Instrumental do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri, bem como dar relevo às ações de aprendizagens colaborativas que surgem no referido processo, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas através das quais buscamos estimular a colaboração entre os estudantes no processo de formação de professores, mais especificamente no ensino de instrumentos.

A ideia de investigar a prática docente na qual estamos inseridos e da qual somos protagonistas surgiu a partir da ausência de métodos e metodologias específicas que pudessem

nortear a contento nosso trabalho na disciplina de Prática Instrumental / Madeiras[136], uma vez que a turma é formada por alunos com diferentes níveis técnicos no que concerne a prática instrumental, alguns destes com formação musical iniciada nas bandas de música da região do Cariri.

Uma das questões, entretanto, que sempre norteou nosso trabalho como docente foi: o que nossos alunos devem aprender na Prática Instrumental de Sopros / Madeiras para que possam atuar como docentes na atual sociedade? O que nossos alunos devem saber nesta disciplina para que o instrumento musical de sopro possa ser um suporte para o exercício da docência?

Nesta direção, Araújo (2006) aponta que:

> Colocar a aprendizagem na prática como objetivo central da formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que fazemos regularmente quando vamos preparar nossas aulas – o que devo ensinar aos meus alunos? – por outra mais coerente – o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea? (ARAÚJO, 2006, s/p)

As metodologias de ensino coletivo de instrumentos de sopros são direcionadas principalmente para a iniciação musical, já para quem possui a experiência instrumental, geralmente é empregado o ensino tutorial. Alicerçávamos, entretanto, a convicção de que nem uma e tão pouco a outra abordagem, por si só, seriam suficientes para nos auxiliar nesta empreitada em virtude da diversidade de conhecimento que os discentes trazem para a sala de aula, mas a ênfase na aprendizagem coletiva, e não no ensino, poderia possibilitar mais subsídios para propor e experimentar novas metodologias.

> O ensino tutorial de música nas escolas especializadas privilegia poucos, escolhidos muitas vezes através de severo teste de seleção, que inclui leitura musical e execução de repertório de origem europeia. Quase sempre exclui iniciantes, que não tiveram oportunidade de um contato anterior com o instrumento que desejam aprender. (...) O mito da atenção exclusiva é bastante forte no ensino tutorial e a ele se contrapõe a crença do ensino coletivo, de que é possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes do aprendizado. O professor de aulas tutoriais se baseia no modelo de Conservatório e defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo. Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas. (TOURINHO, 2007, p. 1-2)

As inquietações e questionamentos que foram surgindo, na condição de professor da área de sopros/madeira durante as aulas de Prática Instrumental emergem, sobretudo, porque a

[136] Os instrumentos usados na disciplina de Prática Instrumental / Madeiras, no Curso de Licenciatura em Música, da UFC no Cariri são flauta transversal, flauta doce soprano, contralto, tenor e baixo, clarineta, saxofone soprano, alto, tenor e barítono.

metodologia de ensino coletiva hoje discutida não contempla essencialmente os objetivos e percalços desta disciplina, uma vez que tal metodologia é direcionada principalmente para a iniciação musical, consequentemente isto nos fez refletir sobre as questões do cotidiano de um curso de formação de professores de música, bem como buscar proposições metodológicas, de forma a enfatizar a aprendizagem coletiva centrada numa relação dialógica entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Refletir e problematizar sobre a prática docente á uma necessidade que deve estar em constante dinâmica para melhor fluência da prática pedagógica. A nossa atuação como professor pode seguir calcada em um processo de reflexão a qual é colocada por Freire como imprescindível para ensinar e conhecer os educandos (FREIRE, 1996).

Ainda alicerçando em Freire (1996, p. 22), consideramos que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo." A partir de olhares críticos sobre a atuação docente é que se percebe o quão esta prática pode ser relevante para a formação em questão. Os olhares devem vir imbuídos de um sentimento crítico-reflexivo buscando entender o processo pedagógico relacionado ao objetivo da aprendizagem.

Como consequência do olhar focado na prática docente, penso que podemos tentar perscrutar como, posteriormente, o perfil profissional dos professores que estão em formação inicial no momento desta pesquisa é afetado pelas vivências propostas no decorrer do curso, mais especificamente desencadeando uma reflexão acerca de como a metodologia de ensino dos instrumentos de sopro/madeira pode influenciar na atuação dos futuros docentes, inquirindo se está prática se configura como componente curricular significativo para a formação de professores de música.

2. A prática de instrumental de sopros/madeiras

As disciplinas de Prática Instrumental que ocorrem no Curso de Música da UFC Cariri são ferramentas para o estudo e para o desenvolvimento dos aspectos musicais e pedagógicos dos licenciandos. São disciplinas de natureza obrigatória, de 04 horas/aulas semanais, distribuídas em quatro semestres nas quais se enfatizam a prática como alicerce à atuação docente baseada na realidade sócio musical da região.

O Curso de Música da UFC em Fortaleza é um dos analisados em pesquisa recente realiza por Mateiro (2009) sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC de Licenciatura em

Música do Brasil. Na pesquisa este Curso é o que possui maior carga horária para as disciplinas de conhecimentos musicais, equivalente a 55% da carga horária total do Curso. Isto se deve, além de outros fatores, a uma maior quantidade de horas destinadas à Prática Instrumental (04 horas semanais), ao contrário da maioria dos Cursos de licenciatura em Música do Brasil, que, em média, apresentam apenas 02 horais semanais para a prática instrumental.

O PPC do Curso de Licenciatura em Música da UFC Cariri foi elaborado a partir das mesmas diretrizes de formação que nortearam a elaboração do PPC do Curso de Licenciatura em Música do Campus de Fortaleza e, posteriormente, do Campus de Sobral. Neste foram mantidas as concepções filosóficas e as principais metodologias de ensino, quais sejam: o ensino coletivo/colaborativo de instrumentos e o solfejo relativo (dó móvel) para aquisição da escrita e leitura de partituras.

Até o presente, existem três turmas no Curso de Música da UFC no Cariri, uma no primeiro semestre que ingressou em 2012.1, uma no terceiro, ingressante em 2011.1 e outra no quinto, admitida em 2010.1, que já concluiu os estudos de Prática Instrumental. Consequentemente, hoje ofertamos Prática Instrumental I e Prática Instrumental III.

Em virtude de a admissão discente ocorrer anualmente, diante da estrutura semestral da oferta de disciplinas, teremos sempre, simultaneamente, a oferta de duas turmas de Prática Instrumental, que podem ser Prática Instrumental I e III ou Prática Instrumental II e IV. Tais disciplinas são divididas em 06 opções de escolha: violão, teclado, violino e viola, violoncelo e contrabaixo, sopros/metais e sopros/madeiras. Esta última sob nossa responsabilidade. Nela trabalha-se com flauta transversal, flauta doce soprano, flauta doce contralto, flauta doce tenor, flauta doce baixo, clarineta e o quarteto de saxofones (soprano, alto, tenor e barítono).

Na condução da disciplina de sopros/madeiras, buscamos permear o cotidiano com atividades oriundas de métodos coletivos de instrumentos de sopros, como o *Da capo*, e o *Da Capo: criatividade, de Joel Barbosa* (BARBOSA, 2004, 2010), músicas com arranjos diversos para grupos de câmara, métodos voltados para a aquisição de técnica instrumental e atividades específicas, elaboradas quando almejamos contemplar determinados aspectos durante as aulas. Em alguns casos, os arranjos são elaborados adequando-se ao nível técnico de cada aluno, considerando também sua realidade e especificidades como sujeito da aprendizagem.

Algumas atividades empregadas durante as aulas envolvem exercícios de improvisação baseados no conhecimento que cada aluno trás para a sala de aula. Através de tais exercícios propomos desafios técnicos e criativos buscando, ainda, incitar o desejo de aprender, por parte dos estudantes.

Os exercícios de improvisação são, em sua maioria, elaborados pelo professor e, no início do período letivo, consistem de exercícios livres desprovidos de preocupação técnica, enquanto que em um estágio posterior são baseados em escalas, exercícios ou músicas estudadas. A maioria das atividades de improvisação é realizada "de ouvido", ou seja, sem auxílio da partitura, no intuito de desenvolver a musicalidade dos estudantes.

Em conservatórios, escolas especializadas, universidades e bandas de música, a aprendizagem do instrumento de sopro, geralmente ocorre através de métodos instrumentais voltados quase exclusivamente para a técnica, desprovidos de estímulos à criação, composição, improvisação, estímulo à aprendizagem de "ouvido" e atividades que desenvolvam a musicalidade.

Swanwick (2006) postula, a partir do modelo CLASP, que os parâmetros de composição, audição e performance, entremeados pelo estudo da história da música (literatura) e técnica devem fazer parte da aula de música de forma equilibrada, facilitando o acesso dos alunos a experiência musical. Por isso, é necessário o desenvolvimento de atividades por parte do professor para envolver os alunos de forma a desenvolver competências musicais dentro destes parâmetros.

A partir de análises de alguns projetos pedagógicos e programas de disciplina de prática instrumental de cursos de licenciatura em música do Brasil, foi possível perceber a presença do ensino tutorial, o uso de métodos instrumentais voltados para o repertório erudito e a ausência de preocupação com os aspectos acimas citados, pois "a maioria dos professores de música atuantes em escolas especializadas, universidades e conservatórios é oriunda do modelo tutorial de ensino, com uma formação que valorizava o contato professor-estudante." (TOURINHO, 2007, p. 1). Consequentemente, os estudantes formados nesta perspectiva tendem a reproduzir as práticas pedagógicas de seus professores se afastando de uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas.

Devido à ampla diversidade de conhecimento e heterogeneidade de nível técnico na execução instrumental entre os estudantes da Prática Instrumental/Madeiras, a turma é eivada por diferentes experiências que são trazidas pelos estudantes para o âmbito do Curso. Nas 03 turmas (2010, 2011 e 2012) há alunos que tem mais experiência como executantes/intérpretes e consequentemente trazem para sala de aula suas experiências musicais ao instrumento. Ao mesmo tempo há alunos que ali iniciaram e iniciam seu percurso de familiarização com um instrumento de sopro. Este contexto heterogêneo vai de encontro aos métodos de ensino coletivo de sopros existentes, incluindo a grande quantidade de métodos publicados nos Estados Unidos,

os quais são todos voltados para iniciação do indivíduo na atividade musical, e muitos são utilizados no Brasil para tal fim.

Nesta direção, Tourinho, em pesquisa realizada com professores de música, revela "que os princípios do ensino coletivo funcionam também com alunos mais adiantados, sob certas condições." (TOURINHO, 2007, p. 5). Quais condições? É necessário fazer adaptações? Mesmo sem citar quais condições, a autora implicitamente nos leva a refletir sobre a aplicação conjunta ou separada da metodologia coletiva para estudantes iniciantes ou experientes no instrumento.

Para reforçar a direção que os métodos de ensino coletivos oferecem para iniciantes, Barbosa explicita as fases de aprendizagem musical, utilizando tal metodologia:

> Nos cursos de ensino coletivo aluno inicia as aulas de instrumento desde inicio do aprendizado. O curso normalmente é dividido em três fases. (...) a primeira fase aluno exercita os princípios básicos de produção de som, (...). Na segunda fase ele aprende notas dos outros registros [do instrumento], trabalha um repertório mais difícil, recebe uma carga maior de exercícios técnicos (...). E na terceira fase ha uma complementação do trabalho das fases anteriores. (BARBOSA, 1996, p. 40)

Com relação aos grupos formados por alunos experientes e iniciantes no instrumento musical, os entrevistados da pesquisa de Nascimento (2004, p. 55) dizem que:

> Os alunos mais iniciantes se espelham nos mais adiantados, e isso se transforma em um incentivo. A observação dos alunos mais iniciantes na forma de se tocar o instrumento ou como se executa o instrumento em determinado trecho da música, pelo aluno mais adiantado, funciona como uma aula prática. (NASCIMENTO, 2004, p. 55)

O autor acrescenta ainda que:

> (...) alguns entrevistados discordam desses benefícios e alegam prejuízos para os alunos mais iniciantes, que podem ficar traumatizados por não conseguirem tocar tão bem quanto outros alunos mais adiantados. Há prejuízos, também, para a performance do conjunto musical, devido a impossibilidades técnicas de determinados alunos. (NASCIMENTO, 2004, p. 55)

Nas aulas de Prática Instrumental/Madeiras os alunos com mais tempo de prática instrumental são estimulados a trocar experiências com os alunos que estão iniciando, no intuito de promover a iniciação docente, o protagonismo e o aspecto cooperativo e a aprendizagem da docência na própria docência, em outras palavras: a prática como componente curricular.

> O aluno encontrará a possibilidade de escolher dentre as práticas instrumentais a que será obrigatória para si (aquela que estará mais de acordo com as suas necessidades), sendo esse instrumento o seu amparo para quando do exercício da docência. Desta forma o curso respeitará a história instrumental individual de cada aluno sem impor a

> execução de um instrumento predeterminado, embora abra o leque de possibilidades para o reconhecimento de outros instrumentos que podem vir a ser apoio para sua prática como docente no ensino de instrumentos musicais. (UFC, 2009, p. 18)

No corrente ano selecionamos alguns alunos para serem monitores através de bolsas remuneradas na modalidade "Monitoria de Projeto de Graduação", da Pró-Reitoria de Graduação da UFC – PROGRAD/UFC. Assim, em comum acordo, os estudantes marcam horários extras e formam grupos de estudos sob a coordenação de um estudante-bolsista por grupo.

3. Metodologia

Pretendemos realizar nesta pesquisa um estudo de caso dentro dos pressupostos da pesquisa-ação com as turmas de Prática de Instrumentos de Madeiras, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, no Cariri, iniciando o estudo com a turma que ingressou em 2010, alcançando a turma ingressante em 2013, ou seja, com 04 turmas de alunos.

O estudo de caso se justifica pela necessidade de aprofundar um caso específico, qual seja, o ensino e a aprendizagem de instrumentos de madeiras (flauta transversal e doce e sua família, clarineta, e a família dos saxofones), que constitui como uma disciplina obrigatória Curso de Música da UFC – Campus do Cariri, e as influências que tais práticas pedagógicas provocarão na atuação futura do estudantes como professores de música.

> O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico. (...) O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto. (...) Quando queremos estudar algo similar, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17)

A pesquisa-ação se deve pela proposição de várias atividades e metodologias a fim de melhorar a aprendizagem dos discentes e a nossa prática pedagógica, ao mesmo tempo em que investigamos e avaliamos os resultados da ação. O nosso envolvimento direto neste estudo e com as turmas pesquisadas também contribuem para a escolha desta metodologia, uma vez que, atuamos como professor da disciplina na qual a pesquisa vai se desenvolver, bem como, pretendemos envolver os protagonistas, alunos, no estudo, principalmente como co-pesquisadores.

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (...) Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática,

> aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIP, 2005, p. 446-447)

Neste estudo serão realizadas ainda entrevistas semiestruturadas, observações participantes e filmagens dos momentos de aulas e recitais para posterior análise no intuito monitorar e avaliar os efeitos da ação.

4. Alguns apontamentos

Esta pesquisa encontra-se em andamento, e aponta para reflexões acerca do ensino coletivo ou aprendizagem coletiva e colaborativa que ocorre no Curso de Licenciatura em Música, da UFC no Cariri. Entretanto, os resultados desta investigação somente serão percebidos posteriormente, pois almejamos na condição de professor, que os discentes sejam capazes de tomar a prática instrumental como apoio para sua futura atuação docente.

Levantamentos de dados iniciais direcionam para uma ênfase no desenvolvimento da musicalidade, cooperação e aplicação desta vivência na prática quando professor, este último aspecto apontado por aqueles que concluíram as disciplinas de prática instrumental e atualmente estão cursando o estágio supervisionado.

Para o Curso de Licenciatura em Música da UFC no Cariri, para a nossa prática profissional e principalmente para a aprendizagem dos alunos, esta investigação será deveras importante para ampliar o espectro de aprendizagem musical coletiva, numa perspectiva de colaboração entre os estudantes de instrumentos de sopros que, ainda, na maioria dos cursos de música do Brasil, está pautada na centralidade do professor e na abordagem tutorial a qual, no âmbito das universidades brasileiras, pode adquirir um caráter excludente.

Referências

ARAÚJO, T. Regina. *A formação do professor universitário*: um convite à reflexão. 2006. Disponível em: <www.cesuc.br/revista/ed-2/FORMACAO_DO_PROFESSOR.pdf>. 02/05/12.

BARBOSA, Joel. Da capo: *Criatividade*. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2010

BARBOSA, Joel. Da capo. *Da capo*: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2004.

BARBOSA, Joel. Da capo. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. In: *Revista da Abem* Nº 3, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, Junho/ 1996, p. 39-49

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996

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

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciaturas em música. In: *Revista da Abem*, Porto Alegre, 2009. V. 22, 57-66, set..

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. A importância da banda de música como formadora do músico profissional, enfocando os clarinetistas profissionais do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. I, 2004, Goiânia. *Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical.* Goiânia: 2004. p. 51-57

SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata. 2006

TRIP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME, XVI., 2007. América Latina. *Anais do XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina*, 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Educação Musical – Licenciatura*: projeto de implantação. (org.) ALBUQUERQUE, L. B.; MATOS, E. A.; MORAES, M. I. S.; SCHARADER, E. Fortaleza, 2009.

Educação Musical e Gênero: Formação do Professor/Professora de Música na Região Sudeste

José Soares
UFU – jsoares804@gmail.com

Regina Finck Schambeck
UDESC - regina.finck@udesc.br

Resumo: O presente artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa "Educação Musical e Gênero", subprojeto da pesquisa "A Formação do Professor de Música no Brasil". Esta pesquisa é financiada pela CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação, que está sendo executada pelo grupo de pesquisa MUSE – Música e Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. O objetivo principal do subprojeto é analisar as diferenças de gênero na formação docente nos cursos de licenciatura em música. A pesquisa utilizou dados coletados através do questionário "Tornando-se Professor de Música" (QTPM). Os resultados dos estudantes da região sudeste demonstram diferenças de gênero em relação ao instrumento musical principal, o local onde aprenderam a tocá-lo e as influências para a escolha deste instrumento.

Palavras-chave: gênero, educação musical, formação de professor de música

Music Education and Gender: Initial Music Teacher Preparation in the South East Region

Abstract: This paper reports findings of the research entitled "Music Education and Gender", subproject of the research project "Becoming a Music Teacher In Brazil". This project is funded by CAPES/INEP/SECADI – Observatory of Education Programme, and is being carried out by the Music Education Research Group MUSE – Music and Education, State University of Santa Catarina – UDESC. The main aim of the subproject is to analyse possible gender differences on student teachers´ experiences in their initial teacher preparation. Data were generated through "Becoming a Music Teacher" questionnaire (QTPM). Some findings from music student teachers in the South East indicate that there are gender differences on their main musical instrument, where they learn them and who (or what) had influenced their choice of instrument.

Keywords: gender, music education, initial music teacher preparation

1. Introdução

O Grupo de Pesquisa MusE, Música e Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, vem desenvolvendo a pesquisa "A Formação do Professor de Música no Brasil" . A pesquisa, iniciada em dezembro de 2008, faz parte do Programa Observatório da Educação e é financiada pela CAPES/INEP/SECADI. O principal objetivo do programa é estimular estudos e pesquisas na área da Educação e a utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP[137].

[137] Maiores informações sobre o edital e o Programa Observatório da Educação podem ser obtidos nos endereços www.capes.gov.br/ e www.inep.gov.br/

A pesquisa tem como meta identificar os fatores determinantes que influenciam, direta e indiretamente, a formação do professor de música e a relação destes fatores com o desempenho no ENADE – Exame Nacional de Curso. Parte dos dados gerados refere-se às informações coletadas nos bancos de dados do INEP, Cadastro Nacional de Docentes e Cadastro de Instituições e Cursos.

Com o objetivo de aprofundar temas relacionados à formação do professor de música, 6 (seis) subprojetos foram previstos ao longo destes 4 anos de pesquisa. Este artigo apresenta e discute dados referente ao subprojeto "educação musical e gênero".

A questão do gênero aqui é trazida, buscando-se traçar um perfil do profissional que busca formação em nível de graduação para atuar como professor de música. Carvalho (2010) entende que as mulheres, predominante na Educação Básica, optam pelo magistério. Justifica a opção de tornarem-se professoras como mais uma das conquistas femininas, advindas da abertura para o mercado de trabalho. Constata, também, que a ênfase da mão de obra no Ensino Fundamental ainda é feminina, inclusive em disciplinas como as de Português e de Matemática. De outro modo, de acordo com Luz (2009), a carreira docente feminina relacionada com o magistério tem aumentado também no magistério superior.

Luz (2009, p. 33) afirma que sexualidade é muito mais do que sexo, e implica em ações e posicionamento pessoal em suas atitudes e convívio social. Por exemplo, o homem pode ter uma atitude considerada feminina e não perder sua masculinidade. A relação entre gênero e sexualidade não deve estar diretamente ligada com o conceito de masculino ou feminino por envolver aspectos pessoais tais como crenças, valores, diversidade e sentimentos – e também os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Segundo Ferrari (2010), estas relações seriam "resultados de um processo educativo na construção de sujeitos que são organizados e que organizam o que ocorre nas escolas, salas de aulas, nas relações entre docentes, alunos e conhecimento" (p.508). Tais relações partem da organização direta de sujeitos em seus locais de convivência como a família, a escola e a sociedade.

Assim busca-se identificar se os cursos de Licenciatura em Música refletiam essa realidade. O Gênero na Educação Musical está relacionado com:

- a preferência musical;
- a preferência do instrumento;
- produção musical (compositores e intérpretes);
- repertório e tipos de música (ver, por exemplo, HANLEY, 2008; CHARLES, 2004; DESMOND, 2002; ARMSTRONG, 2002; GREEN, 1997).

2. Metodologia

A metodologia empregada na pesquisa pode ser descrita como *mixed-methods*-métodos mistos (CRESWELL, 2003; ROBSON, 2002). Nesta abordagem os métodos quantitativos e qualitativos são empregados, de maneira complementar, para entender o fenômeno investigado. Nesta pesquisa foram realizadas, num primeiro momento, *surveys* (DE VAUS, 2002) e, num segundo momento, estudos de caso (STAKE, 1995; YIN, 1994). A aplicação sequencial permitiu que os resultados quantitativos obtidos através do surveys fossem utilizados na construção de desenhos qualitativos dos estudos de caso.

A coleta de dados foi dividida em três fases:

Fase 1 – Nesta fase foi realizado um levantamento sistemático da realidade dos cursos de licenciatura em música no Brasil. Os dados foram gerados através da consulta dos sites oficiais das Instituições de Ensino Superior (IES), do Cadastro Nacional de Docentes e do Cadastro de Instituições. A partir deste levantamento inicial, as instituições foram convidadas a participarem da pesquisa respondendo ao questionário 1 (*survey* 1), destinado aos coordenadores dos cursos de licenciatura em música no Brasil. Coordenadores de 79 cursos de licenciatura em música foram convidados a preencher o questionário. No total, 29 coordenadores completaram o questionário (ver FIGUEIREDO e SOARES, 2010).

Fase 2 – Dados foram coletados através do questionário 2 “Tornando-se Professor de Música” - QTPM (*survey* 2), respondido pelos alunos dos cursos de licenciatura em música no Brasil. O instrumento levantou, dentre outros aspectos, informações como as motivações para a escolha do curso, as concepções sobre educação musical, experiências musicais anteriores à entrada nos cursos e expectativas com relação ao trabalho na educação básica.

Fase 3 – Estudos de casos. O objetivo desta fase foi aprofundar temas abordados nos questionários 1 e 2 com um número menor de instituições.

Neste artigo são apresentados dados coletados na segunda fase com estudantes da instituições localizadas na região sudeste.

3. Os cursos de licenciatura em música na região sudeste

Os cursos de licenciatura em música oferecidos nas instituições de ensino superior da região sudeste foram listados a partir dos dados e informações oficiais (INEP, Cadastro Nacional de Docentes e Cadastro de Instituições e Cursos), assim como consultas aos sites das universidades (Ano base=2010).

Tabela 1 – Cursos de licenciatura em música na região sudeste

Região sudeste	**Setor**		**Total**
Estados	**Público**	**Privado**	
Espírito Santo	UFES, FAMES	-	2
Minas Gerais	UFMG, UEMG, UFOP, UFSJ, UFU, UNIMONTES	UNINCOR, IMIH, FAFÍDIA/FEVALE	9
Rio de Janeiro	UNIRIO, UFRJ	UCAM, CBM, CMN	5
São Paulo	UFSCAR, USP, UNICAMP, UNESP	UAM, UMC, UNAERP, USC, UNIMEP, UNASP, CEUCLAR, UNISANT´ANNA, UNIFIAM-FAAM, FADRA, FMCG, FAMOSP, FPA, FAC-FITO, FASM, FASC	20
TOTAL	**14**	**22**	**36**

A Tabela 1 demonstra que a maioria das instituições privadas (73%) localiza-se no estado de São Paulo. Este número era esperado uma vez que o estado tem o maior desenvolvimento sócio-econômico e populacional da região. A Tabela demonstra ainda que Minas Gerais é o estado com o maior número de universidades federais, 4 no total.

4. Diferenças ?

Estudantes de 13 IES responderam ao questionário 2, totalizando 595 respondentes. Deste total, 58% era do sexo masculino e 42% feminino. Os participantes foram perguntados sobre o instrumento musical principal (ver Tabela 2 a seguir). A maioria dos alunos respondeu violão (30%), seguido de piano (15%), voz (9%) e violino (4%). Já as alunas relacionaram como instrumento principal: piano (22%), violão (20%), voz (17%), violino (8%).

Tabela 2 – respostas dadas com relação ao instrumento musical principal

CATEGORIAS	**Sexo masculino**	**Sexo feminino**
595 (total de alunos respondentes)	(58%)	(42%)
Escola	51% cursaram toda a Educação Básica na escola pública 24 % cursaram toda a Educação Básica na escola privada	45 % cursaram toda a Educação Básica na escola pública 25 % cursaram toda a Educação Básica na escola privada
Instrumento musical principal	violão (30%) piano (15%) violino (4%) voz (9%)	violão (20%) piano (22%) violino (8%) voz (17%)
Instrumentos listados exclusivamente	viola caipira (1%) acordeom (0.5%) trombone (1%) tuba (1%) oboé (0.5%) gaita (0.5%)	violoncelo (2%)

Teste *Chi-square* [138] foi realizado para determinar se existiria diferença estatística entre o local onde aprenderam a tocar o instrumento principal e o gênero. Foi encontrada uma associação entre aprender o instrumento informalmente com amigos, escola de música, autodidata, bandas e gênero. Isso significa que estudantes do sexo masculino tenderam a aprender o instrumento principal informalmente com amigos (χ^2 = 24.089, df = 1, p=0.001), de forma autodidata (χ^2 = 33.118, df = 1, p=0.001) e em bandas (χ^2 = 13.986, df = 1, p=0.001) do que estudantes do sexo feminino.

[138] Em português, Qui-quadrado. Este teste mede a probabilidade dos dois grupos da amostra (neste caso, masculino e feminino) serem semelhantes, partindo do pressuposto que, na verdade, são semelhantes na população de onde provém. Se a probabilidade for alta (p> 0.05), pode-se concluir que não há diferenças estatisticamente significativas. Se a probabilidade for baixa (p<0.05), pode-se concluir que os grupos diferem de forma estatisticamente significativa (FIELD, 2005).

Novo teste *Chi-square* demonstrou uma diferença estatística significativa em relação a quem (ou o que) influenciou a escolha do instrumento musical. Nesse caso, participantes do sexo masculino foram mais influenciados por amigos (χ^2 = 5.267, df = 1, p=0.01) e músico famoso (χ^2 = 26.323, df = 1, p=0.001) em comparação com os participantes do sexo feminino.

Os participantes responderam quais foram as razões para a escolha do curso. Na análise realizada foi possível identificar que *"desejo pessoal"* foi atribuído por 55% (masculino) e 45% (feminino), "oportunidade de trabalho" por 70% (masculino) e 30% (feminino). Ao serem questionados se pretendiam dar aulas na educação básica, 56% (masculino) e 44% (feminino) responderam positivamente. Entretanto, 58% (masculino) e 43% (feminino) não pretendem trabalhar na escola pública. Do total dos participantes, 52% (masculino) e 48% (feminino) tinham experiências em dar aulas de música.

Quando questionados sobre as habilidades/capacidades necessárias para o professor de música ideal, os participantes indicaram o nível de concordância e discordâncias para uma serie de afirmações (escala de 1 a 7). As maiores médias foram atribuídas à capacidade para motivar os alunos, excelente comunicação, capacidade para elaborar e executar bons planos de aula, capacidade para trabalhar independentemente ou em grupo, conhecimento sobre como o aluno aprende, capacidade para estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os alunos e capacidade para manter a disciplina em sala de aula. *T-test* demonstrou não existir uma diferença estatística significativa entre as habilidades/capacidades indicadas e os gêneros.

5. Considerações finais

Os resultados apresentados neste artigo demonstram diferenças em relação à escolha do instrumento musical principal e gênero. Este resultado está consonante com as pesquisas que demonstram a relação entre instrumento musical e gênero (ver, por exemplo, GREEN, 1997). Os dados mostram, porém, que embora a opção pela profissão do magistério ainda seja infinitamente maior do sexo feminino, na área de música estes índices não se repetem. Os resultados obtidos a partir da análise dos dados do questionário 2 (QTPM) indicam que o número de alunos do sexo masculino é superior ao feminino. Estes dados se repetem também a partir da análise das demais regiões do Brasil. Parece que o ingresso nos cursos de licenciatura, pelo menos na área de música, ainda supera a tendência identificada a partir das pesquisas de Carvalho (2010), Luz (2009) e Ferrari (2010).

Outras diferenças foram encontradas em relação ao o local onde os estudantes aprenderam a tocar o instrumento principal, quem (ou o que) influenciou a escolha, razão para escolha do curso

(oportunidade de trabalho) e o gênero. Chama à atenção o desinteresse dos estudantes em trabalhar na escola pública, principalmente os do sexo masculino. Nesse sentido, é fundamental a aproximação entre a universidade e escola pública, principalmente no momento do estágio supervisionado.

Os resultados sugerem ainda a necessidade de se rever os projetos pedagógicos dos cursos de formação musical inicial e, principalmente, redefinir o ensino e prática do instrumento nos diversos níveis da educação (escolar e não-escolar) anteriores à entrada na universidade; ou seja, descontruir a ideia da relação entre gênero e instrumento musical.

Um dos desafios a ser enfrentado pelos cursos de licenciatura em musica da Região Sudeste esta na construção da identidade como músico e de professor de música, tanto para alunos quanto para alunas. Novas pesquisas são necessárias para o entendimento da performance musical e pedagógica entre os gêneros.

Referências

ARMSTRONG, V. *Gender, composition and music technology: styles of mastery.* Unpublished MA in Music Education, University of London, Institute of Education, London, 1999.

CARVALHO, M. P. Gênero: pra que serve esse conceito na prática pedagógica?. Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino do Endipe. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 512 a 526.

CHARLES, Brigitte. Boys´ and girls´ constructions of gender through musical composition in the primary school. *British Journal of Music Education*, Oxford, V. 17, 265-277, dez. 2004.

CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). London: SAGE Publications, 2003.

DE VAUS, David. *Surveys in Social Research*. 5ª ed. London: Routledge, 2002.

DESMOND, P. ICT in the secondary music curriculum. In G. Spruce (Ed.), *Aspects of teaching secondary music*. London and New York: The Open University, 2002, p. 155-172.

FERRARI, A. Educação, gênero e sexualidade: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino do Endipe. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 507 a 512.

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

FIELD, A. *Discovering Statistics Using SPSS*. 2ª ed. London: SAGE, 2005.

GREEN, Lucy. *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HANLEY, Betty. Gender in Secondary Music Education in British Columbia. *British Journal of Music Education,* Oxford, V. 15, 51-69, dez. 2008.

LUZ, Nanci (Org.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola: Sexualidade e gênero na escola*. UTFPR, Curitiba: 2009. p. 33-45.

PINTO, M. G. & MIDRANDO, M. Docência e gênero: histórias que ficaram. Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino do Endipe. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PORTAL do INEP. Disponível em< http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_37.htm, acesso em 14/10/2010.

ROBSON, C. *Real world research***:** a resource for social scientists and practitioner (2 ed.). Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.

STAKE, Robert. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks; London: Sage, 1995.

YIN, Robert. K. *Case study research: design and methods.* 2ª ed. London: Sage, 1994.

A autonomização de aspectos técnicos da guitarra em relação a aspectos técnicos do violão: uma análise comparativa

José Tadeu Dutra Zafani
Universidade Estadual de Campinas –tadeuzafani@hotmail.com

Jorge Luiz Schroder
Universidade Estadual de Campinas Instituição – schroder@unicamp.br

Resumo: Este trabalho investiga o estado atual do processo de autonomização da guitarra em relação ao violão no que diz respeito não apenas às linguagens instrumentais propriamente ditas, mas também aos aspectos técnicos e discursivos da execução. Para isso pretende-se investigar o processo de ensino de ambos os instrumentos, por se considerar que nessa área as especificidades aparecem de forma mais intensa e as diferenças se mostram de modo mais enfático. A investigação se dará através de entrevistas com professores e alunos de ambos instrumentos. Acredita-se que atualmente a guitarra vai instituindo procedimentos técnicos e estéticos que vão diferenciando-a de seu predecessor imediato, o violão acústico, tanto no que diz respeito ao próprio instrumento, que desenvolve todo um universo de possibilidades sonoras e expressivas diferentes (e muitas vezes impossíveis no violão), quanto no que diz respeito aos gêneros musicais instituídos ou modificados pela presença da guitarra. A partir dessa expectativa, procurou-se a ajuda de Pierre Bourdieu, com sua descrição dos processos de autonomização dos campos sociais, mas também com suas reflexões sobre os processos de emancipação de grupos específicos dentro dos campos.

Palavras-chave: Ensino de guitarra; Música popular; Técnicas de execução; Ensino de música especializado.

The autonomization of technical aspects of the electric guitar in relation to technical aspects of the acoustic guitar: a comparative analysis.

Abstract: This paper investigates the current state of the empowerment process of the electric guitar over the acoustic guitar regarding not only instrumental languages themselves but also the technical and discursive aspects of the performance. We intend to investigate the teaching of both instruments, because their specificities appear to be more intense and the differences are more emphatic in this area. The research will be done through interviews with teachers and students of both instruments. It is believed that the electric guitar currently establishes technical and aesthetic procedures that will differentiate it from its immediate predecessor, the acoustic guitar, both with respect to the instrument itself, which develops a whole universe of different sonorous and expressive possibilities (and many times impossible on acoustic guitar), as in the case of musical genres established or modified by the presence of the guitar. Based on this expectation, we sought the help of Pierre Bourdieu, with his description of the processes of empowerment of social fields, but also with his reflections on the process of emancipation of specific groups within the field.

Keywords: Electric guitar teaching; Popular Music; Execution techniques; Specialized music teaching; Comparative Analysis.

1. Introdução

Em 1918, nos Estados Unidos, surgiu a guitarra elétrica como a conhecemos hoje, através da pesquisa e do trabalho de alguns músicos, como Orville Gibson (o primeiro a colocar cordas de aço no violão), Floyd Loar (um dos primeiros a experimentar captadores no violão, evoluindo até chegar às primeiras guitarras semi-acústicas, muito utilizadas nas décadas de 30 e 40) e Lês Paul (construtor da primeira guitarra maciça) (HO, 2003 apud GOMES, 2005).

A partir de 1927, começo da Era do Rádio (1927-1946), com o surgimento do sistema elétrico de gravação fonográfica e do microfone, aparece no Brasil a estratégia da amplificação do violão a partir da necessidade de aumento da intensidade sonora do instrumento.

A guitarra elétrica como a conhecemos hoje, surge no Brasil através de alguns precursores que inicialmente eram violonistas e que passaram depois a tocar guitarra. Um dos grandes instrumentistas brasileiros a fazer esta passagem foi Aníbal Augusto Sardinha (1915-1955), conhecido como Garoto e que atuou na Rádio Nacional. Ele se destacou por suas composições para violão solo que em sua grande maioria apresentaram novos caminhos harmônicos em termos de modulações e dissonâncias nos acordes, quando comparadas ao que se fazia na época. Ao mesmo tempo, o instrumentista dominava vários instrumentos inclusive guitarra elétrica, com a qual tocava na orquestra da Urca. Em Visconti (2009), Zé Menezes, outro expoente da guitarra no Brasil, diz que foi Garoto que, após uma excursão com Carmem Miranda pelos Estados Unidos, praticamente impôs a guitarra nas orquestras do Rio de Janeiro, fato que estimulou o uso da guitarra elétrica pelos violonistas.

Após o final da Era Vargas em 1945, o país passa por um curto período de democracia que vai até 1964. Esta foi uma fase de grande influência do jazz norte americano na música brasileira. Jim Hall, George Benson, Tal Farlow, Barney Kessel, Wes Montgomery e Joe Pass são alguns dos guitarristas que atuavam no período e, consequentemente, que afetaram diretamente os guitarristas brasileiros da época. Isto fez com que uma linguagem "guitarrística", mais diferenciada do violão, começasse a surgir e se aperfeiçoar, instituindo modos de tocar e articulações diferentes. Podemos inferir que essas "novidades" devem ter, certamente, despertado interesse de muitos músicos, ou aspirantes, criando desde então, a necessidade de se formalizar uma estratégia pedagógica especifica para este novo instrumento.

Por ser um instrumento novo, até há pouco tempo eram raros, mesmo nos Estados Unidos, livros e métodos específicos que ensinassem a tocar guitarra, e o meio mais utilizado para dominar o instrumento era o de tirar as músicas "de ouvido", através da tentativa de reproduzir o que se ouvia nos discos e no rádio: músicas, solos e acompanhamentos de guitarristas consagrados como os já citados Wes Montgomery e Joe Pass, por exemplo. Eram utilizadas, como material didático, mesmo músicas e solos de instrumentistas que tocavam outros instrumentos como Charlie Parker e Joe Coltrane (que eram saxofonistas), ou Miles Davis e Dizzy Gillespie (trompetistas). Todas essas fontes podiam servir de material de estudos e treinamento aos aspirantes a guitarrista.

Segundo Viscontti (2009), a utilização da guitarra por alguns violonistas brasileiros, que já transitavam pelos dois instrumentos, na Era do Rádio intensificou-se. É o caso de Laurindo de Almeida, José Meneses, Bola Sete e Roberto Menescal, que podemos considerar precursores da passagem do violão para a guitarra. Em 1946, a gravação do samba-canção "Copacabana" teve a participação de José Meneses tocando guitarra elétrica com a orquestração de Radamés Gnattali (ZAN, 2001).

Segundo Gomes (2005), até a década de 40 a prática da guitarra elétrica no Brasil esteve associada a uma tradição "multi-instrumentística" de cordas dedilhadas e que, dentro desta tradição, o violão elétrico se confunde com a guitarra elétrica. Contudo, as diferenças de proporção, de respostas sonoras e, por consequência, de recursos possíveis iriam aos poucos distanciar os modos de tocar dos dois instrumentos.

O ano de 1954 é considerado o ano de nascimento do *rock and roll* com a gravação de um compacto pelo cantor Elvis Presley. A partir de então o rock alastrou-se, tornando-se um fenômeno cultural mundial. A guitarra elétrica se transformou em uma espécie de ícone deste gênero musical e passaria a ser um dos instrumentos comuns também na música popular.

A partir do rock e ao longo do tempo, os guitarristas começaram a construir o que podemos chamar de *uma identidade musical própria*, mais bem definida para a guitarra, incorporando equipamentos que ainda não haviam sido utilizados no próprio violão, como é o caso do uso de efeitos externos que modificam o som do instrumento. É importante salientar que alguns guitarristas de jazz já haviam desenvolvido um certo "sotaque" jazzístico, mais próprio para a guitarra, mas não havia ainda uma proliferação de mudanças estilísticas tão acentuadas quanto as que ocorreram com o rock.

Este breve panorama histórico do surgimento da guitarra pode nos mostrar a relação que o instrumento possuiu com o seu antecessor, o violão, e, principalmente, mostra que essa relação foi se diluindo ao longo dos anos principalmente com o surgimento do *rock and roll*, que criou um ambiente pelo o qual o violão não chegou a transitar com tanta facilidade.

Atualmente o grau de emancipação da guitarra em relação ao violão se evidencia na busca incessante, por parte dos guitarristas, por uma sistematização e organização das suas técnicas específicas na situação de ensino. É por intermédio desses esforços, ou seja, dos próprios guitarristas que assumem a função de elaborar as propostas de ensino de guitarra, que tentaremos obter as informações sobre o estatuto atual da guitarra.

As entrevistas a serem realizadas com professores e alunos de guitarra e violão deverão fornecer dados que indiquem como se apresenta o processo de emancipação das técnicas dos instrumentos, para que se possa observar, segundo a teoria da formação de campos de atividades sociais proposta por Pierre Bourdieu (1998 e 1999), como esta emancipação ocorre.

Segundo Bourdieu (1998), para um grupo novo instituir-se como independente e legítimo dentro de um campo qualquer de atividades sociais é requerida a construção de princípios classificatórios e valores distintivos que estabeleçam diferenças fundamentais entre os modos de proceder do novo grupo e as "velhas regras" do campo no qual o novo grupo se estabelece. Essas novas diretrizes devem ser tais que todos os membros do novo grupo se submetam e, ao mesmo tempo, que favoreçam a anulação do conjunto das propriedades que não pertençam às características especificas do novo grupo que se institui, mas que parte, ou até a totalidade que seus membros, eventualmente venha possuir por outras razões (como, por exemplo, as propriedades de nacionalidade, idade ou sexo) e que poderiam servir de base a outras construções (BOURDIEU, 1998, p.120).

Para que esses novos grupos se consolidem, tendo como base uma determinada quantidade de diferenças específicas de outros grupos de mesma natureza contra as quais o novo grupo se insurge, é inevitável a desconstrução, ou pelo menos a reorganização, dos grupos estabelecidos a partir de propriedades e qualidades mais genéricas, já que a presença de um novo grupo redimensiona a distribuição do espaço geográfico e simbólico dentro do campo no qual eles se estabelecem (BOURDIEU, 1998, p.120)

2. Objetivo

O objetivo principal deste trabalho é buscar subsídios para verificar o grau de autonomia que a linguagem da guitarra conquistou até agora em relação à linguagem consolidada do violão acústico (que inclui tanto o chamado violão "erudito" quanto o "popular"). Pretende-se obter, com isto, um panorama mais ampliado de quais são os elementos envolvidos nesse processo (técnicos, expressivos, estéticos, operacionais etc.) e, principalmente, como são organizadas pedagogicamente essas diferenças. Interessa saber qual seria o impacto da emancipação da guitarra, dessa divisão de áreas, por assim dizer, para os músicos e como esse impacto é absorvido por professores e alunos.

Uma consequência direta dessa investigação é registrar informações que permitam conhecer quais são os conteúdos do ensino da guitarra abordados atualmente nas instituições de ensino de música de Campinas-SP. Pretende-se comparar alguns dos métodos utilizados nessas instituições a fim de identificar quais tipos de informações musicais e técnicas os iniciantes do instrumento estão recebendo, tais como, articulação, sonoridade, concepção e execução de peças. São coletados dados que denunciam o esforço para a formação de um caráter musical mais guitarrístico.

3. Sobre a pesquisa

Esta proposta de pesquisa já foi iniciada numa Iniciação Científica que pretendeu investigar o grau de aproximação e de especificidade entre os métodos de ensino da guitarra em relação aos métodos de ensino do violão: se eles correspondiam ou não ao grau de distinção possível de ser observado na linguagem guitarrística (artística) em relação à linguagem violonística. Nesta primeira etapa foi utilizada também a estratégia da entrevista, dentro de uma proposta eminentemente qualitativa de pesquisa. As entrevistas foram semi-estruturadas, permitindo maior liberdade dos entrevistados de tocar em assuntos não previamente previstos pelo entrevistador, e foram realizadas exclusivamente com professores de guitarra.

No momento atual, a proposta da Iniciação Científica está tendo continuidade numa dissertação de mestrado em andamento que pretende deixar mais claros alguns pontos levantados na pesquisa anterior, ampliando o espectro de entrevistados (incluindo alunos de guitarra, mas também professores e alunos de violão, e alguns de ambos instrumentos). Esta nova pesquisa inclui preocupações que não foram incluídas na pesquisa anterior, que tendem a tornar o quadro de análise mais amplo e mais complexo.

As primeiras entrevistas possibilitaram a coleta de alguns dados que levaram a algumas constatações importantes sobre o assunto. Segundo os professores de guitarra, os métodos de ensino de guitarra são atualmente independentes dos métodos de ensino de violão, o que corresponderia, de certo modo, ao grau avançado de autonomia que a guitarra conquistou até o momento com a instituição de uma linguagem musical específica, relacionada à técnicas e à sonoridades também específicas do instrumento. Porém, apesar deste posicionamento quase unânime dos professores de guitarra, ainda persisti por parte deles algumas ressalvas, uma vez que, ao mesmo tempo em que mencionaram vários aspectos que provam o distanciamento entre o ensino dos dois instrumentos (tais como as diferenças entre as técnicas da mão direita – dedilhada para o violão e "palhetada" para a guitarra – e da mão esquerda – formas de tratar os acordes e as melodias, além das diferenças de ornamentos expressivos e entoativos dos dois instrumentos), também denunciam alguns pontos que confirmam um certo grau de dependência entre a guitarra e o violão, como ocorre no fato do guitarrista, apesar de utilizar frequentemente a técnica da palhetada alternada, por exemplo, não pode deixar de lado a utilização do dedilhado para tocar seu instrumento, pois existem alguns estilos de música popular que exigiriam este último tipo de técnica (como é o caso do samba, que exige uma alternância e combinação de cordas muito complexos para se tocar apenas com a palheta). Portanto, não se obteve dados sólidos a respeito da independência da guitarra em relação ao violão em seu processo de ensino/aprendizagem, tornando necessário um aprofundamento maior no assunto.

Em algumas entrevistas iniciais, foi possível observar que, apesar da atual evolução dos métodos de ensino para guitarra, é possível dizer que a raiz do ensino da guitarra ainda se encontra, de certo modo,

presa à do violão, como ocorria anteriormente, na época do nascimento da guitarra. Alguns professores entrevistados relatam que quando iniciaram seus respectivos aprendizados, por falta de métodos de ensino específicos para guitarra, utilizaram métodos de violão, principalmente quando a matéria estudada era a leitura musical.

Outro dos aspectos citados nas primeiras entrevistas, que é abordado de formas distintas em ambos os instrumentos, é a forma de se fazer o *vibrato*. O executante no violão faz este ornamento oscilando rapidamente o dedo que aperta a nota em que se fará o *vibrato* levemente, em um sentido horizontal (acompanhando a direção das cordas), enquanto que o *vibrato* na guitarra é feito oscilando-se rapidamente o dedo na nota de maneira vertical (perpendicularmente à direção das cordas).

Observou-se um outro ponto sobre o qual quase todos os professores de guitarra concordaram como sendo exemplo da emancipação linguístico-expressiva musical da guitarra e do violão e a maneira de ensinar estes instrumentos. Pode-se afirmar que o objetivo do estudo de um instrumento normalmente é fazer música (se não profissionalmente, pelo menos amadoristicamente). Assim, segundo o que foi constatado nas entrevistas, se os objetivos a serem alcançados forem diferentes em cada instrumento, ou seja, se as músicas a serem tocadas forem diferentes e exigirem recursos diferenciados para tocá-las, a maneira de ensinar também se torna diferente.

Porém, as entrevistas também revelaram que por mais que sejam distintos os objetivos a serem alcançados pelos estudantes, em alguns momentos da aprendizagem de cada instrumento o processo pode coincidir, ou seja, estudam-se praticamente as mesmas coisas, praticamente das mesmas maneiras, para se atingir muitas vezes objetivos diferentes.

Portanto, o trabalho anteriormente desenvolvido ajudou a elucidar um pouco melhor as conflitantes relações existentes entre técnicas interpretativas da guitarra e do violão, o que possibilitou uma caracterização provisória de elementos que, em princípio, distinguiram as duas práticas e a explicitação de alguns dos pontos que determinam as diferenças entre tocar violão e tocar guitarra. Foi possível avaliar ainda parte considerável dos conteúdos abordados no ensino da guitarra, no sentido de observar quais seriam inicialmente os pontos através dos quais o material didático usado pelos entrevistados, seriam considerados mais eficazes para o ensino da guitarra do que aqueles adaptados dos métodos do violão.

Espera-se que com este trabalho atual, ainda no início da investigação, possa trazer uma maior clareza sobre certos aspectos técnicos musicais da guitarra, ambientados em uma área expressiva específica e particular, distinta do violão.

4. Algumas considerações

Observou-se através das entrevistas anteriores, realizadas apenas com professores de guitarra, que seus métodos de ensino de guitarra são independentes dos métodos de ensino de violão. Por outro lado, nota-se que, apesar desse posicionamento categórico dos professores de guitarra, existe por parte deles ainda uma ressalva, pois ao mesmo tempo em que levantaram aspectos que indicam a independência da guitarra, ressaltaram também aspectos que indicam a persistência de uma dependência da guitarra em relação ao violão.

Inicia-se, portanto um aprofundamento necessário e mais minucioso deste assunto, dada a complexidade (e de certo modo, a instabilidade) constatada nas falas dos professores de guitarra com relação ao grau de aproximação ou afastamento dos sistemas já estabelecidos de ensino do violão acústico.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer***.** 2 ed. Tradução de Sérgio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice Barbara Catani, Paula Montero e José Carlos Durand. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (USP), 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas.* 5 ed. Tradução de Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GOMES, Rogério Borda. *Por uma proposta curricular de curso superior em guitarra elétrica.* Rio de Janeiro, 2005.149f. Mestrado em Música.UNIRIO.

VISCONTI, Eduardo de Lima. *A Trajetória da Guitarra Elétrica no Brasil.* Músicos do Brasil: uma enciclopédia instrumental, 2008-2009. Disponível em: <http://ensaios.musicodobrasil.com.br/eduardovisconti-a-trajetoria-da-guitarra-eletrica-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10/06/2012.

ZAN, José Roberto. *Música Popular Brasileira, Industria Cultural e Identidade*. Eccos Revista Científica, São Paulo, v.3, n.1, 105-122, junho 2001.

.

“Pré-coral”: o coral com crianças de 6 anos

Juliana Melleiro Rheinboldt
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)–julianamelleiro.r@gmail.com

Rafael Keidi Kashima
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)–rafaelkeidi@gmail.com

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)- aamend65@gmail.com

Resumo: Considerando a legislação vigente, na qual as crianças de 6 anos devem iniciar sua formação no Ensino Fundamental I – e, consequentemente, muitas vezes em coros infantis - analisaremos as necessidades e possibilidades para se trabalhar com essa faixa etária que tanto pedagógica quanto musicalmente necessita de uma estrutura de trabalho diferente da estabelecida com crianças de 7 anos, a antiga faixa etária de início do Fundamental I. Primeiramente, contextualizaremos a legislação e as características de desenvolvimento psicológico e social da criança de 6 anos fundamentados na teoria *sócio-construtivista* de Jean Piaget. Em seguida, sugeriremos algumas possibilidades de trabalho com o, intitulado pelos autores, “*Pré-coral*”, nos aspectos inerentes ao trabalho coral infantil como: aquecimento vocal, repertório, alfabetização e jogos e brincadeiras musicais. Todas as possibilidades de trabalho serão sugeridas conforme as necessidades da criança de 6 anos e embasadas na experiência profissional dos autores que trabalham com este perfil etário e coral em projetos sociais e musicais do estado de São Paulo.
Palavras-chave: Coral Infantil, Educação Musical, Regência Coral.

Pre-choir: Children’s Choir at age 6

Abstract: Considering current legislation, in which children begin formal schooling in an elementary school at 6 years of age, and thus may frequently begin singing in children's choirs, we intend to analyze the possibilities and necessities of working with this age group since both educationally and musically these children require a different approach than seven year olds, the age at which elementary education used to begin. First, we will contextualize the legislation as well as the characteristics of the 6-year old's psychological and social development based on Jean Piaget's theory of cognitive development. Then we will suggest some ways to work with what we are calling "pre-choir" on the essential aspects of children's choir work: vocal techniques, repertoire, musical literacy and musical games. All the possibilities are suggested consistent to the needs 6-year-olds and based on the professional experience of the authors, who work with this kind of choir in social, music education projects in the state of Sao Paulo, Brazil.
Keywords: Children's Choir, Music Education, Choir Conducting.

Introdução

Com a determinação legal que estabelece o Ensino Fundamental com duração de nove anos, a faixa etária inicial desse nível de ensino passou de 7 para 6 anos de idade. Costumeiramente, o início no Ensino Fundamental coincide com o início em corais infantis, portanto, torna-se necessário discutir e analisar as práticas da educação musical através do canto coral para adequá-las a essa nova realidade e necessidades da faixa etária das crianças de 6 anos.

Primeiro, vamos compreender melhor esta mudança da lei que estabelece o Ensino Fundamental com duração de 9 anos. Segundo o MEC (2004) em 1996, a Lei de Diretrizes e

Bases (LDB) sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, com início aos seis anos de idade. Esta proposta tornou-se uma meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011, a mesma lei que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que contém metas e diretrizes para a Educação Brasileira. (MEC, 2004: p.14)

Esta meta foi traçada de acordo com a realidade brasileira[139], na qual apenas 3,6% das crianças em idade escolar não estão matriculadas, apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental em uma média de 10,2 anos e dessas crianças, cerca de 2,3 milhões trabalham, dentre elas 800 mil em formas de trabalho degradantes. A meta busca uma real inclusão do aluno na escola que é considerada "pólo gerador e irradiador de conhecimento e cultura, [e contribuinte] para reconstruir a organização da comunidade", assim, a escola privilegiará a qualidade social. (MEC, 2004: p. 9, 11 e 12)

Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: "(...) oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade." (MEC, 2004: p.14)

Porém, o MEC afirma que:

> (...) não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (MEC, 2004: p.17)

Sobre o perfil da criança de 6 anos, o MEC complementa:

> Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. (MEC, 2004: p.20)

Sugerimos para o trabalho coral específico com as crianças de 6 anos a nomenclatura "Pré-Coral", pois ressalta a importância de se fazer um trabalho diferenciado do executado com crianças mais velhas, focando no ensino de vivências musicais anteriores à prática coral. Compreenderemos melhor este tipo de trabalho a seguir.

[139] Segundo indicadores nacionais do MEC/INEP/Censo 2002 (MEC, 2004: p.9)

1. O canto coral e a criança de 6 anos: uma realidade brasileira

1.1 Antigas e novas tendências do canto coral infantil

Sobre o canto coral, Amato (2005) afirma que esse:

> (...) configura-se como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem (...) (AMATO, 2005: p.75)

Fonterrada (2008) complementa a definição de Amato (2005) afirmando que o canto coral é um importante veio da pedagogia musical do século XX, afinal além de ser um excelente meio para a prática musical coletiva, é econômico, "pois cada criança traz em si seu próprio instrumento – a voz". (FONTERRADA, 2008: p.200)

No livro "Canto, canção, cantoria: como montar um coral infantil" (1997), são propostas algumas possibilidades de agrupamento por faixas etárias, da mais restrita à mais ampla formação. Apresentadas na tabela abaixo, é possível observar que é indicado o início do trabalho coral com crianças de sete anos, a antiga idade de ingresso no Ensino Fundamental I:

Opção A	Opção B	Opção C
De 7 a 9 anos	De 7 a 10 anos	De 7 a 12 anos
De 10 a 12 anos	De 11 a 15 anos	De 9 a 15 anos
De 13 a 15 anos		

Tabela 1: Opções de agrupamentos corais por faixas etárias (SESC, 1997: p.12)

O maestro americano Henry Leck propõe em seu livro "Creating artistry trough choral excellence" (2009) que "pode haver três níveis em um programa de corais infantis: o infantil [early childhood], o preparatório e o coral. (...) A divisão infantil começa por volta dos seis anos de idade e foca no desenvolvimento da inteligência musical". (LECK, 2009: p.159)[140]

A proposta principal da divisão infantil não é a prática coral, mas o desenvolvimento musical de maneira ampla e prática, através de vivências que proporcionem tal desenvolvimento das habilidades musicais inerentes a uma prática coral a ser focada posteriormente.

[140] There can be three levels in a children's choir program: early childhood, preparatory, and choral. The early childhood division is for infants through age six, and focuses on developing the musical intelligence. (LECK, 2009: p.159)

Tendo como base as duas referências citadas acima, poderíamos sintetizar a divisão coral considerada ideal como:

Opção A	Opção B	Opção C
Pré-coral: 6 anos	Pré-coral: 6 anos	Pré-coral: 6 anos
De 7 a 9 anos	De 7 a 10 anos	De 7 a 12 anos
De 10 a 12 anos	De 11 a 15 anos	De 9 a 15 anos
De 13 a 15 anos		

Tabela 2: Divisão coral ideal

1.2 A criança de 6 anos

Na organização da rotina do ensaio, é papel do regente analisar as necessidades técnico-musicas de seu grupo para a realização do repertório escolhido e possibilitar uma dinâmica de atividades que seja agradável e compreensível para as crianças. Portanto, acreditamos ser de grande importância conhecer características cognitivas para adequar as ferramentas de ensino a determinada faixa etária.

Segundo Piaget, aos 6 anos as crianças se encontram em um período de transição entre duas fases de desenvolvimento, a *Fase Pré-Operatório* e a *Operatório Concreto* e também apresentam características da transição entre o *Jogo Simbólico* e o *Jogo de Regras*. Dessa forma, acreditamos que é possível dentro do coro ter integrantes da mesma faixa etária apresentando características bem distintas dentre os participantes.

As crianças podem apresentar características do *Jogo Simbólico*, no qual a representação de um objeto ausente apresenta-se por elementos com características similares. Mesmo as crianças brincando dentro do coletivo, estão jogando individualmente, não ocorrendo a consciência da necessidade de terminar as atividades até o fim, ou respeitar o desejo de outra criança do grupo, em terminá-la:

> (...) mesmo imitando o que observa, e acreditando jogar de boa fé com cada um, a criança só pensa inicialmente em utilizar para si própria as suas novas aquisições. Joga individualmente como uma matéria social: isso é o egocentrismo. (PIAGET, 1964: p. 32)

Visto isso, pode ser necessário incluir nas rotinas de ensaio atividades que estimulem o trabalho de socialização do grupo e consciência da importância do coletivo.

As crianças dentre os 6 aos 11 anos se encontram na fase *Operatório Concreto*. Uma característica marcante dessa fase é que a criança começa a distinguir o seu ponto de vista com o dos outros, assim, as discussões se enriquecem, porque é possível compreender o outro e buscar afirmações que se auto justifiquem.

Na vida social elas ingressam no comportamento característico do *Jogo de Regras*, no qual a criança torna-se suscetível ao começo da reflexão. Piaget também afirma que:

> (...) por volta dos sete, oito anos, desenvolve-se a necessidade de um entendimento mútuo no domínio do jogo (assim como a conversação entre as crianças) (...) O divertimento do jogo deixa-se de ser egocêntrico para tornar-se social... (PIAGET, 1964: p.37)

Aos 6 anos, apresentar situações novas é muito estimulante para os alunos dentro do processo de aprendizagem. Quando se brinca, não existe a preocupação com a aquisição de conhecimento. Segundo Kishimoto (2006), as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeiras que em outras atividades não recreativas. (KISHIMOTO, 2006: p.26)

Em relação aos conteúdos musicais, o pesquisador François Delalande propôs as seguintes categorias de conduta: a exploração, a expressão e a construção, categorias essas diretamente relacionadas aos jogos sensório-motor, simbólico e com regras, de Piaget.

Delalande, afirma que nos por volta dos 6 ou 7 anos, a criança se preocupa em organizar suas ideias, dando forma a música que é uma forma de jogo de regras cuja primeira manifestação desse jogo é através das brincadeiras cantadas. (BRITO, 2003: p.36 a 40). Como aos 6 anos ela inicia o processo de compreender a forma musical, é importante o regente avaliar quais são os conteúdos musicais importantes para esse início da vivência coral.

2. Possibilidades de trabalho com o "Pré-coral"

Compreendidas as características cognitivas da criança de seis anos, sugeriremos algumas propostas de trabalho consideradas adequadas à faixa etária, pautando o trabalho com o "Pré-Coral" em quatro partes: o aquecimento vocal, o repertório, a alfabetização musical e os jogos e brincadeiras musicais.

2.1 Aquecimento vocal

O aquecimento vocal é parte fundamental da prática coral, na qual a musculatura utilizada no canto é condicionada a fazê-lo de forma saudável, auxiliando na prevenção de problemas vocais, na afinação e até mesmo no preparo do repertório.

Carnassale (1995) questiona em sua dissertação de mestrado sobre qual seria a idade ideal para se começar a instrução no canto e ressalta que:

> (...) sabemos que a aprendizagem do canto inicia-se quando a criança ainda é um bebê [e] que as primeiras experiências musico-vocais são importantes (...) Por outro lado, há limites relacionados à maturidade física e mental para o aprendizado de certas habilidades e esses limites não necessariamente estão relacionados à idade do indivíduo. (CARNASSALE, 1995: p.25)

A heterogeneidade de desenvolvimento físico e mental em crianças da mesma idade é bastante grande. A autora exemplifica esta questão da maturidade física relatando que, segundo Phillips (1992), os pulmões das crianças de 7 anos ainda não estão aptos para utilizar a respiração recomendada para o canto, na qual utiliza-se uma série de músculos da caixa torácica, abdome e diafragma. Porém, Carnassale recomenda que as crianças dessa idade sejam orientadas para alcançar tal respiração o mais breve possível. (CARNASSALE, 1995: p.75 e 109)

Sugerimos o mesmo cuidado com as crianças de 6 anos. É possível trabalhar os fundamentos básicos do canto, como postura, respiração, ressonância, dicção, expressividade etc, porém, associando-os à uma abordagem lúdica e à metáforas de aprendizagem que viabilizem o ensino de canto as crianças de seis anos. Por exemplo, exercícios em *boca chiusa* (boca fechada), podem ser propostos como se os coralistas estivessem mastigando algo saboroso. Podemos associar movimentos aos vocalizes para torna-los mais concretos, como, por exemplo, exercícios com saltos melódicos associados a lançar objetos, o que ajuda na projeção vocal e entendimento da criança.

Com isso, notamos a responsabilidade dos profissionais que instruem o canto infantil, tal como Carnassale afirma: “estes [os profissionais] devem, portanto, estar cientes das possibilidades e limites de uma voz ainda em formação, como também das possibilidades e limites de cognição da pessoa em desenvolvimento.” (CARNASSALE, 1995: p.24)

2.2 Repertório

O repertório a ser escolhido é de grande importância para a evolução técnica do grupo de forma gradativa e com qualidade. Aos 6 anos, o uso da partitura pode ser muito complexo, portanto, a aprendizagem por imitação e memorização é mais interessante e mais prática para trabalhar com essa faixa etária.

O uso de letras mais curtas ou estróficas facilita a memorização das canções e o uso de músicas faladas (que são mais simples por não conter melodia e não haver a necessidade de uma afinação refinada) é também é bastante interessante. Vale ressaltar que as crianças devem

falar estas músicas em um registro mais agudo para evitar o uso inadequado da voz. Um bom exemplo desse tipo de repertório é a série de livros da compositora Thelma Chan, em especial o "Coralito" (1996) que apresenta 21 canções curtas e com melodias de fácil memorização.

Uma escolha variada de repertório amplia a vivência musical e o conhecimento de mundo dos alunos e é importante que ela possa suprir as necessidades musicais dos coralistas, estimulando o desenvolvimento musical.

2.3 Alfabetização Musical

Sob a perspectiva da vivência prática ante à teoria, acreditamos que o ideal para o trabalho com o "Pré-Coral" seja explorar diversas habilidades e conhecimentos musicais através de atividades lúdicas, que envolvam o uso do movimento corporal e que sejam úteis à iniciação musical dos coralistas. Tais propostas são encontradas em diversos métodos ativos de educação musical e destacamos, dentre eles, as propostas de Emille-Jacques Dalcroze e Zoltán Kodály.

Dalcroze propõe o ensino de diversas habilidades musicais, sobretudo a rítmica, e acredita que tudo o que passa pela vivência corporal é melhor assimilado intelectualmente. Kodály, importante educador musical húngaro, alicerçou seu método na música coral e destacamos o uso da manossolfa - o solfejo através de sinais manuais - como uma ferramenta de musicalização bastante útil à prática coral.

Alguns exemplos de atividades musicais usuais com a faixa etária são: o "Morto-Vivo" musical, no qual é possível discriminar as alturas ficando em pé ou sentado conforme um som grave ou um som agudo são tocados; a leitura rítmica com sons associados às figuras (por exemplo: semínima como "ta" e duas colcheias como "titi"); exercícios de exploração espacial caminhando no pulso, em suas subdivisões e em diferentes fórmulas de compasso, por exemplo, ajudam a criança a vivenciar corporalmente e internalizar esses conceitos musicais; e a própria manossolfa ajuda a perceber as alturas e a afinação das notas.

2.3 Jogos e brincadeiras musicais

O lúdico feito através das brincadeiras é muito estimulante para as práticas de ensaio. Algumas atividades podem ser priorizadas estimulando o trabalho em grupo e desta forma criar um coro capaz de se organizar e cantar junto.

A canção "A Estátua" da compositora Maria Meron é uma proposta bem interessante. Além de poder ser inclusa no repertório, é possível adaptá-la como uma atividade coletiva. Ela apresenta uma melodia simples e - como descrito na partitura abaixo- é necessário que no fim as crianças realizem uma estátua.

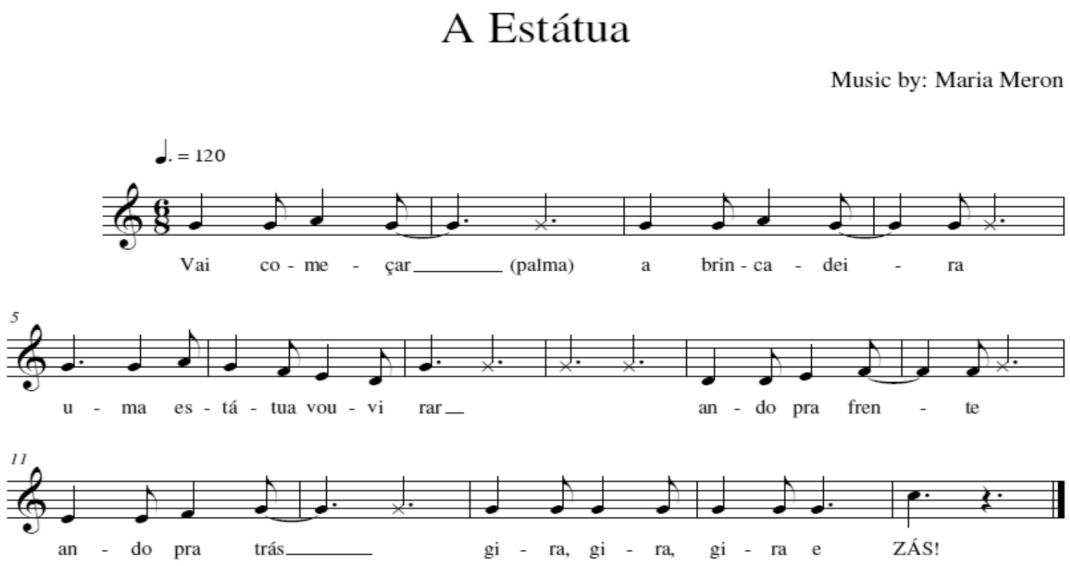


Figura 1: Partitura "A Estátua", de Maria Meron. (Editada no Finale 2011)

Podemos sugerir que nos ensaios os alunos, ao invés de realizarem uma estátua individual, criem coletivamente uma única estátua. Por exemplo, todos escolhem um animal e cada criança monta uma parte do mesmo no momento da estátua, ou escolhemos um lugar como praia e cada criança representa em sua estátua uma ação que é realizada na praia. Além de proporcionar o canto, proporcionamos outras habilidades como cooperativismo, espacialidade e repertório de movimentação corporal.

Conclusão

Concluímos, portanto, que dada a entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental I, tal como determinado pela legislação, pedagógica e musicalmente torna-se necessário repensar as características do trabalho com a faixa etária que diferencia-se daquele feito com as crianças de 7 anos. Em relação ao trabalho com coral infantil, é proposta a nomenclatura "Pré-Coral", a qual traduz as bases deste trabalho específico: a vivência de diversas habilidades musicais necessária a uma prática coral posterior.

O "Pré-Coral" visa tornar o canto coral infantil uma prática da Educação Musical eficaz, prazerosa e significativa para as crianças de 6 anos. Acreditamos, por fim, que um trabalho mais específico, de acordo com as necessidades de cada faixa etária, pode nortear a atuação do regente coral de forma a contribuir com a produtividade e sucesso de sua práxis pedagógico-musical.

Referências

AMATO, Rita Fucci. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XVI, 2005, Belo Horizonte. Belo Horizonte: ABEM, 2005. p.75 a 96.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil*: propostas para a formação integral da criança. 2ª Edição. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARNASSALE, Gabriela Josias. *O ensino de canto para crianças e adolescentes*. Campinas, 1995. 179f. .Dissertação de Mestrado em Artes pela UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas- Instituto de Artes.

CHAN, Thelma. *Coralito*: Prá brincar de cantar. São Paulo: Irmãos Vitale Fermata do Brasil, 2006.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios***:** um ensaio sobre música e educação. 2ª Edição. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
KISHIMOTO, T. M**.** *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Ed.Cortez, 2006.

LECK, Henry H.; JORDAN, Flossie. *Creating artistry through choral excellence.* Edited by Sharon Stour. 1st Ed. U.S.A: Hall Leonard, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; Secretaria de Educação Básica; Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Educação Fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília: julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em abril de 2012.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

SESC, São Paulo. *Canto, canção, cantoria*: como montar um coral infantil. Organização: Gisele Cruz. São Paulo: SESC, 1997.

A implantação da música na rede pública de São Mateus-ES: relato de descobertas e fundamentos teóricos

Katia Duarte
Secretaria de Educação de São Mateus – ES – *katiaduartemusica@hotmail.com*

Ernesto Hartmann
UFES – ernesto.hartmann@ufes.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do projeto piloto "Música nas Escolas" implantadas no município de São Mateus – ES desde 2010. Este projeto constituía-se da inserção do ensino da música na grade curricular dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, atendendo a cerca de 2000 crianças. A partir do relato de uma realidade que vai se construindo, devido ao curto tempo de vida deste projeto pretendemos relatar as atividades realizadas e promover uma breve reflexão sobre os fundamentos teóricos que alicerçam o projeto, essencialmente através da abordagem multi-modal de Marion Verhaalen.

Palavras-chave: Música nas Escolas, Abordagem Multi-modal na educação musical, São Mateus.

Implementing Music in the public schools of São Mateus-ES, a survey on theoretical approaches and discoveries

Abstract: This work is a report of the ongoing Project Música nas Escolas (Music in the schools) that takes place since 2010 in the city of São Mateus, north of Espírito Santo State, Brazil. This project has as its main goal the insertion of music classes in the regular curriculum of the city's grammar school (from first to fifth grade) in order to serve about 2000 children. From the report of an ongoing reality that is being constructed we can argue on the theoretical approach that supports the project, basically sourced on Marion Verhaalen's multi modal approach.

Keywords: Músic in school, Multi-modal approach in music education, São Mateus.

1. O Projeto piloto *Música nas Escolas* no município de São Mateus - ES

No inicio de 2010, visando atender a Lei 11.769/08, a Prefeitura Municipal de São Mateus – Espirito Santo inaugurou o projeto piloto chamado *Música nas Escolas*. Este projeto tinha como objetivo colocar o munícipio em conformidade com a legislação em vigor. Sua principal ação foi a inclusão de aulas de musicalização na grade curricular para alunos do 1º ao 5º Ano. *Música nas Escolas* contou inicialmente com a adesão de oito escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) das trinta e uma escolas que compõem a rede municipal urbana de São Mateus. A carga horária da aula de Música era de cinquenta minutos/aula por semana, evidentemente pequena, porém, suficiente para as experiências do projeto piloto. Cada profissional trabalhou em torno de 30 a 50 horas distribuídas nas oito EMEFs nos turnos matutino e vespertino do 1º ao 5º ano atendendo a um total de 2.126 crianças.

Uma equipe foi constituída de uma coordenadora do Setor de Música (com formação em Música – Bacharelado e servidora efetiva do município) e quatro professores temporários, ainda, na época, Licenciandos em Música (4º Período –UFRGS-UFES e Instituições de ensino superior parceiras – programa CAPES-PROLICENCIATURA à distância). Uma primeira reunião foi realizada em março de 2010, na sede da Secretaria Municipal de Educação, onde estiveram presentes os supervisores das escolas participantes do projeto, a equipe de música e a Coordenação Pedagógica da Secretaria. Nessa reunião foram abordados quais seriam os objetivos do projeto, suas metas, em que a Educação Musical poderia contribuir no cotidiano da escola e, por fim, estratégias e conceitos que norteariam as atividades em sala de aula. Entre estes conceitos e estratégias destacavam-se as atividades que partissem de apreciações musicais, expressão corporal e sensibilização rítmica, visando contemplar os conteúdos de parâmetros sonoros e escrita musical. Estas atividades conduziram ao planejamento de aulas que pudessem apresentar as crianças uma realidade que, até então, elas jamais haviam vivenciado, fundamentalmente em virtude das atividades de apreciação dos ruídos e da paisagem sonora da sala de aula, da própria escola e de seus entornos. Como consequência direta disto, uma nova percepção de som e música naturalmente inaugurava-se nas crianças, oportunizando uma consistente ampliação de suas sensibilidades auditivas.

Desde o universo utópico das reuniões à realidade cotidiana da sala de aula das escolas, os pais e as crianças vivenciaram, com esta nova experiência, simultaneamente, a euforia do cumprimento e a frustração da negação das suas expectativas. Em geral, o que se espera da música nas escolas é um suporte às disciplinas tidas como "essenciais", tal qual português e matemática, a formação de corais para apresentações em datas cívicas e comemorativas e, também a oportunidade de substituição de professores regentes de sala em eventualidades. Para ilustrar esta afirmação propomos a seguinte citação retirada de um dos textos utilizados para nosso estudo, que assinala uma interessante observação sobre esse problema, colocada, aqui, de forma irônica pela autora,

> Música é importante coadjuvante no trabalho psicomotor, inglês, aprendizagem de números, cores, etc.[...] música vai ajudar a acalmar as crianças [...] música alegra as crianças [...] música é excelente marketing para escola. (Beyer, 2001:p.46-47)

2. Relato das atividades

O fato de a música, e por consequência, a aula de música ser associada à alegria e diversão gerou algumas dificuldades nos primeiros momentos para se estabelecer o local de aprendizagem e caracterizá-lo como tal. As crianças inicialmente não conseguiam perceber o ambiente sonoro ao qual estavam inseridos. Buscamos trabalhar a paisagem sonora (SCHAFER,2001:p.366[141]), levando aos alunos atividades de percepção dos sons ao nosso redor nos diversos ambientes cotidianos deles, começando por cômodos específicos das suas próprias casas, como a cozinha e a sala. Também foram elaborados cartazes

[141] Raymond Murray Schafer (nascido em 18 de julho de 1933) é um canadense, compositor, escritor e educador musical.

onde não haviam textos, e sim, sons e figuras. Durante essa atividade, as crianças selecionavam as figuras e as combinavam entre si criando verbalmente uma história para depois a apresentarem através da ordenação e interpretação sonora das figuras dos cartazes de acordo com a história que elas quiseram contar.

A intenção era musicalizá-los a partir de elementos que não necessitassem exclusivamente de instrumentos musicais convencionais, visto que, ainda, esses recursos não estavam disponíveis no ambiente escolar. Para essas vivencias tomamos como base Violeta Gainza, que, ao falar sobre musicalização, afirma que,

> o objetivo especifico da educação musical consiste em colocar o homem em contato com seu ambiente musical e sonoro, descobrir e ampliar os meios de expressão musical, em suma, "musicalizá-lo" de uma forma mais ampla (GAINZA, 1977: p.44).

A criação de instrumentos musicais também foi uma das atividades realizadas. Devido à ausência de instrumentos convencionais na escola, optamos por confeccionar alguns que pudéssemos utilizar ao longo do ano (fig.01).

FIGURA 01 – Alunos EMEF Mª Aparecida dos Santos Silva Filadelfo – 3º Ano

Confecção de Instrumentos Musicais e Experimentação sonora

> O trabalho com materiais alternativos, matérias que não foram originalmente concebidos para produzir som, propõe para os seus participantes uma atuação que implica um exercício de pesquisa e de criatividade. Tocar, fazer música com material alternativo exige que se procure, que se investigue, buscando possibilidades sonoras. Aprender a tocar um instrumento não significa somente dominar as técnicas de execução sob a orientação de alguém, mas, sim, inventar formas de executar. Esse exercício torna essa procura, essa pesquisa, uma possibilidade real de construção de conhecimento musical (PACHECO, 2007: p.92).

Ainda,

> Educar musicalmente através de instrumentos construídos a partir de material reciclável oportuniza a descoberta de conhecimentos em processos criativos, lúdicos, tanto organizacionais quanto comunicacionais. O instrumento musical criado e sua própria criação torna-se um meio de Educação Musical (MENTZ *et al*, 2003: p. 302).

O espaço físico em que as atividades se iniciavam era restrito à sala de aula com mesas e cadeiras enfileiradas de forma tradicional. Para algumas atividades preferíamos reorganizar o espaço em forma de roda não somente para ampliá-lo, mas, principalmente, para modificar o ambiente criando uma atmosfera propicia a assimilação do conteúdo que se desejava aplicar (fig.2 e 3). Um pequeno tempo da aula era gasto com essa reorganização, porém, com o tempo percebemos que as crianças aproveitavam muito melhor as atividades. Trata-se do mesmo problema que muitas outras escolas enfrentam; a falta de um espaço adequado, equipado e dedicado à aula de música.

FIGURA – 2 – Alunos da EMEF Mª Aparecida dos Santos Silva Filadélfo – 5º Ano. Na atividade o tema da aula foi pulsação, após explicação inicial vivenciamos o conceito utilizando a cantiga Escravos de Jó, foi preciso ensinar a canção, pois a maior parte deles nunca havia cantado e nem experimentado a brincadeira.

FIGURA – 3 – Alunos da EMEF Dr. Arnóbio Alves de Holanda- 4º Ano atividade de pulsação

A propósito da avaliação, trabalhamos com os eixos *Apreciação* – Reconhece/Identifica e *Produção* – Explora/Produz/Comunica, utilizamos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes. Conforme sugere Keith Swanwick em seu amplamente conhecido modelo de aprendizagem musical, o desenvolvimento procede por quatro etapas – Materiais, Expressão, Forma e Valor. O aluno reconhece (explora), identifica (controla), comunica, analisa, percebe (demonstra) faz (produz). Seguindo

essa linha de avaliação, procuramos observar e induzir o ouvir atento e reflexivo, assim como a sensibilidade, a expressão e o valor da música.

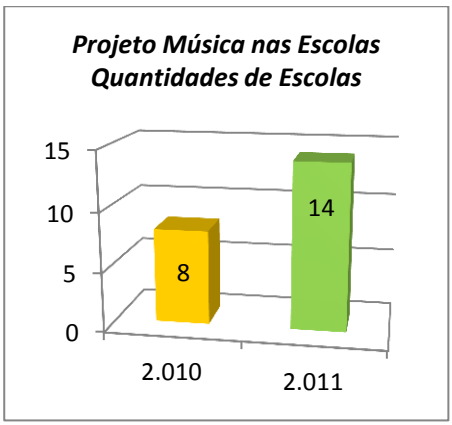
Convertemos em pontuações os dados observados, sendo x=para trabalhos de pesquisa e y=para atividades realizadas em aula, nessa avaliação precisávamos ter consciência que o aluno poderia naquele momento não participar da atividade, por algum motivo pessoal, mas que no decorrer do bimestre ele apresentaria uma interação com o conteúdo ministrado.

> Uma atividade tão rica não pode estar reduzida a uma dimensão, isto é, à da 'técnica' vocal e instrumental. Existem outros elementos comumente reconhecidos, incluindo o que as vezes é chamado vagamente de "musicalidade natural" ou "musicalidade desenvolvida (SWANWICK, 2003: p.84).

Em novembro de 2010, a equipe elaborou o I Encontro Musical, momento onde seria apresentado e discutido em forma de seminário todo o trabalho realizado ao longo do ano. Também, neste evento, foram organizadas apresentações musicais e exposição dos materiais produzidos, cartazes, pesquisas, instrumentos alternativos. (fig. 04).

FIGURA 04 – I Mostra Musical – 2010

Recebemos uma proposta da rede municipal para prosseguimento e ampliação do projeto no ano de 2011, fato que realmente aconteceu. Conforme mostra o gráfico abaixo, o projeto ampliou de oito para quatorze o número de escolas envolvidas, inclusive com o acréscimo de profissionais. Contudo, vale destacar que, nem todos os profissionais envolvidos nesta etapa dispunham de formação em música.



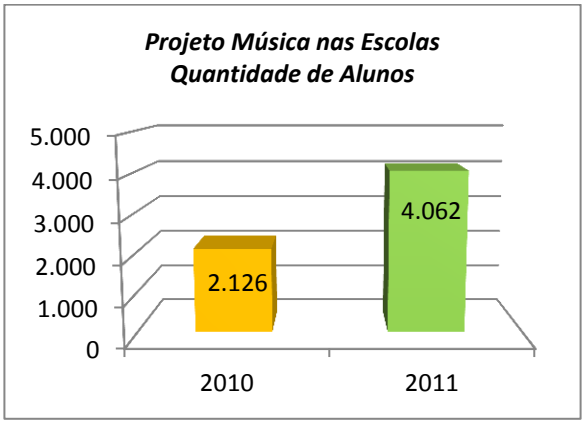


Gráfico 1: Quantidades de Escolas e Alunos Envolvidos no projeto " Música nas Escolas"

Ao ampliar o número de escolas atendidas no projeto e, consequentemente, o número de profissionais e alunos envolvidos, começamos a receber mais apoio e investimentos da Secretaria Municipal de Educação. Foram então adquiridos instrumentos musicais e material pedagógico para as 14 escolas (Fig.05).

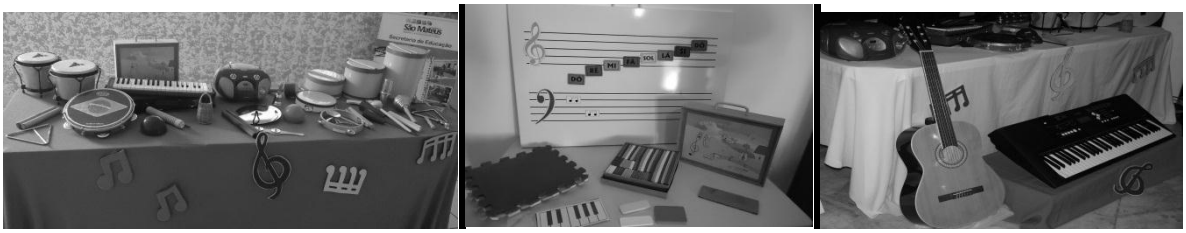


FIGURA 05 – Instrumentos e Materiais Pedagógicos Adquiridos pela SME.

No final de 2011, realizamos a II Mostra Musical, com mais crianças envolvidas e mais tempo para organização – praticamente um ano (fig. 06).

FIGURA 06 – II Mostra Musical – 2011

Concomitantemente ao projeto piloto *Música nas Escolas* a Secretaria mantem mais dois projetos extracurriculares, a saber, o programa Banda nas Escolas – iniciado em 2006, estruturado em 14 escolas da Rede Municipal e a Orquestra de flauta doce, que iniciou suas atividades em 2010 atendendo a aproximadamente 300 crianças matriculadas na rede pública.

Após a implantação do projeto no ano de 2010, o Conselho Municipal de Educação – CME iniciou no ano de 2011 um estudo sobre a Lei 11.769/08 com propostas de tornar o ensino de música nas Escolas do Município de São Mateus fator determinante no processo educacional de sua rede.

3. Fundamentos teóricos do projeto Música nas Escolas

Dentre os textos estudados durante as reuniões, ocorridas no decorrer do ano de 2010, particularmente um nos chamou a atenção. Deste autor destacamos o seguinte trecho:

> o ensino da música só surtirá os efeitos desejados na medida em que delinearmos com clareza; O que ensinar, para quê e para quem; Como ensinar, para tornar a música viva, seu conteúdo afinado com a realidade do aluno e o ensino prestigiado; e quem deve ensinar. Além da capacidade técnica e da compreensão do fenômeno musical, a flexibilidade por parte do professor é essencial, pois ser flexível é fundamental, quando da necessidade de tomada de decisões, permitindo criticas às metodologias e às próprias práticas pedagógicas diante da cultura e da sociedade na qual irá atuar (LOUREIRO, 2003: p.141).

Tornou-se clara a urgência em instituir um debate buscando uma reflexão sobre qual abordagem teórica deveria fundamentar o trabalho desenvolvido, assim como, qual, ou quais

metodologias seriam empregadas como alicerces do projeto. Como aporte teórico, almejando fundamentar nossas estratégias pedagógicas recorremos à abordagem multi-modal de Marion Verhaalen, que compreende a inclusão dos princípios básicos e possíveis de serem utilizados de diversas metodologias, sistemas e propostas. Desta forma, mesmo metodologias aparentemente antagônicas são possíveis de serem aplicadas conjuntamente, a partir do pressuposto de que existe entre elas pontos de interseções, elementos comuns que podem sobrepor-se mesmo aos seus paradigmas norteadores. Marion Verhaalen desenvolveu na década de 80 a proposta de Abordagem Multi-modal a partir da integração de quatro grandes eixos paradigmáticos de educação musical: Teorias Behavioristas, Teorias Cognitivas e Gestalt, Teorias Desenvolvimentistas e Teorias Humanistas.

> A aprendizagem pela abordagem multi-modal ocorre, na prática, pelo emprego da multiplicidade de modos. O ensino não pode ser rígido, isto é, integralmente previsível e pré-estabelecido ou em fragmentos estáticos. É necessário que se manipule todas as opções simultaneamente, uma vez que na realidade os problemas nunca se apresentam sozinhos, mas numa pluralidade de implicações. Considerando que, constantemente, as pessoas são desafiadas a encontrarem a melhor opção, é necessário que os procedimentos de ensino-aprendizagem capacitem cada aluno a conviver com desafios de simultaneidade onde consiga organizar-se (NUNES, 1991: p.2)

Sua proposta está publicada em seu livro *Explorando Música através do Teclado* (*Keyboard Dimensions*), obra traduzida para português pela professora Denise Frederico e em Música e Aprendizagem, manuscrito avulso datado da década de 80 e redigido em Porto Alegre. A propósito da abordagem Multi-modal é oportuno ressaltar que esta não se propõe a ser uma mera e reducionista coletânea de conceitos fundamentais de cada corrente ou metodologia, e sim, a síntese do que possa existir de comum e dialético entre elas. Verhaalen não advoga em sua abordagem a solução para aporias paradigmáticas e ou conceituais, como as presentes em, por exemplo, Perenalismo e Humanismo, ou Behaviorismo e Interacionismo, ao contrário, a autora defende a possibilidade e viabilidade de apropriação de determinados conceitos e procedimentos, que, em conjunto, sejam úteis para cada situação, oportunizando ao educador eleger, de acordo com o contexto e as circunstâncias particulares que se fazem presentes, quais as estratégias e ações mais apropriadas para atingir as metas estabelecidas.

NUNES (1991) discute esta questão invocando a própria Verhaalen quando afirma que,

> O Grande risco de um método com abordagem multi-modal é o de perder-se num sincretismo incoerente e sem consistência interna. Ao comentar tal perigo, Verhaalen declara que 'o método está no professor e é o professor'. Ao professor cabe conhecer, refletir e fazer a escolha do encaminhamento adequado em cada situação surgida [...] as características pessoais do professor com competência para desenvolver um método com abordagem multi-modal são: sentir o ensinar como missão, acreditar no

> investimento sobre seus alunos e alegrar-se com o sucesso de cada um deles; ser versátil, criativo, empático, estimulador, estudioso; e saber trabalhar com os estilos individuais dos alunos (NUNES, 1991: p.3)

Evidentemente que, para ser competente e obter sucesso nesta tarefa, o educador musical não só deva estar preparado com domínio conceitual e prático sobre as principais correntes de pedagogia musical, como, sobretudo, apto e disposto a despir-se de pré-conceitos ou modismos teóricos que, por ventura, obscureçam sua reflexão e percepção sobre qual abordagem mais se adequa a cada situação.

Ressaltamos que, em consonância com Marion Verhaalen, entendemos por método todo um *corpus* de conceitos e estratégias que regulam e organizam ações e procedimentos cuja meta é atingir um objetivo pré-estabelecido.

Conforme afirma ARANTES (2006),

> Ao estabelecer a abordagem Multi-Modal, Marion Verhaalen (1989) entende que um conceito musical tão melhor será absorvido quanto mais diversificada for sua experimentação, com a transferência rápida e fluente de uma experiência a outra. Assim, o professor deve promover atividades múltiplo-modais, explorando o aspecto sensitivo, visual, tátil, auditivo e verbal, para que os alunos criem uma relação própria com o objeto música (ARANTES, 2006: p.4).

Apesar dos grandes avanços nos estudos sobre os processos cognitivos na educação destarte a diversidade de correntes e hipóteses muitas vezes antagônicas, porém, respeitáveis do ponto de vista científico, não existem respostas definitivas nem tampouco estamos próximos de compreender o verdadeiro processo de aprendizagem, e, muito menos, o de aprendizagem musical.

Ao promover um diálogo entre diversos eixos paradigmáticos, Verhaalen propõe que se extraia de cada um, ao longo do processo educacional, suas especificidades (memorização e automatismo, compreensão e desenvolvimento de expectativas, criatividade e imaginação e sensibilidade e relacionamento interpessoal), de forma a não permitir que uma abordagem única se constitua como paradigma singular na elaboração de um método. Ainda, a proposta Multi-modal concentra-se na capacidade de auto avaliação do estudante, responsável direto (evidentemente em parceria com o professor) da construção do seu conhecimento, sendo, portanto, candidato a tornar-se sujeito autônomo, objetivo capital do projeto educacional humanista.

Dentro das atividades desenvolvidas podemos elencar algumas que podem ser consideradas representativas de diversos educadores musicais. Do modelo CLASP de Keith Swanwick, podemos destacar a relevância dada à apreciação musical, um dos fundamentos (letra A da sigla, portanto ocupando posição central) de sua proposta. Se para este autor Composição – Apreciação – Performance são os alicerces do modelo CLASP, apesar de não enfatizarmos em nosso projeto a composição da maneira que este educador recomenda atemo-nos a fundamentação de que uma das chaves para a compreensão e

musical reside justamente nas vivências significativas do repertório, seja este qual for o escolhido. Não obstante, a propósito da avaliação neste projeto, o modelo espiral proposto por esse autor, tão conhecido no Brasil é um dos princípios norteadores. Fato que pode ser observado pela nossa própria compreensão de que a performance, produto final, não é o único indicador de desenvolvimento musical, sendo contemplados outros aspectos.

Sobre Jacques Dalcroze, entendemos que a expressão corporal e as relações senso-corporais como resposta aos estímulos musicais devem ser amplamente desenvolvidos. Mencionamos que uma das atividades mais frequentes era justamente a associação corpo-som. Trata-se este de um dos fundamentos do denominado Método Dalcroze.

Murray Schafer apresenta-se no conceito de paisagem sonora e indiretamente na construção de instrumentos alternativos, questão bastante discutida na educação musical a partir do capítulo *O rinoceronte na sala de aula* de seu livro o *Ouvido Pensante*. Trabalhamos como foi relatado com diversas atividades que convocavam as crianças a perceber os sons de seu entorno, a se conscientizar de todo o universo sonoro presente no seu cotidiano e, em última instância a fazer música com esses sons.

Não necessariamente os eixos paradigmáticos das diversas metodologias empregadas necessitam ser antagônicos. Eles podem ou não ser. O que efetivamente ocorre é que se busca uma complementariedade entre eles. Podemos ainda citar autores como Gainza, Wilhems e outros, autores estes que, relevantemente, com suas ideias, contribuíram para a elaboração das nossas ações, porém, sugerimos uma listagem superficial de autores e atividades, pois o intuito aqui é de fornecer uma visão breve e panorâmica de como concebemos e operacionalizamos a abordagem multi-modal no nosso projeto.

Conclusões

A experiência de construir um projeto conjunto testá-lo e reproduzi-lo no ano seguinte a sua implementação foi decisiva para se formular um processo gradativo, mas consistente de inserção de música nas escolas da rede pública do Município de São Mateus. Como consequência de um projeto estruturado a partir de princípios da educação musical, oportunamente trabalhados pelos Licenciandos que compunham a equipe, juntamente com a orientação dos coordenadores pedagógico e musical, foi possível, paulatinamente, romper com o paradigma reinante de música na escola = música para lazer ou para celebração de festas cívicas. Com árduo trabalho a sociedade local está aos poucos se conscientizando da relevância de uma formação musical capaz de fornecer subsídios não exclusivamente para a performance, mas também para o desenvolvimento da sensibilidade, do juízo estético crítico e da própria formação intelectual.

Referências

ARANTES, Lucielle F. *Mulheres fazendo música: a aprendizagem musical por meio do violão em grupo*. Núcleo de Pesquisa Ensino de Arte Instituto de Artes Universidade Federal de Uberlândia, disponível em http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/6eraea/relatos_experiencia/tex_luciellefa_00.pdf NUPEA, acessado em 15 de Junho de 2011.

BEYER, Esther. *O formal e o informal na Educação Musical: o caso da Educação Infantil*. In: Anais do IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2001, Santa Maria: UFSM, 2001. p.45-52.

CAEF - Centro de Artes e Educação Física da UFRG – 2006, Página disponível em http://www.caef.ufrgs.br/produtos/boletim/index.php?option=com_content&view=article&catid=199%3Ano-37-dezembro-de-2006&id=818%3Aprcenciatura-em-ma-inicia-capacita-de-professores&Itemid=67, acessado em 15 de Junho de 2011.

GAINZA, Violeta H. de. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MENTZ, Fábio. *et al*. *Laboratório de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis do Projeto Ouviravida na Vila Pinto*, Porto Alegre-RS. In: Anais do XII ENONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis: UDESC, p.299 – 307.

NUNES, Helena. *Educação musical numa Abordagem Multimodal.* In Cadernos de Estudos - Educação Musical nº 2, São Paulo, 1991. Disponível em http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/abordagem_multimodal.htm, acessado em 15 de Junho de 2011.

PACHECO, Eduardo Guedes. *Pedacursão: uma experiência de formação em Educação Musical na pedagogia*. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPe - Pelotas [29]: 89 - 104, julho/dezembro 2007 em http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n29/05.pdf, , acessado em 15 de Junho de 2011.

SHAFER, R. Murray. *A afinação do Mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

VERHAALEN, Marion. *Explorando música através do teclado*. Trad. e Adaptação de Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 1989.

Música e idosos: uma temática emergente na educação musical

Kátia Milene Lima da Conceição
Instituto de Artes -UNESP – katiavibes@gmail.com

Sonia Regina Albano de Lima
Instituto de Artes -UNESP – soniaalbano@uol.com.br

Resumo: A busca crescente dos idosos por cursos voltados para o ensino musical nos diversos setores educacionais desencadeou a necessidade de avaliar se os procedimentos pedagógicos adotados nesses cursos atendiam as necessidades físicas, psíquicas e cognitivas desse segmento etário. Tal avaliação foi possível graças à implantação de uma pesquisa de natureza qualitativa que referendou um levantamento bibliográfico, discutindo a relação idoso/música sob uma perspectiva interdisciplinar. Esta pesquisa teve sua continuidade em uma pesquisa operacional de observação não participativa em três oficinas de música voltadas para o ensino musical para idosos, com o intuito de verificar se as práticas musicais ali desenvolvidas cumpriam um padrão pedagógico atuando em duas frentes: no aprendizado musical e na disseminação de um ensino musical de bases humanistas. Esta comunicação vai analisar apenas o pensamento de alguns teóricos que discutem o envelhecimento em suas múltiplas relações, deixando para um segundo momento a avaliação do trabalho pedagógico oferecido nas três oficinas. Estão envolvidos nesta análise, os estudos de Malcolm Knowles sobre andragogia, as formulações de Agostinho Both sobre gerontogogia, os estudos da psicopedagoga musical Violeta Gainza e da educadora musical Estelle Jorgensen. Esta fundamentação teórica pode trazer para o ensino musical, diretrizes e pressupostos teóricos capazes de nortear e subsidiar novas ações educativas adequadas ao público idoso.

Palavras-chave: educação musical de idosos; música e envelhecimento; música e gerontogogia; música e andragogia.

Music and the elderly: an emerging topic in music education

Abstract: The increasing number of the elderly people looking for musical courses in different educational sectors triggered the need to assess whether the pedagogical procedures adopted in these courses attend to the physical, psychological and cognitive needs of this age group. The present evaluation was possible thanks to the deployment of a qualitative research which endorsed a bibliographic survey, discussing the relationship among elderly and music under an interdisciplinary perspective. This research has continued in a non-participant observation in an operational research over three music workshops for elderly people, in order to verify if their musical practices comply with a pedagogical standard by acting on two fronts: musical learning and dissemination of a music education in humanistic bases. This communication will only analyze the ideas of some theorists about aging in its multiple connections. The evaluation of the pedagogical work offered by the three workshops will be done in a second step of the study. This analysis envolves andragogy studies by Malcolm Knowles; formulations about gerontagogy by Agostinho Both; and psychopedagogy musical studies developed by Violeta Gainza and Estelle Jorgensen, professor of music education. This theoretical framework may bring to music education some theoretical guidelines capable of orient and support new educational activities suitable for the elderly.

Keywords: musical education of the elderly; music and aging; music and gerontagogy; music and andragogy.

1. A relação música e idoso: uma problemática proeminente

O estudo das relações que se estabelecem nos processos de ensino/aprendizagem musical e o envelhecimento parece relevante diante da demanda que se apresenta no momento: o aumento da

população idosa e sua crescente procura por atividades musicais no amplo contexto sociocultural contemporâneo.

Tal análise implica em uma revisita ao conceito de idoso e envelhecimento[142] e, por conseguinte, às atividades musicais oferecidas a eles, na intenção de verificar se estes ensinamentos musicais cumprem um padrão pedagógico que atua em duas frentes: no aprendizado musical e na disseminação de um ensino musical de bases humanistas, alicerçado em padrões que avaliam as condições físicas, cognitivas, sociais e emocionais dos idosos.

Primeiramente pressupõe-se que para trabalhar com idosos, é necessário conhecer como se processa o envelhecimento, pois, ciente das peculiaridades pelas quais ele se reveste, pode-se adotar uma postura compreensiva e liberta de preconceitos. Marcelo Caires Luz, no livro *Educação Musical na Maturidade* (2008), aponta para as dificuldades de encontrar profissionais qualificados para lidar com idosos; profissionais estes que devem ter uma visão positiva do envelhecimento e uma concepção de educação musical de possibilidades e não apenas de dificuldades (LUZ, 2008, p.40).

O significado atribuído ao idoso pela legislação, pelas políticas públicas e sociedade tende a ser revisitado, tendo em vista as transformações socioculturais que perpassam o mundo e o fato de a longevidade humana ter se transformado num dos bens mais preciosos da humanidade.

O fator comumente usado para identificar uma pessoa idosa é a idade. A legislação vigente classifica como idoso o indivíduo com idade igual ou superior a sessenta anos, contudo, a questão cronológica como determinante de uma categoria tem sua complexidade. Indivíduos com a mesma idade podem apresentar condições diferentes de aptidões físicas, funcionais, emocionais, orgânicas e cognitivas, assim como, pessoas com diferentes idades podem ter semelhantes características físicas e psíquicas. Ou seja, a idade não fundamenta necessariamente as características pessoais de um idoso e nem suas limitações físicas, psíquicas e emocionais. O que realmente é significativo neste contexto é a qualidade deste percurso, baseado em suas vivências, escolhas, fatores genéticos, ambientais e sociais - variáveis determinantes da condição que o idoso se encontra.

A psicóloga Anita Neri (2008) revela que a idade é um conceito puramente social e não biológico ou psicológico e, por ser um conceito social, muda com o tempo e com o grupo social do qual faz parte (NERI, 2008, p.17). Se tomarmos como exemplo um idoso que habita a cidade de São Paulo e outro que habita outra região ou estado, os atributos serão diferenciados, pois envolvem variáveis de ordem social, cultural, econômica e até mesmo de gênero. Percebe-se assim, a complexidade do quadro.

[142] Toda vez que aparecer o termo idoso e envelhecimento subentende-se igual referência ao gênero feminino e masculino.

Conclui-se então, que idoso e envelhecimento são conceitos dinâmicos que devem ser revisitados frequentemente de acordo com a demanda sociocultural. A perspectiva atual aproxima-se de uma apreciação positiva, alicerçando uma nova maneira de encarar e reconhecer o idoso. Hoje a conjuntura contemporânea brasileira vê o envelhecimento de forma digna, incluindo-o em todos os níveis e atividades, inclusive nas atividades musicais.

Os dados mais recentes revelam que nesta faixa etária, os idosos procuram atividades musicais como uma possibilidade de realizar um sonho adiado no passado; por isso se mostrou propício verificar como se processa a relação idoso/ensino musical diante desta crescente demanda e proliferação de oficinas e cursos de música destinados a esta faixa etária.

O levantamento demonstra que instituições e docentes que trabalham com idosos tentam promover atividades musicais que propiciam inclusão e prazer a este público. Alguns estudos mostram a existência de práticas pedagógico-musicais em diferentes modalidades: aula de instrumentos; canto coral; musicalização; teoria musical; práticas de conjunto, dentre outras; administradas individualmente e/ou coletivamente (RODRIGUES, 2009, p.16).

Ao retomar um sonho abandonado no passado, o envolvimento dos idosos com a música chega a atingir patamares inigualáveis; eles são aplicados, esforçados e comprometidos, pois estão nesse aprendizado porque querem - situação que nem sempre é encontrada em outras faixas etárias. O profissional de ensino musical que consegue vislumbrar estas potencialidades nos idosos, terá prazer em trabalhar com eles, devido ao interesse reforçado, o compromisso assumido, a responsabilidade e a dedicação que eles têm com o trabalho musical.

Envelhecer não é impedimento para o envolvimento direto com a música. A senescência[143] é uma fase da vida que pode coexistir com trabalhos e atividades musicais que respeitem as características destes participantes e estimulem desafios que serão extensivos à vida e não somente ao ambiente musical.

2. O material, a qualificação e a adequação: contexto que justifica a necessidade da pesquisa

Em consequência da demanda dos idosos por atividades musicais, nota-se a necessidade de avaliar com critérios científicos a prática docente que vem sendo empregada nos cursos de música voltados para a terceira idade. A análise envolve uma pesquisa qualitativa de

[143] Senescência é o processo de envelhecimento natural, comum ao organismo vivo.

caráter bibliográfico, de natureza interdisciplinar que se estende para uma pesquisa operacional de observação não participativa, com registro a ser realizado em espaços educacionais previamente escolhidos. Nesta comunicação será avaliado apenas o levantamento bibliográfico que poderá subsidiar uma prática pedagógica musical mais eficiente com os idosos.

O levantamento bibliográfico que avalia a relação idoso/ensino musical é escasso, agravado pela falta de diálogo da música com outras áreas de conhecimento. O fenômeno identificado gera inúmeras consequências, aqui retratadas em parte. A relação ensino/aprendizagem musical de idosos ainda não é uma temática priorizada pelos pesquisadores, se comparado com outros assuntos referentes ao envelhecimento. Em decorrência do pouco número de estudos científicos, alguns mitos foram criados em torno da capacidade do idoso aprender música. Esta concepção interfere na elaboração das atividades musicais e consequente permanência do idoso no programa. Até nos Cursos de Licenciatura em Música, o ensino musical para idosos ainda não é priorizado. Com isso, há um número pequeno de educadores musicais capazes de lidar com este público, frente a crescente demanda por atividades musicais a ele direcionadas. Não existe uma orientação mais abalizada na forma de lidar com o ensino musical para idosos. Na maioria das vezes, a intuição, o bom-senso e a experiência empírica direcionam a forma de proceder destes profissionais.

Diante deste quadro, com o intuito de suprir esta carência, buscamos algumas fontes de aprimoramento ligadas à gerontologia educacional, a andragogia, a gerontogogia, as teorias cognitivas do envelhecimento e outras tantas que pudessem auxiliar o entendimento e a prática da relação ensino-aprendizagem para este segmento etário. Distinguir as peculiaridades dos idosos deixa-nos ciente de que não existem incapacidades que os impeçam de aprender e praticar a música e, considerando-se a capacidade mobilizadora dessa arte, eles podem e devem perpetrá-la, desde que exista um ambiente adequado e favorável para isso.

O Estatuto do idoso (Lei 10.741/2003) determina que haja uma adequação das atividades oferecidas às peculiaridades dos idosos. O artigo 21 do capítulo V desse ordenamento legal reporta-se para a inclusão e a oportunidade de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático (BRASIL, 2003, art. 21). Esta adequação educacional deve ser estendida para o ensino musical, onde a procura por atividades musicais nesta fase da vida intensifica-se na busca da concretização de um desejo e da permanência no convívio social prazeroso e estimulante.

Um ensino musical de bases humanistas, alicerçado em padrões que avaliem as condições físicas, psíquicas, sociais e emocionais dos idosos possibilitará a adequação do ensino musical às

peculiaridades desta fase da vida, trazendo inclusive, avanços consideráveis para a área. Um material de pesquisa adequado poderia subsidiar boa parte das atividades musicais com pessoas longevas.

3. Pressupostos teóricos norteadores da educação musical de idosos

Para a produção desse levantamento bibliográfico escolhemos o pensamento de pesquisadores e estudiosos que pudesse se estender para a educação musical, trazendo leituras diferenciadas da relação ensino musical/envelhecimento.

Ao contemplarmos a visão de Malcolm Knowles (2009) sobre a andragogia no processo de ensino/aprendizagem de pessoas maduras, percebemos a mudança de paradigmas na forma de conceber a relação educacional. Na andragogia existe uma relação de igualdade, uma troca mútua de informações entre professores e alunos. A experiência acumulada com a idade é valorizada e reforçada nesta vivência. O professor é um agente de mudança, um facilitador neste processo.

A Andragogia preocupa-se em estudar como as pessoas maduras aprendem, partindo do princípio que, na maturidade, as necessidades são diferentes daquelas previstas na infância. Logo as motivações para o aprendizado são outras. Aqui o adulto deve ser o sujeito da educação e não objeto dela. Os adultos são responsáveis por suas decisões, são autodirecionáveis, podem escolher qual direção devem adotar, o que, e como querem aprender (BELLAN, 2010, p.20-1). Ao trazer este princípio andragógico para a área musical, infere-se que as atividades musicais devem ser propostas em conjunto com os alunos. Suas necessidades devem ser averiguadas e o professor não deve se fechar em um procedimento metodológico que não seja construído em parceria. A escolha do repertório ou do programa de ensino deve respeitar a disposição do grupo. O estímulo à decisão e participação desenvolverá ainda mais o senso de reponsabilidade; o aluno perceberá sua importância e projetará esta postura em todas as dimensões. Nesse sentido, o professor de música precisa ser um facilitador deste procedimento, pois se a atividade musical for bem conduzida, poderá ser a motivação que se estenderá a outros ambientes, na manutenção da cidadania ativa, onde os envolvidos possam se sentir aceitos e incluídos na sociedade.

A Gerontogogia por sua vez é a ciência cujo objeto de investigação e ação reside no processo de desenvolvimento humano tardio e em suas implicações educacionais em todas as faixas etárias e em todas as instituições nele envolvidas (BOTH, 1999, p.32). Ou seja, a abordagem ampla desta ciência não consiste só na preocupação com o idoso e sim no envolvimento deste com a sociedade e vice-versa, bem como, com a instituição familiar e demais relações que ele estabelece com o meio ambiente.

A gerontogogia complementa a andragogia trabalhando não só com o aspecto educacional, mas ampliando seu espectro para o desenvolvimento humano como um todo, envolvendo tudo que engloba a existência humana. Como a atividade musical faz parte desta teia de relações não se pode excluí-la deste contexto. Sendo assim, toda proposta musical deve considerar o contexto em que o idoso está incluído, pois se este apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, o ambiente "extra musical" tem que ser considerado nesta avaliação. Os aspectos fisiológicos, psicológicos, sociais, históricos e culturais precisam ser reverenciados em qualquer ação musical destinada aos idosos. Respeitando essas peculiaridades, a educação musical poderá realmente beneficiá-los de forma ampla.

Estendendo essas ideias para o ensino musical, a filósofa e educadora musical norte-americana Estelle Jorgensen em sua obra *In search of Music Education* (1997), propõe uma visão dialética da educação musical. Nesse sentido ela promove um diálogo contínuo da teoria com a prática, compreendendo a música como uma construção sociocultural, extrapolando os muros escolares, para ser estendida à cultura, à sociedade e à vida.

Jorgensen enfatiza que a música e a educação são partes de uma rede cultural e social de crenças e práticas. Sendo a música parte da vida, não pode ser estudada isoladamente. Por isso o educador musical tem que entender este contexto para poder integrar seu trabalho nesta perspectiva (JORGENSEN, 1997, p.65). Sendo assim, mais uma vez é destacado que diante de propostas de intervenções musicais com idosos é necessário observar e compreender o contexto em que eles estão inseridos. Tal perspectiva deve ser implantada com o intuito de desenvolver atividades musicais que integram as peculiaridades e as habilidades dos idosos, respeitando a dinâmica de cada situação com uma postura adequada à necessidade do momento.

Outra educadora que complementa este pensar é Violeta Gainza que batalha por introduzir na educação musical uma pedagogia que adentre novos procedimentos apoiados em teorias atuais da aprendizagem. Ressalta que mais do que implantar novas descobertas, a pedagogia musical contemporânea deve ser integrativa, adequando os seus processos de ensino/aprendizagem às necessidades socioculturais, à tecnologia, com capacidade de promover atividades musicais integradas à exploração da realidade circundante. Dessa forma é que se pode configurar uma pedagogia aberta na qual o local e o universal, o individual e o coletivo se fundem e se integram naturalmente (GAINZA, 1988, p.110-2).

Para tanto é necessário que as atuais propostas de trabalho educacional relacionados à música dialoguem com outras disciplinas e áreas do conhecimento, principalmente em se tratando do público idoso, pois as peculiaridades da idade devem ser compreendidas cientificamente e integradas às possibilidades do desenvolvimento musical.

Por isso, o conhecimento da gerontologia educacional, da psicologia, das ciências do envelhecimento e áreas afins, necessita dialogar continuadamente com a educação musical para idosos. Acreditamos que esta integração empírica e científica de saberes, poderá nortear os trabalhos pedagógico-musicais com idosos.

4. Considerações finais

A narrativa até aqui exposta aponta para o fato que, conhecer e compreender as características físicas e mentais do idoso, seu potencial, suas aspirações e expectativas, são fatores indispensáveis para a atuação com idosos. Cabe destacar ainda que também está implícito nesta relação o desenvolvimento e a demonstração de afetividade e amor, pois como vários educadores já disseram, esta atitude fundamenta qualquer trabalho. O ensino musical nesta faixa etária torna-se possível desde que os educadores musicais atuem afetivamente e conheçam cientificamente o público idoso.

Para tanto, as instituições e os profissionais da música que lidam com o envelhecimento necessitariam, além dos conhecimentos musicais, adquirir outros saberes advindos de outras áreas de conhecimento que lhes possibilitem melhor compreensão do fenômeno, alguns deles presentes na psicologia, na gerontologia, na gerontogogia e na andragogia.

O levantamento bibliográfico aqui exposto revelou uma temática pouco explorada. Parcos são os subsídios teóricos e práticos de outras áreas de conhecimento que podem ser repassados aos docentes de música que atuam com essa faixa etária. O ensino musical destinado aos idosos ainda não é prioridade nos Cursos de Licenciatura em Música e pouco discutido nos programas de pós-graduação em música. Com isso, há um número pequeno de educadores musicais capazes de lidar com este público, frente a crescente demanda por atividades musicais a ele direcionadas.

A contribuição desta comunicação para a educação musical concentrou-se em veicular um material de análise acerca da relação ensino musical/idoso e, apontar algumas diretrizes e pressupostos teóricos capazes de nortear e subsidiar novas ações educativas adequadas a esta faixa etária.

Referências

BELLAN, Zezina. *Andragogia em ação:* como ensinar adultos sem se tornar maçante. 4. ed. Santa Bárbara d'Oeste, SP: Z3 Editora e Livrarias, 2010.

BOTH, Agostinho. *Gerontogogia:* educação e longevidade. Passo Fundo: Imperial, 1999.

BRASIL. *Estatuto do idoso.* Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União de 3 de outubro de 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

JORGENSEN, Estelle Ruth. *In search of music education.* Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1997.

KNOWLES, Malcolm Shepherd; HOLTON, Elwood; SWANSON, Richard. *Aprendizagem de resultados*: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Tradução de Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LUZ, Marcelo Caires. *Educação musical na maturidade.* São Paulo: Som, 2008.

NERI, Anita Liberalesso. *Desenvolvimento e envelhecimento:* perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas**.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. *"Cada passo é uma vitória":* saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos. Brasília, 2009. 200 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília.

Música e Inclusão Social no contexto formal de ensino na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro em Montes Claros – MG

Karen Luane Nascimento
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – karen-nascimento@live.com

Waldir Pereira da Silva
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES - Waldir.pereira@unimontes.br

Resumo: Este trabalho aborda as perspectivas do ensino de música e inclusão social na referida escola. Sabe-se que a música é de fundamental importância para a formação e inclusão social do educando. Diante do exposto, as atividades foram desenvolvidas a partir do levantamento de dados estatísticos e históricos da escola, estudo do Projeto Político Pedagógico e estatuto, aplicação da técnica de Grupo Focal[144] e a literatura especifica. Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID - Subprojeto Artes/Música: Ensino de Música nas Escolas, da Universidade Estadual de Montes Claros UNIMONTES, viabilizou-se o contato com o cotidiano escolar, tornando-se possível conhecer melhor a sua realidade.

Palavras-chave: música, inclusão social, contexto formal de ensino.

Music and Social Inclusion in the context of formal education in the State School Colonel Filomeno Ribeiro in Montes Claros - MG

Abstract: This paper aims to discuss the prospects of music teaching and social inclusion in this school. It's well-Known that music has a crucial importance on the formation and social inclusion of the student. Thus, the activities were developed from the school's compiled statistical data and historic,the study of the Political Pedagogic Project and statute, the applying of the Focus Group technique and, finally, the specific literature. Through the PIBID – (Portuguese acronym for Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship) – Subproject Arts/Music: The program of music lessons in the schools, developed by the Estate University of Montes Claros UNIMONTES, the contact with the daily school routine was enabled, making possible to know better it's reality.

Keywords: Music, social inclusion, formal teaching context.

[144] O Grupo Focal, como técnica de pesquisa utiliza sessões grupais de discussão, centralizando um tópico especifico a ser debatido entre os participantes. RESSEL, B. Lúcia; BECK, L. C. Carmem; GUALDA, M. R. Dulce; HOFFMAN, C. Isabel; SILVA, M. Rosangela; SEHMEN, D. Graciela. *O uso do Grupo Focal em pesquisa qualitativa*. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2008.

1. Introdução

Com o grande número de projetos sociais que vem sendo desenvolvido nas ultimas décadas, vem crescendo o interesse de diversos pesquisadores no que diz respeito à música e inclusão social. Em todos os trabalhos consultados percebe-se a importância da inserção social, recuperação de pessoas em situações de vulnerabilidade social e recuperação em comunidades desassistidas em educação, cultura e lazer.

Segundo Maciel:

> A música, assim como as diferentes formas de expressão artística, e os esportes tornam-se formas de acolhimento, de agregação e de ocupação dessas populações principalmente de crianças, adolescentes e jovens. Precisam ser ´´ tirados das ruas ``, precisam de uma ocupação que os distancie das drogas e das atividades consideradas ilícitas. (MACIEL, 2010, p.1298).

A partir dessas pesquisas foi despertado o interesse em se falar sobre educação musical e inclusão social. Este trabalho faz parte das atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, que tem por objetivos: incentivar a docência, melhorar a qualidade do ensino público, promover articulação entre a teoria e prática, integração entre escolas públicas e universidade, produzindo um elo entre a educação básica e a educação superior, contribuindo assim para elevar o nível dos cursos de licenciatura plena.

Em outubro de 2011 deu-se inicio as atividades do Subprojeto Artes/Música: Ensino de Música nas Escolas, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, contando com dez acadêmicos bolsistas de iniciação à docência, desenvolvendo o projeto na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro na cidade de Montes Claros - MG.

A escola foi criada em 1959 e instalada aos trinta dias do mês de junho por um decreto 5.598, com a denominação de Grupo Escolar Coronel Filomeno Ribeiro, em homenagem ao Chefe Político e benemérito da cidade, o Coronel Filomeno Ribeiro. A razão pela qual foi escolhida a escola é devido ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que atualmente é de 4,9, o mais baixo índice em relação às demais escolas da região e por estar localizada em uma área de risco e vulnerabilidade social. A partir destes dados iniciou-se o trabalho com os gestores, professores e alunos da escola visando o ensino de música em cumprimento da Lei 11.769/2008, ainda não contemplado na escola, assim como também a inclusão social, tendo o ensino de música como o elemento norteador dos trabalhos.

Sobre este aspecto, a Vice-Diretora da Escola, e Supervisora do PIBID afirma que:

> A Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro está situada em uma área de grande vulnerabilidade social, onde se encontram facções que guerreiam por domínios de "pontos de comércio". Tal fato além de instalar a violência na vizinhança, acaba tencionando-a no interior da Escola, uma vez que alguns alunos, ou familiares de alunos estão diretamente ligados a essas facções. Aproximadamente 75% dos alunos residem no entorno da Escola. Assim sendo acreditamos que aglomerá-los só instiga o espírito selvagem que aflige o bairro. (DECLARAÇÃO DA VICE-DIRETORA E SUPERVISORA DO PIBID – SUBPROJETO ARTES/MÚSICA: ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS).

Professores e grande parte de funcionários que estão comprometidos com o ensino e aprendizagem, tem convivido com a violência no ambiente escolar. Quando tentam acalmá-los, a situação se complica pelo fato das salas serem pequenas em relação a quantidade de alunos o que tem causado um certo tumulto. Com o pequeno espaço das salas de aula os alunos ficam propícios a formação de conflitos, gerando uma deficiência no aprendizado, reduzindo o tempo destinado as atividades escolares e acarretando um baixo desempenho escolar.

De acordo com Kleber,

> Traz- se á tona a deficiência das políticas publicas urbanas que acentuam a segregação territorial e social, uma vez que as áreas habitadas pela população mais pobre estão desaparelhadas de espaços para cultura e lazer, levando os jovens por falta de opção, ao ócio desagregador, porta aberta para a cooptação, para o submundo do crime. (KLÉBER, 2009, p.231).

O que determina essa situação, em especial nas comunidades pouco assistidas ou desassistidas, como nas periferias e favelas, é a questão da desigualdade social referindo-se a qualidade de vida, expectativa de vida, mortalidade infantil e analfabetismo. Quando falamos em educação, a escola deve contribuir para que a sociedade desenvolva valores democráticos baseando-se especificamente em que, se somos cidadãos, somos iguais e por isso merecemos ter uma qualidade de vida, digna e honesta. O elemento fundamental numa sociedade igualitária é a educação, que será o caminho trilhado para diminuir os altos índices de desigualdade social.

2. Grupo Focal na Escola

A partir do levantamento histórico da escola e o conhecimento prévio de como funciona o ambiente escolar, através da caracterização da escola, foi aplicado a técnica do Grupo Focal que foi utilizada como instrumento de coleta de dados para observação dos alunos quanto a inserção do ensino de música nas escolas a partir da LEI 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de

educação básica. De acordo com Kind ´´ Tomemos, então, o grupo focal como procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, alem de observar as interações características do processo grupal ``. (KIND, 2004, p. 126).

A técnica foi aplicada em três grupos de dez alunos do 5°, 6°, 7° e 8° ano do ensino fundamental, para conhecer melhor o que os alunos já tinham vivenciado sobre o ensino de música, o que mais gostavam de ouvir, se tinham uma expectativa quanto ao projeto, se já tocaram algum tipo de instrumento musical, e sobre os estilos musicais que mais apreciam. O grupo focal possibilitou conhecer melhor o que a música significava pra cada aluno e sua importância, permitiu ainda a integração grupal, investigar as questões que foram aplicadas e avaliar os resultados obtidos. Possibilitou ainda criar estratégias para ser trabalhado as práticas musicais também como forma de inclusão social.

3. A Função da Música na Sociedade e Educação

Como a música esta presente em todos os meios e em todas as sociedades; na escola ela tem um papel fundamental. No processo do fazer musical, ela vem como forma de inserir e reparar socialmente, e trás algumas considerações sobre as funções da música na sociedade e na educação. Merriam aponta dez categorias principais da função da música: expressão emocional, prazer estético, divertimento e entretenimento, comunicação, representação simbólica, reação física, imposição de conformidade as normas sociais, validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para continuidade e estabilidade da cultura, contribuição para a integração da sociedade. (apud HUMMES, 2004, p. 10 e 11). Para Hummes as dez funções na música são para:

> [...] formar um marco de referência para se pensar a sociedade e a escola, e seu papel de fomentadora da cultura e do ensino musical. Podemos considerar essas categorias como um dos referenciais da educação musical que ainda pode ser ratificado e reavaliado, dependendo do contexto em que estiver inserido. (HUMMES, 2004, p. 11).

Ainda permanecem claras as formas de se pensar as funções da música na escola que vai desde: interdisciplinaridade que busca a construção do conhecimento interligando outras ciências; preencher tempo, como relaxamento, música de fundo, lazer e muitas outras não citadas aqui. Mas a música deve ser vista também como papel fundamental de ensinar, conscientizar musicalmente e contemplar aspectos que não podem ser expressos por outras linguagens.

Desenvolvendo a socialização dos alunos, podendo despertar o interesse dos mesmos em estar mais tempo na escola, em se dedicar aos estudos, ajudando tirar alunos da rua utilizando a música como ferramenta de transformação social.

Sobre esses aspectos surge a proposta de inclusão social dos alunos da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro através das aulas de música ministradas pelos acadêmicos bolsistas do PIBID. A escola recebeu vários instrumentos musicais para se formar uma fanfarra, três violões, e um teclado. De acordo com a pesquisa realizada com a técnica do grupo focal, apenas um aluno afirmou saber sobre os instrumentos musicais que existiam na escola. Através da pesquisa pode-se saber ainda sobre o interesse de cada aluno quanto ao ensino de música, onde muitos demonstraram interessados e queriam aprender diversos instrumentos musicais. Percebeu-se então que:

> O ensino da música abre possibilidades para a construção de conhecimento tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola. O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que envolvem e as questões históricas que localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação de significados. (HUMMES, 2004, p. 21).

A partir dos depoimentos dos alunos e os vários fatores que envolvem a comunidade em que estão inseridos, pensou-se na forma de trazer novas possibilidades de conhecimento através da música e como ela poderia ser também uma ferramenta de transformação dos alunos, já que a violência na comunidade acaba criando tensões no interior da escola. A proposta de inclusão social através do ensino de música poderá contribuir para construir a dignidade, identidade individual e coletiva dos alunos.

Considerações Finais

Percebe-se que a música é um importante instrumento para promover inclusão social, e para que ela seja um elemento eficaz, quanto a alcançar os objetivos pelos quais está inserida nas escolas, como obrigatório o seu ensino, entende-se que deve ser ministrado nas escolas, por um profissional especialista, tendo em vista que a música é de fundamental importância para a formação integral do educando, assim como também promover a inclusão social.

Espera-se que através das aulas de música os alunos sintam-se motivados e inseridos dentro de um ambiente de aprendizagem, e que a música seja um elemento motivador, que faça a diferença na vida de cada aluno e possa também contribuir para ampliar o universo musical e cultural. A música também como forma de expressão artística torna-se imprescindível o seu ensino a fim de conhecer melhor para valorizar as manifestações artísticas e culturais até então desconhecidas por grande parte da comunidade escolar.

Referências

HUMMES, Júlia Maria, Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre a função da música na sociedade e escola. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 17-25, set. 2004.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, 2004, v. 10, n. 15, p. 126.

KLEBER, Magali Oliveira. Projetos sociais e educação musical. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano / org. por Jusamara Souza.* Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 231 – 235.

MACIEL, Edineiram Marinho. Música em projetos sociais: Caminho para inclusão? XIX Congresso Nacional da ABEM. *Anais*... Goiânia, 2010, p. 1298 – 1306.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL CORONEL FILOMENO RIBEIRO. Montes Claros, Minas Gerais, 2011.

RESSEL, B. Lúcia; BECK, L. C. Carmem; GUALDA, M. R. Dulce; HOFFMAN, C.Isabel; SILVA, M. Rosangela; SEHMEN, D. Graciela. *O uso do Grupo Focal em pesquisa qualitativa*. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2008.

Prática musical em conjunto: uma reflexão sobre suas contribuições para o ensino e aprendizagem da flauta doce

Laís Figueiroa Ivo
Universidade Federal de São Carlos - lais.figueiroa@yahoo.com.br

Isamara Alves Carvalho[145]
Universidade Federal de São Carlos – isamara@ufscar.br

Resumo: Pretende-se apresentar e refletir sobre as contribuições da prática coletiva para o ensino e aprendizagem da flauta doce e como os conhecimentos musicais contidos nessa prática podem ser desenvolvidos através desse instrumento. Atualmente, no Brasil, é possível perceber uma tímida, porém crescente valorização da flauta doce enquanto instrumento artístico, como fora no início, e enquanto instrumento musical possuidor de diversas possibilidades a serem exploradas na educação musical de crianças e jovens. Nesse ínterim, destacam-se a atuação de diversos grupos de flautas doces, em várias formações, ligados tanto a práticas performáticas quanto a práticas pedagógicas. Pretende-se investigar tais grupos a fim de contribuir para as pesquisas sobre a flauta doce e para a valorização desse instrumento musical.

Palavras-chave: Flauta Doce, Grupos de flauta doce, prática de conjunto, aprendizado musical.

Musical practice together: a reflection on their contributions to the teaching and learning of the recorder

Abstract: The aim is to present and reflect on the contributions of collective practice for teaching and learning the recorder and how musical knowledge contained in this practice can be developed through this instrument. Currently, in Brazil, it is possible to realize a timid but growing appreciation of recorder as an artistic instrument, as was at first, and while musical instrument possessing several possibilities to be explored in the musical education of children and youth. Meanwhile, we highlight the performance of different groups of recorders in various formations, both linked to performance practices as a pedagogical practices. It is intended to investigate such groups in order to contribute to research on the recorder and to the appreciation of musical instrument.

Keywords: Recorder, Groups of recorder, practice together, musical learning.

1. Introdução

O presente artigo relata pesquisa em andamento[146], subdividindo-se em pequenos tópicos, a fim de facilitar a compreensão da temática abordada, por parte do leitor. O primeiro tópico, que diz respeito à trajetória da autora com a flauta doce, tem o intuito de contextualizar a origem da questão da pesquisa. O segundo tópico apresenta um sucinto panorama histórico da flauta doce, a fim de levar a um melhor entendimento da atual situação da flauta doce no Brasil, assunto do terceiro tópico. No quarto tópico, finalmente, será abordada a questão da pesquisa, os pressupostos teóricos, bem como uma breve discussão com os autores, trazendo à luz o

[145] Orientadora da presente pesquisa.
[146] Essa pesquisa é fomentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

referencial teórico consultado até o momento. Em seguida, são elencados os objetivos e descritos os métodos utilizados. Encerra-se com uma pequena explanação acerca dos resultados esperados e as referências utilizadas para elaboração desse artigo.

2. Minha trajetória com a flauta doce

Meu contato inicial com a flauta doce foi a partir do ingresso na graduação em Música-Licenciatura, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na disciplina Instrumento - Auxiliar/Flauta doce, no ano de 2006. Daí em diante meu interesse pelo instrumento só cresceu, me levando a cursar, além das disciplinas de flauta doce obrigatórias da grade curricular do curso, as aulas do curso de extensão em flauta doce, oferecido pelo Departamento de Música da universidade e a participar da prática de conjunto da extensão – atividade vinculada ao projeto de pesquisa *"Por uma abordagem múltipla da flauta doce: proposta de repertório*", da professora Daniele Cruz. Também através do projeto da professora Daniele, realizei pesquisa de iniciação científica, cujo tema foi "*Música Popular na Educação Musical: utilização de repertório pernambucano em aulas de flauta doce"*, como um subprojeto da pesquisa já citada. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde dou continuidade à graduação iniciada na UFPE, voltei a ter contato com a flauta doce, através da disciplina Estudos Avançados em Flauta Doce, ministrada pela professora Isamara Carvalho e hoje faço parte do grupo de flautas que surgiu a partir dessa disciplina.

3. Breve panorama do percurso da flauta doce

Durante seu percurso, a flauta doce sofreu diversas transformações, tanto no seu corpo físico, quanto nas funções assumidas por ela nos diferentes períodos da história. Esse instrumento, que consta como um dos mais antigos, sobreviveu durante séculos, espalhou-se pelo mundo e hoje atua intensamente no contexto cultural e educacional brasileiro. Registros de instrumentos semelhantes remontam à época da pré-história (PAOLIELLO, 2007: p. 5), sendo possível também encontrar a imagem da flauta doce em diversas obras plásticas (ilustrações, esculturas) datadas do século XI (LANDER, 2000: s/p). Porém, é no período Renascentista que ela começa a ganhar destaque, sendo utilizada em conjunto com os demais instrumentos de sua família e estando especificada nas partituras da época (MÜLLER, 2011: s/p). Seu apogeu enquanto instrumento artístico deu-se no período Barroco, onde após sofrer alterações na sua construção, alcança o status de instrumento solista. Tais alterações deram à flauta doce três

partes e furos mais precisos, o que possibilitou a execução de escalas cromáticas em duas oitavas, sendo esse novo formato ideal para a música de câmara e concerto (LANDER, 2000: s/p).

O declínio da flauta doce inicia com o surgimento da orquestra clássica, pois os compositores passaram a preferir a flauta transversal, por essa possuir mais recursos dinâmicos e maior extensão. Durante cerca de um século e meio - meados do séc. XVIII até final do séc. XIX - a flauta doce ficou adormecida devido a uma série de fatores, como "a transformação dos espaços utilizados para concertos, a transformação dos instrumentos musicais – agora mais potentes e com maiores possibilidades sonoras - o aumento do tamanho das orquestras, o surgimento da orquestra clássica e as necessidades expressivas inerentes ao novo estilo que surgia [...]" (PAOLIELLO, 2007: p. 17).

O ressurgimento desse instrumento deu-se por volta do final do século XIX, devido ao interesse de alguns músicos pela música antiga e seus instrumentos, o que resultou numa pesquisa que acabou por resgatar diversos aspectos dessa música, inclusive a flauta doce, um dos seus instrumentos mais característicos.

Partindo para a área da educação, foi através do inglês Edgar Hunt, na década de 30, que a flauta doce passou a ser utilizada nas escolas. Hunt percebeu as vantagens que a flauta doce poderia oferecer para as aulas de música, como nos mostra Paoliello (2007):

> Hunt tocava flauta transversal e ao entrar em contato com a flauta doce logo percebeu suas possibilidades no campo da educação. A flauta doce, devido à sua construção específica, possibilita emissão de som imediata. Mesmo antes de se aprender sua técnica, ou entender o uso do diafragma para a produção de um sopro de qualidade, é possível fazer soar, de alguma forma, a flauta doce. (PAOLIELLO, 2007: p. 28)

Ainda segundo Paoliello (2007), Hunt tinha uma preocupação com o uso correto e a qualidade das flautas, porém, a facilidade inicial que o instrumento oferece ocasionou numa grande procura das escolas por aulas de flauta doce, o que resultou em professores despreparados e fabricação em massa de flautas doces, que consequentemente não conseguiam manter um padrão de qualidade (PAOLIELLO, 2007: p. 28).

4. Cenário atual da flauta doce no Brasil

A utilização da flauta doce em práticas coletivas e em grupos instrumentais tem sido crescente. Cada vez mais educadores musicais que trabalham com a flauta doce, seja em escolas regulares ou específicas de música, têm adotado a opção de formar grupos desse instrumento. Torres (2003) confirma a configuração desse cenário afirmando que "os grupos de flauta doce tornaram-se cada vez mais frequentes na prática musical tanto de crianças como de jovens e adultos" (TORRES, 2003: p. 72). No tocante a atuação artística, também é possível observar o trabalho de diversos grupos de flauta doce, que possuem como objetivo, além da performance, a divulgação do instrumento. Nesse universo cabe ainda inserir os grupos de flauta doce que surgem espontaneamente dos cursos de Licenciatura em Música.

Atualmente, no Brasil, a flauta doce tem marcado forte presença tanto nas práticas pedagógicas, quanto nas performáticas. Em diversos níveis da educação é possível encontrá-la, seja na educação básica, no ensino superior (bacharelados e licenciaturas), nas escolas específicas (conservatórios), nos projetos sociais e até nas oficinas de música. O crescente interesse por esse instrumento tem ficado evidente através do aumento gradativo de trabalhos e pesquisas acadêmicas[147] sobre o mesmo ou sobre temas relacionados a ele.

Em junho desse ano, na cidade de São Paulo, foi realizado o VI Encontro Nacional de Flauta Doce (Enflama)[148], organizado pelo Quarteto Quinta Essentia[149] – grupo de flauta doce de forte atuação no Brasil e no exterior - que durante quatro dias trouxe, através de palestras, oficinas, apresentações de trabalhos e concertos musicais, o tema *"Flauta doce e suas aplicações em trabalhos coletivos ligados às práticas pedagógicas ou performáticas"*.

5. Inquietação/ Discussão teórica

A questão que impulsionou essa pesquisa foi a inquietação que surgiu devido a minha trajetória com a flauta doce. Durante o período em que participei de grupos de flauta doce, pude perceber que ali havia um aprendizado implícito, não declarado, que permeava toda a prática coletiva e que, talvez, pudesse ser potencializado pelo prazer de tocar junto. Além de, também, a prática de conjunto proporcionar intenso convívio social. A partir daí surgiu a vontade de saber, de investigar mais a fundo, quais aprendizados são esses que se confundem com o fazer musical,

[147] O Quarteto Quinta Essentia reuniu diversos artigos, dissertações e pesquisas sobre flauta doce, que estão disponíveis no endereço: http://www.quintaessentia.com.br/flautadocebr/?page_id=2
[148] http://www.quintaessentia.com.br/enflama/
[149] http://www.quintaessentia.com.br/

de tal forma que acabam produzindo a impressão de não fazerem parte ou até mesmo de serem irrelevantes para a prática dos grupos.

Na prática de grupos instrumentais estão presentes diversos elementos que podem ser trabalhados no aprendizado da flauta doce, tais como, a performance, o "tocar em grupo", o estudo individual e coletivo do instrumento, a pesquisa de repertório, o desenvolvimento da percepção auditiva e da leitura musical, entre outros. Porém, muitas vezes, estes conhecimentos ou habilidades são desenvolvidos como pano de fundo, isto é, não há uma intenção declarada de aprendizagem dos mesmos.

Além dos aprendizados musicais, há também os aprendizados extra-musicais, aqueles que fazem parte de toda relação humana saudável e construtiva, como as que geralmente acontecem em um grupo instrumental. Segundo Joly e Joly (2011), "as aprendizagens musicais podem e devem ser ampliadas com o desenvolvimento humano decorrente das práticas coletivas" (JOLY; JOLY, 2011: p. 90).

Diversos autores têm trazido contribuições no que diz respeito ao ensino instrumental coletivo (CORRÊA, 2001; CRUVINEL, 2005; SWANWICK, 1994; TOURINHO, 2007) e como mostra Cruvinel (2005), "o ensino coletivo de instrumentos musicais vem sendo difundido há algumas décadas no Brasil" (CRUVINEL, 2005: p. 67). Esses autores relatam em suas obras os benefícios do ensino feito em grupo, bem como suas características pedagógicas, metodológicas e psicológicas. Swanwick (1994) diz que essa modalidade de ensino instrumental oferece infinitas possibilidades, desde a imitação, comparação e competição até o aprendizado por "osmose", apenas por "estar ali presente" (SWANWICK, 1994: p. 9). E que o maior benefício é propiciar ao aluno a aprender intuitivamente e tornar-se autônomo, independente do professor.

Os referidos autores serão utilizados como a base do referencial teórico, pois a temática tratada por eles muito se aproxima da questão central da presente pesquisa. Os estudos já realizados sobre o ensino instrumental coletivo servirão de apoio para a investigação dos aprendizados contidos nas práticas dos grupos de flauta doce. Até essa fase da pesquisa, não foram encontrados estudos que abordem esse recorte específico, das aprendizagens inerentes a grupos instrumentais, porém, o referencial já citado fornece os pressupostos teóricos que irão nortear esse trabalho.

A fim de analisar as aprendizagens contidas na prática dos grupos de flauta doce, para então demonstrar as contribuições da mesma para o ensino e aprendizagem desse instrumento, propomo-nos a investigar grupos de flauta doce que tenham como objetivo principal a performance. Pretende-se também, através da investigação dos grupos, verificar se a prática

coletiva pode proporcionar uma vivência musical significativa nos diversos contextos de aprendizagem da flauta doce.

Demonstrando as possibilidades e contribuições da prática em grupo da flauta doce, pretendemos colaborar para o aumento da produção acadêmico-científica sobre a mesma e para a desmistificação de alguns estereótipos que ela carrega, pois, como nos mostra Cuervo (2009), a imagem da flauta doce ainda é associada a de "um instrumento limitado de capacidade expressiva e possuidor de sonoridade pobre" (CUERVO, 2009: p. 23). Outra utilidade será o registro da atuação de grupos de flauta doce que estão desenvolvendo um trabalho de extrema qualidade e de importância para a história do instrumento.

6. Objetivos

- Apresentar e refletir sobre as contribuições da prática coletiva para o ensino e aprendizagem de flauta doce;
- Contribuir para a valorização da flauta doce e desmistificação de seus estereótipos.

7. Metodologia

Tendo em vista o objetivo da presente pesquisa, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa, que segundo Moreira (2002), ocupa-se da interpretação dos participantes em relação à questão em estudo; preocupa-se mais com a subjetividade do que com a objetividade; permite flexibilização na condução da pesquisa; admite maior ênfase no processo do que no resultado; considera o contexto como fator influenciador da questão pesquisada e reconhece a influência recíproca entre pesquisa e pesquisador.

A técnica de coleta de dados escolhida para esse trabalho foi a entrevista semi-estruturada. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semi-estruturada possui um roteiro previamente montado, porém flexível, pois permite adaptações de acordo com as necessidades que podem surgir no momento da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986: p. 34). Adotaremos a internet como suporte para a coleta de dados, sendo as entrevistas realizadas "à distância", através de softwares de comunicação instantânea. Os autores Mill e Fidalgo (2007) atestam as possibilidades do uso da internet na coleta de dados:

> Por permitir conversas em tempo real entre usuários da Internet, a sala de bate-papo pode ser um local de encontro interessante para realizar uma entrevista. A conversa entre duas pessoas, como numa entrevista estruturada ou semi-estruturada, pode ocorrer por meio de um papo virtual. (MILL; FIDALGO, 2007: p.10)

Atualmente, no Brasil, muitos são os grupos de flautas doces que estão em plena atuação e são exatamente esses grupos os objetos de estudo da presente pesquisa. Contudo, para facilitar a coleta e análise dos dados, bem como garantir a credibilidade e qualidade desse trabalho, optou-se por investigar três grupos, por considerar-se uma quantidade capaz de fornecer ao trabalho dados suficientes para a análise da questão, porém sem causar prejuízos, no sentido de resultar em informações excessivas.

Sendo assim, foi necessário estabelecer alguns critérios para selecionar esses três grupos. Entre os grupos de flautas doces que chegaram ao nosso conhecimento a partir de um levantamento prévio, foi observado se os mesmos possuíam:

- Atuações recentes (apresentações, materiais – cd, DVD, vídeos – produções bibliográficas, participação em eventos);
- Nível musical de intermediário a avançado (qualidade técnico-musical, grau de dificuldade do repertório);
- Aceitação em participar da pesquisa.

A partir desses critérios, pretende-se chegar aos três grupos que serão os objetos de estudo dessa pesquisa. Ressaltando que o último critério será decisivo para a confirmação dos grupos que serão investigados, pois a nossa pré-seleção apenas indicará os possíveis grupos, sendo a decisão dos mesmos em participar da presente pesquisa o fator determinante.

8. Cronograma

- Etapa 1: março a maio / 2012 (3 meses) - Levantamento e estudo do referencial teórico;
- Etapa 2: junho a setembro / 2012 (4 meses) – Levantamento, seleção e investigação dos grupos de flauta doce;
- Etapa 3: outubro a dezembro / 2012 (3 meses) – Análise dos dados e elaboração da redação final.

9. Resultados esperados

Pretende-se colaborar com a ampliação da produção acadêmico-científico sobre flauta doce, que apesar de estar crescendo em quantidade ainda é escassa, principalmente ao se tratar da sua prática em grupo. No que diz respeito aos pré-conceitos em relação à flauta doce, ainda bastante existentes, espera-se contribuir para a amenização dos mesmos, uma vez que propomo-nos a demonstrar as diversas possibilidades oferecidas por esse instrumento, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas práticas performáticas. E por fim, pretende-se servir como um registro, através do olhar acadêmico, da atuação de grupos de flauta doce que estão desenvolvendo um trabalho significativo para o instrumento.

Referências

CORRÊA, Marcos Kröning. A dinâmica da aprendizagem musical em grupo: um estudo dos processos e procedimentos nas práticas instrumentais – violão. In: X ENCONTRO ANUAL DA ABEM, X, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 188-192.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social:* uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-brasileiro de Cultura, 2005.

CUERVO, Luciane da Costa. *Musicalidade na performance com a Flauta Doce.* Porto Alegre, 2009. 145 f. + Glossário + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *Revista da ABEM*, Londrina. v. 19 n.26 p. 79-91 jul-dez 2011.

LANDER, Nicholas S. A história da flauta doce. *A música brasileira para flauta doce.* Traduzido por Romero Damião. 2000. Disponível em: <http://www.artemidia.ufcg.edu.br/flautadoce> Acesso em: 21 dez. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. ed. 6. São Paulo: EPU, 1986.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. A internet como suporte técnico para coleta de dados para pesquisas científicas. *Intranet UFSJ*. Disponível em: < http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/mill_e_fidalgo.pdf> Acesso em: 22 jun. 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MÜLLER, Helcio. Histórico da flauta doce. *Hélcio Müller – músico*. Disponível em: < http://www.helciomuller.mus.br/historico.html> Acesso em: 21 dez. 2011.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical*. 2007. 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.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo:* Educação Musical. São Paulo, Atravez, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

TORRES, Cecília. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: Hentschke, Liane; Del Ben, Luciana. (Org.). *Ensino de Música:* propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 62-76.

TOURINHO, Ana Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da ISME. *Anais*... EDUFMS, Campo Grande, 2007.

"A importância do canto coral na formação musical dos estudantes de música do cursinho pré-vestibular Da Capo"

Leandro Kfouri de Vilhena Nunes
Instituto de Artes da Unesp – lkvns@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação trata do pré-projeto de monografia a ser desenvolvido e apresentado, em 2012, ao Curso de Bacharelado em Música com habilitação em Regência do Instituto de Artes da UNESP, que tem como objetivos estudar quais competências musicais podem estar ligadas à prática do canto coral e compreender qual a importância do desenvolvimento dessa prática na formação musical dos estudantes matriculados, em 2012, no cursinho pré-vestibular de Música Da Capo, da Unesp. Para isso será realizado um estudo de caso dentro do período de aulas do cursinho. Serão observadas as aulas de canto coral, que ocorrem uma vez por semana, durante duas horas, além de aplicação de questionário para levantamento de dados no início do curso, seguido de uma revisão bibliográfica de assuntos pertinentes à pesquisa. Os dados serão tabulados e analisados para comparação com os as informações que serão colhidas ao término do curso. Espera-se com essa pesquisa apontar possibilidades, por meio da atividade coral, de vivenciar os diversos conhecimentos musicais, necessário à formação dos alunos, de uma forma integrada.

Palavras-chave: Canto Coral, Formação Musical, Educação Musical

The importance of choir singing in the musical formation of the students of the preparatory course Da Capo

Abstract: This paper is about the pre-project of the monograph to be developed and presented in 2012, to the Course of Bachelor of Music major in Conducting from the Art Institute of UNESP, which aims to study musical skills which can be linked to the practice of choral singing and understand how important the development of this practice in music education students enrolled in pre-university preparatory courses in Music Da Capo, Unesp, 2012. This will be a case study within the period of the classes. Will be observed the choir singing lessons, which take place once a week for two hours, and will be applied a questionnaire to collect data at the beginning of the course, followed by a literature review of issues relevant to research. The data will be tabulated and analyzed for comparison with the information that will be collected at the end of the course. It is hoped that this research point to possibilities, through the activity of coral, to experience the diverse musical knowledge necessary for the training of students in an integrated way.

Key Words: Choral, Musical Formation, Music Education

Introdução e Justificativa

Ao longo dos seus três anos de existência, o corpo docente do cursinho pré-vestibular de música Da Capo[150] tem verificado, por meio de provas de seleção para o ingresso no mesmo, uma formação musical deficitária e restrita dos estudantes que chegam para se matricular. As provas são constituídas de questionário teórico e solfejo básicos, e de entrevista. Constata-se todo ano, que o aprendizado musical desses alunos é baseado, na maioria dos casos, apenas no estudo de seus instrumentos, sustentado de teoria mínima necessária para a execução dos mesmos. Outras áreas de conhecimento musical, como Harmonia, Percepção, Composição, Regência, Canto coral e História da música, não fazem parte de forma efetiva de sua formação.

Acredita-se que tal situação possa decorrer, em parte, da visão mecanicista de trabalho/ensino ainda predominante no país, onde as pessoas se especializam cada vez mais em suas funções, e, muitas vezes, por conseqüência disto, têm prejudicada a relação de sua parte com o total do processo da qual participam. De modo geral, esse é um fenômeno que ocorre em diversos campos do saber, e no campo musical não parece ser diferente (TÔRRES, 2005).

Na música, o romantismo é o período que começa a nos indicar traços mais fortes desta visão surgida no século XVII, podendo-se constatar o individualismo como uma de suas principais características. Os músicos buscavam cada vez mais o aprimoramento das técnicas de execução dos instrumentos visando a perfeição nas execuções. É nesse período que surgem as primeiras escolas de música particulares de caráter profissionalizante, sendo a primeira delas o Conservatório de Paris (1794). No Brasil criou-se, no Rio de Janeiro, o Conservatório Brasileiro de Música, em 1845. Estas escolas privilegiavam a formação do instrumentista *virtuose* e para isso, adotava-se um ensino técnico-sistemático. Inicia-se também uma intensa reprodução de obras do passado, a qual reforçou ainda mais o caráter técnico-sistemático do processo de aprendizagem musical (FONTERRADA, 2005, p. 81-2).

O fator mais intrigante desse contexto é que, justamente neste período, há "uma pequena queda na literatura coral, exceptuando-se alguns autores", afirma ZANDER (2003, p. 28-9). De fato o canto coral não surgiu como prática puramente técnica e nem como expressão do indivíduo, mas sim, como manifestação do espírito coletivo. Exemplo disso são os rituais mágicos-religiosos das tribos na velha tragédia grega, nas salmodias medievais e assim por diante (2003, p. 28). A partir do momento em que o homem inicia uma grande valorização do individualismo, a tendência é que as práticas coletivas ocorram menos. Este trabalho enxerga a importância da união desses dois espíritos e acredita que ambos devam ser cultivados.

[150] Cursinho, criado em 2009, no Instituto de Artes da Unesp e que prepara estudantes de música para o ingresso em uma universidade de música.

Porém, como pôde-se constatar nesses três anos de cursinho, ainda existem muitos estudantes de música vitimados por um aprendizado mecanicista, voltado somente ao individualismo, e, de acordo com os autores consultados para este trabalho, alerta-se a respeito desse sistema de aprendizado ser um obstáculo para uma melhor formação dos músicos, que, na visão deste trabalho, ocorre quando há integração e conexão entre os diversos saberes, tais como Harmonia, Percepção, Composição, Regência, Canto coral e História da música no processo de construção do conhecimento musical. Neste contexto, o canto coral é apontado como uma possível solução, sendo uma significativa ferramenta de integração social, de grande viabilidade econômica e que engloba na prática, diversos conhecimentos musicais, como os citados acima no texto. O presente trabalho pretende verificar e reforçar a autenticidade deste apontamento (FONTERRADA, 2005, p. 200).

Objetivos

Objetivos gerais:

Este trabalho tem como objetivos principais estudar quais competências musicais podem estar relacionadas à prática do canto coral e compreender qual a importância do desenvolvimento dessa prática na formação musical dos estudantes matriculados, em 2012, no cursinho pré-vestibular de música Da Capo, da UNESP.

Objetivos específicos:

Possibilitar um estreitamento na relação dos alunos do Da Capo com o processo de aprendizagem musical que eles vivem no cursinho, através da integração dos conteúdos em uma só prática: a do canto coral. Também, através desta prática, auxiliar os estudantes no desenvolvimento da técnica vocal, da percepção rítmica e melódica, do solfejo, da contextualização histórica e teórica intrínseca ao repertório, da prática de conjunto, e da performance.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caso (CHIZOTTI, 2003), a ser realizado no Instituto de Artes da UNESP durante o período de aulas do cursinho. Esta pesquisa utilizará como meio de observação as aulas da disciplina Canto Coral, que ocorrerão semanalmente com duração de duas horas cada, e também se valerá de documentação direta na forma de questionário para o levantamento de dados no início do curso (RAMPAZZO, 2004). Paralelamente a este processo, será feita uma revisão bibliográfica de assuntos pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa e que dêem suporte teórico para a mesma, tais como técnica vocal, saúde vocal, canto coral, educação musical coral e regência coral nos seguintes autores:

BARBOSA (1997), CÂNDIDO (1999), COELHO (1994), FERNANDES (2009), FIGUEIREDO (2005), FONTERRADA (2005), FUCCI (2007), MIGUEL (2009), RIBEIRO (2005), ZANDER (2003).

Contribuição

Este trabalho pretende reforçar e apontar, através das aulas de canto coral do cursinho Da Capo, a possibilidade de se vivenciar os diversos saberes musicais de uma forma integrada, bem como o grande potencial da atividade coral de propiciar essa integração. Acredita-se que essa vivência possibilita também um estreitamento na relação dos alunos com o processo de aprendizagem musical que eles vivem, tão prejudicada pelo ensino técnico sistemático ainda predominante no país (FONTERRADA, 2005; TÔRRES 2005). Além desses fatores, ressalta-se também o caráter coletivo do coral e sua grande viabilidade econômica, tão importantes para suprir as necessidades do atual quadro da educação musical no Brasil, principalmente na rede pública. Para finalizar, coloca-se aqui relatos de dois alunos participantes do coral Da Capo no ano de 2011, os quais dão indícios das possíveis contribuições, advindas da prática do canto coral, na formação musical de seus participantes.

Depoimento 1:

"O Coral do Da Capo foi muito relevante para minha formação musical, não só pelo fato de ter sido minha primeira participação em um grupo coral, mas porque me ajudou a perceber e assimilar vários conteúdos que estavam sendo passados ao longo do curso.

Cantar e perceber outros colegas cantando me ajudou muito no desenvolvimento das aulas de percepção musical. Então eu passei a ouvir tudo de forma mais atenta e concentrada. Comecei a desenvolver a escuta e perceber as linhas melódicas individualmente e não, como antes, em um só bloco.

Em relação às aulas de história, o Coral ajudou a pôr em prática algumas idéias e conceitos de algumas épocas da música. Como procurávamos cantar peças de períodos históricos variados, houve muita assimilação de estilos diferentes que podíamos viver na prática dos ensaios. Assim, somei muito ao meu repertório ao mesmo tempo em que desenvolvia o canto e a técnica vocal.

O encontro tinha muitos aspectos positivos, pois era um momento que podia interagir com pessoas muito alto astral e interessadas. Era um momento do dia para treinar exercícios físicos e respiratórios voltados para o canto, mas que eram, também, um aperfeiçoamento de qualidade de vida. Eu sempre saia das aulas muito bem humorado e relaxado, porque o clima de amizade que foi criado no grupo não permitia qualquer resultado diferente.

Para mim, talvez, o aspecto negativo mesmo era ter que chegar até lá. Fora isso, acontecia algumas vezes de ficarmos sem vozes de baixo ou contralto, por exemplo, e algumas pessoas terem de cantar como tal sem serem. Isso pode ser um pouco prejudicial para a própria voz da pessoa, mas também compreendo que é um problema de qualquer Coral não ter as vozes que gostaríamos. Além do mais, quando não conseguíamos alcançar as notas, o professor nos orientava a alterar a oitava momentaneamente.

Minha opinião sobre Corais até então era algo ligado a uma coisa velha e religiosa, talvez por educação familiar mesmo e também porque, das poucas vezes que tinha visto Corais ao vivo ou, era na Igreja Ortodoxa Cristã ou, algum repertório Coral que nunca me chamou muito a atenção. Nas aulas, essa visão foi alterada, porque conheci repertórios bem mais interessantes dos que já tinha ouvido e, a partir do momento que passamos a estudar aquelas peças e o contexto histórico delas, cantá-las e ouvi-las tomaram outro sentido bem mais envolvente.

Por fim, quero elogiar todos os participantes do Coral do Da Capo e também ressaltar que a apresentação final para uma platéia é muito boa idéia, pois ajuda as pessoas a perderem a inibição e se relacionarem com uma possível público que terão em suas vidas profissionais. Afinal, não é a toa que consegui ingressar na Unesp em Composição. Devo as aulas de canto coral muito dos ensinamentos adquiridos ao longo do Curso.

Obrigado! “

César, atual aluno de composição do IA (Depoimento registrado em: 20/05/2012)

Depoimento 2:

“*Foi minha primeira experiência com canto coral. Meu solfejo e minha afinação melhoraram bastante com essa atividade e acredito que o canto também melhorou minha musicalidade, a respiração nas frases, a articulação, dinâmica, etc. Tudo isso melhorou no estudo do meu instrumento.*

No começo me sentia meio inseguro por que minha leitura e minha afinação eram muito ruins, era muito difícil quando estudávamos uma música nova, eu mais decorava do que lia, e tinha dificuldades de acertar algumas notas. Com isso fiquei meio desanimado e faltei a alguns encontros no primeiro semestre. No segundo semestre comecei a estudar mais sistematicamente e a atividade se tornou mais legal. Apesar das minhas dificuldades, achei o repertório compatível com nossa capacidade e abrangeu diversos períodos

Eu nunca tinha feito canto coral, achava que era chato, principalmente coral de música "erudita", mas gostei muito de ter feito o coral Da Capo, faria de novo."

Daniel, atual aluno de Licenciatura em Educação Musical do IA

De modo geral, por esses depoimentos vê-se que o canto coral contribuiu para esses alunos em diversos aspectos, tais como:

- melhoria da leitura (maior fluência e prontidão);

- melhoria da afinação, através do desenvolvimento de uma escuta mais atenta e direcionada;

- melhoria da construção de fraseados, dinâmicas e articulações nas músicas;

- facilitação da assimilação de outros conteúdos desenvolvidos nas outras disciplinas do cursinho;

- contribuição no estudo do instrumento individual;

- melhoria na qualidade de vida, propiciada pelos exercícios propostos para o canto (corporais e respiratórios);

- mudança da visão negativa com relação à atividade coral, pelo conhecimento de outras possibilidades de repertório;

- ajuda na perda de inibição frente a um público, por meio de apresentação realizada com o repertório vivenciado ao longo do curso;

Referências

BARBOSA, Suzel Reis. Orientações de higiene vocal para profissionais da voz. 1997

http://www.cefac.br/library/teses/6a2f03bcb21b762d7fcc54cffaf63b2e.pdf Acesso em: 02/07/2012

CHIZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 6.ed. São Paulo : Cortez, 2003.

CÂNDIDO, Simone Santos. As modificações na laringe durante a muda vocal. 1999

http://www.cefac.br/library/teses/a8c12bbc5009378f894919625c2ee9ab.pdf Acesso em: 03/07/2012

COELHO, Helena de Souza Nunes Wöhl. Técnica vocal para coros. São Leopoldo, 1994

Depoimentos dos discentes recolhidos em: 20/05/2012

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. In: Congresso da ANPPOM, 15, 2005, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. [CD-rom]

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.
http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/13.1/files/OPUS_13_1_Amato.pdf

Acesso em: 20/04/2012

MIGUEL, Fábio. Aspectos Relevantes a Classificação Vocal. São Paulo, 2009.

RAMPAZZO, Lino. Metodologia científica. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

RIBEIRO, Lilia Regina, HANAYAMA, Eliana Midori. Perfil vocal de coralistas amadores. Rev CEFAC, São Paulo, v.7, n.2, 252-66, abr-jun, 2005 http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1693/169320502014.pdf
Acesso em: 03/04/2012

TÔRRES, José Júlio Martins. Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. I EBEC – PUC/PR – Curitiba, PR, Brasil, 11,12 e 13 de julho de 2005.
http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/09/TORRES-Teoria-Da-Complexidade-e-Estrategia.pdf
Acesso em: 11/05/2012

ZANDER, Oscar. Regência coral. 2 ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

Aulas de Música na Perspectiva Inclusiva: um estudo de caso em uma escola regular de ensino com crianças surdas

Liana Arduino de Magalhães
UFRJ –magalhaes.liana@gmail.com

Jeanine Bogaerts
UFRJ – jeanineaf@yahoo.com.br

Resumo: Procurando um maior contato com o universo da criança surda e com os desafios que fazem parte da sua realidade, buscamos estratégias e metodologias de ensino que auxiliassem o professor de música a receber em suas turmas crianças com necessidades educacionais especiais como propõe a legislação. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo por duas alunas do mestrado em música, onde oferecemos aulas de música a crianças surdas e ouvintes de sete e oito anos. As observações feitas durante este período resultaram neste artigo e, posteriormente darão origem a duas dissertações distintas. Realizamos entrevistas com a professora da turma de surdos, a direção e a coordenação da escola, registro das aulas através de fotografias, reuniões periódicas entre as pesquisadoras e destas com os profissionais da escola, além de reuniões com a orientadora do mestrado. Relatando esta experiência e buscando embasamento teórico adequado, gostaríamos de contribuir na desmistificação de que o surdo é incapaz de fazer música e de usufruir de seus benefícios.

Palavras chave: educação musical, surdez, educação inclusiva.

Music classes for deaf and hearing children: a study of case in a regular school

Abstract: Searching for a broader contact with the deaf children's environment, and with challenges that are part of their reality, we tried to look for strategies and teaching methodologies that might help the music teacher to deal with special education students, as recommended by the legislation. For that purpose, we - two Master's degree students - got involved on a research, where music lessons were offered to deaf children and hearing children of seven and eight years old, simultaneously. During that research period, observations were made enough to write this current article, which will result in two different dissertations further on. A variety of interviews were made, including with deaf children's teacher, with the school's director, and with the school's administration. We also took pictures of musical activities, took part on meetings with the school's professionals, and had meetings with our dissertation director. The main goal of this article is to try to prove that deaf students are not apt to learning music, as most people believe. Instead, they are perfectly capable of learning it.

Keywords: music education, deaf, inclusive education.

1. Apresentação

Até o final do século XVIII os deficientes auditivos não eram considerados cidadãos, eram tidos como incapazes pela lei, não podiam herdar bens, votar, contrair matrimônio, receber instrução ou trabalhar.

> A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e, portanto "mudos", incapazes de

> comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha. (SACKS, 2010, p.24).

Os deficientes auditivos ainda são vítimas do preconceito por não se expressarem verbalmente como a maioria das pessoas. Sacks (2010) chama atenção para os constrangimentos que o surdo pode vivenciar por não se expressar da mesma forma que o restante da sociedade.

> E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. (SACKS, 2010, p.19)

Por transcender a questão da comunicação verbal, a música é capaz de estabelecer relações que vão além desta linguagem. A musicalidade é inerente aos seres humanos, e fazer com que a música, atividade considerada exclusiva dos ouvintes - que percebem o som através do aparelho auditivo -, integre a vida dos surdos é aproximá-los dessa sociedade que os exclui, fazendo com que possam sentir-se participantes em seu grupo.

Pesquisas realizadas apontam para as possibilidades musicais das pessoas com deficiência auditiva e para a relevância da vivência e da educação musical dele, em função de sua autorrealização e do seu desenvolvimento global (Haguiara-Cervellini, 2003).

Gostaríamos de esclarecer que o surdo pode se valer de aparelhos que o auxiliem na percepção do som e podem perceber o som através de condução óssea. A presente pesquisa ofereceu aula de musica para uma turma formada por crianças surdas e crianças ouvintes, como propõem as leis que tratam da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

2. Justificativa

Nas últimas décadas, algumas ações em prol da luta pela educação inclusiva ganharam espaço político através de diretrizes legais que regulamentam o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais à escola.

Entre as leis que podemos citar, estão a Declaração de Salamanca, de 1994, que propõe uma escola integradora para todas as crianças com dificuldades de aprendizagem, superdotação, crianças que vivem nas ruas, que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças pertencentes a grupos marginalizados (FERREIRA, 2006, p. 94).

No Brasil, gostaríamos de citar a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante atendimento especializado gratuito a educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (FERREIRA, 2006, p.95); as Diretrizes Nacionais para a Educação especial – CNE/2001, e mais recentemente a Lei nº 11.769 de 18/08/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Diante dessa nova realidade trazida pela implantação das leis, uma situação desconhecida se apresentou para a maior parte dos professores, incluindo os professores de música. Com a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais em nossas aulas, nós, educadores musicais, estamos nos questionando a respeito de novas estratégias de ensino e procurando nos adequar a essa realidade, discutindo o que é incluir e como devemos fazer isso.

As pessoas com audição considerada normal ouvem sons que estão entre 0 e 25 dB – unidade de medida usada para medir a altura do som - em todas as frequências do espectro sonoro. Com relação às pessoas que apresentam perdas auditivas, de acordo com o grau de surdez, podemos classificá-las da seguinte maneira:

Quadro1: Graus de surdez e sua relação com sons do cotidiano. (SÉRIE AUDIOLOGIA, INES, 2005)

Tipo de perda	Valor em Decibéis	Exemplos
Leve	26 a 40 dB	Escuta todos os sons, desde que estejam um pouco mais alto
Moderada	41 a 55 dB	Perde com frequência trechos das conversas e trocam a palavra ouvida por outra foneticamente semelhante
Acentuada	56 a 70 dB	Não escuta sons importantes do cotidiano: campainha, telefone, televisão e outros.
Severa	71 a 90 dB	Só percebe a voz humana com auxílio de aparelhos
Profunda	Acima de 90 dB	Escuta sons graves como avião, helicóptero, trovão

A maioria das pessoas consideradas surdas tem sensibilidade sonora, apenas uma pequena parcela dos deficientes auditivos é totalmente privada de som. Essas pessoas podem sentir a vibração das ondas sonoras e, atualmente, existem diferentes tipos de aparelhos auditivos que aumentam significativamente a capacidade de ouvir. Outro recurso existente é o implante coclear: uma cirurgia onde é feito o implante de uma prótese que faz a função das células ciliadas lesadas ou ausentes.

Segundo Robbins & Robbins (1980), a maioria dos instrumentos musicais tem intensidade e alturas mais amplas que a fala e seus sons possuem maior duração, sendo assim, a chance de que esses sons possam ser percebidos pelos surdos é muito maior.

Gostaríamos de contribuir fornecendo, além da pesquisa bibliográfica, o relato das observações da pesquisa de campo que propôs aulas de música para uma turma formada por alunos surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino. Procuramos através dessas aulas, proporcionar experiências musicais buscando a interação do aluno surdo e o seu desenvolvimento musical.

Acreditamos que a aula de música pode contribuir de forma profunda para que ocorra maior integração das crianças com necessidades educacionais especiais. Segundo Gainza (1988, p. 22), a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo do homem, impulsionando-o à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau. Ainda na opinião dela, toda conduta expressiva - e a música é uma delas – tem a qualidade de refletir aspectos da personalidade. Quando nos expressamos, mostramos nossas qualidades e nossas dificuldades.

Sendo a música uma área que possibilita a expressão, favorece a imaginação, estimula a sensibilidade, a organização e tantos outros aspectos, a aula de música pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e a integração dos alunos. O professor de música pode admitir diferentes graus na expressão de seus alunos e procurar sensibilizar o maior número possível de elementos: físico, afetivo e mental.

3. Objetivos

I. Observar os resultados de aulas de música para um grupo constituído por crianças surdas e ouvintes.

II. Descrever as atividades realizadas e o material e instrumentos utilizados nas aulas.

III. Apontar novas formas de atuação para o professor de música diante da realidade inclusiva.

IV. Descrever como as aulas de música podem colaborar para o desenvolvimento musical e global da criança surda e sua interação com os alunos ouvintes.

4. Metodologia e Referencial Teórico

Esta pesquisa qualitativa se baseou na experiência de aulas de música em uma escola regular de ensino, para uma turma composta por quinze crianças. Ao apresentar o presente projeto à coordenadora, esta nos indicou a turma do 1º ano do ensino fundamental, constituída por 9 crianças e exclusivamente formada por alunos surdos. Com relação aos alunos ouvintes, contactamos as professoras das outras turmas do 1º ano. Cada uma indicou 2 alunos para participarem das aulas de música, totalizando 6 alunos ouvintes. A pesquisa de campo se estendeu por aproximadamente um ano, ofereceu aulas de música para crianças surdas e ouvintes uma vez por semana e a duração das aulas era de 45 minutos a 1 hora. Cabe ressaltar que nesta escola não há um professor especialista na área de música. Este estudo de caso incluiu:

- Entrevistas semiestruturadas com os professores, a coordenação e a direção da escola;
- Planejamento das atividades com base na discussão e avaliação das aulas anteriores;
- Registro das aulas ministradas em relatórios semanais;
- Registro das aulas em fotografias para posterior observação e análise;
- Reuniões periódicas realizadas com a professora da turma e a coordenação da escola para avaliação do processo e triangulação, e
- Encontros com a orientadora do mestrado para acompanhamento e auxílio no processo.

Sacks (2010), através de um relato histórico sobre a surdez, nos faz refletir sobre a condição do ser surdo e os problemas e preconceitos enfrentados. Ferreira (2006) apresenta as leis e diretrizes que asseguram o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de ensino e Naujorks e Nunes Sobrinho (2001) fornecem diferentes abordagens metodológicas de pesquisa na Educação Especial, contribuindo para a definição dos procedimentos realizados durante o projeto e na posterior análise dos dados.

Na Educação Musical para crianças com necessidades educacionais especiais, recorremos a Gainza (1988) que trata do assunto, restringindo-o a algumas deficiências específicas e apenas a instituições especializadas no ensino destas crianças. Louro (2006) apresenta sugestões de atividades que podem ser utilizadas durante as aulas com crianças com necessidades especiais. Haguiara-Cervellini (2003) também foi pesquisada, pois traz questões relevantes em relação à musicalidade do surdo que, segundo ela, é desconhecida e desconsiderada pela sociedade. Fink (2009) traz sua experiência de aulas de música para crianças surdas, tanto no âmbito das escolas regulares de ensino, como também em um projeto de musicalização fora desses espaços, mas sempre dentro da perspectiva inclusiva.

Além destes, utilizamos o livro *"Music for the hearing impaired e other special groups, a resource manual and curriculum guide",* de Carol Robbins e Clive Robbins (1980). Este livro consiste em um guia prático de musicalização para crianças com problemas auditivos e foi desenvolvido através de pesquisas e experiências no *"New York State School for The Deaf"*, Rome, NY.

Procuramos, durante o planejamento e desenvolvimento da pesquisa de campo, desenvolver nas crianças habilidades e conceitos musicais, oportunizando momentos onde elas podiam se expressar. Para tanto, Gainza (1988) nos fornece informações e referências para que os objetivos musicais estejam sempre em primeiro plano.

5. Resultados da pesquisa de campo

A aula de música se apresentou para as crianças como uma novidade já que a escola não oferece esse tipo de atividade para os alunos. Pudemos constatar que o interesse pela música era grande e, mesmo sem conhecer o grau de surdez de cada criança, observamos que muitas possuem algum resíduo auditivo. Além disso, utilizavam o tato para sentir as vibrações produzidas pelos instrumentos. Constatamos ainda, que o som produzido por alguns instrumentos como o prato, o tambor e o coquinho são mais facilmente percebidos pelos alunos, devido à intensidade do som que estes podem produzir.

O conteúdo programático das aulas, destacamos: a conscientização para o fenômeno sonoro, chamando atenção para o contraste entre o som e o silêncio; altura de sons; duração de sons; pulsação e timbres através de instrumentos variados. O planejamento das aulas era realizado semanalmente com base nos resultados obtidos na aula anterior. Podemos avaliar com o fim da pesquisa de campo que, os objetivos propostos pelo conteúdo programático foram, de uma maneira geral, atingidos pela turma. Destacamos que nas atividades relacionadas à pulsação, os alunos, tanto ouvintes quanto os surdos, não conseguiram realizar essas atividades com fluência. Acreditamos que se a pesquisa fosse prorrogada esta questão poderia ser mais trabalhada, pois atribuímos essa dificuldade à falta de treino.

Descreveremos agora, as atividades realizadas:

24. **Som/Silêncio -** fizemos sequências com cartões de cores diferentes, onde devíamos tocar na cor que representava o som e silenciar na cor que representava o silêncio; jogos com bola, onde a bola deveria passar de um aluno para o outro enquanto a música estivesse sendo cantada; caminhar enquanto houvesse som e parar quando houvesse silêncio; e a dança das cadeiras, girar em torno das cadeiras enquanto a música estivesse sendo tocada e se sentar quando a música parasse.
25. **Altura –** para diferenciar os sons graves dos agudos, usamos as figuras do elefante e do passarinho. Primeiramente, mostramos às crianças as duas figuras, pedimos que elas fizessem os sinais em LIBRAS correspondentes a cada animal e imitassem a maneira de andar e de se movimentar de cada

um deles. Depois, associamos a figura do elefante aos sons graves e a figura do passarinho aos agudos. Quando a criança ouvisse um desses sons, deveria se movimentar ou fazer o sinal correspondente ao animal.

26. **Timbre –** além da experimentação com instrumentos de percussão, como reco-reco, tambor, prato, chocalhos, coquinhos e clavas, levamos para as aulas o violão, o saxofone e o teclado para que as crianças pudessem experimentar esses instrumentos tocando e sentindo suas vibrações. Exploramos também este parâmetro do som construindo instrumentos com sucata. Levamos embalagens de vários tamanhos e materiais, cola, tesoura, papéis coloridos, grãos (feijão, arroz e ervilha) e fita adesiva colorida para que os alunos confeccionassem seus próprios instrumentos, tocassem e percebessem as diferentes sonoridades obtidas.
27. **Pulsação –** para trabalhar a organização do som em pulsações, desenvolvemos um material, que chamamos de metrônomo de papel. Consiste de um quadro retangular de papel com oito janelas organizadas de forma sequencial. Cada janela foi identificada com os números 1 ou 2, ou seja, tínhamos quatro janelas 1 intercaladas com quatro janelas 2 – quatro compassos binários. Eram apresentados aos alunos cartões com instrumentos variados para que fossem colocados nas janelas e, dessa forma, se organizasse o quê e quando tocar.
28. **Duração -** para apresentarmos os conceitos de som longo e curto, utilizamos uma cobra de papel comprida e uma cobrinha de papel pequena. As crianças deveriam ‘correr’ o dedo sobre a cobra enquanto ouviam o som que estava sendo tocado pelo teclado. Desta maneira, as crianças ‘mediam’ o tamanho do som relacionando-o ao tamanho da cobra e podiam dizer se este era longo ou curto.

Procuramos ainda, mostrar às crianças surdas que, apesar da surdez, elas podem falar e cantar. Quando estávamos cantando, colocávamos a mão da criança na nossa garganta para que ela sentisse as vibrações produzidas por nossas cordas vocais. Em seguida, colocávamos a mão da criança na sua própria garganta e pedíamos que ela produzisse as mesmas vibrações. A maior parte das crianças surdas conseguiu cantar e mostrou muita alegria ao fazê-lo. É interessante destacar também, que na aula seguinte, ao levarmos o violão para que elas tocassem, muitas associaram o instrumento ao canto, pois assim que começaram a tocar o violão, começaram também a cantar.

Pudemos concluir que as crianças gostavam das aulas de música e, de uma maneira geral, se mostraram motivadas a participar das atividades. No início da pesquisa havia uma separação entre os alunos surdos e os ouvintes. Atribuímos isso ao fato desses alunos não estudarem juntos nas turmas regulares. Com o passar das aulas, esse distanciamento diminuiu e notamos que a interação entre os alunos foi possível.

Gostaríamos de terminar, ressaltando que as possibilidades para inclusão de pessoas com necessidades especiais nos mais variados ambientes, podem ser mais facilmente conquistadas se apresentarmos experiências que mostram o potencial que essas pessoas possuem. Esperamos ainda,

contribuir para a desmistificação de que o surdo é incapaz de fazer música e de usufruir de seus benefícios.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em 24/04/2012.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.*

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acessado em 13/09/2011.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 11.769 de 18 de agosto de 2008.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acessado em 07/03/2012.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação:* doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85 – 113.

FINCK, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo:* perspectivas para ação pedagógica inclusiva. Porto Alegre: 2009. 234f. Tese (Doutorado em 2009) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. *A musicalidade do surdo*: representação e estigma. São Paulo: Plexus, 2003.

GAINZA, Violeta. *Estudos de psicopedagogia musical.* Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

LOURO, Viviane. S. *Educação musical e deficiência*: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

NUNES SOBRINHO, Francisco de P.; NAUJORKS, Maria I. *Pesquisa em Educação Especial*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

ROBBINS, Carol e ROBBINS, Clive. *Music for the Hearing Impaired & other special groups:* a resource manual and curriculum guide. Saint-Louis MO, USA. 1980.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes:* uma viagem ao mundo dos surdos**.** Tradução Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÉRIE AUDIOLOGIA. Edição Revisada. Rio de Janeiro: INES, 2005.

Práticas pedagógico-musicais e formações musicais no âmbito dos Festivais de Coros no Rio Grande do Sul (1963-1978):

aspectos metodológicos da pesquisa

Lúcia Helena Pereira Teixeira
UFRGS – lhpteixeira@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho refere-se ao desenvolvimento dos aspectos metodológicos envolvidos em uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo geral compreender práticas pedagógico-musicais e formações musicais impulsionadas pela dinâmica dos Festivais de Coros, no RS, durante o período 1963-1978. Como fundamentação teórico-metodológica traz os seguintes autores, de acordo com as temáticas que seguem: pesquisa qualitativa (MELUCCI, 2005), análise documental (FLICK, 2009), história oral (MEIHY, 2005; PORTELLI, 1997 e 2011). O trabalho poderá contribuir para a área de educação musical no sentido do desvelamento das tramas de significados daquelas práticas culturais e na compreensão de sua relevância ao processo de transmissão e apropriação musicais.

Palavras-chave: aspectos metodológicos, práticas pedagógico-musicais, canto coral

Music-pedagogical practices and music education as part of the Festivais de Coros do Rio Grande do Sul (1963-1978):
methodological aspects of the research

Abstract: This work refers to the development of the methodological aspects involved in a doctoral research that has as general objective to understand music-pedagogical practices and music formation impelled by the dynamic of the Festival de Coros, no RS, during the period 1963-1978. As theoretic-methodological fundaments introduces the following authors, according to the thematic that follows: qualitative research (MELUCCI, 2005), documental analysis (FLICK, 2009), oral history (MEIHY, 2005; PORTELLI, 1997 e 2011). The work may contribute to the area of music education in the sense of revealing the net of meanings of those cultural practices and in the understanding of its relevance to the process of transmission and music appropriation.

Keywords: methodological aspects, music-pedagogical practices, choral singing

1. Introdução

Minha investigação[151] tem como foco os Festivais de Coros que ocorriam no Rio Grande do Sul durante o período de 1963 a 1978. Esses eventos aconteciam sempre no mês de outubro, na cidade de Porto Alegre. Inicialmente, em 1963, sem pretensão de tornarem-se Festivais de Coros, foi realizado um convite aos grupos corais do estado que tivessem interesse em participar de um encontro coral a fim de angariarem fundos para a compra de um novo órgão para a igreja N. S. de Lourdes, na capital.

[151] Pesquisa de doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da profª Dra. Jusamara Souza.

Inscreveram-se trinta e quatro coros, o que levou os organizadores a distribuí-los em três dias de apresentações, incluindo uma vesperal para grupos infanto-juvenis.

Seguiram, após 1963, como Festivais de Coros do RS até 1969, quando ocorreu o primeiro Festival Nacional de Coros. Em 1970, realizou-se o primeiro Festival Panamericano e, a partir de 1973, os encontros passaram a ser internacionais, chegando até 1978, quando ocorreu o falecimento de um de seus organizadores, o que ocasionou o final dessa etapa dos Festivais de Coros. A partir de 1980 os eventos foram retomados pela então recém formada Federação de Coros do Rio Grande do Sul (FECORS).

O objetivo principal desta pesquisa é compreender as práticas pedagógico-musicais e formações musicais que ocorriam nos Festivais de Coros, no Rio Grande do Sul, no período de 1963 a 1978.

Neste trabalho vou me ater às questões metodológicas implicadas nesse tipo de investigação.

2. A pesquisa qualitativa

A investigação inscreve-se em uma abordagem qualitativa na qual todos os procedimentos teórico-metodológicos estão voltados à compreensão da maneira como os sujeitos interpretam e estruturam o mundo social vivido. Muito mais que descrever fatos reais sobre os acontecimentos dos Festivais de Coros, a pesquisa apresenta uma "construção de textos que dizem respeito a fatos socialmente construídos e que mantêm a consciência da distância que separa a interpretação da 'realidade'" (MELUCCI, 2005, p. 34).

Melucci (2005, p. 33) apresenta três características principais da pesquisa qualitativa: 1) é uma investigação centrada na linguagem, portanto, é preciso que se considere que "tudo o que é dito, é dito [por alguém], para alguém em algum lugar", e em determinado tempo histórico. Assim, a linguagem é sempre situada, "ligada a tempos e lugares específicos"; 2) relação observador e campo: esse tipo de pesquisa parte do pressuposto da não neutralidade do pesquisador, ou seja, mantém um olhar atento à conexão "observador-no-campo", com todas as suas implicações, uma vez que "tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa"; 3) a dupla hermenêutica: a investigação qualitativa como descrição e interpretação dos sentidos que os atores sociais atribuem à sua percepção da realidade vivida. Nesse tipo de pesquisa "não se trata de produzir conhecimentos absolutos, mas interpretações plausíveis" (MELUCCI, 2005, p. 33).

A investigação tem como fontes de dados um *corpus* documental em processo de organização e constituído de artigos de jornais da época, cartas redigidas por um dos

organizadores dos eventos a instituições diversas solicitando-lhes apoio financeiro, bem como documentos sobre a criação da Associação dos Festivais de Coros do RS[152], programas dos eventos, fotos, troféus, prêmios e gravações de áudio. Além desses documentos, estão sendo realizadas entrevistas com cantores e regentes participantes dos Festivais no intuito de responder às seguintes questões de pesquisa: Quais eram as práticas pedagógico-musicais geradas pela dinâmica dos Festivais de Coros durante o período estudado? Quais as implicações da participação nos Festivais de Coros para a formação dos regentes? Como a participação nos Festivais contribuía na formação musical dos cantores e da plateia? Como ocorria a interação entre os grupos corais, regentes e plateia? Que concepções pedagógico-musicais estavam subjacentes às práticas corais nos Festivais?

Tenho também me utilizado do diário de campo como fonte de dados, entendendo que tanto a subjetividade do pesquisador quanto a dos pesquisados constituem parte do processo de investigação qualitativa (FLICK, 2009, p.25), uma vez que tudo que é experienciado durante o processo de coleta dos dados, incluindo sensações, percepções e pensamentos do observador-no-campo (MELUCCI, 2005) devem ser anotados e considerados como componentes relevantes na construção de categorias de análise.

3. A utilização da história oral

A pesquisa tem como método a História Oral Temática (MEIHY, 2005). Segundo o autor, História Oral Temática é aquela que "se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido" (p. 162). A escolha da técnica de entrevista em História Oral Temática para esta investigação se justifica porque permite compreender a relação entre o individual e a realidade vivida, visto que os entrevistados passam a não ser tratados como simples depoentes, mas como autores das histórias (PORTELLI, 2011). A História Oral Temática possibilita, ainda, o diálogo dos documentos orais com as fontes escritas.

Para este estudo, as entrevistas em História Oral Temática serão o recurso central na coleta de dados, uma vez que, para além do objetivo de conhecer como ocorriam os Festivais de Coros – o que pode ser conseguido por meio dos documentos e das outras fontes de dados encontradas – , a entrevista traz uma dimensão de subjetividade, ou seja, é possível reconstruir o significado daqueles eventos para seus participantes. Neste caso e segundo Portelli (2011), no centro da História Oral coloca-se "a subjetividade, a memória, a linguagem, o diálogo" (PORTELLI, 2011, p. 16). Para o autor, as pessoas

[152] Associação sem fins lucrativos, criada pelos organizadores dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul.

participam de um evento coletivo trazendo "uma multiplicidade vivida de histórias pessoais" que implicam os significados individuais atribuídos àquele determinado acontecimento. O autor defende que se deve "por o olhar" nessas micro-histórias trazidas por cada entrevistado se quisermos compreender o contexto da realidade estudada.

4. História oral e memória

A entrevista em História Oral trabalha em estreita relação com a memória dos entrevistados. Para Meihy (2005, p. 63), "memórias são lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetivos e materiais". Ainda conforme o autor, "a memória individual, para a história oral, só tem sentido em função de sua inscrição no conjunto social das demais memórias" (MEIHY, 2005, p. 63). Dessa forma, o conjunto das memórias individuais sobre a experiência de cada entrevistado com relação aos Festivais de Coros ajudarão a formar um mosaico de sentidos diferentes uns dos outros que "não nos dá a experiência compartilhada, mas no máximo nos dá o sentido compartilhado da experiência possível" (PORTELLI, 2011, p. 10).

Grupos que vivenciam experiências comuns são circunscritos em "comunidades de destino" (MEIHY, 2005, p. 70) que se caracterizam por possuírem "critérios que dão sentido e unidade ao conjunto" e contribuem com o processo de construção identitária. Nesse sentido, cantores e regentes que vivenciaram a época dos Festivais de Coros do RS, ao resgatarem o passado por meio das entrevistas, ajudarão não somente a reconstruir aqueles acontecimentos, mas principalmente a desvelar que identidade de grupo se constituiu em torno das práticas musicais daqueles eventos e quais formações musicais e práticas pedagógico-musicais estiveram subjacentes a ela. Considerando-se a memória não como um depósito passivo de acontecimentos, mas como criadora ativa de significações em relação a eventos experienciados pelos sujeitos (PORTELLI, 1997, p. 33), interessa considerar as diferentes opiniões dos entrevistados. Conforme Jesus (2003, p. 143), "esse processo de reconstrução do passado reanima (dá alma nova) a própria vida, rompendo com a linearidade do tempo, tornando sempre novos os velhos pensamentos de tempos outros, aproximando espaços, ressignificando experiências" (JESUS, 2003, p. 143).

5. Entrando no campo

5.1 As primeiras entrevistas

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, Sr. João de Souza Ribeiro. Meu primeiro movimento em direção à investigação foi o que tenho chamado de "conversas sobre os Festivais de Coros", que poderiam ser definidas como um "diálogo informal abordando questões [que ajudem a dar] conta das experiências [do] entrevistado" sobre o assunto em questão (MARCON, 2003, p. 19). Inicialmente combinei uma dessas conversas com a filha[153] desse senhor, em outubro de 2011. Além da conversa, Beti – como é chamada pela família e amigos –, emprestou-me, para fotocópia, algumas cartas escritas por seu pai, programas e recorte de jornal da época.

O segundo e terceiro encontros foram realizados, ainda naquele mês, com duas professoras de música que, à época dos Festivais, eram cantoras de coro. Gravei essas conversas no *netbook* e depois as transcrevi, buscando anotar em um caderno de campo questões que achei relevantes.

Em janeiro deste ano conversei sobre os Festivais de Coros com um maestro participante dos encontros corais desde a sua primeira edição. Este era amigo do Sr. João de Souza Ribeiro e, de certa forma, acompanhou a concepção do evento desde o seu início. Desse encontro fiz apontamentos no caderno de campo e realizei a transcrição completa da conversa.

Contatei mais dois regentes que participaram ativamente dos Festivais de Coros durante o período em questão: maestro Lucas Azevedo[154] e maestro Nilmar Medeiros.

Com o maestro Lucas tive dois encontros, em maio de 2012, sempre marcados uma hora antes do início do seu ensaio com um dos grupos com os quais participava dos eventos corais. No primeiro encontro tive problemas com o gravador do *netbook* que estava utilizando, de forma que consegui salvar apenas os primeiros vinte minutos de conversa, que foram transcritos. Remarcamos o encontro e então, para que a fala não fosse repetitiva, elaborei algumas questões mais dirigidas ao entrevistado: 1) Como eram as preparações (os ensaios) para a participação nos Festivais? 2) Que implicações tiveram os Festivais na tua formação como regente? 3) E para os cantores, em que contribuiu em sua formação musical? 4) Como tu achas que a plateia recebia os Festivais? Tu achas que havia algum tipo de aprendizagem por assistirem os coros? 5) Como acontecia a interação entre regentes, cantores e público?

[153] Maria Beatriz de Souza Ribeiro da Silva, filha do Sr. João de Souza Ribeiro

[154] Os nomes dos participantes são fictícios.

Com o maestro Nilmar Medeiros fiz também contato telefônico e, embora me conhecesse – diferentemente do maestro Lucas, com o qual me encontro eventualmente em encontros de coros – , já está com 80 anos, aposentado, e exigiu-me paciência ao telefone, pois, quando expliquei-lhe sobre a pesquisa, disse-me que tinha muitos programas da época e pastas com matérias de jornal e que eu teria que ter tempo para olhar o material. Perguntei-lhe sobre a possibilidade de marcarmos uma conversa e preparei-me para ela, levando o gravador. No entanto, minha intenção de realizar a entrevista foi frustrada. Segue um trecho de meu diário de campo sobre o ocorrido:

> Havíamos combinado às 14h, em sua residência. Cheguei faltando 8 minutos e lá estava ele, já aguardando atrás da grade da frente. Recebeu-me amavelmente, dizendo para sentir-me "em casa". Sentamo-nos na sala, cada um em uma poltrona, lado a lado. Neste ouvido (seu ouvido direito), não havia aparelho para melhora da recepção; fui perceber que utilizava um quando nos mudamos para a cozinha (usa aparelho no ouvido esquerdo). Comecei novamente falando-lhe sobre a pesquisa e este, desde a longa conversa ao telefone, já havia me dito que possui muitos materiais relativos aos Festivais (programas, matérias de jornais). Quando o Sr. Medeiros começou a falar sobre os documentos que queria me apresentar, perguntei-lhe se poderíamos gravar a conversa e foi quando me disse: "hoje não, vamos ter que nos encontrar mais vezes, há muito material e hoje vamos ver os documentos". Primeiramente, passou-me uma sensação de necessidade de "quebra de gelo" e pensei: "acho até que é melhor, mesmo, não gravar. Num primeiro encontro é preciso ganhar confiança...". Essa foi a minha sensação durante boa parte da tarde. Ficamos conversando das 14h às 17:30h, aproximadamente. Já havia marcado em um dia em que tivesse tempo para ficarmos conversando, pois havia percebido, pela conversa ao telefone, que a coisa iria longe...

Ao me despedir, ao final da tarde, disse-lhe que voltaria a entrar em contato para marcarmos a conversa, com a possibilidade de gravação e fui, desde já, adiantando-lhe que gostaria de saber tudo o que ele pudesse me relatar sobre os Festivais, ainda mais porque sabia que ele tinha sido amigo próximo do Sr. João de Souza Ribeiro.

Cerca de duas semanas depois, após ter conseguido fotocopiar todos os materiais que ele me havia emprestado, tornei a lhe telefonar para devolver os documentos e marcarmos a conversa. Como falei com a sua cuidadora, pois ele estava descansando, disse-lhe que, se fosse do interesse do maestro, poderia enviar-lhe as questões que lhe faria (as mesmas perguntas que havia feito ao maestro Lucas), por e-mail, para a sua filha. Como esta não me retornou a ligação, ficou marcada a entrevista para a semana seguinte.

Havia levado as questões por escrito para a entrevista. Acomodamo-nos à mesa da copa e perguntei ao maestro Medeiros se preferiria ele mesmo ler as perguntas, ou se gostaria que eu o fizesse. Disse-me que eu poderia lê-las, mas que gostaria de fazer uma "introdução" à entrevista. Deixei-lhe livre para falar, pois este havia escrito, em três envelopes de cartas, um texto sobre o canto coral. Em seguida, partimos para as questões: eu as lia, e ele respondia.

Novamente tive problemas com o gravador, pois a cidade onde reside o maestro é próxima de Porto Alegre, mas a voltagem é diferente, de forma que acabei queimando a fonte do aparelho. Para evitar retornar para casa sem a entrevista, improvisei a gravação do meu próprio celular. A entrevista foi também transcrita. Embora estivesse utilizando um gravador com boa qualidade sonora, não lembrei de perguntar ao entrevistado sobre a questão da voltagem. O pesquisador deve estar sempre preparado para lidar com imprevistos, assim, das próximas vezes, levarei dois gravadores.

Desde janeiro deste ano vinha mantendo contato com uma regente que participava dos Festivais de Coros com seu grupo infanto-juvenil de uma escola pública de uma cidade do interior do RS. Em janeiro ela se submeteu a uma cirurgia de pregas vocais, de forma que precisava se recuperar para poder falar. No final de fevereiro tornamos a nos falar e ficamos de buscar uma data em que pudéssemos realizar a entrevista. Essa senhora, embora hoje aposentada como professora, exerce ainda a função de maestrina de um coro na sua cidade e tem o seu tempo bastante ocupado por essa atividade. Por fim, como surgiu uma atividade profissional para mim, naquela cidade, pensei em unir "o útil ao agradável" e conseguimos combinar de nos conhecermos pessoalmente e de realizarmos a entrevista. Uma vez mais me frustrei, pois, embora tivesse levado todos os equipamentos – câmera fotográfica, filmadora e gravador – na data combinada, a maestrina convidou-me para uma janta em sua casa e convidou muitas outras pessoas para participarem também, de forma que não tivemos oportunidade de conversar em particular. A maestrina fotocopiou algumas matérias de jornais que tinha guardadas, uma foto e também um artigo de livro sobre a sua trajetória profissional, publicado sobre destacados educadores do estado.

5.2 Os documentos

Foram encontradas, desde 1963, muitas matérias referentes aos Festivais de Coros do RS, majoritariamente nos meses de outubro, de 1963 a 1978, mês em que ocorriam os eventos. Esse material, bem como as informações constantes nas cartas do Sr. João de Souza Ribeiro, está sendo organizado por tópicos tais como: dias do Festival (por edição), grupos participantes, concepções sobre o evento (seja dos articulistas, seja a partir de entrevistas com regentes), repertório apresentado, regulamento, articulações políticas, entre outras categorias. Flick (2009, p. 234) alerta que os documentos devem ajudar a contextualizar a informação, porém "devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos" (FLICK, 2009, p. 234).

Os grupos que se apresentavam, bem como seus repertórios, também estão sendo analisados, a partir dos programas de cada edição. Chama a atenção, ainda, as propagandas que aparecem nos programas e que, à medida que o evento foi se tornando tradicional na cidade, vão apresentando menções ao canto coral. Da mesma forma, autoridades do estado, tais como o governador ou o secretário de cultura passam a ter sua carta de boas-vindas ao evento reproduzida a cada edição, nos programas.

Merece menção, também, a quantidade de fotos das matérias dos jornais, que dizem, *de per si*, muito sobre o afluxo de público ao evento e revelam a quantidade de cantores por coros, o que chama muito a atenção, uma vez que hoje os grupos não são assim tão numerosos – ainda um legado da época do canto orfeônico nas escolas.

Surgiram também gravações em áudio dos Festivais. Primeiramente o maestro Nilmar emprestou-me três fitas cassete: uma com registros do 5º Festival Internacional de Coros de Porto Alegre (1977), e duas com áudios oficiais[155] do 6º Festival Internacional (1978). Para nosso segundo encontro, o maestro havia separado quatro CDs, que havia ganhado de um amigo que costumava gravar os Festivais (tendo, inclusive, me passado seu número telefônico para posterior contato). Esses registros são do 4º Festival Internacional de Coros de Porto Alegre (1976). No ano do primeiro Festival Panamericano de Coros, em 1970, a Associação dos Festivais de Coros mandou gravar um LP contendo, na "face A", músicas interpretadas pelos quatro primeiros classificados no concurso e, na "face B", repertórios musicais de outros grupos que participaram naquele ano.

6. Considerações finais

Os resultados da pesquisa poderão ajudar a compreender como os Festivais de Coros, que ocorriam na cidade de Porto Alegre – RS contribuíram, por meio de ações pedagógico-musicais dos atores participantes, para a formação musical tanto de cantores, regentes, quanto do público. O trabalho poderá contribuir, para a área da educação musical, no sentido do desvelamento das tramas de significados daquelas práticas culturais e na compreensão de sua relevância ao processo de transmissão e apropriação musicais. O estudo poderá, ainda, contribuir para a realização de futuras pesquisas apoiadas em seus resultados.

Referências

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JESUS, Regina de Fátima de. História Oral – da prática da pesquisa à prática docente: uma opção epistemológica. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método*: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 141 – 156.

[155] Refiro-me a gravações oficiais porque estas foram encomendadas pela Associação dos Festivais de Coros do RS.

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.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva*: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 25 – 42.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, n. 14, fev. 1997. Número Temático: Cultura e Representação. São Paulo: Projeto História.

Entrevista com Alessandro Portelli. In: Revista Historiar. Universidade Estadual Vale do Acaraú, v. 4, n. 4 (jan./ jun. 2011). Sobral – CE: UVA, 2010. ISSN 2176-3267 [WWW.uvanet.br/revistahistoriar]

Aspectos da Música na sala de aula na *Residência Pedagógica*[156]: Valorização da Cultura Africana

Luciana Messias Martins de Almeida[157]
UNIFESP – lucianamess@gmail.com

Vera Lúcia Gomes Jardim[158]
UNIFESP – vera.jardim@unifesp.br

Resumo: Este trabalho objetiva demonstrar como a música, independentemente do estilo ou da origem, pode se tornar um elemento chave para o processo ensino-aprendizagem no Ensino fundamental I. Trata-se de um relatório no qual compartilho minha experiência com a utilização da música africana no Plano de Ação Pedagógica *Valorização da cultura africana*, desenvolvido durante a Residência Pedagógica, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Guarulhos. Este trabalho se fundamenta na determinação legal que estabelece a obrigatoriedade de incluir, no currículo oficial da rede de ensino, os conteúdos referentes à Cultura Afro-Brasileira, e, também, nos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e PCN-Arte). Direcionamos o nosso interesse privilegiando a Arte e as manifestações artísticas como importante meio de comunicação e expressão das características deste povo. Destacando o aprendizado de conteúdos específicos da música, como o canto em conjunto, o ritmo, o corpo em movimento, em consonância com as competências dos alunos do ensino fundamental, foi possível desenvolver capacidades cognitivas, sensíveis, estéticas e envolvê-los no processo de apreciação musical, encaminhando-os para a valorização da cultura africana.
Palavras-chave: música africana, ritmos musicais, multiculturalidade.

Aspects of the Music in the Classroom in *Residência Pedagógica* (Residence Pedagogical): Valuing African Culture

Abstract: This work aims to demonstrate how music, regardless of style or origin, can become a key element in the teaching-learning process in elementary school. This is a report to share my experience using African music to develop an Action Plan Pedagogical *Valuing African Culture*, implemented during the Residence Pedagogical, of the Education course, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – (Federal University of São Paulo), in Elementary School, in Guarulhos' public school. This work is based on a legal determination that establishes the obligation to include in the official curriculum of the school, the contents related to Afro-Brazilian culture, and also in official documents that guide the pedagogical work (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e PCN-Arte – National Curriculum Parameters and National Curriculum Parameters of Art). We direct our interest favoring Art and artistic manifestations as an important means of communication and expression characteristics of this people. Highlighting the learning of specific content of the music, as singing together, the rhythm, the body moving, in line with the skills of elementary school students, it was possible to develop cognitive abilities, sensitive, esthetic, and involve them in the process music appreciation, directing them to the appreciation of African culture.

Keywords: African music, musical rhythms, multiculturalism.

[156] Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um *programa especial de estágios curriculares*, desenvolvido pelo Curso de Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH – da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, visando proporcionar experiências significativas para a formação teórico-prática dos estudantes, articulando a formação inicial e continuada dos profissionais de ensino.

[157] Graduanda do Curso de Pedagogia – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

[158] Professora do Departamento de Educação – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

1. Introdução

Sempre que perguntamos às crianças de Ensino Fundamental o que sabem sobre a África, podemos prever que parte das respostas trarão conteúdos do tipo: *são negros*, *escravos*, e até mesmo conteúdos pejorativos, como *são burros* ou *feios*. Estas foram algumas das respostas que obtive ao fazer essa pergunta em sala de aula, durante o período em que cursei a disciplina de *Residência Pedagógica*, do curso de Pedagogia, em uma escola municipal de Guarulhos, da qual grande parte dos alunos tem ascendência negra. Poucos sabem da importância africana em nossa cultura, da riqueza e da beleza desta, como de qualquer outra cultura, desde que apreciadas sem o véu do preconceito. Por esta razão, este relato de experiência tem como tema a *Valorização da cultura africana*, e seu objetivo é levar as crianças à compreensão de que os negros não são um povo à parte, que sua história no Brasil e sua cultura se entrelaçam às nossas histórias, e que todos somos ligados de alguma forma, quer pela descendência, ou pelo uso de artes, alimentos, palavras, música, dança, religião e outras heranças trazidas pelo povo africano.

Este trabalho se fundamenta na determinação legal que estabelece a obrigatoriedade de incluir, no currículo oficial da rede de ensino, os conteúdos referentes à Cultura Afro-Brasileira, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, conforme a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Para abordar a questão da Cultura Africana fundamentamo-nos, ainda, nos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) e direcionamos o nosso interesse privilegiando a Arte e as manifestações artísticas como importante meio de comunicação e expressão das características deste povo. Consideramos que, entre outras potencialidades, a educação em Arte possibilita ao educando relacionar sua percepção e suas experiências sensíveis, criativas e estéticas com outros conhecimentos e conteúdos do currículo escolar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Arte

> Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana (p. 19).

Além do conhecimento que leva à compreensão e afasta o preconceito, a vivência e experiência em Arte podem colaborar no desenvolvimento da noção de respeito e da construção da identidade.

> A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das

> múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade (PCN – Arte, p. 37).

Foram selecionadas algumas modalidades de arte que melhor se adequaram ao desenvolvimento do plano pedagógico. A música foi incluída devido a sua importância em diversos aspectos da cultura africana, na sociedade, na religião, no trabalho e na vida dos indivíduos. Por meio do aprendizado de conteúdos específicos da música, como o canto em conjunto, o ritmo, o corpo em movimento, em consonância com as competências dos alunos do ensino fundamental, foi possível desenvolver capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e envolvê-los no processo de apreciação musical.

O objetivo principal é que compreendam que os negros não são um povo à parte, que sua história no Brasil e sua cultura se entrelaçam às nossas histórias, e que todos somos ligados de alguma forma, quer pela descendência, ou pelo uso de artes, alimentos, palavras, música, dança, religião e outras heranças do povo africano.

2. Algumas questões metodológicas

A Residência Pedagógica é um programa especial de estágio que se caracteriza pela imersão, articulando a teoria com a prática na formação do pedagogo. A abordagem deste programa é fundamentada na perspectiva da pesquisa qualitativa, em que o residente observa, registra, reflete e analisa a partir do contato direto com a escola, considerada como fonte direta para a coleta dos dados.

Nesta dinâmica, o residente constrói os instrumentos de pesquisa e a partir da problematização dos dados, elabora uma ação pontual, que se constitui no Plano de Ação Pedagógica.

3. Plano de Ação Pedagógico

a. Ações desenvolvidas/planejadas

Trabalhar com os alunos a influência da cultura dos negros escravos nas palavras que utilizamos hoje, no nosso vocabulário, contando o significado e a história de algumas palavras. Estímulo sonoro com músicas cantadas na língua original.

b. Objetivos:

O objetivo é conhecer, de diferentes modos – cognitivos, sensórios, estéticos – e buscar compreender a cultura africana, suas marcas na história e na cultura do Brasil, quer pela descendência, ou pelo uso de artes, alimentos, palavras, música, dança, religião e outras heranças do povo africano.

c. Áreas de conhecimento/desenvolvimento predominantes na proposta:

Predominam as áreas de ciências Humanas: História, Geografia e Linguagens e códigos – Língua Portuguesa, Artes, Música.

d. Aprendizagens esperadas

Espera-se, ao final da Ação pedagógica, que as crianças percebam a importância dos africanos na nossa cultura, sua presença até os dias de hoje e valorizem a cultura afro-brasileira como constituinte da nossa nação.

e. Avaliação das aprendizagens.

A avaliação será contínua e se dará no âmbito das percepções das crianças, o que eles conheciam e pensavam sobre a cultura africana e como passarão a pensar sobre o tema.

4. Relato da Experiência

O trabalho foi divido em três etapas, e foi desenvolvido em dois dias: No primeiro momento, após uma roda de conversa na qual inspecionei os conhecimentos dos alunos sobre a África e sua cultura, além de prepará-los para descobrir coisas sobre a África que eles não conheciam, iniciei as atividades contando uma história de origem africana, cujo título é *Abiyoyo*. Primeiro, reproduzi em um pequeno aparelho de som, a música africana de mesmo título, iniciando em volume alto, até que todas as crianças prestassem atenção à música. Algumas reclamaram, dizendo que a música era estranha, chata, então pedi que ficassem em silêncio e apenas ouvissem a melodia. Abaixei o volume e iniciei a história, que relata como um garoto e seu pai derrotaram um monstro aterrorizante chamado *Abiyoyo*, cantando aquela canção que estavam ouvindo. As crianças passaram então a prestar mais atenção à música, e como esta era de fácil memorização, cantavam também, baixinho, enquanto eu terminava a história. Ao final,

todos gostaram muito, e expliquei que aquele ritmo musical e aquela história eram de origem africana, e que havia muito mais coisas belas nessa cultura.

No segundo momento, fizemos um exercício de escrita, a fim de perceber os sons e a maneira de se escrever. As crianças deveriam ouvir com muita atenção a música *Chai, chai*, reproduzida por várias vezes até que conseguissem copiar o que ouviam. Esse exercício tinha também a finalidade de mostrar às crianças que ninguém sabe mais do que o outro e que todos podem ter dificuldades de escrita em algum momento, já que se tratava de uma turma heterogênea, na qual os alunos que estavam em hipóteses alfabéticas mais avançadas costumavam menosprezar os colegas que se encontravam em estágios anteriores. Toquei no aparelho de som a música *Chai, chai*, deixando que ouvissem com muita atenção, algumas vezes. Expliquei que se tratava de uma música originária da África do Sul, cantada normalmente para trabalhar, por exemplo, ao moer trigo no pilão, e mostrei-lhes a tradução da letra da música. Depois, solicitei que escrevessem o que ouviram. Foi um rebuliço, as crianças não queriam fazer, pois diziam que não entenderam nada. Expliquei que elas deveriam ouvir e escrever, e fui passando a música aos poucos, enquanto eles escreviam. Quando todos haviam terminado, escrevi a letra original na lousa, e pedi que comparassem. Todos constataram que haviam escrito errado, e expliquei que esse exercício era apenas para mostrar que nem sempre sabemos de tudo, e que, quando alguém sabe mais do que o colega, deve ajudá-lo para que ele também aprenda. As crianças gostaram tanto da música, que pediram para ouvi-la mais algumas vezes, e cantaram juntas, batendo com os lápis nas mesas, imitando pilões moendo.

Para o terceiro momento, já no segundo dia de aula, escolhi a produção de máscaras africanas a partir de massinhas de modelar que produziríamos em sala de aula. Separei a turma em três grupos, exibi no *data show* vários tipos de máscaras africanas, ressaltando a importância de sua utilização para os africanos e distribuí os ingredientes da receita para cada aluno. Eles mesmos mediam os ingredientes e misturavam, preparando suas massinhas. Enquanto os alunos trabalhavam, deixei a música *Chai, chai* tocando, e eles cantavam e preparavam suas massinhas. Após o preparo, os alunos escolhiam as máscaras de sua preferência, modelando e remodelando conforme queriam. A seguir, decidi ensina-los a canção *Ie ie bore ie*, do Zimbábue, explicando-lhes também a tradução. Essa foi a canção que preparei para que cantassem, em roda, com *playback*. Então ensinei aos alunos, que aprenderam rapidamente o ritmo, a letra e as palmas. Todos cantaram por algumas vezes, mas logo a maioria pediu para cantarmos *Chai, chai*, propondo até mesmo uma votação para escolher a música. Deixei então o CD com músicas africanas rodando, e todas as vezes que começava *Chai, chai* e *Abiyoyo* eles cantavam bem alto. Percebi que houve maior interesse pelas músicas utilizadas para o ditado e para o conto africano, do que pela que realmente planejei para que cantassem com *playback* durante as aulas. Senti-me aliviada por ter preparado

mais de uma canção, pois do contrário talvez não despertasse tanto o interesse dos alunos pela música africana, que era o objetivo principal.

5. Resultados da experiência

A proposta inicial era apresentar elementos da cultura africana, inclusive a música, como componentes da nossa cultura. Todavia, a música africana chamou a atenção das crianças, de tal maneira, que o eixo principal das nossas atividades passou a ser as músicas, que, a pedido dos alunos, passaram a ser reproduzidas em todas as aulas, durante a realização de todas as atividades. O CD com as músicas não parou de rodar e a atração pelas músicas foi tão grande que, por diversas vezes, observei as crianças sentando-se em volta do aparelho de som, a fim de escutar e cantar as músicas mais de perto. Os alunos tiveram a oportunidade de ouvir, cantar e traduzir melodias entoadas na África, e puderam perceber que, independentemente da raça, da cor, da religião, a música transpõe limites e fronteiras, tornando-se agradável em qualquer ocasião.

6. Considerações finais

A cultura africana é riquíssima. Nós brasileiros somos extremamente musicais, e muito dessa musicalidade se deve a essa cultura, que grande influência trouxe às nossas produções musicais, desde os instrumentos até o ritmo, as palavras, as danças, as festas, as religiões. Muito do que envolve música popular brasileira está, de alguma forma, ligado à cultura africana, por um desses elementos e mesclada a elementos de outras culturas (européia, indígena). Realizar atividades que valorizem essa cultura em sala de aula, especialmente a música, possibilita ao educador preparar os alunos para serem flexíveis a outras culturas, a fim de que aprendam a valorizar as diferenças, a encontrar qualidades no diferente, no desconhecido e, no caso da cultura africana, a romper as barreiras do preconceito, reconhecendo a influência marcante dessa cultura na nossa, e percebendo que cada cultura traz sua riqueza embutida em sua própria história.

A realização do projeto de *Valorização da cultura africana* ofereceu uma abertura ao desenvolvimento de outros projetos cujo tema seja o respeito à diversidade cultural brasileira, e a utilização da música, sendo esta uma linguagem universal, mostrou-se um veículo importantíssimo para o incentivo à valorização e ao respeito intercultural.

Referências

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres Vol.3: Modos de Interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Art***e**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SILVA, Dilma Melo. *Por quê riem da África?* São Paulo. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://www.usp.br/neinb/?q=node/185

SODRÉ, Lilian Abreu. *Música Africana na Sala de Aula – Cantando, tocando e dançando nossas raízes negras* – Livro + CD. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

O Ensino de Música na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro: Um Relato de Experiência

Lucilene Aparecida Santos Tavares
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - lucileneejunior@hotmail.com

Aparecida de Jesus Soares Pereira
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - cidaspe@yahoo.com.br

Resumo: O presente relato descreve o início das atividades desenvolvidas na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro na cidade de Montes Claros – MG, através do subprojeto Artes/Música: O Ensino de Música nas Escolas do Programa Institucional de Bolsas e Incentivo à Docência – PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. O subprojeto proporciona experiências ao futuro profissional, como suporte na formação acadêmica, oportuniza o entendimento da realidade escolar e as atribuições do professor de música na Educação, aspectos importantes para a sua formação. Através das atividades realizadas obteve-se informações sobre a realidade escolar, tais como: caracterização da escola, aplicação da técnica do grupo focal como forma de coletar dados referentes ao processo de ensino e aprendizagem da música, o desenvolvimento de ações pelos acadêmicos bolsistas como: relato da primeira experiência em sala de aula, caracterizada pela interação e socialização com os alunos da referida escola e a motivação e interesse dos mesmos pelas práticas e saberes musicais. Os objetivos alcançados foram de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem musical dos alunos, o processo de ensino dos acadêmicos bolsistas como forma de aprimoramento de conhecimentos com a articulação da teoria e prática, a valorização da docência em música e consequentemente, para a consolidação do ensino de música na escola como forma de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Palavras chave: PIBID, educação musical, ensino-aprendizagem.

The Music Education at State School Coronel Filomeno Ribeiro: An experience report

Abstract: The present report describes the start of activities developed at State School Coronel Filomeno Ribeiro in the city of Montes Claros-MG, through the subproject Arts/Music: Music education in the schools of the Institutional Scholarship Program Initiation of Teaching - PIBID University State de Montes Claros - UNIMONTES. The subproject provides experiences to the professional future, as support on academic, provide the understanding of school realities and the assignments of the Music Teacher in education, important aspects in academic. Through the activities done was obtained information about the school reality such as: characterization of the school, application of focus group technique as a way to collect relating to the process of teaching and learning music, the development of academic scholars as actions by: the report of the first classroom experience, characterized by interacting and socializing with students of that school and the motivation and the students interest of the musical knowledge and practices. The objectives achieved were of fundamental importance for the development of musical learning of the students, the teaching process of the academic scholars as a way of improving knowledge with the articulation of theory and practice, the valorization of teaching in music and consequently, to the consolidation of teaching in music at the school as a way of contributing to the improvement of the quality of education

Keywords: PIBID, Music education, learning education

1. Introdução

O presente trabalho apresenta as experiências iniciais vivenciadas no subprojeto Artes/ Música, "O Ensino de Música nas Escolas" do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, que teve início em outubro de 2011, com a participação de dez acadêmicos bolsistas do curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – instituído pelo Ministério da Educação – MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, objetiva promover melhorias na qualidade do ensino público, através de uma articulação permanente e profícua entre Universidades e Escolas de Educação Básica, valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura das instituições públicas federais e estaduais, de educação superior.

Estruturado em forma de relato, o texto discorre sobre as experiências vivenciadas nas primeiras aulas ministradas na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, pelo primeiro grupo de acadêmicos bolsistas, de acordo com escala organizada pela coordenação do subprojeto.

Realidade Escolar: Caracterização

A Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro está situada à Praça Dom Luiz Vitor Sartori nº 463 - Bairro São João – Montes Claros – Minas Gerais e foi escolhida para o desenvolvimento do subprojeto em Artes/Música devido ao seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que é de 4.9, número considerado baixo de acordo com os padrões nacionais e por estar localizada em área de risco e vulnerabilidade social.

Inicialmente foi feita a caracterização da escola, com o intuito de conhecer seu espaço físico e os recursos que a mesma oferece, e verificou-se que a escola possui: *data show*, *notebook*, máquina digital, instrumentos musicais, rádio corredor, dentre outros.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atende cerca de 1.300 alunos, incluindo uma turma do projeto Educação para Jovens e Adultos – EJA, conforme dados fornecidos pela diretoria.

A escola dispõe de instrumentos musicais que caracterizam uma fanfarra, muitos ainda lacrados, também possui teclado, mesa de som com entrada para dez canais, todos se encontram até então inativos por falta de projetos e pessoal habilitado para manuseá-los. A escola disponibiliza ainda de outros recursos como: um *micro system* para cada sala de aula, dois laboratórios de informática, sala de multimeios, aparelho de *data show*, *notebook*, microfones dentre outros, tais recursos contribuíram para a motivação dos acadêmicos bolsistas com relação ao desenvolvimento do projeto na escola.

Desenvolvimento do projeto:

Após a caracterização, os acadêmicos bolsistas foram submetidos à técnica do grupo focal, que tem por objetivo contribuir com o levantamento de dados que nortearam o andamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula. O grupo focal é utilizado quando há um novo programa ou serviço a ser desenvolvido, como o subprojeto Ensino de Música nas Escolas.

De acordo com o autor Debus (2004), Grupo Focal é uma das principais técnicas de investigação que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um pequeno número de participantes, ser guiado por um moderador qualificado, procurando alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de um tema em estudo (DEBUS, 2004, p.3).

Essa técnica foi utilizada pelos acadêmicos bolsistas na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, com o intuito de recolher informações sobre as expectativas dos alunos sobre a implantação da música na escola. A mesma foi bastante válida, pois além da coleta dos dados, a técnica do grupo focal promoveu a interação entre os acadêmicos bolsistas e os alunos.

Em seguida iniciaram-se as observações. Os acadêmicos bolsistas foram divididos em duplas para que pudessem observar as aulas de Artes que eram ministradas na escola. Com a observação pode-se perceber as particularidades de cada turma, como o comportamento dos alunos, a forma que o professor utiliza para lidar com os mesmos e como adequar a música à realidade de cada turma. Ao findarem as observações, cada dupla foi instruída pela coordenação a preparar um plano de aula para iniciar o período da regência.

Para iniciar esta fase do processo do ensino de música na escola, cada dupla elaborou e apresentou um plano de aula ao coordenador, as professoras supervisora e colaboradora e aos colegas bolsistas do subprojeto Artes/Música. Essa apresentação teve por finalidade analisar a aplicabilidade da aula e de que forma ela contribuiria para os alunos no processo de ensino-aprendizagem da música.

Após a demonstração e apresentação dos planejamentos das aulas aos participantes do subprojeto, as duplas foram organizadas e escaladas para introduzir as atividades previstas em cada plano. Os horários de aulas da disciplina Arte foram estabelecidos pelo calendário da escola para dar início assim, ao período da regência.

O primeiro tema definido para o plano de aula foi os parâmetros do som, pois são aspectos básicos para a compreensão da dinâmica musical.

Inicio dos trabalhos na sala de aula

Após um período criterioso de preparação chega enfim o momento da regência. Para iniciar as atividades em sala de aula foi planejada uma forma mais dinâmica com o intuito de conhecer os alunos.

O planejamento consistiu em uma aula que agregou momentos de descontração, reflexão e aprendizagem. Inicialmente foi feita uma dinâmica de apresentação, onde os alunos foram falando os nomes uns para os outros, inserindo a cada palavra dita, batidas de palmas e pernas dentro do ritmo e respeitando a pulsação. A utilização dessa percussão corporal contribuiu para o entrosamento dos alunos. Para que a dinâmica acontecesse foi necessária a comunicação de uns com os outros. A esse respeito, Gainza, (1988, p.22) afirma: "A música e o som, enquanto energia estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no "a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau".

De acordo com Souza (2000, p.7) "sem compreender as realidades socioculturais dos alunos não há como propor uma pedagogia musical adequada". Nessa perspectiva foi aplicado aos alunos um questionário, visando conhecer a preferência musical dos mesmos. O que nos ajudou a articular as aulas de músicas de acordo com a realidade circundante.

Para finalizar a aula foi reproduzido um vídeo, produzido por Leonardo Vera e Fundação TELETON, 2000. O mesmo apresenta de maneira breve a vida de Tony Melendez, um nicaraguense que em virtude de uma doença chamada Talidomida, nasceu sem os braços. Tony aprende a tocar violão com os pés, e numa lição de vida e superação, mostra que se pode tudo quando realmente se quer, a história emociona e faz com que muitos reflitam sobre a própria vida, as limitações e superação de problemas.

Essa aula foi ministrada a quatro turmas do ensino médio da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, e em cada uma delas teve uma resposta diferente. No momento da aplicação da dinâmica, por exemplo, houve certa resistência por parte de alguns alunos, mas ao passo que os mesmos foram vendo os colegas participando, os participantes que estavam relutantes começaram a interagir e de forma espontânea atuaram. Alguns alunos envolveram-se mais, outros menos, o que já era esperado ao passo que cada pessoa reage de maneira diferente a toda e qualquer situação. No entanto, mesmo com preferências musicais distintas o resultado foi positivo, e pode-se dizer que o objetivo foi alcançado no sentido de proporcionar a interação e reflexão entre os alunos.

É importante ressaltar que parte da metodologia utilizada nessa aula, foi a espontaneidade, uma vez que optou-se em fazer uso do livre arbítrio e deixar que os alunos escolhessem se queriam ou

não participar da aula. No entanto, no intuito de motivá-los e tentar convencê-los a interagir, de forma discursiva, fez-se com que refletissem sobre o porquê de terem saído de casa naquela manhã, e a importância que se deve dar a ação de encarar os desafios diários. A dinâmica, por exemplo, que alguns a princípio julgaram infantil, aos poucos foi se mostrando não ser tão fácil como parecia, visto que alguns alunos mesmo com nossa ajuda não conseguiram executá-la de maneira correta.

Com relação ao questionário, teve-se que convencer alguns alunos a respondê-lo, pois assim como na atividade anterior houve resistência por parte de alguns. Fez-se questão de enfatizar que o objetivo do mesmo era proporcionar o conhecimento de suas preferências musicais, para que fosse possível a aplicação dos resultados obtidos no questionário, nas aulas seguintes.

Optou-se por deixar os alunos a par de tudo que estava se passando na sala. Os acadêmicos bolsistas se apresentaram e se colocaram à disposição. Em seguida foi explicada a dinâmica e sua importância dentro do contexto musical, que é de trabalhar ritmo e pulsação e no contexto social de promover a interação entre os participantes. Com relação ao questionário como já tinha sido mencionado, o objetivo é de conhecer as preferências musicais dos alunos, para que as mesmas pudessem ser trabalhadas futuramente. Ao finalizar a aula com o vídeo pode-se mostrar a eles que a música pode superar as mais variadas barreiras, sejam elas físicas ou sociais, basta que se queira. O vídeo aborda isso de maneira fantástica e através do mesmo chamou-se a atenção dos alunos para como as pessoas reclamam da vida e se diminuem frente a qualquer limitação, enquanto que um homem fisicamente limitado dá um exemplo de superação.

Considerações

Essa primeira experiência foi bastante gratificante, pois a resposta da maioria dos alunos com relação às aulas foi positiva. Muitos manifestaram inclusive o interesse pelo curso de música da UNIMONTES, indagaram sobre o que se estuda como ingressar no curso, dentre outras curiosidades.

Cada atividade aplicada teve sua importância uma vez que se pôde notar a manifestação inclusive emotiva de alguns. Isso comprova o poder que a música exerce nas pessoas.

O vídeo, por exemplo, fez com que a sala se silenciasse e atraiu a atenção de praticamente todos, pois a história abordada pelo mesmo é realmente motivadora.

Pode-se sem dúvidas afirmar que os objetivos foram atingidos, uma vez que na primeira experiência como regentes conseguiu-se não só ensinar música, mas também de alguma forma levar os alunos à reflexão e a encarar os desafios de maneira mais corajosa.

Dessa forma espera-se com as atividades, a partir da música, contribuir não só para a formação musical, mas também humanística dos alunos. Assim como no processo de ensino dos acadêmicos bolsistas como forma de aprimoramento de conhecimentos, com a articulação da teoria e prática, a valorização da docência em música, e consequentemente para a consolidação do ensino de música na escola para a melhoria da qualidade da educação.

Referências

DEBUS, M. Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa.** São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

SOUZA, Jusamara (org). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música/UFRGS, 2000.

VERA, Leonardo. **Tony Melendez.** Disponível em: www.youtube.com/watch?v=4w5Z-WP3W18&feature=fvwrel. Acesso em 15/11/2011. Fundacion TELETON 2000

O aprendizado musical de DJs em Campina Grande

Luís Otávio Teixeira Passos
UFCG – luisotpassos@gmail.com

Halley Chaves da Silva
UFCG – halleydeth@yahoo.com.br

Augusto Matheus Vasconcelos de Araujo
UFCG - augusto.vasconcellos@yahoo.com.br

Resumo: O presente projeto consiste numa pesquisa sobre como ocorreu o aprendizado musical de DJs atuantes em Campina Grande, cidade do interior da Paraíba, através de entrevistas, escuta de seu trabalho e observação de sua atuação em festas. No primeiro estágio da pesquisa, apresentamos o processo de aprendizado do DJ conhecido pelo nome artístico de "Vossa Molibdência". Ao elucidar seu processo de aprendizado comparamos com o trabalho similar desenvolvido por Araldi (2004) com quatro DJs atuantes em Porto Alegre. E num segundo estágio, será conduzido um estudo multicaso.
Palavras-chave: Chill out, música eletrônica, DJs, formação musical, música e tecnologia.

Title of the paper in English (fonte Times New Roman, tamanho 10, negrito, espaço simples, centralizado)

Abstract: This article is a research on how the learning process of DJs working in Campina Grande taked place, through interviews, listening to their works, and observation of their performances in parties. On the first part of the research, we present the learning process of the DJ artistically known by "Vossa Molibdência." In elucidating his learning process, we compared it with a similar study done by Araldi (2004) with four DJs working in Porto Alegre. On the next part of the research, a multi case study will be conducted.
Keywords: Chill out, electronic music, DJs, musical learning, music and technology

1. Introdução

Inicialmente, este artigo é um estudo sobre como se deu o aprendizado musical do DJ Jeremias Jerônimo, conhecido no meio artístico como DJ "Vossa Molibdência", atuante na cidade de Campina Grande. É fruto de uma pesquisa maior que visa a estudar o processo de aprendizado musical de vários DJs atuantes em Campina Grande, Paraíba.

Disc jockeys (DJs) ou disco-jóqueis representam uma importante manifestação cultural e musical, que é encontrada em vários meios como no rádio, bares, boates, diversos tipos de festas, e em bandas e estúdios. DJ Steve Shah (2000) define três tipos de DJs. Os DJs de rádios são raros e sua função é preencher qualquer silêncio com palavras (brincadeiras, conversas, piadas, chamadas telefônicas, notícias, previsão do tempo, trânsito, entrevistas), e também tocam músicas que são transmitidas.

Os DJs de festas (Mobile DJs) são bastante comuns. Atuam geralmente em festas de casamento, aniversário, e eventos sociais. É um trabalho de entretenimento de um grupo de diferentes idades e gostos musicais, podendo englobar um pouco de atuação como mestre de cerimônia. DJ Eduardo

Branco (2009) refere-se a essa categoria como "tipo genérico". Ele identifica que esse profissional não possui restrição para tocar diversos gêneros musicais, e está sempre ciente das músicas de todas as classes sociais que estão "na moda". Assim, a atuação desse profissional adapta-se ao gosto musical do evento e de seu público, evitando o emprego de músicas novas (menos conhecidas). De acordo com DJ Eduardo Branco (2009), nesses tipos de eventos as mixagens são simples, suaves e agradáveis; e deve haver um alto domínio de vários estilos musicais.

O terceiro tipo é o DJ de *club*, ou "DJ especializado" (BRANCO, 2009). Esse tipo de profissional possui uma clientela e faixa etária específica. Geralmente, apresenta-se tocando um gênero específico, fruto de sua preferência e conhecimento musical. Em suas apresentações geralmente toca "um grupo sequenciado de músicas, misturando-as com sincronismo" (BRANCO 2009).

Ainda há o DJ produtor que compõe músicas, que podem ser tocadas por ele ou por outros DJs (BACAL 2003 e BALDELLI 2004). Dessa categoria espera-se um vasto conhecimento musical e de composição, técnicas de gravação, sampling, sequenciamento, emprego de efeitos, e domínio de seu próprio equipamento (físico e/ou programas de computador). No âmbito desta pesquisa focamo-nos nos DJs especializados, produtores ou não.

Campina Grande é uma cidade universitária do interior da Paraíba. Destaca-se como um dos principais polos tecnológicos da America Latina, e com isso, há uma alta concentração de pesquisadores bem como de universidades particulares e públicas, possibilitando uma rica produção intelectual.

DJ Jeremias (2012), na época da entrevista com 24 anos, desenvolveu gosto pela música eletrônica por volta dos treze anos de idade. Ele não se recorda precisamente de todo o processo de identificação com a música, mas lembra-se que é nessa idade que teve contato com a música eletrônica, como o *house*, *electro house*, e o *techno*, desenvolvendo também uma admiração pelo profissional DJ. Parte desse contato musical ocorreu através da televisão, em especial do canal MTV, de festas e das *raves*. Sua formação musical se deu através da prática de instrumentos de percussão aos quinze anos; através da internet que em sua adolescência era discada, de baixa velocidade; das páginas de fóruns, de compartilhamento de músicas e também pela troca de informações com outros DJs de Campina Grande (há hoje em torno de dez DJs atuantes nessa cidade segundo Jerônimo (2012)) e de outras cidades. Nas festas *raves* que participou, teve contato com DJs de outras localidades e estados, como de São Paulo e de Santa Catarina. No seu trabalho comenta como o mercado influencia o gênero. No tocante à sua produção musical, ele busca o caminho como produtor, especializando-se no estilo *Chill out*. Este estilo baseia-se numa música melódica e de andamento médio. Squirrel (2011) define o estilo como relaxante, calmo, de uma atmosfera de sonho, "convidando-lhe numa jornada de sentimentos positivos".

O estilo pode ser todo instrumental ou empregar sons vocais. Esse tipo de música surgiu na metade da década de noventa, "onde a música relaxante era tocada numa seção separada do *club* para

permitir que as pessoas se sentassem, tomassem um drinque e 'chill-out'". Posteriormente esse estilo se firmou e bares "chill-out" foram abertos tocando exclusivamente esse tipo de música. Na realidade do DJ Jerônimo, ele afirma que em Campina Grande o mercado não valoriza muito esse tipo de produção musical. Seu trabalho como produtor então é divulgado entre os amigos e compartilhado na internet através da página do "myspace"[159].

Fora das universidades de Campina Grande e nesse sentido, a tarefa de se tornar um DJ não é tão fácil como se parece, principalmente se o músico vive numa cidade que não oferece cursos profissionalizantes nesse ramo, como é o caso de Campina Grande, na época de formação do DJ Jerônimo. Os músicos são na maioria das vezes autodidatas, procurando se especializar sozinhos, pela internet (páginas para baixar músicas, compartilhamento de arquivo, fóruns, etc), participando de festas, de performances de outros DJs e também pelo compartilhamento de conhecimento entre DJs atuantes numa mesma localidade como afirma Jerônimo (2012). Nesse sentido, essa forma de aprendizagem é bem similar àquela observada por Araldi (2004, p. 87), que em sua pesquisa com o aprendizado de quatro DJs identificou que eles utilizavam três procedimentos comuns: a escuta de músicas, a troca de experiências e a observação das apresentações de outros DJs. Esse tipo de aprendizagem foi analisado por Bransford, Brown e Cocking (2000) sendo "baseada na habilidade", que envolve tanto o treinamento individual quanto em grupo, e inspirado em "modelos", neste caso o trabalho dos colegas ou de outros DJs.

Um dos aspectos relatados por Jerônimo está no custo de aquisição dos equipamentos profissionais, os quais apenas recentemente pôde adquirir com boa qualidade, englobando autofalantes, amplificadores, diversos tipos de controladores midis, CDJ, misturador ou *mixer* (que une os toca-discos), headphones. Nesse sentido, o contato com o equipamento é necessário para iniciar e praticar habilidades como sincronização, mixagem, efeitos. Na falta desse, o DJ iniciante depende do contato com amigos, que por um lado positivo permite o compartilhamento de conhecimento entre o DJ profissional e o iniciante. Shah (2000) recomenda que na dúvida da escolha do equipamento o melhor a fazer é sempre experimentar o equipamento de amigos.

Na atualidade, o aspirante à profissão de DJ conta com vários cursos *online* e dependendo de seu local de residência, pode participar de cursos profissionalizantes, que são geralmente oferecido nas cidades grandes.

2. Objetivo de Pesquisa

2.1 Geral

[159] O trabalho do DJ Vossa Molibdência é encontrado em sua página: <http://www.myspace.com/vossa_molibdencia>. Último acesso em julho de 2012.

a) Como se dá o processo de aprendizado de DJs na cidade de Campina Grande, PB? Qual é a relação desse processo no contexto de outras cidades brasileiras?

b) Quais são os saberes necessários na formação de um DJ?

2.2 Específico

É possível verificar uma preferência local por equipamentos e programas de computador específicos? De que forma isso afeta ou não o seu fazer e sua produção musical.

3. Metodologia

A pesquisa visa a compreender como se dá o aprendizado dos DJs atuantes em Campina Grande através do estudo multicaso. Para Yin (2003, p. 1) o estudo de caso pode ser usado para contribuir para o conhecimento de fenômenos individuais, de grupos, social, político, e investiga o fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real (YIN, 2003, p. 13).

O estudo é multicaso permitindo de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 89) uma "observação detalhada de um contexto ou indivíduo" inicialmente e depois comparar o processo de aprendizado de cada um, para tentar localizar pontos comuns e específicos. No estágio atual, entrevistamos apenas um DJ, mas a pesquisa será estendida a outros DJs, sendo o número de entrevistados ainda em aberto.

3.1 Escolha dos participantes

A pesquisa se restringe a profissionais DJs atuantes em Campina Grande, já algum tempo, sendo a quantidade de anos em atuação, livre. Os profissionais são abordados através de referências de outras pessoas, na sua maioria músicos. Será dada preferência aqueles atuantes como DJ produtor e/ou de festas (*mobile*) ou de *club*, excluindo portanto, qualquer eventual DJ de rádio.

No primeiro estágio da pesquisa, temos acompanhado o trabalho do DJ Vossa Molibdência.

3.2 Coleta de dados

As técnicas para a coleta de dados passam por entrevistas semi-estruturadas, escuta do trabalho musical de cada DJ, e observação de sua atuação em seus locais de trabalho.

4. Justificativa

Este estudo visa a compreender o processo de aprendizado de DJs atuantes em Campina Grande. Uma vez que entrevistará vários DJs, esta pesquisa se mostrará relevante para compreender também o processo de divulgação e ampliação dos conhecimentos necessários para se tornar um DJ no contexto daquela cidade. Identificando o processo de formação, a pesquisa

contribuirá ao servir como referência para o estabelecimento de cursos voltados a esse público. Ao entender o processo de aprendizagem de cada entrevistado, esta pesquisa também contribuirá, mostrando como cada DJ definiu seu estilo e desenvolveu sua linguagem musical.

Referências

ARALDI, Juciane. Alquimistas, músicos, autodidatas: um estudo com quatro DJs. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, p. 85-90, set. 2004.

BACAL, Tatiana B. *Músicas, máquinas e humanos: os DJs no cenário da música eletrônica.* Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). PPGAS/UFRJ.

BALDELLI, Débora. *Acertando o Pitch: Uma etnografia musical da cena eletrônica no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Música). UFRJ.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANCO, DJ Eduardo. O tipo genérico. *DJ Eduardo Branco: A carreira do DJ profissional em abordagens prática.* Agosto, 2009. Disponível em <http://djeduardobranco.wordpress.com/2009/08/27/djgenerico/>. Acesso em 10 de jul. de 2012.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Org.). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academia, 2000.

JERÔNIMO, Jeremias. Entrevista concedida em julho de 2012. Campina Grande. Registro em vídeo e anotações.

SHAH, Steve (ed.). *Being a DJ: an introduction*, 2000. Disponível em <http://www.rapcoalition.org/what_is_a_dj.htm>. Acesso em 12 de jul. de 2012.

SQUIRREL, Jammin. What is Chill-out music? *Jasmmin Squirrel Productions Mission: Music*, jun. 2011. Disponível em <http://www.jammin-squirrel.com/en/whatischillout>. Acesso, 13 de jul. de 2012.

YIN, Robert K. *Case Study Research Design and Methods*. London: Sage Publications, 2003.

Os efeitos da documentação semanal, em vídeo, nas classes de performance em violino

Luiz Britto Passos Amato
Instituto de Artes da UNESP – lamato@terra.com.br

Resumo: A presente pesquisa visa estudar os efeitos que a documentação sistemática em vídeo pode causar no aprendizado do violino e sua possível aplicação prática no curso de graduação; procura comprovar a sua importância, como um elemento complementar às aulas individuais e coletivas, acelerando o processo do aprendizado e resultando num melhor preparo do aluno para o mercado de trabalho. Propõe procedimento (os) para melhor trabalhar esse registro, buscando aproveitar a totalidade de seus recursos. Os registros em vídeo são feitos durante classes de performance de violino, de frequencia semanal, nas próprias dependências do Instituto de Arte. As reproduções são observadas através do site do YouTube ou em DVDs.
Palavras-chave: ensino e aprendizagem de violino, documentação em vídeo, avaliação do processo

The effects of documentation weekly video in classes of violin performance

Abstract: This research aims to study the effects that the systematic documentation video may cause learning the violin and its possible practical application in the undergraduate program, seeks to prove its importance as a complementary element to individual and collective classes, accelerating the learning process and resulting in better preparation of students for the job market. It proposes a procedure (procedures), trying to make full use of its resources. The video recordings are made during classes in violin performance frequency of weekly, in the very premises of the Art Institute (São Paulo State University). Reproductions are observed through the YouTube site or on DVDs.
Keywords: teaching and learning violin, video documentation, process evaluation.

1 Introdução

Com a minha experiência de pelo menos três décadas como professor de violino e cordas friccionadas sei que o maior anseio dentro do cotidiano do ensino é a manutenção do interesse e foco do aluno no estudo, com óbvio fim último de torná-lo um bom instrumentista. A personalidade do professor e tudo o que envolve o mito da sua carreira, o seu currículo, são coisas importantes, uma vez que atraem os melhores alunos para o seu círculo de convívio. Mas, numa relação duradoura, num curso de graduação de quatro anos, o que se vê é que, passados o entusiasmo do aluno com o carisma do professor, com a nova situação que lhe permite se dedicar à formação de sua carreira de violinista, em última instância, o que faz valer o curso é a capacidade do orientador em manter o entusiasmo do aluno para estudar e progredir, em deixar claro que o maior responsável pelo seu próprio avanço é ele mesmo, através do reconhecimento das suas potencialidades, assim como das suas fraquezas.

A classe coletiva de performance periódica é uma atividade muito importante para a manutenção do interesse do aluno. Ela traz a possibilidade de se fazer comparação entre capacidades, o que resulta, com a devida mediação do professor, numa competição sadia e estimulante entre os colegas da classe. Essa competição, aliada à satisfação de mostrar o resultado de um trabalho e os diferentes talentos que se manifestam, impulsiona o progresso de cada um.

Se ao lado das performances semanais, acrescentarmos as gravações regulares em vídeos, com a possibilidade de o aluno rapidamente se auto-observar (Youtube), esta pesquisa quer comprovar a hipótese de que isso resultará em um rendimento ainda maior do aprendizado. Mas não basta o vídeo apenas. É necessário fornecer ao aluno, meios com os quais ele criticamente "enxergue" os seus problemas com profundidade. É necessário ajudá-lo a não se perder em devaneios devido a uma série de fatores como, por exemplo, autocrítica excessiva causada por anseios imediatos de perfeição. Finalmente, o vídeo pode fornecer a recompensa aos seus esforços, com a comprovação de seus avanços, mesmo que pequenos.

O aluno recém-formado enfrenta vários desafios. Poucos seguem carreira solo. A porta de entrada para uma orquestra de ponta, ou mesmo de qualidade mediana, está se fechando, por conta de acirrada competição. Em consulta a colegas profissionais das orquestras da cidade de São Paulo, nesse ano de 2012, as vagas para a Orquestra Estadual de São Paulo (OSESP) para violino, na prática, se encerraram. Na Orquestra Municipal de São Paulo, em teste realizado em 2011 compareceram 30 candidatos para uma vaga e na pré-profissional Experimental de Repertório, 30, para duas vagas. Para almejar os cursos de pós-graduação no exterior (voltados mais para a prática do instrumento) os requisitos também são altos. Nesse quadro cada vez mais competitivo, quanto mais ferramentas o estudante tiver para enfrentar esse mercado, melhor. É preciso ajudá-lo a munir-se com **estratégias de aprendizado**, **motivá-lo** e apresentar-lhes **metas**.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a presente pesquisa insere-se no campo da educação musical, com ênfase no ensino do violino no curso de bacharelado em Música do IA/UNESP e no uso de novas metodologias, no presente caso, a gravação em vídeo das aulas coletivas.

2 Objetivo

Essa pesquisa visa comprovar a hipótese de que a documentação periódica, em vídeo, e sua subsequente observação controlada nas classes coletivas de violino é uma estratégia de ensino eficaz e capaz de incrementar a qualidade do envolvimento do aluno nas aulas, motivando-o, ajudando-o a exercer mais controle e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, a desenvolver suas **estratégias de aprendizagem**.

2.1 Objetivo secundário

Tornar o aluno mais apto a enfrentar o mercado de trabalho, que necessariamente vai testá-lo em suas competências através de processos seletivos altamente estressantes; ajudar a prepará-lo para o ingresso em cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação no Brasil e no exterior.

3 Justificativa

Com o grande salto da tecnologia digital a documentação de performances tornou-se mais simples. A qualidade e a facilidade de manuseio das câmeras digitais e afins são surpreendentemente maiores, se comparadas com o equipamento analógico. Faz-se necessário verificar então, se toda essa nova tecnologia pode ser utilizada como uma estratégia de ensino, e tornar-se uma ferramenta a mais para o progresso do estudante.

Se, por um lado, a documentação sonora é fácil (qualquer aparelho de MP3 pendurado ao pescoço, grava com qualidade de CD e é menor que uma caixa de fósforos), a documentação em filme, embora um pouco em desvantagem, em se tratando de volume e praticidade, traz mais conteúdo, na medida em que contém imagem além de som. Segundo Peter Loizas, "[...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais" (LOIZAS, 2003:137).

Esse projeto se justifica na medida em que o tempo de formação de um estudante é valioso e tornar o aluno mais eficiente em aproveitá-lo é dever de qualquer professor e instituição de ensino.

4 Mídia

Segundo Dorotéa Kerr "a passagem para a sociedade de massas do século XX, com seus novos meios de comunicação, transformou totalmente a arte musical" (KERR, 2009: 72) e os causadores dessa revolução (a partir do fim do século XIX) foram o fonógrafo e o cinematógrafo. Realmente, antes do surgimento da música gravada, a reprodução de uma partitura, nova ou antiga, era apenas possível através da presença física do(s) intérprete(s). A partir de então, a reprodução da música através da gravação (auditiva ou visual) tornou-se um documento histórico tão importante quanto a partitura.

> A possibilidade de se produzir música gravada – e não mais apenas escrita – contribuiu para alterar a nossa forma de escuta, nosso modo de recepção já que a música pode acontecer a qualquer momento, como uma trilha sonora musical para nossa vida; estabeleceu e difundiu outros padrões para a execução musical;... (KERR, 2009: 72)

Isso acarretou um grande impulso da técnica e interpretação violinística, uma vez que as gravações aumentaram em muito a difusão do repertório e o acesso aos intérpretes. A partir de então, graças ao surgimento da "indústria cultural" de produção de gravações, a informação tornou-se mais democrática, acessível. Hoje em dia, enquanto o estudante de cordas apenas consulta algumas das inúmeras gravações em CD, baixa da internet ou mesmo acessa o site Youtube para procurar por um

referencial de interpretação, nos tempos do jovem aspirante a concertista Leopold Auer (1845-1930) e anteriormente a ele a observação presencial de outros músicos era algo muito valioso, podendo ser muito raro:

> Naqueles dias existiam relativamente poucos violinistas realizando turnês. Os meios de transportes eram inadequados, e viajar não era nada confortável; consequentemente, violinistas como Viuex-temps, Bazzini, Laub, faziam poucas apresentações. Esses três violinistas, a quem eu ouvia ocasionalmente, causou-me grande impressão, e eu me esforcei para absorver da melhor maneira possível o exemplo das suas performances (AUER, 2010: 7).

De certa maneira, a mídia ajudou o aluno a se tornar um pouco mais independente da figura do professor centralizador, aquele dono de todas as verdades, dono da tradição oral.

4.1 A mídia professora

Através da internet é possível se obter praticamente tudo e qualquer informação sobre qualquer compositor, peça ou intérprete. Assim como a tecnologia cresce de forma exponencial, os meios como a informação se propaga, também. A internet é o grande carro chefe. Haja vista a Wikipédia, um livre fluxo de informação alimentado pela iniciativa iluminada de todos, sem um fim lucrativo. A tradicional biblioteca sempre terá o seu lugar de honra na pesquisa, mas sem dúvida o *Google* é de grande valia. Se você é o violino principal de uma orquestra de ponta, precisa liderar o naipe com propriedade e se preparar convenientemente, mesmo com um programa musical diferente a cada semana: basta fazer o *login* no site da Naxus[160] e ficar familiarizado com provavelmente mais de uma gravação do próximo repertório, seguindo a partitura geral baixada do IMSLP[161] - *International Music Score Library Project*. Isso não seria possível, alguns anos atrás, e convenhamos, é muito útil: torna os primeiros ensaios com a orquestra menos estressante.

Da mesma maneira, ao se defrontar com uma nova peça, contemporânea ou antiga, é norma hoje em dia o acesso à internet para saber se há algum registro da mesma. Ao apresentar o Concerto de Mendelssohn pela primeira vez a um aluno, recomendo como primeira tarefa a consulta ao vídeo *The Art of Violin.* Nesse feliz documentário, encontrado na sua íntegra no Youtube, ele vai poder observar com detalhes, dedilhados e arcadas utilizadas por grandes interpretes do violino, executando um mesmo trecho em confronto do concerto.

Nada mais propício que, uma vez utilizada como referencial de performance, o Youtube sirva também aos aprendizes do instrumento para a visualização e auto análise (mesmo que de forma não pública) das apresentações nas classes de performance.

[160] <http://www.naxos.com>. Acessado em 12 jun. 2012.
[161] < http://imslp.org>. Acessado em: 15 jun. 2012

4.2 Algumas outras considerações sobre a mídia

A mídia funciona apenas como um complemento do estudo. Deve ser usada paralelamente à prática diária, já devidamente estruturada por grandes pedagogos como Ivan Galamian (1985), Carl Flesch (2000) e outros. O foco dessa pesquisa, reitero, vem a ser a constatação de que ao se observar de maneira consciente, o aluno pode progredir ainda mais rapidamente. A constante documentação em vídeo e a subsequente análise dos resultados devem acompanhar as aulas semanais, como um reforço ao material trabalhado dentro da sala de aula. Muitas vezes a gravação rápida dentro do espaço da própria aula, com o celular (cuja resolução melhora dia a dia) é muito útil, com uma observação imediata, propiciando uma resolução muito efetiva do problema. Isso pode ser aplicado desde um problema postural, como por exemplo, uma tensão no ombro esquerdo ao segurar o violino, até um problema musical de fraseado, como acentos indevidos ou excesso de rubato.

5 Princípios Metodológicos

Nas aulas de performances que acontecem atualmente no Teatro Maria de Lourdes Sekeff, no Instituto de Artes, os alunos apresentam-se semanalmente, por 30 semanas, período esse que, contando-se feriados e eventuais faltas, corresponde a aproximadamente um ano.

Em cada apresentação, dois exercícios-caprichos de um método pré-estabelecido são executados, sendo um repetido da semana anterior e um novo. A performance é gravada em vídeo com câmera digital, editada e no dia seguinte é postada no Youtube de forma não listada, ou seja, somente o aluno com o link pode acessá-lo. Numa tabela formulada com o intuito de organizar o processo de análise (figura anexa), o aluno tem que se auto graduar com notas de zero a cinco uma série de parâmetros subjetivos (ex. fluência, musicalidade) e objetivos (ex. postura, afinação) de sua performance, além de escrever comentários referentes a sua execução. A recomendação do professor é a de que **o vídeo deva ser observado com a partitura em mãos**. Um corte da tabela de progresso segue abaixo.

Aluno	Peças	Repetida? (quantas vezes)	Aspectos técnicos						Aspectos subjetivos				
			Condições do instrumento	Postura	contato, velocidade do arco	Afinação	Articulação	Dinâmica	Fluência	Musicalidade	Grau de dificuldade	Concentração	Segurança

Com esse sistema de auto-observação e posterior pontuação, esse pesquisador espera que o aluno fique motivado a alcançar o progresso. Segundo Guimarães (2009: 80), a motivação não é resultado de treino ou de instrução, podendo ser estimulada através de estratégias de ensino.

Além de possíveis reforços na motivação extrínseca, como, por exemplo, a causada pela melhora das notas nos exercícios repetidos em frente a uma plateia rigorosa constituída de colegas de classe, a aplicação da tabela quer provocar uma melhora da motivação intrínseca. Na verdade, a polaridade extrínseca-intrínseca é o que esse sistema procura. Pozo julga que essa polaridade propicia um desejo de aprender, interiorizando os fatores positivos externos (dentro da classe de performance e posterior confirmação através da imagem), "é fazer com que aluno interiorize (ou atribua a si mesmo) motivos que inicialmente percebe fora de si" (POZO, 2002: 141).

Talvez o principal embasamento teórico para a aplicação da tabela, tendo-se em vista que ela trabalha com metas específicas, ou seja, objetivamente melhorar desempenho (propriamente auto avaliado) na classe de performance, seja a moderna *Teoria de Metas de Realização*. Segundo Dweck (1986)[162] citado por Bzuneck (2009: 58), essa teoria trabalha com o que se denomina genericamente Motivação à Realização, "...um conceito que contempla a relação entre motivação e metas ou objetivos diversos, como o de conseguir sucesso, evitar fracasso, desenvolver a própria competência, ou de simplesmente mostrar competência.". O que parece ser mais relevante nessa teoria é o fato de que está diretamente envolvida na qualidade do envolvimento do aluno (BZUNECK, 2009: 71).

Embora nenhuma bibliografia que trate diretamente do tema da pesquisa tenha sido encontrada (classe de performance e gravações de vídeo), os procedimentos de análise dos vídeos, além da alguma reflexão do pesquisador, valem-se dos conceitos encontrados na edição de G. Gaskell e M. Bauer (2003), nos autores Diana Rose e Peter Loizas. Para a elaboração de questionário a ser submetido aos alunos, e entrevistas com professores da área, os conceitos serão emprestados de R. Richardson (1999).

Essa pesquisa tem o caráter qualitativo e do ponto de vista dos procedimentos técnicos vai se utilizar do estudo de caso associado à técnica de pesquisa participativa.

5.1 Repertório, foco da pesquisa

O repertório escolhido para a pesquisa e confronto para todos, é extraído dos 30 *ÉTUDES spéciales*, Op.36, de Mazas[163]. Esses estudos são a primeira parte dos *75 Études mélodiques et progressives,* e constitui a primeira parte. Grande parte da produção de composições de Mazas tem foco

[162] DWECK, C.S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist,* v. 41, n. 10, p.1048-48, 1986

[163] Jacques Féréol Mazas (1782 - 1849) foi um compositor, maestro e violinista Frances, pupilo de Pierre Baillot no Conservatório de Paris. Foi um grande pedagogo

pedagógico e isso não é diferente nesses três volumes, cuja dificuldade é bem balanceada, de forma progressiva, culminando no terceiro volume considerado uma preparação para os Caprichos de Paganini. A razão da escolha dos 30 estudos vem do seu grau de dificuldade moderado, tendo boa possibilidade de se inserir (com relativa margem de sobra) no nível técnico de um aluno recém-ingresso. Além disso, o método pode ser finalizado no espaço de um ano, uma vez que possui 30 exercícios e considerando-se que a cada semana seja executado um novo. As marcações textuais, técnicas e expressivas, são bem detalhadas, acima da média de qualquer método consagrado da pedagogia violinística, requerendo grande atenção por parte dos alunos. A atenção ao texto é um dado importante na auto-observação do vídeo.

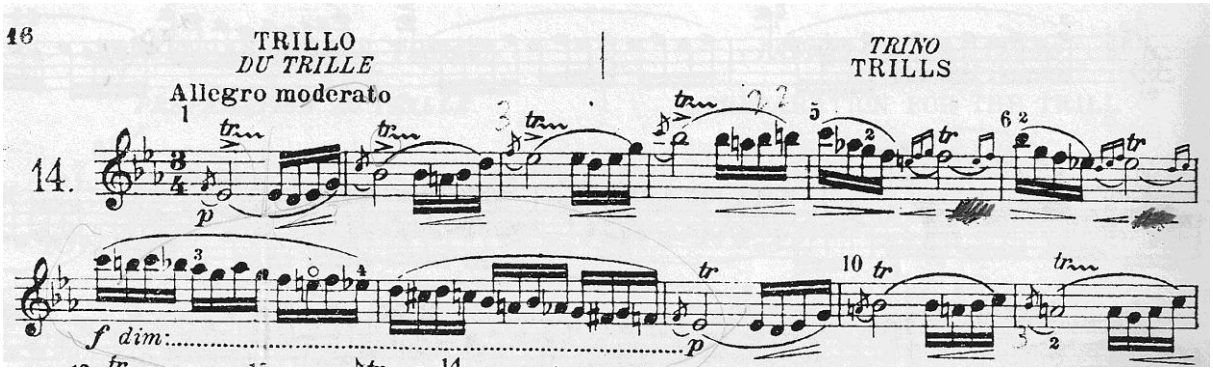


Figura 1: Mazas, ex. 14 - Trilos; exemplo da complexidade de marcações.

Tendo em vista que existem várias edições e as marcações variam muito de uma para outra, com o fim de padronizar, a edição escolhida foi a da RICORDI (editados por Mario Corti), uma das mais encontrada no mercado. Dessa maneira todos os alunos possuem iguais desafios a cumprir na tradução do texto.

O grau moderado de dificuldade dos exercícios vem ao encontro do equilíbrio do binômio desafio-habilidade consagrado na Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi. Segundo essa teoria, *flow experiences* são os momentos que os atletas costumam se referir a "estado de espírito[164]", quando uma pessoa enfrenta objetivos claros e obtém as respostas necessárias. "*Flow* tende a acontecer quando a habilidade da pessoa está envolvida em ultrapassar um desafio que está exatamente dentro da sua capacidade" (CSIKSZENTMIHALYI, 1997: 30)[165]. Se o desafio é tal que supere as suas habilidades como, por exemplo, oitavas num andamento exacerbado, sua ansiedade será tal que o aluno ficará frustrado. Por outro lado se o desafio é muito fácil, ele poderá ficar entediado. De fato, nos primeiros exercícios do Mazas o aluno vai encontrar exercícios nos quais a virtuosidade impõe poucos desafios,

[164] Tradução do autor de *being in the zone*
[165] Tradução do autor a partir de: *Flow tends to occur when a person´s skills are fully involved in overcoming a challenge that is just about manageable*

sendo eles reservados para a observação de outros aspectos técnicos básicos como sonoridade, vibrato ou mesmo postura. No avançar da numeração, por volta 12ª semana, surge o primeiro real desafio técnico (arco). Tendo-se em conta que a partir do número 25, ou mesmo antes disso, as dificuldades técnicas são tais que podem ser comparadas aos exercícios mais difíceis do Kreutzer, os desafios são mais que suficientes para garantir o interesse do aluno.

6 Cronograma de Execução

Essa pesquisa está prevista para se encerrar ao final de 2012.

As gravações em vídeo se iniciaram em 2008 e desde então, a maioria desse material está acessível para analise. Esse material será confrontado com as gravações mais recentes de 2011 e 2012, cobrindo um período de 4 a 5 anos de documentação na classe de performance. Os dados do progresso serão analisados pelo pesquisador, sob a perspectiva dos aspectos técnicos e subjetivos contidos na tabela de progresso e posteriormente incorporados na pesquisa. Paralelamente à investigação da imagem, um questionário será lançado aos alunos envolvidos nesse período. Além disso, o pesquisador se servirá também de algumas entrevistas com alguns importantes professores do instrumento.

8 Conclusão

Desde as primeiras gravações realizadas nas classes de performance a partir 2008, pude constatar que, embora ainda sem o devido embasamento teórico, os resultados dessa proposta metodológica única seriam promissores. O interesse geral dos alunos aumentou de modo imediato, e desde então nunca foi descontinuada. Preliminarmente ao questionário que será lançado formalmente por essa pesquisa, informalmente os comentários dos alunos envolvidos são muito favoráveis à proposta, sendo o benefício primordial a melhora da segurança ao enfrentar audições para orquestras e outros concursos, causada pela extensiva exposição que todos sofrem diante da classe de performance e a câmera de vídeo. Ao me aprofundar na bibliografia, não pude evitar o exercício de classificar cada aluno meu, com suas peculiares personalidades, de acordo com, principalmente, a moderna *Teoria de Metas de Realização* (BZUNECK, 2009: 58) e vislumbrar com admiração o quanto a pesquisa em torno da psicologia da educação já evolveu até o presente.

Referências

AUER, Leopold. *Violin Playing as I teach it.* Menphis: General Books, 2010.

BORUCHOVITCH, Evelyn. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica.* Porto Alegre, v.12, n.2, 1999.

BZUNECK, J. A. A Motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). *A Motivação do Aluno:* Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009, p.58-77

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. *Gestão qualificada, a conexão entre felicidade e negócio*. Tradução de Raul Rubenich. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____ *A psicologia da felicidade.* São Paulo: Ed. Saraiva, 1972. Tradução de Denise Maria Bolanho

_____ *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life.* New York: Basic Books, 1997.

FLESCH, Carl. *The Art of Violin Playing*. Tradução e edição de Eric Rosenblith. 2.ed. New York: Carl Fischer, 2000.

GALAMIAN, Ivan. *Principles of Violin Playing and Teaching*. 3.ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1985.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Sueli Édi R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). *A Motivação do Aluno:* Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009, Pg.37-57.

KERR, Dorotéa Machado. Música ou Músicas? In: Dorotéa Machado Kerr (Org.). *Pedagogia Cidadã – Caderno de Formação – Arte*. São Paulo: UNESP, 2009. Pg.71-84.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filmes e fotografias como documento de pesquisa. BAUER, Martin W, GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. Pg.137-155.

MAZAS, J. F. *Estudios Melodicos e Progresivos.* Ed por Mario Corti. Buenos Aires: Ricordi.

POZO, Juan Ignazio. *Aprendizes e mestres:* a nova cultura da aprendizagem. São Paulo: Artmed, 2002.

RICHARDSON, Robert Jarry. *Pesquisa Social:* métodos e técnicas. São Paulo: Atlas. 1999.

ROSE, Diana. Análises de imagens em movimento. BAUER, Martin W, GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. Pg.343-363.

STOWELL, Robin (Org). *The Cambridge Companion to the Violin.* New York: Cambridge University Press, 1995.

_____, The Pedagogical Literature. In: STOWELL, ROBIN. *The Cambridge Companion to the Violin.* New York: Cambridge University Press, 1995.

YOUTUBE. *The Art of Violin*. Escrito e dirigido por de Bruno Monseigeon. Warner Music Vision, 2000 (114 min). Diponível em http://www.youtube.com/watch?v=2or09nXBUPg. Acessado em: 10 jul. 2012.

Jogos Eletrônicos e Educação Musical: Breve Análise

Luzilei Aliel
Universidade Federal de São Carlos – luzaliel@gmail.com

Daniel Gohn
Universidade Federal de São Carlos - *dgohn@uol.com.br*

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa de iniciação científica, realizado com apoio de bolsa CNPq, tendo como objeto de estudo os possíveis usos de jogos eletrônicos musicais em processos de educação musical. Neste trabalho, foi realizado um levantamento baseado nos critérios de análise desenvolvidos por AARSETH (2003) e KONZACK (2003), em jogos eletrônicos que têm a música como elemento central. Foi estabelecida uma divisão em três grupos: jogos musicais teóricos, jogos rítmicos / simulatórios e jogos musicais reais. Dentre os casos estudados, damos destaque à subdivisão dos jogos chamados de "reais", que utilizam instrumentos verdadeiros como controles (e não simuladores). Tais games possibilitam que o jogador interaja de maneira efetiva na aprendizagem instrumental, abrindo novas possibilidades para o estudo da música. A investigação também visa uma compreensão sobre o uso de videogames pelas gerações mais jovens, buscando aproximar os educadores musicais das vivências tecnológicas de seus alunos.

Palavras-chave: Jogos Eletrônicos Musicais, Educação Musical, Tecnologia Educacional.

Electronic games and music education: a brief analysis

Abstract: This paper presents partial results from an undergraduate research, developed with financial support from CNPq, having as its focus possible uses of electronic games in music education. Within this context it is presented a survey based on criteria for the analysis of games developed by Aarseth (2003) and Konzack (2003), in electronic games that have music as a central element. A three group division was established: theoretical music games, rhythmic games / music games that "simulate", and "real" music games. Among the cases studied, we highlight the "real" games, those that use real instruments as controls (not simulators). These games allow the player to interact effectively in instrumental learning, opening up new possibilities for the study of music. The research also aims at understanding the use of video games for the younger generation, seeking to bring music educators close to the technological experiences of their students.

Keywords: Electronic Games, Music Education, Educational Technology.

1. Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica a apresenta um breve olhar sobre jogos eletrônicos musicais, considerando suas possíveis utilizações em processos de educação musical. Neste trabalho, inferimos que a indústria dos videogames cresce vertiginosamente, dando ênfase a diversos jogos eletrônicos que tem a música como elemento central. Tal crescente oriunda da busca natural do homem por entretenimento e do aproveitamento econômico disso por grandes empresas. Nesse contexto, encontramos hoje um quadro em que a diversão está diretamente ligada com a tecnologia, seja no computador ou em outros aparelhos eletrônicos, configurando um mundo digital no qual convivem nativos e imigrantes digitais (PRENSKY, 2001).

Tanto nativos como imigrantes digitais estão em contato constante com todo o tipo de tecnologia. Enquanto os nativos digitais nasceram e se desenvolveram perante um universo cibernético, os imigrantes aportaram em uma realidade repleta de alterações, migrando de uma vivência analógica para uma digital. A agitada vida moderna propiciada por artefatos multimídias, que possibilitam incontáveis escolhas para todo tipo de atividade, alinha-se aos processos vivenciados nos jogos eletrônicos. Tais jogos estão baseados em escolhas, do simples passo dos personagens às notas musicais que podem ser executadas.

Os videogames criam possibilidades de simulação, por meio das quais os indivíduos podem ter experiências que jamais seriam viáveis na vida real. O jogador poderá liderar tropas aliadas sobre *Omaha Beach* em pleno Dia D ou tocar uma peça musical para plateias de centenas de pessoas, quando e quantas vezes desejar. Essa possibilidade, associada à forma lúdica, possui forte impacto sobre as gerações mais jovens e cria desafios incomuns e instigantes às gerações anteriores. Em meio a este "ambiente simulatório", os jogos eletrônicos musicais surgem como um caminho lúdico para vivências educacionais, atraindo principalmente os nativos digitais.

Os jogos eletrônicos musicais alcançaram sucesso comercial ao mesmo tempo em que ocorria uma queda vertiginosa nas vendas de CDs, em grande parte causada por trocas de músicas no formato MP3 pela internet. A indústria do entretenimento procurava novas formas de atrair o público e obter lucros, e ao perceber o aumento significativo da indústria do videogame, surgia um meio viável de propagação e comercialização de música. O primeiro grande sucesso ocorreu com o jogo *Guitar Hero*, que tinha como premissa a simulação para o jogador de estar tocando uma guitarra elétrica. Tal simulação ocorria com uso de um controle semelhante a uma guitarra elétrica, e um sistema de jogo que utilizava uma estrutura rítmica colorida para ser jogado. Em poucos anos este tipo de jogo alcançou grande sucesso, estabelecendo-se como um fenômeno na cultura de mídia para indivíduos de faixas etárias diversas.

Em seguida, foram incluídos outros instrumentos musicais nos jogos eletrônicos, além da guitarra, tais como bateria, contrabaixo e teclados. Tendo como estímulo essa simulação da prática musical, o paralelo entre simular e tocar um instrumento foi considerado por muitos usuários, e jogadores passaram a tocar instrumentos reais. Segundo Herschmann (2010) 2,5 milhões de jovens britânicos afirmam se sentirem motivados a aprender um instrumento musical graças aos videogames musicais. Esses números levantam um ponto relevante: como a comunidade envolvida com educação musical receberá o estudante-jogador que busca aprendizagem, considerando seus conhecimentos adquiridos via videogames?

2. Metodologia

Com o objetivo de compreender os impactos dos jogos eletrônicos musicais como ferramenta de educação musical, propusemos um levantamento dos principais jogos eletrônicos musicais produzidos na atualidade, considerando suas formas de aprendizagem e possíveis usos em processos de educação musical. Para estabelecer os padrões desse levantamento, foi necessário encontrar um método de análise sintomática que traçasse respostas significativas. Em um primeiro momento, concebeu-se que a avaliação por meio empírico trataria de suprir as lacunas, mas este mecanismo acabaria por indicar apenas um ponto de vista, não compreendendo a participação de outros usuários dos jogos. Por fim, consideramos a junção de dois modos de análise, tendo como base as premissas de Konzac (2002) e Aarseth (2003).

Konzack (2002) divide a análise de jogos eletrônicos em sete camadas:

- Hardware – Relativo ao aspecto físico do componente (aparelhagem computacional), analisa as características funcionais da máquina;
- Códigos de programação – Referente ao código estrutural do jogo, necessário para seu funcionamento. O jogador normalmente não possui acesso;
- Funcionalidade – Conjunção entre códigos de programação e componentes físicos. Analisa-se o comportamento entre a máquina e a interface utilizada pelo jogador;
- Jogabilidade – Aspecto que observa a máquina como jogo, a integrando dentro dos padrões da ludologia. Ou seja, considerando: posições, recursos, espaço/tempo, metas (sub-objetivos), obstáculos, conhecimentos, recompensas ou penalidades;
- Sentido – Linguagem semiótica singular aos videogames pela qual o usuário relaciona-se com as narrativas ou informações propostas pelos jogos;
- Referência – Fatores comuns encontrados em vários jogos, como objetivos, comandos ou aspectos visuais;
- Sócio-cultural – Considera-se a camada social envolvida no jogo eletrônico, focalizando os grupos-alvos de jogadores em termos de gênero, faixa etária e status social.

Para Aarseth (2003), embora altamente válida principalmente no caso de um jogo específico, este alto nível de subdivisões acaba por gerar apêndices que não favorecem a uma análise centrada:

> Em conformidade com a nossa perspectiva subjetiva, parecerá óbvio que o ato de jogar, por exemplo, é mais importante que o hardware e, também, na maioria dos casos, mais importante do que a referência. Com efeito, a maioria dos jogos não favorece a análise

> de todas estas camadas em simultâneo, e poucos nos apresentam verdadeiras inovações em mais do que uma ou duas camadas (AARSETH, 2003, p. 12).

Este trabalho alinha-se com os apontamentos de Aarseth (2003), sobre as divisões de análise Konzac (2002). Portanto, dentre as sete camadas, utilizaremos para o levantamento de videogames musicais somente os conceitos de *Funcionalidade, Jogabilidade e Sentido*, e em casos específicos, *Sócio-culturais.* Aarseth (2003) admite três elementos que associados às camadas tendem a trazer melhor direcionamento para análise de jogos:

- A concepção, as regras, as mecânicas do jogo;
- Observação dos outros indivíduos jogando;
- O próprio analista jogar o jogo.

> Se não experimentamos o jogo pessoalmente, é possível que cometamos graves erros de interpretação, mesmo que estudemos a mecânica e demos o nosso melhor para adivinhar as suas soluções. Quando os outros jogam, o que acontece no monitor é, apenas em parte, representativo daquilo que é vivido pelo jogador. A outra parte, talvez mais importante, é a interpretação mental e a exploração das regras, que evidentemente são invisíveis para o não jogador, que carece de informação. Para os não jogadores esbate-se a distinção entre elementos significativos operacionais e estéticos do jogo (AARSETH, 2003, p. 14).

Com a existência de três modelos de observação e três ou quatro camadas para análises de jogos eletrônicos, procedemos com o levantamento dos jogos eletrônicos musicais, usando uma ferramenta triádica regulatória, considerando o homem, a tecnologia e os jogos. Esse modelo terá como objetivo que os jogos eletrônicos musicais não sejam um tutor musical único e exclusivo, nem tão pouco que o docente em música seja ultrapassado e/ou desnecessário. Compreendemos que a junção de valores tecnológicos e humanos seja primordial para validar o jogo eletrônico como auxílio real e significativo na docência musical.

Cremos que uma aula sobre práticas interpretativas, por exemplo, não deveria ser atribuída exclusivamente a videogames ou qualquer outra fonte tecnológica. Abranger múltiplas relações estéticas e condensá-las na execução instrumental torna-se demasiado complexo para processamentos não orgânicos e que excluam o fator humano. Entretanto, para práticas de técnicas que necessitam horas de repetição, um mecanismo que tenha tal habilidade em foco, de forma lúdica e agradável, tende a se mostrar relevante. Admitimos que o auxílio de ferramentas tecnológicas, associadas ao apoio humano, pode ser condizente para novas formas de aprendizado musical. Por exemplo, um aluno que tenha iniciado sua aprendizagem no instrumento violão, deverá repetir algumas centenas de vezes determinadas sequências

de acordes para que o procedimento torne-se natural. A tecnologia encontrada nos videogames, apoiada no auxílio do professor, sugere uma situação ideal. O docente (humano) se encarregaria de indicar como e o que deve ser feito (método/técnica). A máquina se encarregaria de fornecer material para repetição e/ou treinamento, de uma forma recreativa. Nesse cenário unem-se homem, tecnologia e jogo como uma ferramenta tríadica objetivando a arte, neste caso específico, a música. Baseando-se nestes conceitos subdividimos os jogos eletrônicos musicais em três grupos: teóricos, rítmicos / simulatórios e reais.

3. Os Jogos Eletrônicos Musicais Teóricos

Pertencem a este grupo todos os jogos eletrônicos que objetivam alguma forma de aprendizado teórico musical ao indivíduo. Dentro do contexto apresentado, existem inúmeras possibilidades educacionais, como desenvolvimento de percepção musical, reconhecimento de instrumentos musicais e estruturas ligadas à teoria musical (claves, notas na pauta, acidentes de clave, notas formadoras de acordes, etc.). Exemplos desses tipos de jogos são: SEaD Educação Musical Jogos (2012), Musicati (2010), Portal EduMusical (2004), Simple Solfège (2012) e Musical Trixstar (2011).

Evidencia-se uma produção em múltiplas plataformas, incluindo sistemas *mobiles* (celulares, *tablets*), navegadores on-line, cd-roms, computadores e os próprios videogames (consoles). A produção conduzida com apoio científico pode ser observada em alguns casos, como no SEaD Educação Musical Jogos, desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e no Portal EduMusical, projeto desenvolvido em parceria da Escola Politécnica da USP (Universidade de São Paulo) com a OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo).

> O principal objetivo do projeto EduMusical foi pesquisar as tecnologias, os meios interativos e os recursos de telecomunicação disponíveis e desenvolver diferentes aplicativos que possam ser utilizados como apoio ao desenvolvimento musical de crianças, principalmente mas não exclusivamente nas escolas públicas e particulares do Brasil. Os aplicativos desenvolvidos e disponíveis no Portal são atividades de literatura, apreciação e composição musical. A meta da equipe de desenvolvimento foi implantar recursos tecnológicos interativos passíveis de uso em ambientes educacionais presenciais, distribuídos e colaborativos, em redes locais e, principalmente na Web, tendo com base o Portal EduMusical. (FICHEMAN et al., 2004, p. 499).

Portanto, embora o SEaD Educação Musical Jogos e o Portal EduMusical não apresentem materiais didáticos de teoria musical, seus conteúdos podem ser usados como base para o ensino de conceitos teóricos, a partir do interesse despertado nas atividades lúdicas. Essa produção de jogos

eletrônicos musicais dentro da universidade indica avanços em investigações científicas, o que provavelmente deverá resultar em mais pesquisas e testes dentro da comunidade de educação musical.

De forma generalizada, todos os jogos citados neste artigo buscam uma jogabilidade interativa, lúdica e amigável, propiciando formas de aprendizagem variadas. Denotam-se nos jogos teóricos um foco no público infantil, principalmente aqueles em seus primeiros contatos com a aprendizagem musical. Suas estruturas primam pelo treinamento de conceitos musicais através de *feedbacks* em tempo real, mostrando detalhes sobre o desempenho dos estudantes. Esse recurso possibilita que o jogador/aluno possa repetir diversas vezes o mesmo processo até adquirir desempenhos satisfatórios.

4. Os Jogos Eletrônicos Musicais Rítmicos e Simulatórios

Entenderemos como jogos simulatórios os denominados "jogos rítmicos" ou "*rhythm games*". Este gênero abrange jogos de dança e aqueles que utilizam a simulação de instrumentos musicais. Em termos sistemáticos, esses videogames exigem uma resposta por parte o jogador sobre mensagens convencionadas pelo jogo. Ou seja, o jogo indica cores, setas e/ou outras formas de orientação e o jogador deve responder em tempo real. Em caso de acerto normalmente a pontuação do jogador é acrescida, lhe possibilitando mudar de fases. Estão incluídos neste estilo de jogo eletrônico: Guitar Hero (2005), RockBand (2007), Dance Dance Revolution (1998), Guitar Freaks (1998), Drum Mania (2000), Keyboard Mania (2000), Wii Music (2008) e NewGrounds (2012). Todos os jogos citados possuem características similares, com poucas variações. *Tokens* coloridos (sinais na tela na forma de blocos, setas, notas musicais ou botões) surgem na tela e, quando os mesmos atravessam uma "linha de chegada", o jogador deverá "tocar" a nota determinada. O paralelo entre os *tokens* e a música propõe um conceito voltado à rítmica musical em sua maioria, com algumas simulações relacionadas a escalas musicais ascendentes e descendentes.

Os jogos eletrônicos rítmicos/simuladores denotam em sua produção uma associação aos fenômenos Guitar Hero e Rock Band. Este fator indica um movimento coletivo do mercado no sentido de aproveitar o sucesso comercial dos jogos citados. Tal movimento causou um afunilamento de material para a pesquisa aqui apresentada, devido à semelhança sistemática dos jogos, demonstrada até mesmo pela pouca criatividade nos títulos. Alguns jogos rítmicos possuem base na dança e em movimentos corporais organizados.

Ao tratar de jogos simulatórios, percebemos que os jogos relacionados a instrumentos de cordas, como guitarra e contrabaixo, possuem grande distanciamento da realidade. A diferença tanto

estrutural como de conceito torna o instrumento simulado apenas um controle. Por outro lado, os instrumentos simulados de teclados e baterias possuem semelhanças significativas aos instrumentos reais, mas de forma simplificada. Aspectos de pulsação, rítmica, concentração e memorização musical podem ser visualizados e desenvolvidos, principalmente para indivíduos em seus primeiros contatos musicais.

Segundo notícia divulgada pelo *website* do *Nintendo Wii* (http://www.wiimusic.com), em 2009 a empresa Nintendo (produtora do jogo *Wii Music*) fechou uma parceria com a *National Association for Music Education* (Associação Nacional de Educação Musical), para a utilização do jogo *Wii Music* na educação musical regular em 51 cidades norte-americanas. Até o presente momento não existem levantamentos ou análises científicas desta experiência, mas o fato de uma entidade de grande porte incentivar o uso desse jogo nas salas de aula nos induz a maiores investigações sobre o assunto.

Primordialmente, destaca-se o fato de que os jogos simulatórios causaram um forte impacto na cultura de massa, principalmente nos nativos digitais. Esse impacto propiciou o desenvolvimento de jogos cada vez mais realísticos, culminando com o uso de instrumentos musicais reais como controladores dos games.

5. Os Jogos Eletrônicos Musicais Reais

Os paradigmas dos controles simulatórios foram completamente alterados com o uso de instrumentos reais. Neste nível tecnológico encontra-se uma união entre o jogo e a máquina, abrindo possibilidades para o ensino de música. Genericamente, todos os jogos utilizam sistemas rítmicos similares para orientar a experiência do jogador/aluno, mas neste caso específico a vivência acontece em instrumentos musicais verdadeiros, e não simuladores, possibilitando experiências musicais reais. Em nossa pesquisa, já foi possível catalogar jogos que utilizam guitarras, violões, baixos, violinos, múltiplos instrumentos de sopro, piano, teclado, bateria e canto. Exemplos destes jogos são: Rock Band 3 (2010), Joytunes (2011), Piano Music Academy (2011/2012), Violin Villain (2011) e Rocksmith (2011/2012).

Embora não existam muitas pesquisas científicas apontando a efetividade desse tipo de videogame em processos de educação musical, estes jogos poderão levar indivíduos a crer que podem aprender seus instrumentos sem qualquer apoio profissional, utilizando apenas o videogame como tutor. Tal ponto nos parece preponderante para questionamentos sobre a produção de jogos eletrônicos voltados à música. Logo, ao considerar o videogame como ferramenta viável para a aprendizagem musical, é fundamental que se considere quais fatores podem impactar as formas de aprendizagem tradicional.

O jogo eletrônico pode ser um tutor mais paciente que qualquer ser humano. Este elemento pode ser importante para exercícios e repetições tão comuns na aprendizagem instrumental. O professor, por mais paciente e motivado, é suscetível às emoções como qualquer humano (fadiga, irritação, etc.).

Um videogame musical que propicia práticas musicais pode manter-se por horas ininterruptas auxiliando o aluno, sem qualquer sinal de emoção ou desgaste. Associado a este fator, existe a questão da ludicidade, presente no planejamento e desenvolvimento dos jogos (apelo visual, desafios e etapas a cumprir, etc.).

Embora dois pilares de nosso método de análise tenham sido supridos, a tecnologia e o jogo, compreendemos que existe a necessidade do aspecto inerentemente humano para uma intervenção significativa. Todos os jogos analisados, embora possuam tutoriais ou sistemas de ensino, em determinados pontos falham em assinalar fatores preponderantes ao ensino de música. Na maioria dos casos os jogos tendem a utilizar recursos demonstrativos de onde (local) e o momento exato a executar a nota musical. Entretanto, raramente apontamentos sobre quais notas musicais estão sendo executada são referidos. Caso não exista o apoio docente aos futuros músicos/jogadores, estes indivíduos podem ser capazes de reprodução musical, mas dependentes dos jogos eletrônicos musicais. Ou seja, o indivíduo poderá desenvolver habilidades para tocar um instrumento, mas essa habilidade estará ligada diretamente aos comandos do videogame, limitando sua prática fora daquele universo. Aspectos voltados à ergonomia e técnica do instrumento também devem ser considerados com o apoio do professor, possibilitando maior desempenho e evitando problemas físicos por má postura.

6. Conclusão

Devido ao grande sucesso dos jogos eletrônicos musicais simulatórios, a produção de jogos voltados à música cresceu de forma considerável. Este trabalho dividiu os jogos eletrônicos musicais em três grupos, propiciando uma melhor adequação, sendo: os jogos eletrônicos musicais teóricos, rítmicos/simulatórios e reais. Dentre os jogos citados damos destaque à subdivisão dos jogos reais, que utilizam instrumentos verdadeiros como controles. Esses games possibilitam que o jogador interaja de maneira efetiva na aprendizagem instrumental. Entretanto, foi evidenciado como problema que este tipo de jogo compreende o ensino instrumental sem a alusão a aspectos estruturais da música (harmonia, melodia, etc.). Na compreensão deste trabalho, embora factualmente não exista a necessidade da teoria musical para se jogar o videogame, é vital a existência deste tipo de material para aprendizagens significativas. Além disso, a presença de um docente mostra-se fundamental, como agente orientador do material musical que será trabalhado no jogo.

Considerando essas premissas, admitimos que os jogos eletrônicos musicais, como ferramentas condizentes com as gerações jovens, podem ser usados em processos de aprendizagem musical, como ambientes de treinamento lúdicos e úteis para trabalhar diferentes elementos do estudo da música.

Referências

AARSETH, Esper J. Jogo da investigação: Abordagens metodológicas à análise de jogos. *Cultura dos jogos - Revista de comunicação e cultura Caleidoscópio*. Lisboa: Edições universitárias Lusófonas, nº 4, p. 9-23, 2003.

FICHEMAN, Irene K.; LOPES, Roseli D.; KRÜGER, Susana E.; BASSANI, Oswaldo. *Portal Edumusical:* Telemática aplicada à Educação Musical. Data de publicação: 2004 Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/351>. Acesso em: 10 de jun. 2012.

HERSCHMANN, Micael. Uma Nova Indústria da Música "mostra a sua cara": Relevância Socioeconômica dos Videogames Musicais. *Revista Transcultural de Música*, V. 14, p.01-8, 2010.

KONZACK, Lars. Computer Game Criticism: A Method for Computer Game Analysis, In: MAYRA, Frans; (Org.). *CGDC Conference Proceedings.* Tampere University Press, 2003. p. 89-100.

PRENSKY, Mark. *Digital Natives, Digital Immigrants.* On the Horizon, NCB University Press, 2001.

Sites Pesquisados:

DRUM MANIA**,** Website Oficial. 2000. Disponível em:

< http://www.channelbeat.com/products/drum/drum_mania_series.html > Acesso em: 05 Jul. 2012.

DANCE DANCE REVOLUTION**,** Website Oficial. 1998. Disponível em:

< http://www.ddrfreak.com/ > Acesso em: 10 Jul. 2012.

GUITAR FREAKS**,** Website Oficial. 1998. Disponível em: <http://www.gamespot.com/guitar-freaks/ > Acesso em: 22 Mar. 2012.

JOYTUNE**,** Website Oficial. 2011. Disponível em: <http://www.joytunes.com>. Acesso em: 25 Mar. 2012.

KEYBOARD MANIA**,** Website Oficial. 1998. Disponível em: <http://www.konami.jp/am/keyboard/> Acesso em: 22 Jul. 2012.

CLAVES, Website Oficial *Musicati. Aprendendo Música com Tecnologia.* 2010. Disponível em: <http://www.musicati.com.br/> Acesso em: 12 Mar. 2012.

MUSICAL TRIXSTAR**,** Website Oficial. Disponível em: <http://www.musicaltrixstar.com/> Acesso em: 1 Jun. 2012.

NEWGROUNDS RHYTHM GAMES, Website Oficial. 2012. Disponível em: <http://www.newgrounds.com/games/browse/genre/rhythm/sort/score>. Acesso em: 22 Jul. 2012.

PIANO WIZARTD ACADEMY, Website Oficial. 2011/2012. Disponível em: <http://pianowizardacademy.com/index.php>. Acesso em: 13 Mar. 2012.

PORTAL EDUMUSICAL, Website Oficial. 2004. Disponível em: <http://www.edumusical.org.br/>. Acesso em: 20 de ago. 2012

ROCK BAND, Website Oficial. 2010. Disponível em: <http://www.rockband.com/games/rockband>. Acesso em: 12 Mar. 2012.

ROCKSMITH - *Authentic Guitar Games*, Website Oficial. 2011/2012. Disponível em: <http://rocksmith.ubi.com/rocksmith/en-US/home/index.aspx>. Acesso em: 13 Mar. 2012.

SEAD UFSCAR EDUCAÇÃO MUSICAL, Website Oficial. 2012. Disponível em: <http://educacaomusical.sead.ufscar.br/jogos/index.php>. Acesso em: 1 Jun. 2012.

SIMPLE SOLFEGE, Website Oficial. 2012. Disponível em: <http://filedir.com/iphone/games/simple-solfege-for-ios-1093991.html>. Acesso em: 1 Jun. 2012.

VIOLIN VILLAIN, Website Oficial. 2011. Disponível em: <http://www.violinvillain.com/>. Acesso em: 22 Jul. 2012.

WII MUSIC, Website Oficial. 2008. Disponível em: <http://www.wiimusic.com>. Acesso em: 12 Mar. 2012.

O recreio escolar como espaço de lazer e de ensino/aprendizagem musical

Maíra Andriani Scarpellini
Universidade Federal de Uberlândia – maira.scarpellini@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta a construção do embasamento teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada "O uso e a apropriação da música no recreio escolar: um estudo de caso com crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental" que tem como objetivo compreender de que maneira crianças do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental usam e se apropriam da música no recreio escolar. Para isso está sendo realizado um estudo de caso no recreio de uma escola da cidade de Uberlândia, adotando-se como procedimentos de coleta de dados observações e entrevistas. Este trabalho tem como fundamento que o recreio é um espaço de lazer e aprendizagem musical, para isso estão sendo utilizados como principais referências Dumazedier (1994) e Marcellino (1990, 1998).

Palavras-chave: Recreio, educação musical, lazer.

The school playtime as leisure space and learning / teaching musical

Abstract: This paper presents a theoretical construction of a research in progress entitled "The use and appropriation musical in the school playtime: a case study with children from 1st to 5th grade of elementary school" that aims to understand how children from 1st to 5th grade of elementary school use and is appropriates of music in the playtime. For this is being done a case study on the playground of a school in the city of Uberlândia - MG, adopting such procedures for data collection observations and interviews. This work have as basis on the playtime is a place for leisure and learning music, for this is being used as main references Dumazedier (1994) and Marcellino (1990, 1998).

Keywords: Playtime, music education, leisure.

1. Introdução

Esta comunicação procura trazer algumas discussões sobre como está sendo construído o referencial teórico da pesquisa de mestrado intitulada: *O uso e a apropriação da música no recreio escolar: um estudo de caso com crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental*[166].

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender de que maneira crianças do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental usam e se apropriam da música no recreio escolar, propondo-se a discutir as relações estabelecidas pelas crianças com/no recreio escolar; analisar o recreio como espaço escolar de lazer e de aprendizagem musical: sua organização, sua dinâmica e suas lógicas; e compreender as práticas musicais das crianças no recreio: de que maneira elas aparecem, os meios utilizados por elas para experienciarem a música, como compartilham/ou não a música com outras crianças.

É uma pesquisa qualitativa que, por proporcionar um entendimento mais amplo e dar ênfase as qualidades do objeto de estudo, propicia investigar um ambiente tão rico e diverso como o recreio escolar. Como método, o estudo de caso foi o escolhido por ser o que mais se adequa ao estudo do recreio

[166] Este trabalho está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia sob orientação Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves.

escolar, isso porque ele propicia investigar um "fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (YIN, 2005, p. 32).

Nesta pesquisa adota-se o "estudo de caso único", pois acredita-se que estudar os modos de uso e apropriação da música no recreio escolar de uma escola possa vir a ser representativo para a compreensão de tantas outras formas de manifestações de práticas musicais na escola.

Para este estudo de caso os procedimentos de coleta os dados utilizados foram observações e entrevistas. Foram realizadas 38 observações com duração em média 50 minutos cada, contando com, além do momento do recreio propriamente dito, alguns minutos antes de iniciar e alguns depois de soar o sinal para o seu término.

Essas observações foram realizadas nos recreios de crianças do 1º ao 5º ano, do turno matutino, de uma escola estadual na cidade de Uberlândia- MG.

Até nesse momento da coleta de dados foram realizadas 12 entrevistas com crianças, cada uma com cerca de 20 minutos, uma entrevista com a diretora da escola com duração de aproximadamente 50 minutos, e uma entrevista com a funcionária da limpeza da escola que trabalha ali há cerca de 20 anos e está quase sempre presente no recreio com duração aproximada de 1hora e 20 minutos. Ainda serão realizadas entrevistas com outras crianças.

Destaca-se que estudar o modo como as crianças usam e se apropriam da música no recreio escolar é uma tarefa difícil. Isso porque o recreio é um espaço da rotina escolar muito dinâmico no qual os acontecimentos ocorrem de maneira muito rápida. Tudo no recreio é rápido, as crianças têm quinze minutos para comer, ir ao banheiro, beber água, brincar e descansar das atividades de sala de aula. Assim, as manifestações musicais também acontecem de maneira rápida e imprevisível, não sendo possível planejar de onde observar. As crianças são muito dinâmicas, de repente elas começam a cantar, dançar, batucar do outro lado do pátio, e quando se chega até o evento ele não está mais acontecendo, são poucas as situações de manifestações musicais que acontecem todos os dias do mesmo modo. Outra dificuldade presente nas observações do recreio é a quantidade de ruído, no recreio as crianças todas conversam e gritam ao mesmo tempo, assim cria-se uma massa sonora que muitas vezes impede que o observador possa ouvir as manifestações musicais que estão longe.

É importante mencionar que não foi realizada ainda a análise dos dados, pois ainda há algumas entrevistas com crianças a serem realizadas.

2. O recreio escolar

O recreio[167] faz parte do dia-a-dia da escola e torna-se, por isso mesmo, um ambiente único com especificidades e características peculiares, justamente por pertencer a essa instituição. Diante disso, deve-se entendê-lo, como componente fundamental na rotina escolar.

Tanto é assim que o recreio não é considerado pela legislação vigente, relacionada à educação, um espaço vago da rotina escola, inclusive, ele não está excluído das horas de trabalho que as escolas têm que cumprir obrigatoriamente no ano letivo (BRASIL, 2003).

No entanto, muitas vezes, a escola não concebe o recreio como ambiente de aprendizagem, sendo que esse espaço quase não recebe atenção específica no seu Projeto Político Pedagógico. As escolas, em sua maioria, priorizam o ensino em sala de aula. Isso pode se dar por muitos motivos: financeiros, por negligência ou por falta de consciência sobre esse assunto. Segundo Pereira e Neto (1997 apud LOPES, 2006, p. 48), "os espaços e tempos de recreio das nossas escolas encontram-se, na maior parte dos casos, desvalorizados, umas vezes por negligência, outras por razões puramente economicistas". Mencionam ainda que "estes espaços são normalmente pouco atrativos, oferecendo escassa possibilidade de ação, conforto, estética, aventura, sociabilização" (PEREIRA et al., 2002 apud LOPES, 2006, p. 48).

Como pertence à estrutura da escola o recreio faz parte da construção do conhecimento escolar, assim o tempo

> escolar deve ser considerado separadamente da mera presença em classe. A escola [...] pode ser também um lugar de sociabilidade e comunicação. Ela é, portanto, objeto de uma percepção diferente segundo os tipos de atividades e os tipos de espaços educativos (DUMAZEDIER, 1994, p. 79-80).

Assim, é possível entender que se aprende na escola também fora da sala de aula, todo espaço escolar pode ser capaz de gerar conhecimento. Dependendo do espaço em que cada um se encontra na escola, é possível estabelecer relações diferentes, assim aprende-se com diversas pessoas e em diferentes lugares na escola.

[167] Quando falo de recreio escolar nesta comunicação estou referindo-me ao recreio sem atividades dirigidas, o recreio em que as crianças têm certa liberdade para brincarem e interagirem.

Um dos aspectos importantes do recreio escolar está na forma com que proporciona às crianças uma vivência diferente da que acontece em sala de aula, por não estarem sendo conduzidas diretamente por um professor. Há sim adultos observando-as no recreio, são adultos que prezam pela integridade física das crianças, mas que não conduzem quando, onde e de que maneira as crianças devem realizar as brincadeiras.

O recreio vai ser muito importante no desenvolvimento social da criança. Dentre suas muitas possibilidades, ele proporciona situações interativas nas quais pode-se verificar crianças com idades diferentes pertencentes a diferentes grupos religiosos, étnicos, econômicos, sociais, dentre outros, reunidas e convivendo em um mesmo espaço.

Dessa forma, mesmo com as dificuldades para estudá-lo, torna-se de fundamental importância investigá-lo e compreendê-lo melhor sob o aspecto da educação musical, tendo em vista a importância que esse espaço tem na escola.

3. O recreio como um espaço de lazer e de aprendizagem musical

Essa pesquisa parte do princípio que a educação musical é uma prática social na qual o processo de ensinar/aprender música se dá nas relações que as pessoas estabelecem com a música (SOUZA, 2004).

Assim, o recreio escolar por ser um espaço no qual a música está muito presente e aparece de diversas formas, proporciona meios para que apareçam práticas musicais envolvidas pelo ensino/aprendizagem musical.

O recreio é um espaço no qual as crianças estão interessadas em brincar, conversar, comer, correr, enfim, fazer atividades de sua própria vontade. Podem escolher como se comportar e se relacionar com os colegas, além de poderem se envolver em muitas atividades elaboradas, comandadas e organizadas por elas mesmas.

Estudar o uso e apropriação musical no recreio escolar pode contribuir para compreendermos melhor como as crianças se relacionam com a música. Dumazedier (1994, p. 76), com base em Segre, destaca como os interesses e paixões dos jovens podem levar ao conhecimento, e como os programas de ensino negligenciam que "é através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que poderemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, duas aspirações ou suas confusões" (SEGRE apud DUMAZADIER, 1994, p. 76).

Para entender o recreio como espaço de lazer e aprendizagem musical é preciso primeiro entender o que é lazer. Mas conceituar lazer pode ser complexo devido às diferentes tendências teóricas sobre o tema. Segundo Marcellino (1998), a maior tendência atual entre os estudiosos do lazer é considerá-lo como

> uma atividade de escolha individual, praticada no tempo disponível e que proporcione determinados efeitos, como o descanso físico ou mental, o divertimento e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade. [...] Desta forma prefiro entender o *lazer como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no "tempo disponível".* O importante, como traço definidor, é o caráter "desinteressado" desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação (MARCELLINO, 1998, p. 31) (grifos do autor).

Dessa forma, o recreio pode sim ser considerado um ambiente de lazer, pois ele oferece a oportunidade de "tempo disponível" para que a criança faça escolhas de como, onde e com quem quer viver esse tempo. Elas no recreio não estão interessadas em qualquer fruto que não a satisfação de poder viver esse momento da rotina escolar.

Entender o recreio como um momento de lazer também remete a entender a escola como um momento de trabalho, pois o lazer só faz sentido se entendermos que ele se opõe a um momento de não lazer, de cumprimento de obrigações.

Piccolo (2009), ao tratar da questão da escola como trabalho, considera trabalho não só como uma prática remunerada, em que se recebe capital, mas sim

> no sentido que Marx (1974) lhe expressou, ou seja, como uma atividade que produz a transformação da natureza. [...] Assim, estar na escola é estar trabalhando, seguindo determinadas regras e atuando em conformidade a certos objetivos estabelecidos pelos professores (PICOLLO, 2009, p. 16-17).

Entendendo desta forma a escola representa na infância um momento de trabalho.

Segundo Marcellino (1990), para alguns autores que estudam o assunto entender o lazer na infância se torna algumas vezes "não conceitual" por que

> pelo menos em termos ideais, a infância seria marcada pelo "descompromisso", pela falta de "obrigação", o que implicaria na impossibilidade da contraposição obrigação/lazer e, consequentemente, da demarcação de um tempo "livre", ou "disponível", para esta faixa etária (MARCELLINO, 1990, p. 54).

No entanto, este autor não acredita nesta ideia, pois para ele considerar a criança em um "reino absoluto do lúdico" é não enxergá-la dentro da realidade, inserida e integrante da sociedade. Ele destaca que "o entendimento da criança como participante da dinâmica da sociedade é importante, inclusive, para a caracterização do lúdico" (MARCELLINO, 1990, p. 58).

A infância, nesse sentido, não é desprovida de obrigações, e a escola é, segundo Marcellino (1990), um impactante meio de "obrigação precoce" (p. 66). Ele não quer dizer com isso que a infância deva ser vista como tendo que ser "preservada", nem mesmo "infantilizada" e sim que se respeite a necessidade do "direito à alegria, ao prazer, proporcionados pelo componente lúdico da cultura, base de sustentação para a efetiva participação cultural crítica, criativa e transformadora" (MARCELLINO, 1990, p. 66-67).

Nesse quadro o recreio entra como um componente fundamental para que a alegria e o prazer do lúdico estejam presentes na escola. Ao argumentar sobre a necessidade da "vivência plena do comportamento lúdico" dentro da cultura da criança Marcellino destaca que:

> O primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer, trazem felicidade [...] através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de "produtividade social". [...] a vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e, principalmente, criativa (MARCELLINO, 1990, p. 72).

No recreio estes aspectos ficam muito claros, pois esse é um momento em que as crianças podem brincar despretensiosamente. A posição de Marcellino quanto à relação entre o lúdico e lazer é de que:

> já na infância, o lúdico se manifesta fundamentalmente no lazer, e que até mesmo nela é instrumento mentalizado, o fato é que, quando do ingresso da criança na Escola, a obrigação tem se caracterizado, e aí o lazer, como espaço para manifestação do lúdico, parece ser inquestionável (MARCELLINO, 1990, p. 77).

Mas, apesar de parecer inquestionável,

> raramente a atividade lúdica é considerada pela Escola, e quando isso ocorre, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo "educativo", que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa. [...] Mesmo nos intervalos, as filas para o lanche, banheiro, a acesso ao pátio etc, dificultam e restringem a vivência do brinquedo. Mal ele começa, já soa a campainha que chama para os "deveres" (MARCELLINO, 1990, p. 85).

Assim, ao entrar na escola a criança começa a ter necessidade de lazer e o lúdico manifesta-se nesses momentos de lazer. No recreio a quantidade de manifestações lúdicas deixa esta relação muito clara, mesmo seu tempo sendo muito curto, o que não permite as crianças se delongarem em suas brincadeiras e desfrutar mais delas.

Desta forma, o recreio pode ser visto sob o aspecto de um ambiente que proporciona vivências lúdicas para as crianças. Pinto (1998) lembra que um dos aspectos essências do lazer é a "vivência privilegiada do lúdico (p.18)". Para ela a "essência genuína do lazer, a vivência lúdica é, culturalmente, concebida como brinquedo, jogo, brincadeira ou festa. Revela a emergência do corpo viver o prazer da alegria construída pelo sentir, amar, vibrar, conviver e relacionar em liberdade (p.19)". O recreio proporciona essa vivência para as crianças que, nesse ambiente, tem a possibilidade de brincar.

> Juntos, os jogadores decidem sobre as regras, os papéis e as formas de realização do jogo. Este demanda, portanto, espaço para a manifestação de desejos e de recriações em busca do novo. O seu ponto de chegada é, sobretudo, a conquista do prazer, da alegria pela participação em todo o processo do brincar e no usufruto do produto do jogo concretizado (PINTO, 1998, p. 19-20).

Nos recreios observados foi possível notar que a música no recreio se manifesta, principalmente, por meio das brincadeiras como é o caso quando em brincadeiras de mão ou pula corda a música "dita" os gestos que serão executados, ou por meio de criações ou interpretações de músicas já existentes pelas crianças quando elas usam essas músicas "para brincar" com seus colegas.

A brincadeira mais comum executada pelas crianças no recreio escolar foram as brincadeiras de mão. Pude observar crianças de todas as idades estudadas brincando dessa forma, com predominância de meninas de 4º e 5º ano. Por muitas vezes pude observar que as crianças mais novas brincam de forma

mais simples, isso é, batem as mãos sem muita complexidade, preocupadas mais com coordenar a música com o tempo de bater a palma, geralmente, de forma mais lenta. Enquanto que as mais velhas fazem coreografias bastante complexas e possuem um repertório de canções e gestos muito maior, executando e cantando as músicas em um andamento bastante acelerado. Mas, mesmo em níveis diferentes, tanto nas crianças mais velhas como nas mais novas sempre há troca de conhecimento entre elas. Nessas brincadeiras, os "erros" são constantes, pois apesar das maiores já dominarem a técnica elas se desafiam sempre a fazer diferente e mais rápido, o que faz com que "errem e precisem aprender sempre". Parece que o erro faz parte da graça da brincadeira, assim quando erram riem, se divertem e têm um estímulo para repetirem na tentativa de acertar.

Dentre outras formas de manifestações musicais pude notar um número muito grande de brincadeiras de "lutinha" [168], praticadas, principalmente, pelos meninos das séries iniciais, onde eles usam sons diversos ou músicas para expressarem a intensidade e a importância dos "golpes" por eles proferidos. Fica claro nesta hora como o som, grave, forte e longo remete a gestos grandes e que concentram muita energia, e sons mais agudos e curtos remetem a gestos rápidos e que concentram menor energia.

Estes são alguns exemplos de formas como a música apareceu no recreio escolar, e acredita-se que após a análise dos dados será possível entender melhor como foram as relações entre as crianças com a música e de que forma elas usaram e se apropriaram da música no recreio escolar.

4. Considerações finais

Na educação musical há muitos trabalhos que tratam de como os jogos que envolvem música podem colaborar para o desenvolvimento musical das crianças que os pratica. Como exemplo há o trabalho de Deckert (2005) que discute como os jogos musicais podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças; Silva (2004) que busca conhecer os jogos de mãos praticadas pelas crianças das primeiras séries do ensino fundamental. Estes são apenas dois trabalhos, dentre tantos outros, que tratam da importância que esses jogos exercem na vida musical das crianças.

Mas ainda há poucas pesquisas que tratam dos modos de uso e apropriação da música pelas crianças no recreio escolar. Como o recreio é um ambiente que proporciona às crianças um momento de brincarem como queiram, inclusive, com brincadeiras que envolvem música, elas têm uma relação com a

[168] Quando me refiro a "lutinha" nesta comunicação refiro-me a brincadeira em que se "brinca de lutar". Comumente eles fazem os gestos de uma luta, mas não batem no colega, algumas vezes nem mesmo encostam uns nos outros, parece uma encenação de luta.

prática musical que pode proporcionar vivências e trocas bastante significativas para seu desenvolvimento musical.

Dessa forma, entender o recreio como um espaço de lazer e aprendizagem torna-se fundamental para poder entender os usos e apropriações que as crianças vivenciam nesse ambiente.

Referências

BARRETO, Sandra Rodrigues; ONARI, Márcia da Rocha; ALMEIDA, Ana Paula de. Intervalo escolar. In. ENCONTRO LATINO AMERICADO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15, ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO 11, 2011, São José dos Campos. *Anais* **...** São José do Campos: Univap, 2011. p. 1-4.

BRASIL. Recreio como atividade escolar. Processo N.º: 23001000204200214. Parecer N.º: CEB 02/2003. Interessado: *Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação DF*. Aprovado em: 19.02.2003 Disponível em:

<http://www.nepiec.com.br/lesgislacao/CEB002_2003.pdf > Acesso em: 18 jun. 2011.

DECKERT, Marta. Desenvolvimento cognitivo musical através de jogos e brincadeiras. In. Fórum de pesquisa científica em arte, 3., 2005, Curitiba. *Anais...* Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/marta_deckert.pdf> Acesso em: 10 jul 2012.

DUMAZEDIER, Joffre. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução e revisão de: Luiz Octávio de Lima Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994. 198 p.

LOPES, Luís Carlos Oliveira. *Actividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor.* Tese (Mestrado em Estudos da Criança) – Universiade do Minho, Braga, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação.* Campinas, SP: Papirus, 1990. 149 p. (Coleção Corpo e Motricidade).

_____. *Lazer e Educação*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Fazer/Lazer)

PICCOLO, Gustavo Martins. A escola como ferramenta à educação para o lazer. *Licere*, Belo Horizonte, v.12, n.2, jun. 2009. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV12N02_a3.pdf> Acesso em: 03 jul. 2012

PINTO, Mirtes Santos de Magalhães . Lazer: Concepções e Significados. *Licere*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p 18-27, set. 1998.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf> Acesso em: 30 set. 2011.

SILVA, Gabriela Flor Visnadi e. *Um estudo sobre brincadeiras cantadas na infância*: jogos de mão apresentados por crianças de Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em licenciatura em música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, dez 2004. Disponível em: <http://pages.udesc.br/~c7apice/arquivos/download/TCC%20Gabriela%20Flor.pdf> Acesso em: 10 jul. 2012.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Tradução de: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Mapeamento do ensino musical nas escolas regulares da 34ª Superintendência de Ensino de São João del-Rei: um survey sobre a presença da música na escola e suas práticas pedagógicas

Maria Amélia de Resende Viegas
Universidade Federal de São João del-Rei -ameliaviegas@ufsj.edu.br

Carlos Eduardo Assis Camarano
Universidade Federal de São João del-Rei – kaduascam@hotmail.com

Resumo: Este trabalho procurou contribuir para o debate sobre a educação musical na escola, investigando a presença da música na rede regular de ensino da cidade de São João del-Rei (MG), o perfil dos professores de música que ali atuam e suas concepções sobre a função da música na escola regular. Para tanto, nos utilizamos da metodologia survey, adequada aos fenômenos ainda pouco explorados e conhecidos. Aqui são apresentados parcialmente dados coletados e a análise final, pontuada pela questão da função da música na escola.
Palavras-chave: Música na escola, Função da música na escola, Survey

Mapping of music education at regular schools of 34th Superintendence of Teaching of São João del-Rei: a survey on the presence of music at school and their pedagogical practices.

Abstract: This article aims at contributing to Music Education at Regular Schools, searching for the presence of music in the curriculum of schools in the city of São Joao del- Rei. It also shows the profile of the music teachers who work on those schools and what their beliefs about the role of music teaching are. For this purpose, we used the method survey which is applicable to less known or less studied phenomena. The article shows data which was partially collected and the final analysis, which was concluded taking the role of music in the schools.
Keywords: Music at school, Role of music at school, Survey.

1. Introdução

Esta comunicação é o resultado de uma pesquisa que se dedicou a estudar a presença da música nas escolas da cidade de São João del-Rei, no período de julho de 2011 a julho de 2012.

São João del-Rei é uma cidade histórica mineira que mantém larga tradição musical desde o século XVIII, contando com importantes entidades musicais, como as bicentenárias Orquestra Ribeiro Bastos (1754) e Lira Sanjoanense (1776). A cidade possui também seis bandas de Música, das quais a mais antiga data de 1907. Além disso, o Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier (1953), possui um contingente de alunos bastante significativo. Em 2011, o número de alunos desta instituição era de cerca de 1400, o que mostra a grande demanda pelo ensino musical. Por fim, assinalamos também a recente criação, em 2006, do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del-Rei-UFSJ.

Este contexto, por si só, já seria bastante instigante para definirmos nossa principal questão de estudo: como a cidade de São João del-Rei, que se mantém continuamente musical há

mais de dois séculos, desenvolve a música na escola regular? No entanto, outra justificativa se impôs: o cumprimento da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), que reinstituiu a música como conteúdo curricular obrigatório. Como questão legal a ser resolvida e imposição social a ser realizada, recolocamos, assim, nossas questões: Qual a presença da música nas escolas de São João del-Rei e como ela está sendo pensada, como prática educativa? Existe um projeto comum para a aplicação da Lei 11769/2008?

Assim, num primeiro momento, realizamos um levantamento da situação do ensino musical, investigando de que forma este conteúdo vem sendo trabalhado e quem são os professores que estão atuando nele. A metodologia utilizada foi o survey, "tipo de delineamento de pesquisa descritiva cujo objetivo é o de verificar o estado atual de dado fenômeno" (APOLINÁRIO,2004, p.122). Considerando que não havia nada escrito a respeito, esta metodologia se mostrou a mais apropriada para o nosso objeto de estudo, fornecendo-nos um panorama amplo da situação do ensino musical na cidade.

Num segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas e elegemos o tema da função da música na escola para ser discutido, já que ele esteve presente de forma recorrente na fala dos entrevistados, redirecionando, assim, nossa pesquisa para um enfoque mais qualitativo, além do descritivo já mencionado, o que nos proporcionou uma ampliação e enriquecimento significativo do nosso trabalho.

Todas estas questões nos pareceram de extrema importância para traçarmos um perfil da educação musical nas escolas regulares da cidade de São João del-Rei e também contribuirmos para o debate atual da presença e função da música nas escolas do ensino básico brasileiro.

2. A função da música na escola regular: algumas considerações

A presença do ensino musical na escola brasileira não possui, historicamente, um trajeto contínuo e bem delineado. Pelo contrário, muitas foram as idas e vindas até chegarmos à Lei 11.769/2008, que tornou o conteúdo música obrigatório. Não pretendemos falar do histórico da música na escola, nem analisar seu percurso legislativo, pois isso já encontramos em vários estudos, como em SOUZA et al. (2002), LOUREIRO (2007), e PENNA (2008). Contudo, gostaríamos aqui de pontuar brevemente algumas questões relativas à função da música na escola. SOUZA et al. (2002) apresenta dois estudos importantes que abordam o tema: GIFFORD (1988) e BRESLER (1996). Aproveitaremos aqui apenas as considerações de GIFFORD, por

estarem diretamente relacionadas à música. São as seguintes as funções para a música no currículo escolar apontadas pelo autor, em estudo feito em escolas australianas:

> a) música como prazer ou divertimento; b) música e educação como lazer, ligada à idéia de divertimento da categoria anterior; c) música visando à transferência de aprendizagem; d) música como meio de integração das disciplinas; e) música como um agente de socialização; f) música como herança cultural; g) música como auto-expressão ou expressão de emoções; h) música como linguagem; i) música como forma única de conhecimento; e j) música como educação estética" (GIFFORD (1988) apud SOUZA et al.(2002), p.22).

Em termos de Brasil, podemos dizer que as funções da música no currículo escolar foram se modificando, de acordo com o contexto histórico-social onde ela se inseria. Se o Canto Orfeônico estabeleceu um lugar representativo para o ensino musical, dando-lhe visibilidade, ele também vinculou a música principalmente à sua função socializadora. Segundo SOUZA (2007), com a reforma de ensino efetuada em 1931, a aula de música passou a ser obrigatória para todos os níveis. No entanto, não é fixada carga-horária e tampouco contratados professores especialistas. "Com o Estado Novo, a política educacional ganha novos acentos. A educação passa a ser utilizada como instrumento político para o controle do Estado (...) Dessa ação política resulta para a educação musical um campo de ação com sérias contradições" (SOUZA, 2007, p.14). Por outro lado, com o enfraquecimento do Canto Orfeônico, e retirada da música do currículo escolar em 1971 e sua substituição pela disciplina Educação Artística, a música perdeu ainda mais seu espaço. Influenciada pelo movimento Pró-criatividade, a Educação Artística colaborou para o deslocamento do enfoque da educação musical para a auto-expressão, para uma prática polivalente e marcada pelo "laissez-faire" (deixar fazer) (FUCKS,1991 apud PENNA,2008). "O espontaneísmo da proposta substitui o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista." (FONTERRADA, 2005, p.202). Esta abordagem favoreceu as funções de lazer, integração das disciplinas, e de expressão das emoções, no entanto ainda excluiu as funções de educação estética e forma de conhecimento específico. Com a nova LDB 9394/96, e a instituição do ensino de Artes e suas modalidades artísticas, tenta-se resgatar as especificidades dos conteúdos artísticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao proporem orientações para cada área, também enfatizam esta perspectiva. É na esteira deste contexto legislativo e social, que a Lei 11769/2008 fecha este quadro e reinstitui o ensino da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. As dimensões e desdobramentos desta Lei na prática é um dos pontos que analisamos nesta pesquisa, ao investigar como a música está presente nas escolas de São João del-Rei e quais as funções tem cumprido neste contexto.

3. A pesquisa: resultados e análise

Como já foi dito, para mapear a situação do ensino musical nas escolas regulares de São João del-Rei, foram utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa de campo do tipo survey, associado à realização de entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas permitem uma maior liberdade ao entrevistador, que, mesmo de posse de um roteiro prévio de questões, conduz a entrevista ao foco mais adequado. Assim, além do levantamento propriamente dito, pudemos, a partir da análise das entrevistas fazer um estudo crítico preliminar das concepções de professores sobre a música na escola.

Num primeiro momento fizemos um levantamento do quantitativo das escolas regulares que existiam em São João del -Rei e de quantas possuíam aulas de música.Este levantamento foi feito através da análise da listagem fornecida pela 34ª Superintendência Regional de Ensino (responsável pela rede regular de ensino em São João del-Rei e região), em visitas às escolas e contatos telefônicos com a direção das mesmas. Devido à grande quantidade de escolas encontradas, optamos por estudar somente as escolas da zona urbana de São João del-Rei.

Feito o mapeamento, foram realizadas as entrevistas com todos os professores que estão atuando. Estas entrevistas investigaram questões relativas à formação profissional e aos conteúdos trabalhados, a fim de traçar o perfil destes profissionais e suas concepções acerca do ensino musical e suas funções na escola básica.

A presença da música nas escolas e o espaço- tempo que ocupam

A rede regular de ensino de São João del-Rei possui 59 escolas, dentre escolas estaduais, do município e particulares. Deste contingente, encontramos apenas 13 que possuíam aulas de música no momento da pesquisa.

Dentre as escolas públicas estaduais constatamos que, num universo de 16 escolas, apenas 6 possuíam o conteúdo música. Em 5 delas, a música é trabalhada no Programa "Tempo Integral"[169].

[169169] O Projeto Educação em Tempo Integral é um projeto do estado de Minas Gerais destinado aos alunos do ensino público estadual que estimula a permanência dos alunos na escola (7 horas diárias). São promovidas atividades extracurriculares , com diversos conteúdos e objetivos.

Dentre as escolas particulares, num universo de 26 escolas, somente 7 possuíam aula de música. No caso destas escolas a música é oferecida de diferentes formas, como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1: Panorama das escolas particulares quanto ao espaço-tempo das aulas música

	Espaço	Nível	Tempo
Escola 1	Aula de Artes Aula de Música	6º ao 9º ano 1º ao 4º ano	1 aula sem. 1 aula sem.
Escolas 2,3,4	Aula de Música	Educação Infantil	1 aula sem.
Escola 5	Projeto	Educação Infantil	1 aula sem.
Escola 6	Aula de Artes	6º ano	1 aula sem.
Escola 7	Aula de Música Aula de Artes	Educação Infantil 6º ano	1 aula sem. 1 aula sem.

Em relação às escolas públicas municipais, num contingente de 17 escolas, não há **nenhuma** escola com aulas de música.

O que podemos observar com esses dados é que a música, mesmo com as exigências da Lei, não está presente em todas as escolas da rede regular como deveria. Somente 22% do total das escolas em São João del-Rei tem aulas de música. Ainda devemos ressaltar que, das escolas da rede municipal, que se ocupam dos anos iniciais do ensino fundamental[170], **nenhuma** possui o conteúdo música.

O espaço-tempo que ocupam também ainda não está muito bem definido. As escolas da rede estadual, por exemplo, ocupam prioritariamente o espaço do Tempo Integral, o que está em desacordo com a Lei, já que o Tempo Integral caracteriza principalmente atividades extracurriculares, e não conteúdos básicos essenciais. Quanto às escolas particulares foram as que apresentaram maior coerência no que diz respeito à aplicação da Lei, já que oferecem aulas de música nas aulas de Artes (6º ano em diante) e aulas específicas de música para educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.

[170] Onde, em nossa opinião, deveriam ser oferecidas prioritariamente aulas de música.

Os profissionais que lecionam música nas escolas regulares de São João del-Rei

Os professores que lecionam música nas escolas da rede regular de ensino de São João del-Rei não possuem, em sua maioria, habilitação específica na área. Do total de 13 professores, somente 4 tem curso superior de Música: 2 com bacharelado e licenciatura ,1 bacharelado completo e licenciatura incompleto e 1 com licenciatura concluída. Do restante, 2 estão cursando a Licenciatura em Música e sete (7) não possuem habilitação específica.

Ressaltamos aqui que, de 13 professores que lecionam música na rede regular de ensino da cidade de São João del-Rei, 10 possuem curso Superior (**somente 3 possuem o curso de Licenciatura em Música** e os outros 7 formação pedagógica superior), dois são "autorizados" pela Superintendência (porque não possuem curso superior) e um participa do PIBID[171]. Isto mostra o quanto a formação específica tem sido "desvalorizada". Ao vetar a formação específica, a Lei 11769 desconsiderou as especificidades da área e a sólida e contínua formação que todo professor de música deve ter. Entendemos que não há contingente suficiente de professores licenciados para atender à demanda de ensino em todo o país, e que muitos bacharéis e músicos, ou compositores podem exercer a função de professor com eficiência. Contudo, a regra, a nosso ver, deveria ser pautada pela busca da excelência e, se a formação de professores está na Licenciatura, esta formação deveria ser o primeiro critério para contratação de professores, com abertura de concursos que dessem um peso maior a essa titulação, sem exclusão da possibilidade de músicos, compositores e bacharéis poderem ocupar tal função.

Os conteúdos musicais e as metodologias

Nesta questão praticamente todas as falas convergiram para a utilização da **canção** como conteúdo principal abordado, seja através da formação de corais ou brincadeiras cantadas. Muitos professores também responderam que trabalham com o conteúdo de apreciação musical, através de CDs, criação e jogos rítmicos. Praticamente em todas as escolas também é exigido dos professores um trabalho interdisciplinar.

Nesta questão fica claro que a voz ainda é o principal instrumento musicalizador utilizado nas aulas. Pensamos que há uma questão histórica aí embutida, já que o Canto Orfeônico foi um marco no ensino musical em todo o Brasil. Quanto à questão interdisciplinar, o

[171] O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo é o incentivo à experiência docente durante os Cursos de Licenciatura.

que podemos observar é que essa interdisciplinaridade ainda não é bem compreendida e aparece de forma equivocada. A música é usada, muitas vezes apenas como âncora para outras disciplinas, como na fala da professora A: "(...) a gente busca tá (sic) alfabetizando, trabalhando a matemática (...) tudo através da música".

Condições de trabalho e recursos

Nesta questão, pelos depoimentos coletados, constatou-se que em apenas uma escola há um espaço destinado para as aulas de música. Em relação aos livros, CDs e materiais didáticos, poucas escolas disponibilizam algum material. Outro dado coletado é que não há instrumentos musicais disponíveis para os professores, apenas aparelhos de som, o que implica numa limitação do trabalho.

Podemos observar que a improvisação de espaços é presente, citando algumas falas dos professores.

"Embora a escola possua um espaço físico muito bom, a musicalização fica restrita a uma sala pequena, onde a gente muitas vezes tem que ficar afastando as carteiras." (professora da rede pública). "As aulas acontecem dentro da própria sala de aula dos alunos mesmo, ou no pátio quando preciso de um espaço maior" (professora da rede particular).

Nesta questão fica muito claro o papel secundário que a música ocupa nas escolas. A falta de um espaço destinado às aulas de música mostra ainda o caráter improvisado com que lidam com este conteúdo. O que se observa é que um espaço físico adequado e com material próprio ainda está longe da realidade das escolas de São João del -Rei. E, pelo que vimos isso não é exclusividade da rede pública.

A importância e a função da música na escola regular

Deixamos esta questão por último na nossa análise, porque foi a que mais nos chamou atenção nas entrevistas. Além das respostas propriamente ditas, ela esteve implícita em muitas outras, perpassando todo o discurso dos professores, mostrando o quanto a função da música ainda se encontra ou indefinida, ou ocupando um papel secundário nas escolas da rede regular. Assim, as respostas se concentraram especificamente nos seguintes tópicos, nos quais a música tem a função (na escola regular) de:

- Formar o indivíduo de maneira integral
- Desenvolver a cognição, a concentração, e a "organização neurológica" (nas palavras dos entrevistados)
- Manter a cultura

- Ajudar a acalmar as crianças
- Ajudar no aprendizado de outras disciplinas
- Desenvolver a apreciação musical e contribuir na formação de platéia
- Desenvolver a sensibilidade
- Ajudar no relacionamento pessoal

Vamos exemplificar estas respostas com algumas falas: Professor A: ”Eu acho que a música é importante, sobretudo por trabalhar a educação como um todo, é você trabalhar a educação da pessoa enquanto ser humano e a música é completa nesse sentido.”Professor C: ”Eu acredito que a música acalma, ela relaxa e leva a lugares inimagináveis, para cada um ela toca de um jeito, então a música é importante sim na escola porque ela trabalha a concentração e a centralização da criança.”

O que podemos observar é que, como a formação destes professores é bem diversificada e o nível de experiências também, quando falam sobre a função da música na escola, essa diversidade de respostas prevalece. O que fica muito claro é que na maioria das respostas não encontramos funções verdadeiramente ligadas à educação musical em si. A música é vista, na maioria das vezes, como um conteúdo de suporte dentro da escola. Apesar disso, quase todos os professores defenderam que as aulas de música deveriam ser dadas para todas as séries, e estar na grade curricular como disciplina. O que nos parece é que a música é importante para estes professores, mas eles parecem não saber exatamente definir a razão de sua importância.

4. Considerações finais

Após todo o processo de entrevistas e estudo das mesmas, o que é interessante observar, é que mesmo em realidades tão distantes como a da pesquisa de GIFFORD (1988) em escolas australianas e a nossa, a música ocupa um lugar parecido nestas realidades, um lugar secundário, e por isso, muito distante das duas últimas funções apontadas pelo pesquisador: de educação estética e forma única de conhecimento.

No caso da cidade de São João del -Rei apontamos uma forte contradição: como uma cidade que apresenta uma tradição musical tão representativa,ainda não tem um Projeto para o ensino da música nas escolas? O que nos parece é que o poder público transfere essa responsabilidade para as corporações e entidades musicais existentes na cidade e para o Conservatório de Música, que mesmo sendo uma escola de formação, não tem condições de atender à demanda da cidade.

Gostaríamos de acrescentar também, que, ao final da pesquisa, uma situação mais crítica se apresentou. O Projeto Tempo integral das escolas estaduais foi suspenso e, com isso, somente uma dentre as 6 escolas que tinham música, manteve suas atividades. Nas escolas particulares, também no ano de 2012, em 2 escolas, foi interrompido o trabalho com música.

Como pontua PENNA (2008), parece que a escola ainda não considera a música como parte integrante e necessária de sua prática educativa (p.145) apesar dos "avanços" em termos de legislação. Questões históricas, culturais, ou intrínsecas à concepção do valor do ensino musical para a sociedade e para a escola? Sugerimos que estas e outras questões possam nortear outros trabalhos.

Aqui, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para mostrar, principalmente aos responsáveis pela estruturação do ensino nas escolas, o quanto o ensino da música na rede regular de São João del-Rei precisa ser repensado com o status e a importância que merecem.

Referências

APPOLINÁRIO, Fábio. *Dicionário de Metodologia Científica: um guia para a produção do conhecimento científico.* São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. *Lei nº 11.769/2008.* Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_Ato2007-2010/2008/ Lei/L11769.htm>.

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

LOUREIRO, Alice Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental***.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

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

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Séries Estudos***.** N.6 Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, novembro de 2002.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical no Brasil dos anos 1930-45. IN: OLIVEIRA, Alda & CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil.* Salvador: P&A, 2007.

"O Todo é Diferente da Soma das Partes": Contribuição da *Gestalt* para a Percepção Musical

Maria Flávia Silveira Barbosa
Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP-EC - maria.flavia @unasp.edu.br

Resumo: Este texto é parte de um estudo mais amplo cuja intenção foi provar a hipótese de que os processos perceptivos em Música devem ser entendidos como compreensão da obra musical. O referencial teórico assumido foi a perspectiva histórico-cultural do conhecimento. A partir da análise de ementas e programas da disciplina Percepção Musical, de cursos brasileiros de graduação em Música (licenciaturas e bacharelados), e livros comumente adotados para a disciplina foram apontadas algumas ideias predominantes que revelaram certas concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento. O objetivo aqui é apresentar duas dessas ideias predominantes – a saber, a de que o trabalho na disciplina referida deve enfocar o reconhecimento e a reprodução dos elementos formadores da linguagem musical e a de que a percepção em Música vai das partes para o todo. Nesse recorte, colocar-se-á em evidência a contribuição dos estudos da escola gestaltista da Psicologia para a superação dessas ideias.

Palavras-chave: Percepção Musical, Psicologia da Gestalt, Caráter Estrutural da Percepção.

"The Whole is Different from the Sum of its Parts":

Gestalt Contribution to Musical Perception

Abstract: This text is part of a broader study in which the intention was to prove the hypothesis that the perceptual processes in music must be understood as understanding of the musical work. The theoretical framework was the cultural-historical perspective of knowledge. From the analysis of menus and Musical Perception classes curriculum of Brazilian Music graduation courses (graduation and Bachelor degrees), and books commonly adopted for the classes, some ideas were prevalent and revealed certain conceptions about musical perception and its development. The goal here is to present two of these ideas – that the work in the class must focus on the recognition and reproduction of the formative elements of musical language and that the perception in music goes from the parts to the whole. In this clipping, it will be put in evidence the contribution of the Gestalt School of Psychology studies for the overcoming of these ideas.

Keywords: Musical Perception, Gestalt psychology, Structural character of perception.

Este artigo é parte de estudos realizados anteriormente[172], nos quais assumo a perspectiva histórico-cultural do conhecimento, baseando-me, principalmente, nas reflexões dos psicólogos Lev S. Vigotski, Alexander R. Luria, e Alexis N. Leontiev e também do filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin para desenvolver a ideia da percepção musical como *compreensão da obra musical*. Através da análise de programas e ementas da disciplina Percepção Musical[173], de cursos brasileiros de graduação em Música (bacharelados e licenciaturas), e dos livros mais citados nas bibliografias desses programas,

[172] Trata-se de tese de doutoramento defendida em 2009 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
[173] Percepção Musical, em maiúsculas, será usado para me referir à disciplina; e percepção musical, em minúsculas, para o processo psicológico envolvido na apreensão de obras musicais.

procurei desvelar as concepções acerca da percepção musical e seu desenvolvimento que subjazem aos discursos nessa disciplina. Como indicadores de tais concepções, busquei identificar e compreender, no material analisado, as *ideias predominantes* em torno das quais se constrói a disciplina Percepção Musical, problematizando-as com base no referencial adotado[174].

Anteriormente, em artigo apresentado no XVIII Congresso Nacional da ABEM (Londrina – PR, 2009), destaquei uma dessas ideias predominantes: a de *Treinamento auditivo*. Procurei, então, demonstrar o quanto o treinamento auditivo que acontece nas aulas de Percepção Musical – uma das ideias mais veiculadas, aparecendo com frequência tanto nas ementas e programas como nos livros analisados – é tributário de concepções comportamentalistas, assumidas conscientemente ou não, que revelam um entendimento da percepção humana profundamente ligado a adestramento e condicionamento; deixando de lado, portanto, aquela que é, de acordo com a perspectiva teórica adotada, a principal característica dos processos perceptivos no homem, a saber: é uma função psicológica *desenvolvida histórica e culturalmente*.

No presente artigo, trarei à discussão outras duas ideias destacadas do material que analisei: a primeira, intitulada *Intervalos, escalas, acordes, cadências etc.* e a outra, *Das partes para o todo*. Nesse recorte, sobreleva a contribuição dos estudos psicológicos da escola da Gestalt para a compreensão dos processos perceptivos em Música, como se verá a seguir. Pode parecer uma inconsistência teórica em relação à perspectiva assumida, o referencial histórico-cultural; entretanto, lembro que, embora Vigotski (1998) e Luria (1990) discordem de algumas das premissas gestaltistas – por exemplo, a universalidade das leis que regem a percepção nos homens e nos outros animais, o problema do desenvolvimento (segundo a Gestalt, o princípio estrutural é um dado *a priori*, quer dizer, natural, não histórico) –, o caráter estrutural da percepção é *dialeticamente* assumido pelos autores russos. De modo que não há nenhuma incoerência teórica em defender aqui *esse aspecto* da concepção gestaltista.

Sigo com as ideias predominantes. As análises dos programas indicaram que os elementos constitutivos da linguagem musical – graus da escala, intervalos, escalas, modos, acordes, funções tonais, cadências, compassos, ritmos etc., algumas vezes chamados, paradoxalmente, de "estruturas" ou "padrões" musicais – são os conteúdos privilegiados, aqueles que devem ser identificados auditivamente, grafados de acordo com as normas da escrita musical convencional, nos ditados, e reproduzidos, na prática do solfejo e dos exercícios rítmicos, atividades usuais nas aulas de Percepção Musical.

[174] Foram analisados nove programas e quatro ementas de cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados) de instituições públicas brasileiras. Nas bibliografias dos programas analisados, identificamos 52 livros diferentes, dos quais escolhemos os mais citados para constituir o *corpus* da pesquisa.

Geralmente, esses elementos aparecem inseridos em *algum* contexto musical, quer dizer, na maioria dos casos, aparecem organizados em melodias que resultam estereotipadas e, portanto, de pouco valor artístico. Outras vezes, entretanto, encontramos nos livros propostas de exercícios para o treino de alturas, intervalos, escalas, ritmos etc., isoladamente (PRINCE, 1993; HINDEMITH, 1988 e outros).

A ideia de que o aluno deve ser treinado a distinguir, discriminar auditivamente os elementos musicais se constitui de tal forma uma premissa em Percepção Musical que até mesmo no livro *"Modus Novus"*, em que o autor, Lars Edlund (1963), postula a necessidade de um método diferente (daquele tradicional) para desenvolver a percepção para a música do século XX, ainda assim, a ênfase do novo método que propõe – através do qual busca romper com as interpretações tonais dos intervalos – recai sobre a identificação de intervalos, tanto que os capítulos em que se divide o livro se referem sempre a um determinado intervalo ou a um grupo de dois ou três intervalos. Seu método consiste, pois, em identificar, visual e auditivamente, os intervalos e reproduzi-los, oralmente, sem estabelecer relações com as funções que poderiam ter em um ambiente tonal. Em minha opinião, o que Edlund busca é, ainda mais que nas propostas consideradas tradicionais – nas quais, geralmente, se recomenda que o aluno tente estabelecer relações entre as alturas ouvidas e reproduzidas –, uma desvinculação, uma autonomia, uma independência dos elementos em relação ao todo da obra.

Penso que tal entendimento, característico não só em Edlund, mas também em vários outros educadores musicais, revela uma concepção de que a percepção da obra musical surgirá da associação, no psiquismo, de elementos isolados. Parece-me que tal concepção foi herdada da Psicologia Associacionista, mesmo que não de modo consciente.

A lei geral fundamental do Associacionismo postulava o psiquismo humano como constituído de *elementos isolados* (na percepção, sensações isoladas); tais elementos ou sensações se conectariam, na consciência, pelas leis da associação de ideias para formar ou dar origem ao pensamento coerente. O objetivo principal de estudo, nessa escola da Psicologia, era, portanto, a busca dos fatos (elementares e independentes) da consciência ou das condutas, através da *análise* e a descoberta das suas *leis de combinação* ou *leis associativas* (tais leis eram consideradas a base explicativa de toda a vida psíquica). Esse era o método de várias outras ciências – como a química, a física, a fisiologia; parecia, então, adequado à Psicologia, da mesma forma, dividir, isolar, dissociar.

Entretanto, é preciso formular a seguinte questão: como poderia a percepção de uma obra musical surgir da habilidade de ouvir alturas, intervalos e ritmos isolados? Para Vigotski (1998: 15), "uma das características particulares da percepção do homem adulto é [...] que nossas percepções têm sentido. Demonstrou-se experimentalmente que não podemos criar condições

que separem funcionalmente nossa percepção da atribuição de sentido do objeto percebido". Que sentido podem ter alturas, intervalos e ritmos (captados) isoladamente, quer dizer, destacados do objeto percebido (uma peça musical)? Um olhar um pouco mais atento mostra que tais elementos não constituem *unidades significativas* em si mesmos e por isso não podem ser percebidos isoladamente. São o material constitutivo da linguagem musical e as relações entre eles não estão estabelecidas *a priori*, de maneira absoluta. Um intervalo ou uma cadência podem soar de modos diferentes a depender do contexto em que estão colocados e uma determinada fórmula rítmica pode ser a alma de alguma peça e passar despercebida em outra[175].

Lembro-me de Bakhtin (1997: 297): "as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações". Acredito que o mesmo se pode dizer sobre a música: os interlocutores (compositores, intérpretes, ouvintes) não trocam sons, combinações de sons ou mesmo frases musicais, mas enunciados[176] constituídos por sons, frases etc.

A insuficiência dos postulados da Psicologia Associacionista levou ao desenvolvimento de outras correntes psicológicas, algumas ainda vinculadas aos fundamentos associacionistas, como é o caso do behaviorismo de James Watson, outras procurando definitivamente se opor a eles, como é o caso da Psicologia da Gestalt.

Vejamos, então, quais as ideias veiculadas pela Psicologia da Gestalt e como se considera possível trazê-las para a área da Educação Musical, mais especificamente, para as reflexões e práticas em Percepção Musical.

A Psicologia da Gestalt se opunha explicitamente aos postulados associacionistas, à ideia de que a vida mental, no homem, possa se constituir em um mosaico de sensações independentes. A célebre frase "o todo é mais que a soma das partes", atribuída aos gestaltistas, entretanto, não corresponde ao pensamento de seus principais elaboradores; de fato, segundo Wolfgang Köhler, o todo é *diferente* da soma de suas partes ou de seus elementos. Pode parecer apenas jogo de palavras, mas, segundo Engelmann (2002: 2), a Psicologia da Gestalt nada tem

[175] Para exemplificar com uma obra bastante conhecida, cito a importância vital da célula rítmica do tema inicial do primeiro movimento da *"Quinta Sinfonia"*, de Ludwig van Beethoven: em quantas outras músicas não terá aparecido esse mesmo grupo de três colcheias seguidas de uma nota longa, sem que nelas adquirisse o caráter de *motivo* que adquire nessa emblemática sinfonia? Uma outra questão poderia ser: todas as vezes que esse ritmo aparece deve ser executado com a mesma ênfase, com o mesmo sentido?

[176] Para Bakhtin (1997), enunciado é a unidade da comunicação verbal e não pode ser compreendido fora do contexto em que foi produzido. Diz ele: "quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete a enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro" (BAKHTIN, 1997: 326).

que ver com outras escolas que falam em *soma* de elementos: "a gestalt é anterior à existência das partes". Assim, considera-se que "as propriedades e funções de uma parte *dependem do todo*, em termos de sua relação com este" (KÖHLER, 1978: 60 – itálicos meus).

Pode-se dizer que a Psicologia da Gestalt trata o problema da percepção de maneira muito diferente das escolas psicológicas anteriores: ao invés de um conjunto de sensações, cujo sentido seria derivado da experiência passada do indivíduo, a percepção é entendida como fenômeno estrutural, "um processo unitário, um todo funcional, que oferece, na experiência, uma cena sensorial e não um mosaico de sensações locais" (KÖHLER, 1980: 64).

No campo da Educação Musical, Virgínia Bernardes (2001), que fundamenta sua proposta em postulados gestaltistas – seguindo, sobretudo, as orientações de Hans-Joachim Koellreutter[177] – também questiona a ideia de que os elementos formadores da linguagem musical tenham algum sentido autônomo que justifique um treinamento auditivo formulado a partir deles. Diz a autora:

> notas, ritmos e harmonias ainda são considerados os parâmetros musicais mais importantes e, por si sós, eficientes e suficientes para o desenvolvimento adequado do ouvido e aprendizado musicais./ A grande questão é [...] até que ponto a linguagem musical estaria sendo introjetada, assimilada e compreendida através desse treinamento? [...]/ Saber ouvir, ler e escrever notas, ritmos, compassos, acordes, sinais de dinâmica, indicações de andamento etc. não garante a compreensão das *relações musicais* implícitas nas partituras (BERNARDES, 2001: 76 – itálicos nossos).

Em que pese uma discordância fundamental a respeito da ideia de que existam relações musicais *implícitas* na partitura, acredito que a maior contribuição de Bernardes, nessa passagem, é tentar estabelecer um entendimento diferente sobre o que sejam *unidades significativas* em música: não são as alturas, os intervalos, as escalas, os acordes, as cadências etc.; por outro lado,

> questões estruturais como as relações entre os materiais, o reconhecimento dos gestos, dos motivos, a organização micro e macro formal, os procedimentos de elaboração, geração de tensões, condução de forças e toda sorte de articulações entre vozes, timbre, movimento melódico, rítmica, movimento harmônico, ritmo harmônico precisam estar compreendidas (Ibid.: 78).

[177] Para Koellreutter (1997: 56), "o traço fundamental da experiência artística é a compreensão, a compreensão do todo, da dialética das relações de tudo com tudo". O educador musical baseia sua afirmação justamente nas concepções elaboradas pela Psicologia da Gestalt.

Consequentemente, esses conteúdos é que deveriam ser trabalhados nas aulas de Percepção Musical, objetivando a compreensão da obra musical. No livro *"Ouvir para escrever ou compreender para criar? Uma outra concepção de percepção musical"* é possível observar o modo como se concretiza a proposta de Bernardes (CAMPOLINA; BERNARDES, 2001: 11): parte-se da audioanálise de peças inteiras através da qual se procura "ouvir e compreender as relações de diversas naturezas e ordens que estão presentes na estrutura musical"; o aluno deve, então, anotar à sua maneira as observações (auditivas), relativas não às notas ou ritmos que ouviu, mas a questões de organização e procedimentos composicionais, instrumentação e material (idioma, funções harmônicas, articulações, textura etc.); somente ao final desse processo é que o aluno poderá escrever a peça ouvida na forma tradicional de escrita.

Discorri até agora sobre a ideia de que os elementos formadores da linguagem musical (alturas, intervalos, escalas, ritmos etc.) se constituem, a julgar pelo material analisado na pesquisa, como as *unidades significativas*, para as quais se deve voltar o treinamento do ouvido nas aulas de Percepção Musical, contrapondo-me a ela e trazendo a contribuição dos postulados da Psicologia da Gestalt para refletir sobre a natureza dos processos perceptivos humanos. Trouxe também a contribuição da educadora musical Virgínia Bernardes que assume esses postulados e formula uma proposta alternativa para a Percepção Musical. Pois bem, é possível afirmar que essa ideia predominante – que intitulei *Intervalos, escalas, acordes, cadências etc.* – está conectada a uma outra: a de que o "caminho" da percepção musical vai *Das partes para o todo*. É justamente essa a outra ideia predominante que trarei para a discussão.

A concepção de que os processos perceptivos acontecem no sentido "das partes para o todo" nem sempre aparece formulada explicitamente no material analisado, mas pode-se dizer que está subjacente à ideia de que a audição deva ser treinada a distinguir os elementos formadores da linguagem musical.

Nos livros analisados, observa-se essa ideia a partir do modo como são propostos os exercícios para o treinamento seja de solfejos, de ditados ou de ritmos. Por exemplo, no *"Método Prince"*: os "clichês visuais" são partículas de ritmos nas quais se pode dividir a frase musical, cuja realização sonora o aluno deve memorizar para, a seguir, identificar e reproduzir através do ditado ou do solfejo (PRINCE, 1993). Também Paul Hindemith (1988) assume a ideia de que os processos perceptivos em música se iniciam pelas partes, em seu *"Treinamento elementar para músicos"*. Na verdade, afirma Hindemith que existem *dois* métodos de percepção usados pelos músicos de acordo com suas preferências: em um deles, parte-se do entendimento estrutural da

obra e só em um segundo momento é que se realiza uma "reflexão analítica"; no outro, trabalha-se com a *associação* de impressões auditivas. O professor deve se valer de ambos os métodos nas aulas de Percepção Musical. Segundo o autor, então, a percepção da obra musical pode se dar tanto em um sentido como em outro: tanto do todo para as partes, como das partes para o todo. Sem contar esse visível paradoxo conceitual, observando o conteúdo de seu livro (o modo como os exercícios estão propostos) nota-se que se trata principalmente do segundo método. Em consonância com essa ideia, José Eduardo Gramani (1992), em seu livro *"Rítmica"*, um dos mais indicados nas bibliografias dos programas analisados, assume explicitamente: "sentimos melhor o todo se temos consciência das partes que o completam, cada uma com sua personalidade; [considerado o todo como o resultado da] soma de características, muitas vezes contraditórias" (Ibid.: 12). Também afirma mais adiante que as dificuldades apresentadas nos exercícios devem ser "solucionadas através de processos interiores de associação e dissociação" (Ibid.: 12)[178].

Ora, como foi dito anteriormente, os estudos na área da Psicologia já demonstraram o quão equivocada é a concepção associacionista, que entende a percepção humana como um conjunto de estímulos visuais, auditivos, táteis isolados. Nossa percepção é, ao contrário, *estrutural*, de acordo com os estudiosos da escola da Gestalt, e o *todo é diferente da soma das partes*, como afirmava Köhler (1972). Mas afinal, o que é Gestalt? De acordo com Köhler (1980: 104), a palavra alemã *gestalt* é muitas vezes usada como "sinônimo de forma ou feitio como atributo das coisas". Além desse sentido, "tem a significação de uma unidade concreta *per se*, que tem, ou pode ter, uma forma como uma de suas características" (os iniciadores da Psicologia da Gestalt adotaram esse último sentido). Pode-se dizer, então, que o problema colocado por essa escola psicológica não está limitado à questão da *forma* como característica dos objetos percebidos, mas abrange, sobretudo, a questão da *organização* dos campos sensoriais, cuja forma é *uma* das características, entre outras.

Já mencionei anteriormente que Bernardes (2001) assume alguns postulados gestaltistas em sua proposta, por exemplo, quando afirma que no processo de desenvolvimento da percepção musical se deve "partir do todo, da percepção global, para daí perceber as relações desse todo com as partes, buscar as estruturas que as sustentam e, por conseguinte, sustentam o todo" (Ibid.: 77). Disse também que essa filiação advém, principalmente, da influência de Hans-Joachim Koellreutter.

[178] No caso desse autor, entretanto, é forçoso admitir que sua proposta pedagógica vai muito além dessa fundamentação teórica equivocada.

Em que pese um certo ecletismo em sua fundamentação teórica – Koellreutter possuía interesses variados: além da música, a filosofia, a antropologia cultural, a física, por exemplo, somados a preocupações de ordem sócio-econômica e política –, segundo Schroeder (2005), foi a filiação à Psicologia da Gestalt que levou Koellreutter a introduzir "explicitamente a idéia de contexto no trabalho de manipulação sonora, [...]. E é nesse sentido que ele parte sempre de unidades estruturais *significativas* e nunca de sons 'puros', como o fazem alguns educadores" (SCHROEDER, 2005: 98 – itálicos da autora). O compositor e educador musical formula ainda o conceito de "audição estrutural sistática"[179], que tem muito que ver com sua fundamentação gestaltista. É de se lamentar que as contribuições de Koellreutter para o entendimento dos processos perceptivos em Música sejam tão pouco assumidas; e que a força de concepções ultrapassadas sobre a percepção tenha obscurecido suas importantes reflexões embasadas na Psicologia da Gestalt, como se pode depreender pela completa ausência de referências aos seus textos nas bibliografias dos programas que analisei.

Embora eu não assuma, de modo integral, as premissas gestaltistas, como já disse anteriormente, foi minha intenção trazer aqui algumas das concepções dessa escola da Psicologia – que muito contribuiu para o entendimento da natureza dos processos perceptivos no homem – a título de provocação.

A afirmação de Köhler – "O todo é diferente da soma das partes" – foi tomada de empréstimo para o título deste artigo justamente porque a ideia que veicula se contrapõe, a meu ver, à que foi identificada nas ementas, programas e livros de Percepção Musical analisados; e permite entender os processos perceptivos em Música como percepção do *discurso musical* – ou da obra musical – e não como identificação e reprodução dos elementos constitutivos da linguagem musical. A apropriação dialética da ideia de *estruturalidade* da percepção humana seria bastante enriquecedora para as reflexões e práticas no campo da Percepção Musical.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, vol. 6, p. 73-85, set., 2001.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?* Uma outra concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

[179] Para Koellreutter, *estrutural* é a audição entendida como a percepção de unidades estruturais e *sistática* é a percepção dos signos e ocorrências musicais como um todo.

EDLUND, Lars. *Modus Novus*: studies in reading atonal melodies. Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget, 1963.

ENGELMANN, Arno. A psicologia da Gestalt e a ciência empírica contemporânea. *Psicologia*: teoria e pesquisa, vol. 18, n. 1, p. 01-16, jan/ abr, 2002.

GRAMANI, José E. *Rítmica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. 4. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1988.

KÖHLER, Wolfgang. *Psicología de la forma*: su tarea y ultimas experiências. Madri: Biblioteca Nueva, 1972.

_____ . *Wolfgang Köhler*: Psicologia/ organizador da coletânea: Arno Engelmann. São Paulo: Ática, 1978. (Coleção Grandes Cientistas Sociais: 4/ coordenador: Florestan Fernandes).

_____ . *Psicologia da Gestalt*. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia ltda, 1980.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFMG/FEA, n. 6, p. 53-57, fev., 1997.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo*: seus fundamentos culturais e sociais. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

PRINCE, Adamo. *Método Prince*: leitura e percepção – ritmo. vol 1. Petrópolis: Lumiar, 1993.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro N. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade*: em busca de novas perspectivas para a educação musical. 2005. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A Formação Técnica e os Desafios do Mercado de Trabalho do Século XXI: O Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez e seus Egressos

Maria Odília de Quadros Pimentel
Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez – moquadros@yahoo.com.br

Carmerindo Miranda de Souza Júnior
Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez – carmerindo7@gmail.com

Resumo: A proposta do presente artigo é apresentar, confrontar e analisar os resultados mais relevantes de duas pesquisas realizadas entre 2010 e 2012 com os egressos do curso técnico de música do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez do ano de 2010. As pesquisas são complementares e propõem verificar a relação deste curso técnico com o mercado de trabalho local. Constatamos que o mercado de trabalho escasso, a herança histórico-cultural dos conservatórios, a desinformação encontrada na escola e a presença de apenas um curso de licenciatura em música na região podem desviar o foco do curso técnico como curso profissionalizante, formador de instrumentistas e cantores.

Palavras-chave: Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez; curso técnico; egresso; mercado de trabalho.

The Technical Education and the Challenges of the Labor Market of the XXI Century: The Technical Course from State Conservatory of Music Lorenzo Fernândez and its egresses

Abstract: The purpose of this article is to present, confront and analyze the most relevant results of two surveys conducted between 2010 and 2012 with the egresses of technical course from State Conservatory of Music Lorenzo Fernândez of 2010. The surveys are complementary and propose to verify the relationship of this technical course with the local labor market. We note that the labor market scarce, historical and cultural heritage of conservatories, misinformation found in the school and the presence of only one degree course in music in the region may shift the focus of the technical course as a vocational course, trainer of instrumentalists and singers.

Keywords: State Conservatory of Music Lorenzo Fernândez; technical course; egress; labor market.

1. Introdução

O mercado de trabalho do século XXI designa à sociedade atual novas relações e postos de trabalho caracterizados pela inconstância e incerteza. Esta nova realidade impõe aos profissionais a construção de sua carreira voltada para a flexibilidade e a criatividade. Consequentemente, as instituições formadoras devem buscar uma melhor adaptabilidade às necessidades desta nova proposta mercadológica, procurando inserir na sociedade um profissional empreendedor aberto às mudanças e tendências e atualizado tecnologicamente. "O dinamismo e a imprevisibilidade são elementos inseparáveis das práticas dos sujeitos e, por conseguinte, da prática pedagógica. Isso exige um pensar e um agir pedagógicos muito mais flexíveis" (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

A educação profissional da atualidade desvinculou-se do cunho tradicional assistencialista e preocupa-se com o processo produtivo de forma integral, apropriando-se do saber tecnológico para aplicá-lo em sua área de competência, valorizando a cultura do trabalho e buscando desenvolver o espírito empreendedor e a iniciativa do profissional. De acordo com Correia (2011) as políticas apresentadas para a chamada Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dão às escolas a autonomia de elaborar seu projeto pedagógico, organizar seu currículo, e traçar o perfil do profissional a ser formado, desde que mantenham a observância das demandas (Correia, 2011, p. 21):

> [...] as políticas educacionais para a EPT se apresentam como desafio para os sistemas e instituições de ensino no sentido dessas buscarem os mecanismos necessários que assegurem o cumprimento das funções necessárias para atenderem a sociedade, respeitando, inclusive, o que é apontado na legislação. (CORREIA, 2011, p.24)

O músico vem sendo pressionado a romper com a tradição e a ingressar em um mundo multicultural, dinâmico, tecnológico e interdisciplinar. Visualizamos hoje no mercado musical postos de trabalho fixos cada vez mais raros e a necessidade de inovação e criatividade alarmante. Esta condição advem de vários fatores como o tradicionalismo nas escolas de música, a resistência dos músicos em não aceitar que sua música pode ser um produto a ser vendido, a desorganização da classe e a falta de incentivos sociais e governamentais. “O artista músico, hoje, está sendo pressionado a romper as amarras da tradição e ingressar numa realidade que é multicultural, dinâmica, tecnológica e interdisciplinar” (NASCIMENTO, 2003, p. 73).

O modelo conservatorial, trazido para o Brasil nos tempos imperiais, está sendo pressionado a romper com o tradicionalismo, uma vez que não atende às necessidades do mercado atual. “Esse modelo teria implicações negativas para o aprendizado da música porque nele estão implícitos diversos princípios como a ideia de talento e genialidade, a ênfase no virtuosismo, a divisão entre teoria e prática, a ênfase no repertório chamado erudito e no ensino individual” (CUNHA, 2009, p. 14).

O músico necessita de incorporar à sua formação musical fatores que o capacite a administrar sua carreira e a enfrentar a instabilidade do mercado. “A necessidade de o artista legalizar sua atividade musical é um caminho sem volta” (SALAZAR, 2010: 58). A partir disto, essas escolas especializadas têm passado por inúmeras reformulações curriculares a fim de uma real funcionalidade e da promoção de profissionais aptos a atuarem com significância no mercado:

> Com isso, os cursos de formação profissional dos Conservatórios deverão reconfigurar os seus currículos para que haja uma interligação com o mundo do trabalho e as

> necessidades atuais do mercado profissional do músico. Todavia, essas transformações educacionais somente ocorrerão se os docentes que atuam nessas instituições reformularem suas concepções e práticas pedagógicas e, conseqüentemente, se os currículos forem construídos e contextualizados nessa direção. As mudanças propostas pela atual legislação em relação aos Conservatórios não deixam de oferecer uma oportunidade para que essas instituições reflitam sobre seu papel e sua função dentro do sistema educacional. (ESPERIDIÃO, 2002, p. 72)

Minas Gerais possui doze conservatórios mantidos pelo governo do Estado. De acordo com Oliveira (2012), os Conservatórios mineiros são regidos atualmente pelo Parecer nº 16/99 e pela Resolução SEE/MG nº 718/2005 que estabeleceram como função dessas escolas a formação profissional, educação musical e difusão da cultura. A Resolução ainda estabelece que a formação profissional do músico envolva a execução, criação e produção próprias da música.

O currículo dos cursos técnicos dos conservatórios de Minas apresentam, no presente, além das disciplinas voltadas para a criação, execução e produção musicais, neo-disciplinas voltadas para o Empreendedorismo e a Ética. As disciplinas voltadas para a docência sempre estiveram presentes no currículo dos cursos técnicos destas escolas, uma vez que desde a criação, os conservatórios mineiros formavam professores de música. Oliveira (2012), descreve como estas disciplinas se posicionam no currículo atualmente:

> Considerando a maneira como as legislações em vigor tratam a questão da preparação para a docência, o conservatório pode dar subsídios aos músicos para ministrar aulas particulares ou serem designados para exercer a função docente nos próprios conservatórios, na falta de um professor mais qualificado, uma vez que a formação em nível técnico tem sido considerada uma habilitação mínima. Na preparação destes profissionais, há de se considerar a sociedade atual em contínua mudança, dada as transformações ocorridas com a crescente industrialização e desenvolvimento tecnológico do país em um mundo globalizado. (OLIVEIRA, 2012, p. 35)

O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez (CELF) situa-se no norte de Minas Gerais e atende cerca de quatro mil alunos, advindos de toda a região. Possui curso técnico em música nos seguintes instrumentos: canto, clarinete, flauta doce, flauta transversa, piano, saxofone, teclado, trompete, violão, violino e violoncelo.

A partir dos temas relevantes supracitados, entre 2010 e 2012 foram realizadas duas pesquisas com os 33 egressos do curso técnico de música do CELF do ano de 2010. A primeira pesquisa, realizada ao término do curso, propôs traçar o perfil do egresso do curso técnico de música do CELF. A

segunda pesquisa, realizada um ano e meio após a conclusão do curso, verificou como este egresso do curso técnico de música do CELF tem atuado no mercado de trabalho do século XXI.

A proposta do presente artigo é apresentar, confrontar e analisar os resultados mais relevantes das pesquisas acima expostas, uma vez que se complementam e propõem verificar a relação do curso técnico de música do CELF com o mercado de trabalho local.

2. Apresentação, Confronto e Análise das Pesquisas

O universo das pesquisas é composto pelos 33 egressos do curso técnico de instrumento e canto do CELF do ano de 2010: 08 alunos de canto, 07 de violão, 06 de piano, 05 de flauta doce, 04 de teclado, 01 de flauta transversa, 01 de trompete e 01 de clarinete. Em ambos os trabalhos, utilizamos pesquisas bibliográfica e documental e realizamos a coleta de dados a partir de um questionário aplicado junto aos egressos.

Na primeira pesquisa, o perfil traçado sobre o universo explorado foi:

> [...] pessoa do sexo feminino, solteira, entre 15 e 25 anos de idade, buscou o curso técnico primeiramente por gostar de música e o finalizou em três anos, tendo experimentado a música antes de ingressar no curso técnico no próprio Conservatório e tem o curso técnico em segundo lugar dentre suas prioridades profissionais e estudantis. (PIMENTEL, 2011, p. 1596)

A pesquisa apontou que a profissionalização não é prioridade para a maioria dos alunos. Estes ingressam no curso pelo simples fato de gostarem de música ou para dar continuidade aos estudos, apesar de se tratar de um curso técnico profissionalizante. Ao verificar as intenções profissionais dos alunos, a pesquisa denunciou que da mesma forma o curso não está em primeiro lugar para 76% dos pesquisados.

Pimentel (2011) denota a opinião dos egressos sobre o mercado de trabalho:

> Quando solicitados para que apontassem possibilidades de atuação do profissional formado pelo curso técnico do CELF no mercado de trabalho de Montes Claros e região, dez alunos responderam que o mercado de trabalho é pequeno e desvalorizado, mas não conseguiram apontar uma possibilidade de atuação. Dois alunos afirmaram que não viam possibilidades no mercado de trabalho para este profissional. (PIMENTEL, 2011, p. 1594-1595)

Os demais egressos indicaram algumas alternativas:

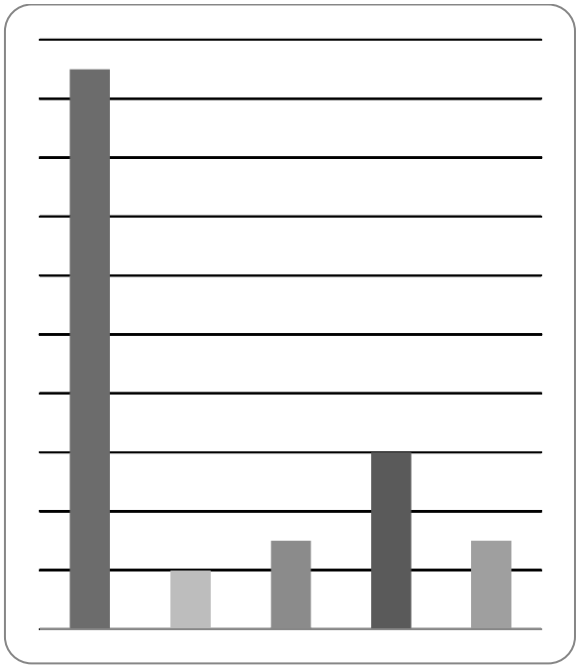


Figura 1: Possibilidades no mercado de trabalho para o profissional do Curso Técnico apontadas pelos egressos

Podemos perceber pelo gráfico que o magistério (aulas particulares, escola regular e conservatório) é o campo de trabalho mais profícuo para os egressos do curso técnico do CELF. É notória uma distorção da visão do aluno sobre o profissional para o qual ele foi formado, visto que o curso não forma professores.

Na segunda pesquisa, os egressos apontaram suas pretensões ao ingressarem no curso, a opinião sobre qual profissional o curso prepara melhor e atualmente, como este egresso se sente apto para atuar no mercado de trabalho:

Figura 2: Pretensões profissionais dos egressos.

A principal pretensão apontada pelos egressos foi o aprimoramento no instrumento ou no canto. Este resultado concorda com os dados da primeira pesquisa que indica que a profissionalização não era prioridade para a maior parte do grupo estudado. Podemos perceber também um número significativo de pesquisados que não possuíam pretensões profissionais ao ingressarem no curso e outra parcela que tinha o intuito de se tornarem professores de música.

Foi questionada aos egressos a opinião sobre qual profissional o curso prepara melhor e atualmente, como estes egressos se sentem aptos para atuar no mercado de trabalho:

Figura 3: Como o CELF prepara o futuro profissional?

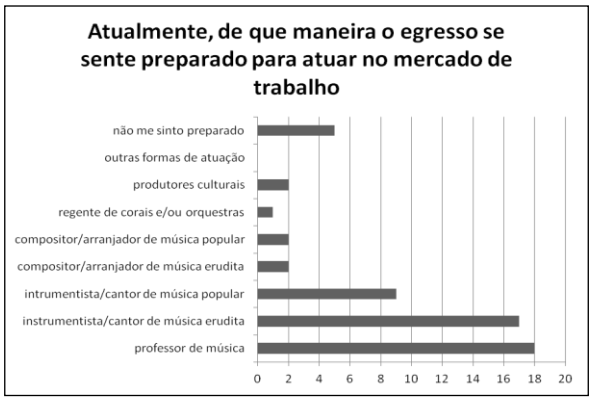


Figura 4: Egresso do CELF x Mercado de trabalho

Na figura 3 ficou claro, na opinião dos egressos, que o CELF prepara melhor o futuro profissional para atuar como professor de música. Tal resultado é afirmado quando são indagados sobre como eles se sentem instruídos para atuar no mercado de trabalho (Figura 4): a maioria (18 pesquisados) respondeu professor de música. Cinco pessoas responderam ainda não se sentirem preparados para atuar no mercado de trabalho.

Percebemos, como na primeira pesquisa, a figura do professor de música erroneamente designada ao profissional formado pelo curso técnico do CELF. Acreditamos que esta visão seja atribuída a fatores histórico e cultural. Os conservatórios mineiros foram fundados na metade do século XX, dentre outras razões, para suprirem a carência de professores de música no estado. "Desta forma, os conservatórios mineiros, desde sua criação, foram importantes centros de formação de professores, além de formar músicos para as diversas atividades artísticas" (OLIVEIRA, 2011, p. 32). Até a década de noventa, o CELF incorporava boa parte de seus formandos ao seu corpo docente. Com a ascensão da LDB 5692/71, o estado passou a priorizar a contratação de licenciados na área para ocuparem o quadro de professores dos conservatórios, eliminando destas instituições o foco na formação de professores de música.

Hoje, apesar de incluir algumas disciplinas voltadas para a docência, deve-se esclarecer para os gestores e a sociedade a principal função do curso técnico destas instituições especializadas de música que é a formação de instrumentistas e cantores. Averiguamos, através de pesquisa documental (Regimento escolar e Edital de Levantamento de Aptidão Artístico-Musical), que há no CELF uma desinformação quanto a esta função do curso técnico, o que contribui para o desconhecimento do aluno quanto à finalidade do curso.

Ao perguntarmos, na pesquisa mais recente, se os egressos estavam atuando na área musical, obtivemos o seguinte resultado:

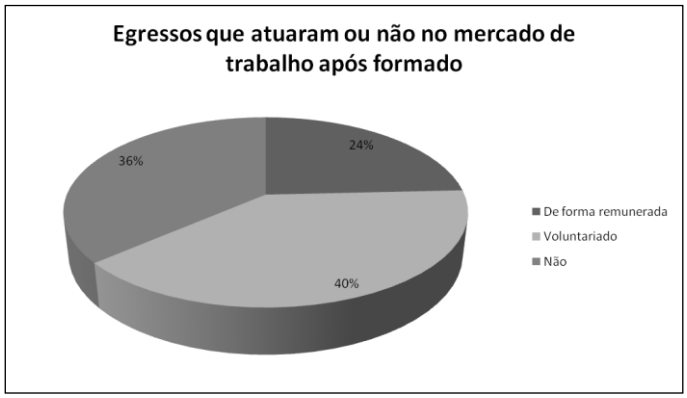


Figura 5: Atuação dos egressos no mercado de trabalho.

Podemos observar, através da figura 5, que a maioria dos egressos (40%) está atuando na área de forma voluntária, nos grupos da própria instituição ou em igrejas e trabalhos sociais. Um número significante dos pesquisados (36%) não atua na área desde a conclusão do curso, por falta de tempo, de oportunidade ou por não ser a área de atuação da pessoa. Apenas 24% dos pesquisados estão atuando na área (performance, professor de música e produtor cultural).

Solicitamos também que os pesquisados apresentassem suas pretensões profissionais:

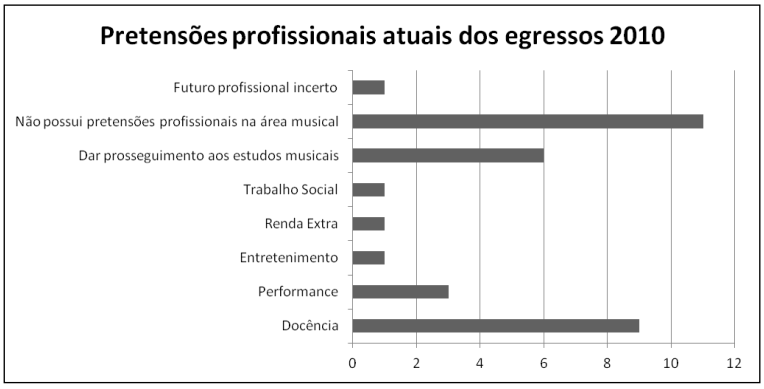


Figura 6: Pretensões profissionais atuais dos egressos

Dos 33 egressos, 11 (33%) disseram que não possuem pretensões profissionais na área musical. 09 (27%) alunos afirmaram que desejam seguir carreira na educação musical. Em contrapartida, somente 03 alunos (9%) almejam atuar na performance. Acreditamos que a existência apenas de um curso de licenciatura em música na universidade que atua na cidade e região, paralelamente à falta de mercado voltado para a performance, podem ter moldado, nas últimas décadas, esta realidade.

A primeira pesquisa expõe em números a evasão ocorrida na turma pesquisada, a partir do início do curso em 2008:

Tabela 1: Quadro comparativo de entrada e saída dos alunos do curso técnico de instrumento e canto do CELF.

INSTRUMENTO/ CANTO	Alunos ingressos em 2008	Alunos egressos em 2010	Alunos que ainda estudam	Alunos que trancaram matrícula	Alunos evadidos (%)
Canto	23	03	03	05	12 (52%)
Clarinete	03	01	-	-	02 (67%)
Flauta Doce	07	02	-	-	05 (71%)
Flauta Transversa	01	01	-	-	-
Piano	08	03	-	02	03 (38%)
Saxofone	04	-	-	-	04 (100%)
Teclado	13	04	01	-	08 (62%)
Trompete	01	01	-	-	-
Violão	57	05	09	03	40 (70%)
Violino	02	-	01	-	01 (50%)
Violoncelo	01	-	01	-	-
TOTAL	**120**	**20 (17%)**	**15 (13%)**	**10 (8%)**	**75 (62%)**

Fonte: Secretaria do CELF.

Pimentel (2011) descreve os resultados do tabela 1:

> Os números são alarmantes. Apenas 17% dos alunos que ingressaram no curso em 2008, conseguiram cumpri-lo em tempo hábil. Temos casos como o curso de saxofone onde obtivemos 100% de evasão e o curso de violão que teve o maior ingresso de alunos e teve 70% destes evadidos. A evasão geral também assusta: 62% dos alunos ingressos na seleção do curso desistiram no decorrer destes três anos. (Pimentel, 2011, p. 1593)

A partir da pesquisa realizada em 2012, apresentamos um quadro comparando o número de ingressos e egressos do curso (2008/2010) com a inserção no mercado de trabalho:

Tabela 2: Entrada e saída de alunos do Curso Técnico de Instrumento e Canto do CELF e sua Inserção no Mercado de Trabalho.

INSTRUMENTO/ CANTO	Alunos ingressos em 2008	Alunos egressos em 2010	Atuantes na área (voluntários)	Atuantes na área (remunerados)	Não atuantes
Canto	23	08	03	04	01
Clarinete	03	01	01	-	-
Flauta Doce	07	05	02	-	03
Flauta Transversa	01	01	01	-	-
Piano	08	06	03	01	02
Saxofone	04	-	-	-	-
Teclado	13	04	01	-	03
Trompete	01	01	01	-	-
Violão	57	07	01	03	03
Violino	02	-	-	-	-
Violoncelo	01	-	-	-	-
TOTAL	**120 (100%)**	**33 (27,5%)**	**13 (10, 83%)**	**08 (06,67%)**	**12 (10%)**

Fonte: Pesquisa 2012.

Ao analisarmos a tabela 2 percebemos um quadro ainda mais grave. Comparados aos alunos que ingressaram em 2008, apenas 8 egressos (06,67%) estão inseridos no mercado de trabalho. Verificamos também que somente três cursos (canto, piano e violão) possuem egressos trabalhando na área. Isso comprova a ineficiência do curso como um curso técnico profissionalizante, não atendendo às demandas da sociedade local, uma vez que a função social do curso técnico é preparar profissionais para o mercado de trabalho. "Na verdade, o ensino técnico musical pretende o exercício de uma prática profissional artístico-musical de qualidade, integrada ao contexto sociocultural do país." (LIMA, 2003, p. 72)

3. Conclusão

A partir dos dados apresentados constatamos que o mercado de trabalho escasso, a herança histórico-cultural dos conservatórios, a desinformação encontrada no CELF e a presença de apenas um curso de licenciatura em música na cidade têm desviado o foco da função do curso técnico como curso profissionalizante e formador de instrumentistas e cantores. Tais razões podem estar provocando o grande número de evasão e a pouca inserção dos formandos do curso técnico no mercado de trabalho regional.

Apuramos que o mercado de trabalho para o público do curso técnico não é transparente para os alunos e para a escola. Ambos ainda não possuem uma resposta clara e eficaz de onde e como o profissional formado no curso poderia atuar. A inexistência de postos fixos de trabalho agrava tal situação. A ligação com a docência é demasiadamente estreita, o que distorce a proposta do curso. Este elo não deve ser rompido, porém, acreditamos que os limites do curso em relação à docência devem ser esclarecidos.

Concluímos que a escola deve intensificar os diálogos com o Estado, seu mantenedor, e com a sociedade, buscando um maior conhecimento de seu mercado e flexibilizando o currículo a fim de promover uma melhor adaptabilidade ao sistema cultural da região.

Referências

CORREIA, Sílvia Gomes. Sentidos da Educação Profissional Técnica em Nível Médio: Um Estudo de Caso com Alunos do Centro de Formação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP. Porto Alegre, 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CUNHA, Elisa da Silva e. Compreender a Escola de Música como uma Instituição: Um Estudo de Caso em Porto Alegre – RS. Porto Alegre, 2011. 244 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 69-74, 2002.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 81-83, mar. 2003.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 69-74, 2003.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. Formação de Nível Técnico e Atuação Profissional do Egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia. Uberlândia, 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual de Uberlândia.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. *O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez 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 do XX Congresso Anual da ABEM – "A Educação Musical no Brasil do Século XXI". Vitória: ABEM, 2011.

SALAZAR, Leonardo. *Música Ltda: o Negócio da Música para Empreendedores* (inclui um Plano de Negócios para uma banda). Recife: Sebrae, 2010

Escutando diferente: a tecnologia como ferramenta no aprendizado musical

Mariana Barbosa Ament
edmusical.ma@gmail.com

Natália Búrigo Severino
UFSCar – nataliadasluzes@gmail.com

Resumo: Este é um relato de experiência que ocorreu durante a disciplina de Estagio Supervisionado, obrigatório para o curso de Licenciatura em Música, no ano de 2011. Duas estagiárias propuseram em uma escola a oficina "Músicas daqui, dali e de lá", que objetivava trabalhar com os gêneros musicais preferidos da turma, apresentando suas origens e suas influências, bem como proporcionar o contato com outras linguagens musicais. A oficina que durou um semestre se utilizou de recursos tecnológicos como computadores, data show e celulares, como ferramenta para despertar a atenção e a curiosidade dos alunos, visto que se tratava de alunos bastante inquietos. Este relato apresenta duas atividades realizadas, bem como suas metodologias e resultados, e uma breve discussão acerca da utilização de recursos tecnológicos na Educação, inclusive na Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical, Escola, Tecnologia.

Listening different: the technology as a tool in the music learning process

Abstract: This is a report of an experience that occurred during the supervised apprenticeship in the music education grade, in 2011. Two undergraduate proposed a workshop named "Music from here, there and over there" that aimed working with the different music genres that the students listened, presenting to them their origins and influences and also providing contact with others musical expressions. This workshop lasted one school semester and made use of technological resources such as computer, data show mobile phones as tools to attract the student´s attention and curiosity. This article presents two activities, discussing their methodology and results, reflecting about using technology resources in Education, especially in Music Education.

Keywords: Music Education, School, Technology.

1. Introdução

Este trabalho é fruto da experiência de duas estagiárias, dentro da disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de Música de uma universidade federal, no ano de 2011. Segue um relato de experiência onde descrevemos atividades realizadas na disciplina de Artes, em uma turma de 6ª série, localizada em uma escola estadual do interior de São Paulo, cujo objetivo principal foi o de conduzir os alunos a uma ampliação da escuta e do universo sonoro através de atividades que propiciavam desde a escuta dos sons ambientes, até a escuta de músicas eruditas.

A escolha dos materiais utilizados para o trabalho foi baseada nas tecnologias mais usualmente utilizadas no dia a dia dos alunos, e que também estão presentes na escola, como computador, data show, caixa amplificadora de som, celulares e seus aplicativos, com o objetivo de instigar a curiosidade, proporcionando uma maior aproximação entre o ensino e as tecnologias.

O projeto da oficina foi construído em aulas-temas, onde cada intervenção semanal, com duração de duas horas, seria tratado de um gênero musical. Para tanto, realizamos uma pesquisa, onde, por meio de questionários, os alunos escreveram informações sobre seus gostos musicais. Diante disso, foram feitos gráficos para quantificar os dados que foram expostos aos alunos para que tomassem conhecimento dos gostos musicais dos colegas e para que iniciássemos nosso trabalho baseado nos gêneros mais apontados.

Na sociedade atual, a tecnologia está fortemente presente. Celulares cada vez mais modernos, com recursos cada vez mais mirabolantes, com acesso à internet, câmeras fotográficas de alta resolução, têm tornado grande parte das pessoas, incluindo os jovens, cada vez mais inseparáveis destes recursos.

Foi pensando nesta situação que decidimos relatar essa experiência, a fim de instigar educadores a repensarem suas práticas educativas, renovando sempre as suas abordagens, de modo que os alunos estejam sempre interessados pela aula.

2. Conscientização: ouvindo os sons ao nosso redor

Antes de iniciar as nossas aulas, enquanto estávamos no período de adaptação com a turma, apenas observando a aula do professor de Artes, refletimos sobre o comportamento que a sala expunha até o momento: os alunos, em sua maioria eram agitados, demonstravam falta de respeito para com os colegas e na ausência do professor na sala, gritavam, falavam alto e se comportavam de maneira inadequada.

Havia o receio de que, quando assumíssemos as aulas, os alunos não respeitassem a relação que gostaríamos de estabelecer: não queríamos impor nada, mas gostaríamos de compartilhar o que sabíamos e trocar experiências a fim de promover aprendizado para os dois grupos envolvidos, alunos e estagiárias. Como estratégia diante dessa primeira impressão que tivemos, estruturamos nossos planos de aula, de modo que em todo início de aula faríamos uma atividade musical de interação para que iniciássemos uma aproximação maior com os alunos e para que liberassem parte da energia contida que traziam consigo.

Pensamos que nossas intervenções seriam muito mais significativas se iniciássemos o trabalho conduzindo a atenção dos alunos para a escuta do próprio ambiente sonoro: a sala de aula, o intervalo, a entrada e saída do período escolar, etc, preparando-os para escutar os sons produzidos por outras pessoas, as músicas de outros lugares. Desse modo, listamos em aula, junto com os alunos, sons que escutávamos vindos de dentro da sala de aula, de fora da sala, da rua e do bairro na qual estávamos

localizados. Feito isso, pedimos para que os alunos identificassem cada item como sons agradáveis ou não.

Para a surpresa da turma, os sons listados como sons que incomodavam os alunos eram os produzidos por eles, e os próprios alunos reconheceram que só eles poderiam tornar o ambiente sonoro da escola mais agradável.

O conceito teórico de "Paisagem Sonora", idealizado por Murray Schafer foi exposto depois da atividade prática pensando dar a oportunidade da vivência antes de entender o conceito defendido pelo compositor e educador.

> A proposta do autor é tirar a audição de seu sentido mais restrito que, no caso, seria da audição musical, e ampliá-la para outros ambientes, ou especificamente para todo o meio-ambiente. Schafer apresenta como primeiro passo para uma escuta consciente a percepção dos sons à nossa volta a ponto de reconhecer sua fonte, sua intensidade, sua origem e classificá-los de acordo com suas diferentes propriedades. Fica evidente, portanto, a preocupação do autor com a educação que vai muito além de uma educação musical, mas volta-se, primeiramente, a uma educação auditiva (MERTIZIG, GONÇALVES, s/d: p. 2-3).

Acreditamos que, a partir do pedido que fizemos para uma escuta diferente daquela que os alunos estavam acostumados, e a reflexão que conduzimos, pensando nos sons agradáveis e prejudiciais ao ambiente sonoro e consequentemente ao estudo e à aprendizagem dos alunos, a educação auditiva defendida por Schafer tornou-se possível dentro daquela sala.

Como exercício e tarefa para a casa (ver figura 1), pedimos aos alunos que gravassem sons que pertencessem ao seu cotidiano, utilizando a tecnologia que estivesse ao seu alcance. Interessante apontar que a maioria dos alunos gravaram sons que os incomodavam, como por exemplo, sons do intervalo de lanche da escola, com gritarias, conversas; sinal da escola; um aluno gravou dois momentos do ambiente sonoro de sua van: na ida para a escola, onde todos estavam em silêncio e na volta, onde ouvia-se muita conversa. Como material tecnológico, a maioria utilizou os celulares, mas também vimos máquinas fotográficas que gravaram imagem e áudio.

Tarefa para a casa:

Fazer uma gravação (pode ser com o gravador do celular) de, no máximo, 1 minuto, com os sons de um determinado lugar: pode ser a rua onde você mora, a igreja que você frequenta, o supermercado, etc; e trazer para a próxima aula!

Figura 1: Parte do material entregue para os alunos: Tarefa de casa – gravar os sons de um determinado lugar e trazer para a aula para que todos pudessem escutar.

Diante da resposta dos alunos às atividades realizadas, percebemos que eles vivenciaram o conceito de paisagem sonora na prática, mas muito mais que isso, puderam vivenciar no dia a dia, com o prazer de utilizar seus recursos tecnológicos.

3. Fechando o semestre com Black Power[180]

Ao longo do semestre, fomos apresentando diversos gêneros musicais, intercalando, entre uma aula e outra, os gêneros que haviam aparecido no questionário respondido pelos alunos: uma aula um gênero que eles gostavam, na outra, um gênero que eles não gostavam. Para a última aula, o gênero escolhido foi a Black Music.

Separados em cinco grupos, os alunos receberam fichas que contava um pouco da história de alguns artistas nacionais e estrangeiros (ver imagem 2). Cada grupo separou um celular, na qual nós estagiárias passamos uma música referente ao artista, via bluetooth[181].

[180] Black Power: (em português: Poder Negro): é um movimento entre pessoas negras em todo o mundo, especialmente nos Estados Unidos [...] que enfatizou o orgulho de ser negro. Hoje, muitos jovens assimilam a expressão Black Power a um estilo de cabelo, sem conhecer todo o fundo histórico e político que existe para a criação da expressão. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Black_Power>.

[181] **Bluetooth** provê uma de compartilhamento de arquivos e informações, através de uma rede sem fio, entre dispositivos como celulares, computadores, impressoras. < http://pt.wikipedia.org/wiki/Bluetooth>

Imagem 2: Artistas selecionados para a aula sobre Black Music: John Contrane, Ellen Oléria, James Brown, Erykah Badu, Negra Li, Ray Charles

Enquanto ouviam a música enviada pelos celulares, os alunos deviam ler a ficha que apresentava o artista. Em seguida, cada grupo apresentava esse artista para os demais alunos da turma, e as estagiárias colocavam, após a apresentação, o clipe da música para que todos pudessem assistir.

A biografia selecionada dos artistas não apresentou tanto os aspectos técnicos e musicais, mas sim pequenos fatos cotidianos para que os alunos pudessem sentir que aquele artista era uma pessoa igual a eles. Os alunos gostaram muito de saber que o James Brown havia sido preso, que o Ray Charles teve 12 filhos com 7 mulheres diferente, e que a Ellen Oléria trabalhou em telemarkting, e quase todos eles começaram a carreira artística na igreja. Essa informação fez com que eles se tornassem mais "humanos" e menos "artistas", o que cativou a todos. Resultado disso foi que eles prestaram muita atenção e demonstraram muito gosto na hora de ver os clipes.

4. Reflexões e considerações finais

Bem sabemos que o uso de celulares é proibido dentro da sala de aula, mas é de nosso conhecimento também que os alunos não deixam de utilizá-lo, atrapalhando, muitas vezes, o andamento da aula. Essa foi uma alternativa que encontramos para aproximar os recursos

tecnológicos, tão presentes na vida desses alunos, como ferramentas para a aprendizagem, proporcionando prazer aos alunos, como instrumento que instiga curiosidade.

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – desafiam-nos a transformar nossos conceitos educacionais, nossas perspectivas didáticas, nos constrangem a rever e complementar nossa formação, nos levam a refletir sobre as novas possibilidades e exigências quanto às interações com nossos alunos e colegas (KRÜGER, 2006: p. 75).

Acreditamos que a utilização das ferramentas tecnológicas (data show, lousa digital, celulares, etc), não deve ser feita sem uma modificação na forma de condução da aula. Esses recursos podem chamar atenção pela novidade, mas se forem utilizados como substitutos da lousa e do giz, com o tempo, também perderão a graça, e não mais despertarão o interesse dos alunos.

É um desafio, mas o professor deve estar sempre inovando, tanto na madeira de apresentar e abordar os conteúdos, quanto nos recursos utilizados para isso, criando maneiras provocativas, que desafiem e motivem os alunos, almejando sempre, não só "o diferente", mas uma melhor aprendizagem dos mesmos.

No caso da Educação Musical não é diferente. Segundo Ester Krüger (2006), devemos analisar criticamente "os recursos que temos à disposição e que eventualmente venhamos a criar, para que concepções educativo-musicais já em desuso não sejam novamente instituídas e divulgadas com uma nova roupagem pelo simples fato de estarem disponíveis em uma nova mídia" (KRÜGER, 2006, p. 76).

A sociedade vem atribuindo à escola a função de educar seus alunos para a vida. Porém essa sociedade em que esses alunos vão viver está mudando muito mais rapidamente do que a escola. Assim, ela, ao invés de estimular a curiosidade e a vontade de aprender, acaba por abatê-los (CHAVES, 1998, p. 52). Como nos mostrou Krüger, Chaves aponta que é necessário repensar o modelo educacional, para que a modernização do espaço escolar não seja um fim em si mesma. Segundo o autor, se feita sem as devidas reestruturações, a introdução da tecnologia "só fará com que a educação que já oferecem seja mais eficientemente obsoleta. Não há sentido em andar mais depressa quando se está movendo na direção errada" (CHAVES, 1998, p. 57).

No que se refere à música, há de se considerar que "o desenvolvimento tecnológico sempre teve ampla influência na música, seja nos seus mecanismos de produção, distribuição, ou mesmo em seus estilos e tendências" (GHON, 2001, p.1). Diante dessa situação, qualquer pessoa que se relacione com música tem alguma proximidade com a tecnologia, seja partindo da escuta através de um rádio, televisão, mp3, celular, computador, etc. A gama de produtos tecnológicos

utilizados em nosso dia-a-dia que transmite informações musicais são visivelmente perceptíveis; por que não levá-los para dentro do ambiente escolar? É notório o potencial educativo existente nessas ferramentas, além do fato de aproximar o conhecimento ao cotidiano do aluno que está a todo tempo utilizando tecnologias para aprender, se divertir e se relacionar no mundo.

Acreditamos, por fim, que as tecnologias do mundo moderno devem estar presentes na sala de aula com a intenção de proporcionar maior aprendizagem aos alunos através de uma aproximação do conteúdo a ser ensinado com o dia-a-dia dos mesmos. Para tanto, o professor deve estar familiarizado com as tecnologias escolhidas para conduzir a aula, de modo que o planejamento seja coerente com sua utilização e com os conteúdos propostos.

Referências

MERTIZIG, Patrícia; GONÇALVES, Bianca. A literatura como fonte para descrição da paisagem sonora. *Academia.edu*. s/d. Disponível em: <http://unoeste.academia.edu/PatriciaMertzig/Papers/131689/A_literatura_como_fonte_para_descricao_da_paisagem_sonora>. Acesso em: jul. 2012.

KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 75-89, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_completa.pdf#page=75> Acesso em: 24, jul. 2012.

CHAVES, Eduardo O. C. *Tecnologia e Educação*: O futuro da escola na sociedade da informação. Mindware Editora. Campinas, SP. 1998. Disponível em < http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/colecao_proinfo/livro20_futuro_escola.pdf > Acesso em 24, jul. 2012.

GOHN, Daniel M. A tecnologia na música. *INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001*. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP6GOHN.pdf>. Acesso em 24, jul. 2012.

Inclusão na Educação Infantil: aulas de música[182]

Mariana Cristina Freitas Noronha
Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual de Londrina – mtmariana@gmail.com

Me. Cleusa Cacione
Professora da Universidade Estadual de Londrina - cleusacacione@gmail.com

Resumo: O processo de inclusão nas escolas de ensino regular a cada ano tem-se intensificado. Por parte dos profissionais que atuam nestas instituições é necessário um aprofundamento sobre o tema, e metodologias especificas para que seja facilitado este processo. Este artigo é um relato de experiência com uma criança portadora da Síndrome de Asperger em uma escola regular de Educação Infantil nas aulas de educação musical associando o processo de inclusão. Neste contexto utilizou-se a Metodologia da Problematização (BERBEL, 2004), onde são aplicadas as seguintes etapas: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade (prática). São abordadas as intervenções realizadas durante as aulas e as respostas do aluno nas aulas de educação musical. Por meio desta metodologia obteve-se um resultado positivo ao processo de desenvolvimento do aluno em questão.

Palavras-chave: Educação Musical, Inclusão, Metodologia da Problematização, Síndrome de Asperger.

Abstract: The process of inclusion in mainstream schools each year has only intensified. On the part of professionals working in these institutions is necessary deepening on the subject, and specific methodologies to be facilitated this process. This article is an experience report with a child with Asperger's Syndrome in a regular school Early Childhood education musical class associating the inclusion process. In this context, we used the methodology of Curriculum (BERBEL, 2004), which are the following steps: observation of reality; key points; theorizing; possible solutions; application to reality (practice). Interventions are addressed during classes and student responses in class music education. By this method yielded a positive result in the development process of the student in question.
Keywords: Music Education, Inclusion, Methodology of Problematizing, Asperger syndrome.

1. Educação Musical e Inclusão

Hoje no contexto escolar temos a inclusão de muitas crianças portadoras de necessidades especiais, e esta inclusão educacional é um processo que requer muita atenção por parte do educador, pois todos sabem o que é a inclusão[183], mas aplica-la é um desafio, pela necessidade de se respeitar a individualidade de cada aluno, bem como sua patologia. Conforme a legislação em vigor,

[182] Atividade desenvolvida na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Música II do Curso de Especialização em Música: habilitação Educação Musical da Universidade Estadual de Londrina – Pr.

[183] Segundo *Ballard* (2005) inclusão é a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero, referindo-se a todos os alunos de uma comunidade escolar sem nenhum tipo de exceção. Para o mesmo autor todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com sua idade. A educação inclusiva enfatiza a diversidade mais que a semelhança.

> A inclusão educacional é um processo complexo, que encontra diferentes matrizes, transformando cada situação em um caso singular e fazendo com que as propostas utilizadas em um determinado contexto necessitem de reformulações e reconfigurações em outros. (BRASIL, 2001:35)

Assim sendo, acreditamos que as atividades de educação musical inseridas no contexto da educação básica, são favoráveis ao processo de inclusão no contexto escolar, pois trabalham com inúmeros objetivos que irão contribuir para este processo educacional. É possível elencar alguns destes objetivos que estão propostos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) tais como: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais; explorar e identificar elementos da música para se expressar e interagir com os outros, ampliando seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Para a criança portadora de necessidade especial é fundamental estar exposta a essa inclusão educacional, a qual contribui muito para seu desenvolvimento afetivo – físico e social. É o que afirma ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)

> A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. (BRASIL, 1998:35)

Importante também ressaltar o papel do professor que é fundamental no processo de aprendizagem de música das pessoas com necessidades especiais, pois este educador por meio da música irá favorecer o desenvolvimento emocional, a conscientização de si mesmo, bem como o despertar de emoções e da espontaneidade, gerando, também, a integração social e emocional, entre outras coisas (JOLY apud SOARES *et al*, 2007).

Ainda falando sobre o professor que está em contato com o aluno de inclusão, Heine *apud* Soares *et al* (2007) ressalta que a atitude positiva do professor poderá gerar respostas positivas, entusiasmo, motivação e melhor participação dos alunos com necessidades especiais. Ainda os mesmos autores destacam a afirmação de Wills e Peter, onde a música pode romper barreiras, e também favorecer a descoberta de potencialidades até então desconhecidas, destes alunos com necessidades especiais.

Partindo de uma busca ao referencial teórico sobre o termo inclusão e sua aplicação na educação infantil, a sequência deste estudo foi buscar referencial para a Síndrome que é atribuída ao aluno em questão. Segundo Rodrigues a Síndrome de Asperger é considerada uma deficiência intelectual, esta por sua vez é uma limitação de pelo menos duas das habilidades seguintes: "comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho." (RODRIGUES, 2009:93).

A Síndrome de Asperger está diretamente relacionada aos Distúrbios do Espectro do Autismo, e, este distúrbio é desenvolvido normalmente nos primeiros três anos de vida da criança. Estimativas atuais mostram que este distúrbio ocorre em aproximadamente dois a sete em cada 1.000 indivíduos (WILLIAMS e WRIGHT, 2008:3).

No ano de 1944, Asperger

> propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. (TAMANAHA *et al*, 2008:298)

Segundo Macedo e Ferreira (2011) outras características da Síndrome de Asperger são constatadas como: uso de peculiaridade no comportamento não verbal para regular a interação social; falha no desenvolvimento de relações com pares da sua idade; falta de interesse espontâneo em dividir experiências com outros; falta de reciprocidade emocional e social; preocupação com um ou mais padrões de interesse restritos e estereotipados; inflexibilidade a rotinas e rituais não funcionais específicos; maneirismos motores estereotipados ou repetitivos, ou preocupação com partes de objetos; insistente preocupação com partes de objetos. Todas essas características podem ser resumidas em três grandes áreas: a social; a comunicação; o comportamento incomum e repetitivo (WILLIAMS e WRIGHT, 2008:17).

A criança ou jovem que recebe o diagnóstico de Síndrome ou Transtorno de Asperger, segundo Williams e Wright, "mostram distúrbios em interações sociais e atividades e interesses restritos, sem atraso geral significativo na linguagem e caem na faixa de inteligência média ou acima da média" (WILLIAMS e WRIGHT, 2008:21).

As aulas de música para crianças com esta Síndrome agregam muito em seu desenvolvimento. Segundo Koellreutter *apud* Louro (2012) a educação musical é um meio de desenvolver todas as faculdades do homem, pois, é por meio dela que aspectos como concentração, autodisciplina, capacidade analítica, desembaraço, autoconfiança, criatividade, senso crítico, memória,

sensibilidade e valores qualitativos, são trabalhados e desenvolvidos. Além desses também é possível valorizar o ponto de vista nacional, religioso, político e social da criança.

De acordo com Brito (2003) a música é uma linguagem cujo conhecimento se constrói, tendo como base vivências e reflexões orientadas. Esta autora preconiza que,

> (...) todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinado! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estimula a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (BRITO, 2003:53)

Brito discorre a afirmação acima, onde esta assume um papel ainda mais importante e de maior valor quando se tratam de crianças que apresentam necessidades especiais e a música torna-se papel importante na formação destas crianças.

No entanto as aulas de educação musical devem ter a conotação educacional e não terapêutica. Mas muito profissionais da área entendem, erroneamente, o significado das aulas de música para alunos de inclusão. É o que Louro afirma "a música acaba incorporando, dentro desse contexto, uma conotação de musicoterapia e não de educação musical." (LOURO, 2012:2) Pois segundo Bruscia "Musicoterapia é um processo interpessoal no qual o terapeuta utiliza a música e todas as suas facetas – física, emocional, mental, social, estética e espiritual – para ajudar o cliente a melhorar, recuperar ou manter a saúde." (BRUSCIA, 1991:275-276) Entende-se por meio desta afirmação que para haver musicoterapia, deve-se ter um terapeuta qualificado, ambiente apropriado e um número reduzido de pessoas, resumindo-se na maioria das vezes terapeuta – paciente.

Louro conceitua a diferença entre a musicoterapia e a educação musical especial, sendo a primeira um "processo sistemático que requer planejamento e monitoramento, no qual o que importa é a relação da música com o paciente e não a música em si mesma, nem os conceitos estéticos e teóricos que a permeiam" (LOURO, 2006:64). Assim, a educação musical especial se preocupa "tanto com o conteúdo musical quanto com a aprendizagem de outros conteúdos pedagógicos, mas também, com o desenvolvimento global da pessoa com deficiência" (LOURO, 2009:26).

A mesma autora ainda relata sobre o respeito das possibilidades de cada um e adaptar este fazer musical para aqueles que possuem dificuldades acentuadas, sendo necessário o educador trabalhar com o aluno real, e não com o que se acredita ser o aluno ideal. Apenas desta forma é que será promovida

a verdadeira inclusão, sendo a música grande aliada neste processo. É este o papel que nós como educadores musicais devemos exercer no meio da inclusão.

2. Metodologia da Problematização

Berbel (2004) afirma que anteriormente a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez era utilizada somente no ensino, do curso de Pedagogia, como uma ferramenta para a pesquisa, e hoje esta ferramenta também é utilizada para o estudo e para o trabalho, como uma condução das pesquisas acadêmicas, sendo mais uma opção metodológica de caráter qualitativo.

O Arco de Maguerez, esquema extraído de Bordenave e Pereira (1982), permite valorizar alguns aspectos que representam a Metodologia da Problematização.

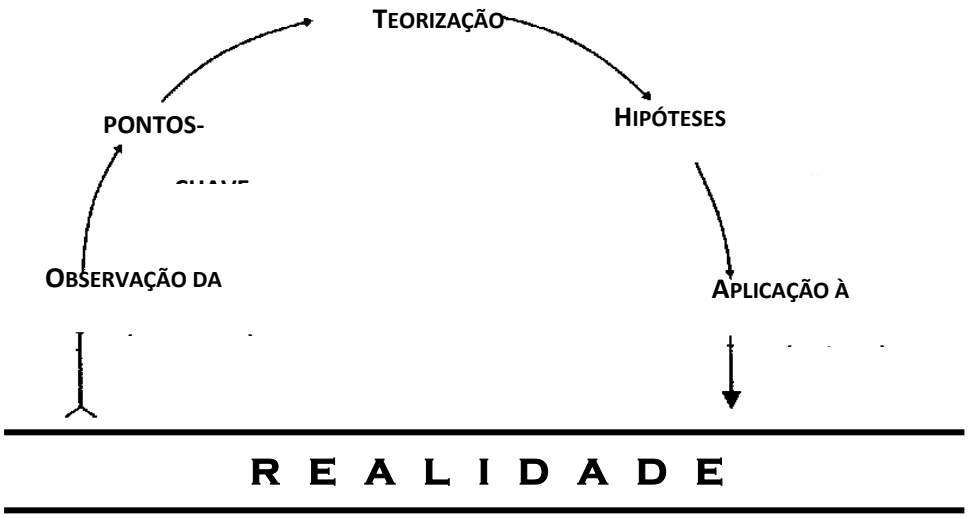


Figura 1. Arco de Maguerez, Bordenave e Pereira *apud* Berbel (2004).

Berbel (2004) menciona que esta é constituída por cinco etapas: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade (prática). Observa-se também o encadeamento das flechas, onde a pesquisa se inicia a partir da realidade e retorna para esse mesmo ponto ao final da investigação.

3. A Prática em Sala de Aula

Partindo do primeiro passo da Metodologia da Problematização, o aspecto que me intrigava e que era um desafio para minha prática era o processo de inclusão. Na escola que trabalho estão inseridos alguns alunos com necessidades especiais, onde o processo de inclusão deve ser aplicado em sua totalidade. Para afunilar em uma patologia apenas, escolhi refletir a respeita de uma criança com Síndrome de Asperger. Assim, o problema em questão foi determinado como: De que forma aplicar o conceito de inclusão no contexto escolar, nas aulas de educação musical, onde se insere um aluno com Síndrome de Asperger?

O passo seguinte foi o levantamento das palavras chaves que se referem à pergunta do problema, para que sejam pesquisadas e a teorização aconteça. Na introdução deste artigo foram abordados alguns pontos mais importantes da pesquisa bibliográfica encontrada.

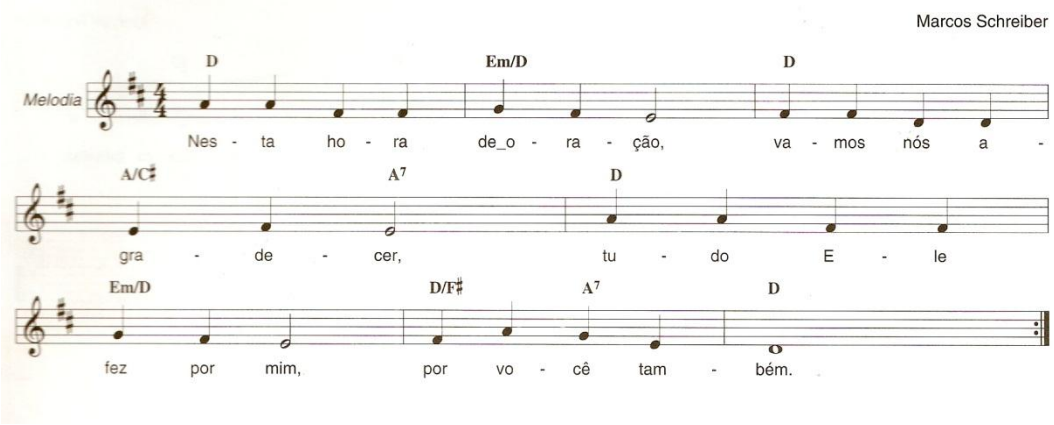
A seguir a Metodologia da Problematização nos leva a refletir sobre possíveis hipóteses que solucionem o problema primeiramente elencado. Chegou-se a este conjunto de hipóteses: Por ser uma característica da criança com Síndrome de Asperger a falta de interação social com os pares e de comunicação, a alternativa que se pode encontrar para incluí-la nas aulas de educação musical é desenvolver o seu interesse pelos instrumentos musicais – sendo que a exploração sonora e a prática de instrumentos possam aliá-la ao universo em que outras crianças estão inseridas. Manter um padrão de rotina na aula de educação musical, ajudou a dar a segurança necessária que o portador da Síndrome de Asperger precisa. A criança com essa Síndrome tem rotinas de interesse em memorização, e, nisto podem-se incluir jogos de memória sonora e também com símbolos musicais.

Assim para que a hipótese fosse realizada foi elaborado um plano de intervenção, ou seja, as propostas de superação do problema central. Com tempo de duração dos dias 27 de abril a 25 de maio de 2012, aulas semanais, com duração de 40 minutos. As ações estabelecidas foram: desenvolver a rotina da aula (oração “Hora de Oração”, acolhida “Que prazer te ver aqui”, desenvolvimento de atividade, relaxamento). No desenvolvimento aplicar atividades onde os alunos cantem músicas folclóricas tocando instrumentos de percussão, bem como a exploração desses instrumentos. Cantar músicas com movimentação corporal e socialização com os pares. Esta intervenção destinou-se a uma classe de educação infantil em escola regular, com 18 alunos, sendo um destes portador da Síndrome de Asperger, todos com idade aproximada de 4 anos, acompanhados pela professora auxiliar que permanece com estes alunos em todas as aulas.

Estas propostas foram aplicadas em sala de aula, sendo observadas atitudes do aluno portador da Síndrome de Asperger. Estas atitudes serão descritas abaixo para uma melhor compreensão da prática aplicada.

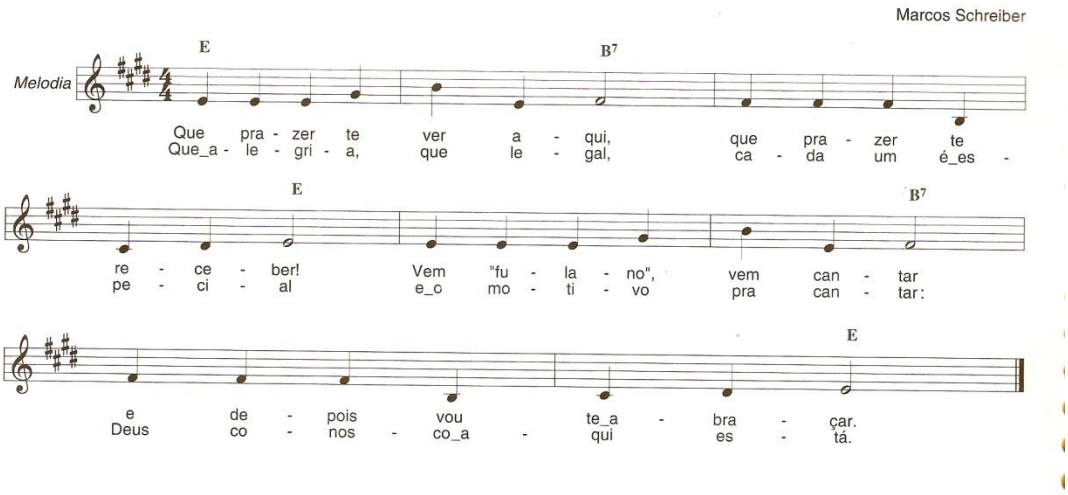
O aluno SA[184] já estava mais familiarizado com as aulas de educação musical e com a sala de música, pois estas se iniciaram em fevereiro deste ano. Quando ele me vê diz: "música". É assim que ele me chama, mas a maioria das crianças desta idade me chama assim, e esta associação já é uma conquista. No início da aula é feita a chamada, e SA a responde ao ser estimulado pela professora auxiliar, o que antes não fazia. Em seguida é cantada uma oração, por se tratar de um colégio devocional, e na sequência é cantada a canção de acolhida, onde as crianças são divididas em pares, e no momento do abraço, devem se abraçar. No início SA queria abraçar apenas a professora auxiliar, como é de esperado em uma criança com esta síndrome pela dificuldade de relacionamento com os pares. Mas SA foi estimulado por ambas às professoras e o mesmo ao final do plano de intervenção já aceitava o abraço do colega e respondia o mesmo ato.

Segue partitura da música "Hora de Oração".



Segue partitura da música "Que prazer te ver aqui".

[184] SA lê-se Síndrome de Asperger.



Nesta atividade o propósito era o desenvolvimento da área social, onde SA pudesse compartilhar do momento com os colegas e fazer amizades, assim como a atividade seguinte, onde foi colocada a cantiga popular "Pézinho" e as crianças em duplas de mãos dadas encostavam seus pés no momento da música e quando era cantado o abraço este era dado e no beijo também acontecia à resposta. SA respondia pouco o ritmo com os pés, mas abraça e beijava o seu par, ao ser estimulado pela professora, suas ações são sempre realizadas após o estímulo da professora. Segue letra e cifra da música "Pézinho".

Pézinho – Cultura Popular

D A7

Ai bota aqui ai bota ali o teu pezinho

D

O teu pezinho bem juntinho com o meu

A7

Ai bota aqui ai bota ali o teu pezinho

D

O teu pezinho o teu pezinho ao pé do meu (Refrão)

A7 D

E depois não vá dizer que você já me esqueceu

A7 D

E depois não vá dizer que você já me esqueceu

(Refrão)

A7 D

E no chegar deste teu corpo, uma abraço quero eu

A7 D

E no chegar deste teu corpo, uma abraço quero eu

(Refrão)

A7 D

Agora que estamos juntinhos, da cá um abraço e um beijinho

A7 D

Agora que estamos juntinhos, da cá um abraço e um beijinho

(Refrão)

A7 D

E depois não vá dizer que você já me esqueceu

A7 D

E depois não vá dizer que você já me esqueceu

Em sequencia da aula eram dispostos diversos instrumentos de percussão, onde a professora dizia o nome do mesmo, para que os alunos repetissem, e com o estímulo da professora auxiliar, SA repetia o nome do instrumento. Após em pares os alunos escolhiam o instrumento desejado para que houvesse a exploração sonora e SA fazia como os demais: ia até os instrumentos, olhava para os mesmos, e em seguida escolhia um, e era estimulado a sentar-se com o instrumento em sua mão. Com isto estimulou-se o compartilhar e o revezar os instrumentos com os colegas, bem como a linguagem (fala) ao repetir o nome do instrumento musical. SA visualizava o instrumento em sua mão e explorava as possibilidades sonoras do mesmo.

Foram executadas cantigas populares, que eram sugeridas pelos próprios alunos da sala (“O sapo não lava o pé”; “Sapo Cururu”; “Alecrim Dourado”; “Jacaré passeando na lagoa”; entre outras) estimulando-se o canto e a execução instrumental. SA explorava o seu instrumento, de maneira não rítmica e também não cantava. Por três vezes era feita esta sequencia de escolha do instrumento, canto, e devolução do instrumento do tapete que estava centralizado na roda, em pares. SA participava do processo de entregava do seu instrumento, esperava a sua vez, e escolha do próximo instrumento com o estímulo da professora sem apresentar muitas dificuldades.

Ao final da aula os alunos deitam-se em um tapete de E.V.A. (polímero parecido com borracha) e escutam a música “Vamos Descansar” para promover o relaxamento dos mesmos, SA fica deitado ao lado dos demais colegas. Segue letra da música.

Vamos Descansar – Cultura Popular

"Vamos descansar, fechemos os olhinhos

Como faz o passarinho, quando vai para o seu ninho

Vamos descansar".

4. Considerações Finais

Ter uma criança com Síndrome de Asperger em uma sala com quase vinte alunos é um desafio que se vence a cada dia. Com certeza o meu trabalho em conjunto com o da professora auxiliar é de fundamental importância, pois a partir deste acontecem os estímulos que proporcionam o desenvolvimento das habilidades físicas – psíquicas e motoras de SA.

Como se afirmou anteriormente a inclusão é um processo complexo, que demanda atenção na elaboração do plano de aula, este trazendo propostas que vem de encontro às necessidades que devem ser estimuladas nessa criança. E com tranquilidade afirmo que as reformulações e reconfigurações de planejamento e meio ambiente (sala de música) aconteceram, sempre visando o desenvolvimento da criança em questão. Assim, existirão atividades que não serão adequadas a esta, e por isso deverão ser aprimoradas para que a inclusão de SA aconteça no meio escolar, e não prejudicando o conteúdo trabalhado com os pares da classe.

Este é mais um relato que confirma a colocação de Louro, "os resultados tem sido grandiosos do ponto de vista da aprendizagem musical, bem como, em relação a ganhos neurofuncionais frente à aprendizagem em geral." (2012:3) considerando que a educação musical especial já uma realidade no contexto escolar.

No plano de intervenção foram priorizadas atividades que desenvolvessem as principais características dessa síndrome que são a falha no desenvolvimento de relações com pares da sua idade e falta de interesse espontâneo em dividir experiências com outros, sendo estas trabalhadas na acolhida e na música do "Pezinho"; a inflexibilidade a rotinas e rituais não funcionais específicos e insistente preocupação com partes de objetos sendo estas trabalhadas na atividade de escolha e exploração de instrumentos de percussão. SA teve um desenvolvimento musical no fato da exploração dos instrumentos de percussão e movimentação corporal nos momentos direcionados.

Ao final deste plano de intervenção respondo a minha questão do problema inicial com as atividades que foram elaboradas e afirmo que é possível a inclusão no contexto escolar, desde que esta seja planejada de acordo com as necessidades do aluno especial e não deixando este de lado dos demais, mas promovendo a sua interação com os pares desenvolvendo seu cognitivo, emocional e motor. Assim as aulas de educação musical facilitam este processo de adaptação e relacionamento dos pares, estimulando a inclusão e respeitando a individualidade de cada um e dos objetivos elencados para as aulas desta disciplina.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *A Pesquisa em Didática e Prática de Ensino através da Metodologia da Problematização*. Londrina: UEL, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação - necessidades educacionais especiais*: subsídios para atuação do ministério público brasileiro. 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. 16/06/2012

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 1998. Disponível em

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF>. 16/06/2012

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação Musical e Deficiência*: Propostas Pedagógicas. São José dos Campos: Estúdio Dois, 2006.

LOURO, Viviane. *Arte e Responsabilidade Social*: Inclusão pelo teatro e pela música. Santo André: TDT Artes, 2009.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger*: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. São Paulo: M.Books, 2008.

LOURO, Viviane. *Música e Inclusão*: uma breve reflexão sobre o processo pedagógico musical e a pessoa com deficiência. 2012. Disponível em <http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/Musica_e_inclusao.pdf>. 24/07/ 2012.

LOURO, Viviane. *Educação Musical e o Aluno com Deficiência*: discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas. 2012. Disponível em <http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/Educacao_Musical_e_a_Pessoa_com_Deficiencia.pdf>. 24/07/ 2012.

MACEDO, Maria Jordélia de; FERREIRA, Aparecida Barbosa de Melo. *Síndrome de Asperger*: um desafio na sala de aula. 2011. Disponível em <http://www.escolaconego.com.br/0,,artigo,%20sindrome-de-arperger-um-desafio-na-sala-de-aula,1,1.aspx>. 16/06/2012.

RODRIGUES, Cinthia. *Mente Estimulada.* Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, Junho/Julho 2009

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. *A Educação Inclusiva*: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Outubro 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/15931252/Revista-Inclusao-Mec>. 16/06/2012.

SCHREIBER, Marcos. *Hora de Oração*. Meu Primeiro Louvor, vol.2. Curitiba: Luz e Vida, [200-].

SCHREIBER, Marcos. *Que Prazer te Ver Aqui*. Meu Primeiro Louvor, vol.2. Curitiba: Luz e Vida, [200].

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasilia Maria. *Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger*. 2008. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>. 16/06/2012.

Convivência, diálogo e processos educativos: a experiência em três estudos de caso

Mariana Galon
UnB– marianagalon@gmail.com

Pedro Dutra
UFSCar- pedroaugustodutra@gmail.com

Resumo: O presente trabalho partiu de três experiências ocorridas em um projeto sócio-cultural de ensino coletivo de música, nas cidades de Ribeirão Preto e Batatais, interior de São Paulo. Através de reflexões feitas a partir dessas três experiências, que serão relatadas no decorrer do trabalho, e apoiados em autores como Humberto Maturana e Paulo Freire, procuramos tecer algumas considerações relativas ao par processo-produto no ensino de música. Tal par, muitas vezes, tem sido dicotomizado e, historicamente, o produto tem sido valorado em detrimento do processo, causando assim, inúmeros prejuízos ao ensino da música e à autonomia dos educandos. A partir de conceitos como convivência e dialogicidade propomos uma reflexão e a utilização de tais conceitos como alternativas fundamentais para ricos processos e produtos educativos.

Palavras-chave: Processos Educativos, Produtos Artísticos, Convivência, Dialogicidade.

Coexistence, dialogue and educational processes: the experience of three case studies

Abstract:This work was three experiments occurred in a project socio-cultural collective of music education in the cities of Ribeirão Preto and Batatais, São Paulo. Through reflections from these three experiences, which will be reported in this work, and supported by authors such as Paulo Freire and Humberto Maturana, we make some remarks concerning the par-product in the process of teaching music. This couple often has been dichotomized and, historically, the product has been valued to the detriment of the process, causing so many losses to the teaching of music and the autonomy of learners. From concepts as coexistence and propose a dialogical reflection and application of such fundamental concepts as alternatives to rich educational products and processes.

Keywords: Educational Processes, Products Art, Living, dialogicity.

1. Introdução.

Muitas vezes, nos diversos contextos de educação musical e entre direção escolar, professores, pais e alunos, o foco e o objetivo do ensino têm se pautado unicamente no resultado artístico que na maioria das vezes é compreendido como a busca da beleza e do aprimoramento técnico, que culminará na execução para um público. Essa é uma angústia constante de quem trabalha com arte, seja na produção artística ou na educação em arte.

Diferente de outros profissionais da educação temos por herança um trabalho pautado no resultado artístico que por sua vez é um processo onde as atividades envolvendo técnica imperam para chegar a um resultado satisfatório. Mesmo pensando em educação musical sempre trabalhamos focando uma futura apresentação ou concerto. Em escolas de ensino básico ou em escolas especializadas, como conservatórios e projetos sociais, sempre existe ao final de um ciclo a exposição do trabalho realizado

para os pais e a sociedade. Por conta disso sempre há uma preocupação exacerbada com o produto que resulta do trabalho realizado com os alunos, que nos leva muitas vezes a perder o foco e esquecer que a analise do processo de trabalho, independente do resultado, nos mostra experiências enriquecedoras e que, se focarmos só na analise do produto, muito será perdido ao longo do caminho.

Essa grande preocupação com o resultado artístico satisfatório dentro de parâmetros relacionados com o belo e a perfeição técnica faz parte da nossa cultura artística ocidental e o ensino tradicional de música herdado dos europeus. A arte por muito tempo esteve ligada ao conceito do belo. Nosso conceito de arte foi construído na Grécia, onde a arte não tinha qualquer compromisso com ritos e tradições, ou seja, não era funcional; seu único compromisso era com o entretenimento de um público.

Na prática educacional sabemos que um bom resultado artístico nem sempre é fruto de um processo educacional rico e produtivo englobando a música como uma totalidade.

Não temos a intenção de diminuir o estudo técnico e nem o resultado artístico, mas mostrar que estes por si só não bastam para um processo rico e proveitoso para os alunos. Por outro lado, muitas vezes, um resultado que foge dos parâmetros do "belo" pode ser fruto de um processo educacional cheio de descobertas, questionamentos, reflexão, colaboração entre aluno e professor e manuseio da linguagem.

São muitas as questões que permeiam esse artigo: o que buscamos na nossa ação como docente, bons resultados artísticos independente dos processos que originaram tais resultados? É possível ter bons resultados artísticos frutos de processos transformadores? Quais as contribuições do diálogo e da convivência em tais processos?

Abordaremos alguns autores que falam da importância do processo, do diálogo e da convivência e apresentaremos três estudos de casos que nos mostram a importância da analise do processo e como a intervenção dialógica docente é essencial na condução de processos enriquecedores.

2. A análise de processos e não unicamente de produtos

O ensino tradicional de música que se perpetuou por muito tempo no Brasil e ainda está muito presente na atualidade vai de encontro com a valorização do produto em detrimento do processo. Esse pensamento se faz presente no nosso país desde a chegada dos jesuítas no Brasil trazendo o estilo educacional europeu caracterizado pelo rigor metodológico e a ligação com o militarismo.

> Aprendia-se pela pratica exaustiva, mediantes a exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio em determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos se instaurando. (FONTERRADA, 2005, p.209).

Todo esse rigor militar e foco na prática mais ligada à técnica também foi posta em prática no ensino musical que vigorou até o sec. XX(,). Foram muitas décadas de um ensino totalmente voltado aos resultados da boa execução musical, conseguidos através dos "métodos progressivos, grande ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas" (FONTERRADA, 2005, p. 210).

No séc. XX graças às novas propostas de Dewey e a escola novista, trazidas para o Brasil pelo seu discípulo Anísio Teixeira, vemos uma mudança no quadro da educação musical. Dewey propunha que a arte fosse tirada dos centros eruditos e se inserisse no meio da comunidade. Propunha que o ensino de arte é para todos e não só para os dotados de talento. Ao propor que a arte é uma área do conhecimento humano como qualquer outra, e portanto, deveria fazer parte do cotidiano das pessoas, expande o ensino de música para além do ensino técnico do instrumento ou da voz, caminha para um ensino musical em sua completude onde o mais importante é o processo educacional e não o seu resultado em si. Dewey irá propor que processo e resultado sejam indissociados, embora considere o processo de aprendizagem superior à própria proposta de trabalho feita.

Para Dewey os "fins surgem do próprio processo; não são externos a ele. Isto significa que antes do desenvolvimento do processo, os fins só podem ser delineados em termos gerais, inclusive 'vagos'." (DOLL, 1997, p. 47)

Koellreutter também contribuiu para a mudança de visão na educação musical brasileira. Suas oficinas de música ligadas à criação musical e estudos do som mudaram a maneira de enxergar a educação musical e de se trabalhar com educação musical. Seus discípulos foram responsáveis por difundir essa prática pelo país, fazendo com que na década de 70 os paradigmas da educação artística sofressem uma reviravolta.

> Os princípios da educação artística afastam-se do rigor da chamada *educação tradicional*, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilidade e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorização, enfim, os usuais procedimentos de ensino da música. (FONTERRADA, 2005, p.201)

Hoje vemos que ainda há práticas educacionais pautadas no rigor metodológico dos tempos dos jesuítas onde o processo educacional é posto em segundo plano.

Entendemos que o objeto de trabalho tem sua importância, mas se o olhar for focado somente no objeto não veremos a riqueza do processo.

3. Contextualização

Mediante o que foi exposto, relataremos três experiências que ocorreram em um projeto sociocultural de ensino de música, num mesmo período, porém em dois polos distintos, um localizado na

cidade de Batatais e o outro na cidade de Ribeirão Preto, ambas no interior de São Paulo. Verificaremos também, mediante tais relatos, como nem sempre um produto entendido como "bom" é fruto de um rico processo educativo e, por outro lado, como um produto muitas vezes caracterizado como "fraco" pode partir de um rico processo educativo.

O projeto onde ocorreram as experiências adota o ensino coletivo de instrumentos musicais em sua prática educativa. Na cidade de Batatais as turmas são divididas da seguinte forma: turma de cordas friccionadas (violinos, violas, violoncelos e contrabaixo), turma de madeiras (saxofones, flautas e clarinetes), turma de metais (trompetes, bombardino e trombones), turma de percussão e canto coral. A experiência em Batatais ocorreu durante as aulas dos alunos de cordas friccionadas.

Em Ribeirão Preto as turmas são divididas por instrumento, ou seja, temos a turma de violinos, a turma de violas, a turma de violoncelo, a turma de contrabaixo, a turma de piano e a turma de percussão. A experiência nesse caso se deu, a principio, com a turma de violinos, se estendendo posteriormente a todo o polo.

Durante as aulas os alunos são levados a se envolverem com a prática musical em vários âmbitos, seja tocando, compondo, apreciando, etc. Especificamente em Batatais, a turma de cordas friccionadas já estava mais habituada a atividades de composição, ao passo que a turma de violino em Ribeirão Preto, devido a um histórico de ensino tradicional, raríssimas vezes tinha tido a oportunidade de trabalhar tal atividade.

4. Três estudos de caso: do reproduzir ao criar

O primeiro caso aconteceu no polo de Ribeirão Preto, como dito anteriormente, a princípio apenas com a turma de violinos. A proposta era a criação de um arranjo coletivo para a música "Asa Branca", vinculando a letra da música e à forma de interpretá-la. Foram apresentados aos alunos, além da letra da música, algumas possibilidades sonoras ao instrumento e recursos que eles poderiam utilizar para o novo arranjo. Porém, tratando-se de uma turma mais avançada, ou seja, uma turma que já estava habituada a um ensino tradicionalista e possivelmente tecnicista, antidialógico e reprodutivista, sem espaço para a criação, para o diálogo e para a autonomia do aluno, o processo de elaboração do arranjo se enfraqueceu devido ao fato dos alunos não estarem acostumados a uma intervenção efetiva no processo educativo, esperando assim, sempre as diretrizes do professor.

Os alunos tiveram muita dificuldade em criar e modificar a música apresentada. Mesmo com a intervenção do educador dando exemplos e ideias, os alunos não conseguiram transcender e criar o seu próprio arranjo, por não se sentirem à vontade como compositores e também como educadores.

Por fim a proposta de arranjo se resumiu à memorização e simples reprodução da melodia da música pelos alunos não sendo satisfatória no ponto de vista do processo. Porém, um olhar superficial ao produto, diria que o trabalho foi plenamente satisfatório, pois, devido a uma apresentação interna, uniram-se aos violinos, os violoncelos, os contrabaixos, a percussão e os pianos, onde o arranjo para cada parte desses instrumentos foi desenvolvida pelo professor responsável, tornando-se simplesmente uma reprodução de um arranjo realizado por professores.

O segundo caso a ser descrito ocorreu no polo de Batatais, com a turma B de cordas friccionadas, cuja proposta também era uma atividade de composição onde a turma seria dividida em pequenos grupos. O tema que estava sendo trabalhado no semestre, em todo polo, intitulava-se “timbre”; sendo assim, durante várias aulas, os alunos eram levados a perceber os diferentes timbres dos instrumentos e as diversas possibilidades timbrísticas do seu próprio instrumento. Foram trabalhados com os alunos vários recursos timbrísticos possíveis nos instrumentos de cordas, desde golpes de arcos conhecidos e tradicionais na literatura e técnica dos instrumentos de cordas até recursos timbristicos criados pelos próprios alunos ao instrumento.

Em uma das aulas foi proposto que os alunos fizessem uma composição cujo tema fosse “Trem”, e que eles usassem recursos de timbre dos seus instrumentos. Recursos esses, que eles haviam aprendido durante as aulas ou criados por eles mesmos. Diferente de Ribeirão Preto, os alunos de Batatais, já estavam acostumados, a um bom tempo, a participarem de forma autônoma das aulas, seja compondo, ensinando ou opinando. Tinham a possibilidade de dialogar e a convivência era recorrente a um bom tempo, tanto dentro do projeto quanto em outros contextos. Eles também viam exemplos dados pelos professores de como eles poderiam criar a música, seja montando uma historia sobre o tema, musicando-a depois, ou simplesmente reproduzindo o som do trem. A todo o momento foi deixado claro que nesta atividade não existia certo ou errado e sim o que eles gostariam de fazer e achavam interessante por na sua criação.

A atividade durou cerca de 3 aulas, duas para a criação e uma para a execução e reflexão sobre o que foi feito.

Durante a atividade os alunos usaram seu conhecimento prévio e criaram novos timbres no instrumento para contar a historia que criaram. O tempo todo interagiam entre si para chegar a um denominador comum. Essa colaboração e interação entre alunos, dada através de trocas de experiências, proporciona uma série de aprendizados gerados por meio da convivência. Maturana entende a educação como um “processo de transformação na convivência, onde o aprendiz se transforma junto com os professores e com os demais companheiros com os quais convive em seu espaço educacional” (Moraes, 2003, p.1). Tal processo de transformação envolve tanto o aprendizado específico dos envolvidos quanto toda construção coletiva enquanto pessoa: (...)eu me construo enquanto pessoa no

convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo contribui para a construção de "um" nós em que todos estão implicados. (OLIVEIRA, et al., 2009, p.1)

Os alunos não tiveram grandes dificuldades de criar algo novo. Foi obtido um resultado plenamente satisfatório no que diz respeito à liberdade de utilização do instrumento musical como verdadeiro instrumento de transmissão da linguagem.

No final da atividade ao ouvirem o que os outros colegas criaram buscaram decodificar os códigos, refletindo sobre a posição do compositor perante o publico que decodifica o que está ouvindo.

As composições dos alunos da turma B de Batatais sobre "Trem" possivelmente não seriam bem recebidas pelo público por se tratar de música programática, somente usando ruídos e efeitos de timbre, mas é indiscutível a riqueza do processo de criação desses alunos. Vemos aqui o exemplo de um processo rico com um resultado que não representa, em termos artísticos, (dentro dos paramentos tradicionais de arte, discutíveis por sinal) toda a riqueza do seu processo.

Por fim, gostaríamos de descrever o terceiro caso, ocorrido também em Batatais, com a turma mais avançada dos alunos de cordas friccionadas.

Assim como em Ribeirão Preto, foi proposta a construção de um arranjo também da música "Asa Branca" utilizando recursos timbrísticos dos instrumentos.

Como essa turma não tinha um grande número de alunos, não a dividimos em grupos, mas fizemos a atividade com um único grupo de violinos e violoncelos.

A atividade durou cerca de 4 aulas onde os alunos não só utilizaram na composição os recursos de timbre que havíamos pedido, mas também modificaram a harmonia da música, o andamento, o caráter e fizeram uma ligação da letra com o arranjo que criaram. Essa turma também estava habituada a um processo educativo autônomo, dialógico e participativo.

Os alunos conseguiram mesclar o conhecimento técnico mais apurado que tinham com a vivencia musical e a proposta que os educadores fizeram, resultando em um belo produto final.

Vemos aqui um caso que nos mostra que o processo e o produto, fruto do processo, são ricos e significativos. É importante nos determos na analise do processo, no entanto, não podemos ignorar o produto que representa muito bem a riqueza deste. Quando isso ocorre a valorização do resultado deve ser feita inclusive em apresentações.

5. A importância da convivência e da dialogicidade.

Através dos casos relatados podemos observar que independente do produto final a analise do processo é de suma importância. Outro ponto importante que os casos nos mostram é sobre a importância da intervenção do educador.

Maturana e Varela apontam para a importância da interação entre alunos e professores no processo educacional. Esta interação se dá por meio do *linguagear*, o *conversar* é um elemento fundamental nas relações de aprendizagem.

> O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do linguagear e do emocionar. (...) Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações (MATURANA, 2004, p 76).

Independente do produto fruto do processo (quando há um aprendizado colaborativo entre alunos e educadores, levando o aluno a se inserir na construção da linguagem) temos, aos poucos e com a ajuda do educador, um aluno que é capaz de criar com liberdade e sem entraves. Por outro lado, quando baseamos a educação numa concepção bancária, onde o educador "detentor de todo conhecimento" deposita nos alunos "que nada sabem" todo o "conhecimento", podamos qualquer possibilidade de autonomia:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, 2005, p.66)

O diálogo se torna fundamental na convivência, onde todos ensinam e todos aprendem, onde não há depósitos unilaterais, mas trocas entre os sujeitos. Freire nos diz sobre o diálogo: "Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais." (FREIRE, 2005, p.93).

A valorização do processo educacional, a valorização da palavra do aluno, a valorização da música do aluno, de sua criação, de sua autonomia, só se torna possível através do diálogo, através de educadores-educandos e de educandos-educadores. O diálogo possibilita que educadores, muitas vezes inconscientes da concepção bancária em que estão envoltos, conscientizem-se de que verdadeiramente, e não verbalmente, podem aprender com os alunos e possibilita também que educandos, também envoltos em tal concepção, possam, por meio de sua autonomia, acreditar que verdadeiramente ensinam.

6. Conclusão

Analisando o par processo-produto e por meio de conceitos como convivência e dialogicidade, o presente trabalho procurou mostrar como muitas vezes um produto musical considerado "excelente" pode

ser fruto de um processo educacional pobre e que, por outro lado, um produto musical considerado "fraco" pode ser fruto de um rico processo educativo. Ao analisar três casos, todos eles ocorridos em um projeto sócio-cultural de ensino de música, procuramos entender como a convivência, a autonomia e o diálogo são fatores decisivos para um processo e um produto musical rico, ou seja, para uma rica prática educativa.

Concluímos que unicamente através da convivência e da comunhão entre educando e educadores é que qualquer construção, seja ela musical, pedagógica ou humana, se faz possível, pois é na convivência e na comunhão que o diálogo se faz presente:

> O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. (FIORI, 2005, p.16)

Atividades musicais pautadas na convivência, na comunhão e no diálogo, possibilitam processos e produtos riquíssimos, onde podemos, aproveitando as palavras de Fiori, admirar uma mesma música, afastar-se dela, coincidir com ela, nos pormos, nos opormos, criarmos, construirmos.

Referências

DOLL Jr., William E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FONTERRADA, Marisa Trench Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo. Ed UNESP, 2005.

FIORI, Ernani Maria. **Prefácio à Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Pedagogia o inédito-viável: Contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações. **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005. (Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/PEDAGOGIA%20DO%20IN%C3%89DITO-VI%C3%81VEL-%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20PAULO%20FREIRE%20PARA%20FORTALECER%20O%20POTENCIAL%20EMANCIPAT%C3%93RIO%20DAS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20ENSINAR-APRENDER-PESQUISAR.pdf Acesso dia 04 de julho de 2012.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**, Campinas: Ed. workshopsy, 2004. 281p.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Ainda Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais da 32ª Reunião da ANPED**, 2009. (disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf). Acesso dia 04 de julho de 2012.

A Barbie chata[185] e *Uma música em inglês*[186]: Experiências com a composição infantil

Mariana Pilotto Reis
Universidade de São Paulo (USP) – mariana.reis@usp.br

Gabriel Costa de Souza
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – gacsouza@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência se propõe a analisar duas composições feitas por crianças em idades e contextos distintos – escolar e familiar. A partir do referencial teórico adotado (BRITO, 2001,2003 e 2007) e da nossa prática educacional, iremos relatar o contexto e analisar os principais aspectos musicais das composições. Em seguida, serão feitas algumas considerações sobre como entender e utilizar as composições infantis, contribuindo para uma Educação Musical que visa valorizar a criança e entendê-la como individuo pensante, que pode ir além de apenas reproduzir atividades e canções pré-concebidas.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Infantil, Composição.

***A Barbie chata* and *Uma música em inglês*: experiences with children´s composition**

Abstract: This experience report is aimed at analyzing two compositions made by children at different ages and from different school and family contexts. From the theory adopted (BRITO, 2001, 2003 and 2007) and our educational practice, we will describe the context and analyze the compositions main musical aspects. Next, some considerations on how to understand and use the children's compositions will be made, contributing to a musical education aimed at valuing the child and understanding her as a thinking individual who can go beyond just reproducing pre-conceived activities and songs.

Keywords: musical education, children's education, composition.

1. Introdução

Este relato se propõe a analisar duas experiências referentes à composição no trabalho musical com crianças entre 3 e 6 anos, em contexto familiar e em contexto formal de ensino.

A partir destas experiências, buscaremos mostrar a importância do trabalho com a composição musical infantil. Para isso, será feita uma análise de cada uma destas composições.

As análises feitas levarão em conta aspectos como o contexto da criação e gravação da composição, assim como os aspectos musicais principais destas composições. Por fim, iremos propor

[185] Composição de Bruna (nome fictício) gravada em 06 de Abril de 2011.
[186] Composição de Maria (nome fictício) gravada em 29 de Agosto de 2011.

algumas considerações sobre as duas práticas e sua relevância para o trabalho de Educação Musical com crianças.

Como conceito de composição, adotamos que "*Composição* é a criação musical caracterizada por sua condição de permanência, seja pelo registro na memória, seja pela gravação por meios mecânicos (fita cassete, CD), seja, ainda, pela notação, isto é, pela escrita musical" (BRITO, 2003: 57).

O *software* usado para a gravação das composições foi o Audacity 1.3.[187] Este *software*, apesar de suas diversas funções, foi utilizado apenas como ferramenta de gravação. Outros trabalhos como o de Áudrea da Costa Martins (2011) também se utilizaram deste mesmo software e de suas outras possibilidades para discutir aspectos relativos à composição musical. Em nosso trabalho, as gravações feitas e analisadas neste relato não foram editadas.

> O software Audacity é um software livre e gratuito, de edição de som, capaz de realizar tarefas de produção de áudio como gravar, editar, aplicar efeitos, misturar pistas e converter arquivos de áudio em diferentes formatos, como WAV, AIFF, OGG e MP3 (da COSTA MARTINS, 2011: 58).

2. Século XX: novas abordagens na educação musical

O canto foi, durante muito tempo, o alicerce de algumas propostas de educação musical como, por exemplo, os trabalhos do Canto Orfeônico no Brasil. No entanto, os objetivos de algumas destas propostas eram muito mais ligados à disciplina do que à produção musical propriamente dita e, de certa forma, ainda têm influencia sobre o modo como a educação musical é vista atualmente.

> Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou melhor dizendo, a canção – como suporte para aquisições de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas, etc. Os cantos (ou "musiquinhas", como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo (BRITO, 2003: 51).

[187] Software livre e gratuito disponível em:< http://audacity.sourceforge.net/download/ >. Acesso em 11 de Julho de 2012

Também no início do século XX, surgiram na Europa novas formas de se enxergar o trabalho com música, podendo ser ressaltados os chamados métodos ativos do início do século XX, com educadores como Dalcroze e Kodály (FONTERRADA, 2008).

Já na segunda metade do século XX, educadores musicais como Paynter e Koellreutter começaram a discutir a importância da criação e composição musical em suas propostas, trazendo à tona a possibilidade de se trabalhar com composição infantil, conforme afirmam Ilari e Mateiro (2011):

> As composições dos alunos são consideradas por Paynter (1972[188],2000[189]) parte do repertório das aulas de música ao lado de outros exemplos. Elas são criadas, executadas, ouvidas e analisadas por todos. Esse contato imediato com a experiência musical, descobrindo sons, organizando-os, tocando e ouvindo não depende do conhecimento da linguagem musical tradicional ou de técnicas instrumentais específicas (MATEIRO e ILLARI, 2011: 265).

Neste novo contexto, o canto e a voz adquirem outra função, sendo agora também considerados em seus aspectos criativos como, por exemplo, na composição de canções e trechos melódicos, ou mesmo na procura por maneiras de imitar os sons da vida cotidiana.

Atualmente, a educadora musical Teca Alencar de Brito é uma referência com relação à composição musical infantil. Sobre a invenção de canções ela diz:

> A partir dos três ou quatro anos, as crianças costumam inventar canções. Na maior parte dos casos elas improvisam, cantando e contando histórias, casos, etc.(...) É importante estimular a atividade de criação e, a princípio, é preferível deixar que a criança invente – letra e melodia – sem interferência do adulto (BRITO, 2003: 135).

Desta forma, atualmente a composição e o trabalho criativo com música são ferramentas já estabelecidas e reconhecidas no embasamento teórico de grande parte dos professores de educação musical. Falta, a nosso ver, uma utilização mais ampla destas práticas em sala de aula por parte dos educadores musicais.

[188] PAYNTER, J. **Hear and Now:** An introduction to Modern Music in Schools. Londres: Universal Press, 1972
[189] PAYNTER, J. Making Progress with Composing: **British Journal of Music Education**, v.17, n.1, p. 5 – 13, 2000

3. A Barbie chata

3.1 Contexto

A composição *"A Barbie chata"* foi criada por uma aluna da EM Dom Paulo Rolim Loureiro, integrante do Projeto "Tocando e cantando... Fazendo música com crianças", coordenado pela Prof.ª Dr.ª Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. O projeto de formação musical contínua de educadores da rede é uma parceria da FUNDUNESP com a Prefeitura de Mogi das Cruzes desde o ano de 2007.

A composição foi feita no ano de 2011 na classe de Educação Infantil com alunos entre dois e três anos e meio. No dia da aula de música a professora – co-autora do relato – sugeriu que quem quisesse inventar uma música se aproximasse do gravador para que ela fosse registrada. O termo "inventar" não foi muito bem compreendido pelas crianças, de maneira que houve um processo de esclarecimento até que um dos alunos compreendesse que a proposta era de se criar uma música, e não cantar uma de seu repertório habitual como *O sapo não lava o pé*, *Borboletinha*, dentre outras.

3.2 Aspectos musicais

A aluna Bruna, três anos, compreendeu a proposta de criação musical e começou a inventar várias músicas. Aqui vamos analisar a que ela nomeou de *"A Barbie chata"*. A canção possui aproximadamente 26 segundos.

Apesar de não haver um tempo métrico e um pulso constante, existe uma narrativa muito bem definida. Abaixo temos a letra da canção:

A minha Barbie subiu na minha janela

Vamos tirar ela com escada

Até ela cair

Vamos jogar água quente em cima dela!

A letra é basicamente formada por cenas, a primeira delas é a da Barbie subindo na janela. Musicalmente temos saltos melódicos maiores e menores, apesar de em algumas ocasiões o canto se

aproximar muito da fala. Entretanto, o mais interessante é como a forma da canção é conduzida a partir das ações da Barbie. Temos na palavra *subiu* um salto aproximado de oitava justa ascendente, enquanto que no trecho *até ela cair* temos um rallentando, até voltar ao tempo original e terminar com um ***ff*** em: *em cima dela*.

Há também uma tendência à rima. Percebemos pela letra que há uma preferência pela terminação na vogal *a*, como em *nela*, *da* e *la*.

4. Música em inglês

4.1 Contexto

Esta experiência, em contraste com a anterior, não aconteceu em um ambiente formal de ensino. Em uma tarde de domingo na casa de seus tios, Maria, seis anos, pede ao seu primo – co-autor do relato – para cantar uma música. Esta situação é bastante comum, incluindo, geralmente, repertório aprendido em sua escola, como *A Linda Rosa Juvenil*, *Alecrim* e *Borboletinha*. No entanto, desta vez, ela diz que irá cantar "*uma música em inglês"*. O autor prepara o computador para gravar esta composição sem saber muito bem o que ela irá cantar. Neste momento, estavam presentes Maria, o autor com um *ukelelê*[190] e outro primo, João, cinco anos, com um pandeiro.

4.2 Aspectos Musicais

A música cantada aparentemente de improviso tem duração de 01min27segundos e não possui uma letra ou palavras definidas. O *inglês* a que ela se referiu assumiu a forma de fonemas que formam palavras que não tem nenhum significado em português. Podemos concluir que, para ela, uma música em inglês é uma música em que não entendemos o significado das palavras.

O pulso constante é uma característica da música e pode ser relacionado ao contato com músicas de tradição ocidental, muito presentes no contexto escolar.

[190] Ukelelê é um instrumento de cordas dedilhadas típico do Havaí. Tem quatro cordas e formato semelhante à um violão pequeno, sendo chamado, informalmente, de guitarra havaiana.

A forma musical é pouco usual e bastante livre. Inicialmente temos claramente oito compassos do que podemos chamar de seção A, dividida simetricamente em duas frases de quatro compassos quaternários. Esta primeira seção conta, inclusive, com um tema melódico semelhante à música *Frere Jacques*. No entanto, após esta primeira seção A, não encontramos mais nenhuma divisão precisa com relação à forma e sim alguns momentos com elementos mais marcantes como, por exemplo, uma brusca parada onde Maria solicita que o ukelelê, que ela chama de violão, a acompanhe.

É interessante observar a participação do pandeiro, que faz intervenções que complementam a linha vocal. No entanto, são intervenções equilibradas que não tiram o foco principal da voz. Sendo assim, o pandeiro, junto com o ukelelê, funciona mais como um acompanhamento para a voz.

Ainda com relação aos aspectos musicais, é necessário ressaltar a cadência final, composta por um ***ff***, mostrando claramente a intenção de término da música.

5. Análise e Considerações

O trabalho com criação musical reflete vários aspectos da criança, passando por como ela se situa em sala de aula, suas referências externas e familiares, as músicas que ouve, o conhecimento musical que possui, dentre outros. Sendo assim, o trabalho de criar canções é fundamental para uma formação musical que se propõe a entender a criança como um indivíduo pensante e não apenas como mero reprodutor de atividades mecânicas.

> Quando as crianças criam canções, como exemplo, as letras podem falar de brinquedos, da troca de dentes, dos conflitos com a família, do mundo do faz-de-conta etc, de acordo com as vivências, os valores, a leitura de mundo que é própria a cada uma, em cada momento. Elas trazem para o cantar seus modos de ser e estar: consigo mesmas, com o outro, com a família, com a sociedade etc, assinando, assim, suas produções, aos quatro, aos oito, aos onze ou quatorze anos (BRITO, 2007: 184).

Dessa maneira a análise de criações infantis pode mostrar muito do conhecimento dos alunos, possibilitando para o professor, através desse processo analítico, enxergar caminhos possíveis para a continuidade do trabalho em sala de aula.

No entanto, a análise, como foi abordada nesse trabalho, não é o essencial para a criança. Para esta o essencial é ter o espaço necessário para criar e refletir sobre o que foi feito. A reflexão contém certo grau de análise, mas sempre na medida ideal para a compreensão do aluno.

> Que notas musicais estão sendo utilizadas, em que sistema de estruturação? Que compasso, motivo rítmico, forma? Não importa. A consciência musical se funda no experienciar, no apreender, no conhecimento intuitivo e não nos componentes intelectuais e racionalizados do aprender e do fazer (BRITO, 2007: 186).

O professor tem papel fundamental no processo de criação de seus alunos, propiciando o espaço para a expressão dos mesmos, o que não se deve confundir com *vale-tudismo*[191]. Dentro do espaço criado pelo professor temos recursos que podem ampliar o lugar da reflexão e do senso crítico em classe, como por exemplo, a utilização da tecnologia de registro sonoro. O registro é uma ferramenta muito útil em sala de aula, pois possibilita que os alunos ouçam o produto podendo, desse modo, exercitar a análise reflexiva com o auxílio do professor – *Vocês gostaram da música?; O que aconteceu no final, terminou forte ou fraco?; Vocês entenderam o que a Bruna cantou? O que aconteceu com a Barbie?*; Entre outras questões.

O produto sonoro da criança é um aspecto muito pertinente. O professor deve ter o cuidado para desenvolver um olhar sensível às questões da infância para poder valorizar a produção sonora de seus alunos, tendo por referencial a espontaneidade da criança e não o racionalismo do adulto, para assim poder considerar as manifestações das crianças como arte. Tal postura sensível e menos racionalista deve também percorrer o ambiente familiar, pois nele muitas vezes a criança se sente mais à vontade para se expressar, como foi demonstrado no caso da menina Maria.

A análise de canções infantis nos possibilita visualizar as influências culturais implícitas na estrutura musical de cada criação. Quanto maior a idade mais influência de aspectos solidificados da cultura aparecerão nas criações. Nas crianças menores a interferência é menor, resultando geralmente em uma métrica mais esparsa e no pulso mais irregular, no caso da cultura ocidental.

> Obviamente, o contato com produções musicais da cultura influencia e se revela nas criações infantis. Nesse sentido, observamos que as canções são os modos de realização musical que mais cedo se aproximam dos modelos da cultura, já que as crianças convivem com as canções mais do que com outros produtos musicais (BRITO, 2007: 185).

6. Considerações Finais

Nesta análise apresentamos duas composições feitas por crianças em contextos distintos. A primeira foi composta pela menina Bruna, três anos, apresentando aspectos de métrica e pulso irregulares, mas com uma coerência e com recursos expressivos muito interessantes. A segunda composição foi de autoria da menina Maria, seis anos, mostrando uma forma mais definida assim como a influência do repertório ocidental mais evidente.

[191] Expressão utilizada pelo músico e educador musical Hans-Joachim Koellreutter. O educador tinha para si que toda improvisação deve ser muito bem pensada, diferenciando a prática do senso comum de que improvisar é valer-se de algo não pensado e organizado – o que seria o *vale tudismo*. (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001).

Acreditamos que a composição é uma ferramenta fundamental para qualquer trabalho ou iniciativa pedagógica em música por proporcionar o contato com o produto musical característico da criança. Entender e orientar a composição infantil significa entender também o processo de aquisição de conhecimentos musicais por parte da criança.

Desta forma, este relato teve como objetivo principal relacionar estas duas composições com algumas breves considerações sobre a composição musical infantil.

Referências

*Audacity 1.3***.** Software disponível em: < http://audacity.sourceforge.net/download/ >. Acesso em 11 de Julho de 2012.

BRITO, T. A. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001

_____. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.* São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Por uma educação musical do pensamento: Novas estratégias de comunicação.* São Paulo, 2007. 288f. Dissertação (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4734 >. Acesso em 11 de Julho de 2012

COSTA MARTINS, A. da. *Linhas, vozes e tracks: a textura na composição musical de crianças*. Porto Alegre, 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: < http://hdl.handle.net/10183/36016 >. Acesso em 12 de Julho de 2012

FONTERRADA, M. T. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008

MATEIRO e ILLARI (org). *Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

Uma proposta de educação musical para a terceira idade a partir do canto coral

Matheus Cruz Paes de Almeida

matheuscpa.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 ambitos. A pesquisa de campo foi 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. 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 e educação musical na terceira idade.

Introdução

O ato de cantar em grupo surgiu em uma das primeiras civilizações musicais da história da musica, foi na India, a partir de 1300 a.C. Candé (2001), nos confirma essa afirmação dizendo "por certo, os hinos védicos se referem a um passado já remoto, e, segundo a lenda, o deus shiva teria ensinado a música aos homens seis mil anos antes da nossa era" (CANDÉ, 2001, p. 51). Com isso fica claro a existência da prática do canto em nossa história universal à milênios.

No Brasil tem-se registros da prática do canto coletivo no periodo colonial, sob influências da corte européia, com os cantos liturgicos ou gregoriano. Mais tarde, os padres Jesuitas vieram a compor arranjos vocais a mais de uma voz, elaborando assim, música coral. Na página eletrônica da Pro-Reitoria de Pessoal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012) é apresentado que

> Todo o desenvolvimento artistico foi acontecendo de acordo com os movimentos na Europa. O primeiro estilo musical no Brasil foi denominado barroco "tardio", pois o movimento barroco já havia praticamente terminado no continente europeu. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2012).

Anos depois o canto coletivo no Brasil ganhou grande destaque na educação atraves do maestro Heitor Villa Lobos, que realizava seus concertos ao ar livre com uma grande quantidade de crianças. Foi ele tambem que conseguiu incluir no curriculo escolar o canto orfeônico, que oficialmente esteve até os anos 60 do século XX, mas que perdurou até a decada de 70.

Diante desta perspectiva, que um dos mais acessiveis contatos com o processo de musicalização acontece quando as pessoas ingressam em algum grupo coral. Conforme Penna o canto em conjunto é um instrumento de educação musical e ao se referir ao canto coral exemplifica dizendo : "o canto coral é tido, com frequência, como instrumento privilegiado de musicalização" (PENNA, 1990 p. 68).

Para empreender a analise das possibilidades de atividades pedagogicas musicais de afinação vocal e rítmo em uma atividade de canto coral, foi realizado um estudo de caso com um grupo de pessoas da terceira idade que formam o coro "Jovens de Ontem", do município de Maringá – Paraná, no C.A.C. (Centro de Ação Cultural). O coro, na epoca da investigação, era composto por 25 integrantes de faixa etária distinta, que vai de 54 a 93 anos e é dividido em três naipes, 13 pessoas no naipe do soprano, 8 no contralto e 4 no baritono. O coral "Jovens de Ontem", teve inicio 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, era regido pela maestrina Fátima Fonzar, que ficou a frente do coro cerca de 12 anos.

Dentro desta disposição que o coro se encontrava é que me baseei na escolha do repertório, porém levei em consideração que precisava de outros elementos que me assegurassem essa escolha. Tomei como base o que Figueiredo, ao se referir a escolha do repertório coral, diz: "é preciso selecionar obras que contribuam para a solução de problemas" e acresenta apresentando três dicas importantissimas para essa escolha:

> a literatura sobre a prática coral é enfática na questão da seleção do repertório. A escolha adequada de repertório estimula o crescimento do grupo. E a análise prévia do repertório pode contribuir para a eficácia de sua aplicação (FIGUEIREDO).

Partindo dessa situação pude sistematizar meus objetivos para o coro e com isso fazer a pesquisa tendo como objetivo geral: verificar as possibilidades pedagogicas de afinação vocal e rítmo em uma atividade de canto coral com pessoas idosas e como objetivos especificos: constatar as formas de movimento corporal que ajudam no processo de afinação vocal do coro; averiguar quais atividades ritmicas auxiliam para a aprendizagem e quais promovem a precisão ritmica necessária para a realização do repertório e sistematizar atividades relacionadas com afinação vocal e precisão rítmica visando a elaboração posterior de um caderno pedagógico.

A partir da literatura consultada, refletindo sobre a prática do canto coral, me remeto a questões destacadas pelos autores como por exemplo a formação do regente, a escolha do repertório que nos leva a pensar numa relação de gosto, não só do regente, mas tambem dos proprios coralistas em catarem o que gostam, o momento do ensaio, a preparação ou aquecimento corporal, o aquecimento vocal ou momento de tecnica vocal, avaliação e planejamento e as apresentações.

Podemos abordar como primeiro tema a formação do regente, aspecto esse de grande importancia e relevancia no curriculo do mesmo; e isso só se conquista sob a supervisão de um professor, que lhe possibilite uma formação adequada e consciente. A formação do regente vem em auxilio em sua caminhada rumo a um resultado sonoro que lhe agrade, embasado em seu conhecimento previo de como deverá acontecer aquele som do grupo. Nessa caminhada pelo conhecimento é apresentada uma serie de ferramentas citadas por Figueiredo no livro "Ensaios – olhares sobre a musica coral brasileira" no qual ele

diz: “é a capacidade de leitura musical que dá total liberdade a qualquer musico” “a capacidade de desenvolver a comunicação atraves dos gestos, a famosa tecnica de regencia” são ferramentas indispensaveis para qualquer pessoa que queira ser um bom regente.

Pensando na necessidade da escolha de analisar questões relacionadas ao ritmo e à afinação melodica do coral “Jovens de Ontem”, é necessário levar em consideração outros fatores cruciais destacados na literatura, como por exemplo, o repertório coral. Fernandes, Kayama e Ostergren (2001) ao se referirem à escolha de um repertório firmam 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, p. 53). Figueiredo ressalta: “ que 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, p. 3). Kerr ainda afirma em sua carta ao Canto Coral, referindo-se ao repertório dizendo que: “o recado que o coro tem para dar é aquilo que o seu coro tem a dizer” (KERR, 2006, p. 199-238). Desta forma, este trabalho que investiga como o elo entre o coro e o publico - a construção de repertório - pode facilitar os ensaios é de extrema importancia para que todos os individuos envolvidos na realização do trabalho coral, tenham consciencia dos beneficios que este elo pode principalmente o líder, o regente, proporcionar.

> (...) a escolha de um repertório é um fator de crescimento de um grupo coral, ou então de estagnação e até de retrocesso, na medida em que as obras escolhidas podem ser capazes de canalizar as potencialidades musicais dos coralistas e do regente em direção a um resultado musical de bom nivel ou, estando muito alem ou da capacidade e do interesse musical do grupo, a obra pode apresentar um desafio inatingivel ou um resultado sem nenhum interesse. (COSTA, 2005, p.88)

Toda a formação relatada anteriormente deve ser aplicada na hora do ensaio, que é quando o regente tem a oportunidade de mostrar seu conhecimento em lidar com a gestão de varias pessoas reunidas em um único lugar com varios objetivos. Porém é dever do regente que dentre todos esses objetivos individuais se sobressaia o de fazer musica através do canto coral e esse momento se resume praticamente na hora do ensaio. Figueiredo explica que:

> o ensaio é o grande encontro entre os coralistas e seu regente, intermediados pela partitura, na maior parte dos casos. Cada ensaio é único, na medida em que esta sujeito a um numero infinito de variaveis: número de cantores presentes, disposição fisica, mental e psicológica de cada cantor e do regente, condições climáticas, mudanças de local, etc”. (FIGUEIREDO, 2007, p. 7)

Quando se pensa em um repertório coral deve-se analisar se o coro, para o qual estamos trabalhando, tem condições de realizar determinada obra. Coelho ao se dirigir ao canto e a

técnica vocal diz que: “a voz é o resultado sonoro de um instrumento que exige cuidados" e segue dizendo que a preparação vocal e corporal é um “trabalho que promove, também, mudanças em suas estruturas internas de sensibilidade e conhecimento”. (COELHO, 1994, p. 11).

Utilizamos também em nosso trabalho com o coro as metáforas físicas, uma abordagem que se baseia em gestos para o desenvolvimento das habilidades vocais e da compreensão musical dos coralistas. Wis nos afirma dizendo

> Gestos não são apenas eficazes quando se trata dos desafios associados á técnica vocal; eles podem ser muito importantes para ajudar os cantores a sentir e entender a musica em um nível mais profundo e primordial. Os cantores podem vivenciar em seus corpos os elementos estruturais ou as qualidades expressivas da musica: eles podem ver o que suas mãos estão fazendo á medida em que eles pintam a frase, eles podem sentir a tensão e relaxamento inerentes a linha melódica, enquanto eles representam estes tipos de gestos, e eles podem conectar sua consciência sinestésica com o som e suas mudanças situis ou dramáticas. (WIS, 1999, p. 7).

Os elementos citados acima são necessários para um coralista realizar o ato de cantar, complementado pelo vocalise que precede o ensaio de repertório. Coelho elucida 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).

Para que o corpo desempenhe também seu papel de interprete, é imprescindível que o coralista desenvolva uma habilidade respiratória que supra suas necessidades. Coelho apresenta um problema que é a expiração do ar, que se faz necessária para a prática do canto coral dizendo que o verdadeiro “problema para quem canta não é a inspiração, mas a expiração” (GOMEZ, 1980 apud COELHO, 1994, p 35).

Podemos perceber tal problema bem evidente na pratica com o coral “Jovens de Ontem”, em que eles conseguem realizar a inspiração com certa facilidade, todavia a expiração é mais dificultoso, pois exige um controle maior do diafragma, controle esse que leva um tempo variável de pessoa a pessoa. Mathias compara a voz humana como um instrumento musical que o homem carrega dentro de si mesmo e que precisa estar em boas condições de uso: afinado,

aquecido e bem preparado. “A respiração (coluna de ar) tem a função de emissor da voz falada ou cantada tal como o arco é para o violino” (MATHIAS, 1986, p.36). Tendo a ar essa função de emissor da voz, seja ela cantada ou falada, é pertinente que se tenha para essa realização uma quantidade grande de ar, todavia é na inspiração que se obtém essa quantidade de ar. É necessário que ao realizar o ato de inspiração se tenha um grande espaço para que esse ar possa se acomodar e assim servir de veiculo para o canto. Para que haja esse espaço no corpo é indispensável que o diafragma seja suspendido com o movimento da inspiração e que as costelas sejam expandidas, obtendo assim mais espaço para que ar se acomode. Depois é necessário que o coralista tenha o controle de manter o diafragma suspendido, as costelas também expandidas ate o termino da frase musical, expelindo o ar com muito controle.

A ressonância é um fenômeno físico observável pelo reforço na intensidade de uma onda mecânica qualquer – reforço este sobre seu som fundamental e/ou seu harmônico(s) – ao atingir um sistema oscilante cuja frequência seja igual a sua (COELHO, 1994). Nos momentos de aquecimento corporal, realizei também uma sensibilização com os coralistas no que diz respeito à ressonância. Pedi a eles que com as mãos sentissem o som vibrando nas regiões onde tocassem. Em determinados aquecimentos solicitei a eles que realizassem o vocalises com a mão na cabeça procurando sentir a vibração. Contudo disse aos coralistas que não havia somente a cabeça como ressoador do som no nosso corpo, que existiam outros lugares nos quais chamamos de “cavidades de ressonância humanas que são todas aquelas cavidades do corpo cujo conteúdo aéreo e cujos componentes ósseos, cartilaginosos ou musculares entram ou podem entrar em vibração a partir das vibrações do interior da laringe” (COELHO, 1994, p. 59).

O controle da expiração está diretamente interligado com a articulação. O termo articulação apresentado por Amato (2007) significa que se deve pronunciar com a clareza da interpretação musical inteligente veiculada pela separação equilibrada e coerente do trecho musical em pequenas unidades.

O canto coral na terceira idade

As atividades de ensino e aprendizagem musical na terceira idade no Brasil ainda se encontram em estágio inicial, pois, apesar das crescentes pesquisas na área, muitas possibilidades ainda precisam ser exploradas (BORGES, 2010 apud RABELO, 2011).

O olhar social ao qual me refiro me leva a acreditar que as tranformações que ocorrem em nós através da sua atividade são muitas e que esse beneficios só vem nos trazer resultados positivos. E essas

sensações podem ser alcandas por toda e qualquer faicha etária, logicamente em niveis e intensidade diferente. Quando voltamos o nosso olhar para um grupo de terceira idade, podemos observar os beneficios que o canto coral tem a lhes proporcionar, como um veiculo de fortalecimento das relações interpessoais em que a musica se torna um elemento socializador. Rabelo (2011) a partir de alguns autores nos mostra os grandes beneficios que o canto coral pode proporcionar aos idosos.

> Segundo Prazeres (2008, p.28 apud RABELO, 2011) o Canto Coral em um grupo de idosos pode contribuir para a qualidade de vida. Neste sentido, podem ser apontados como elementos que se inserem no conseito de qualidade de vida: a auto- aceitação, a integração, a autonomia e a motivação. E Dejair (2008, p.28 apud RABELO, 2011) acrescenta citando algumas contribuições para a melhoria da qualidade de vida dos idosos, entre elas a ressocialização e a auto-estima, reativação da memória, o estímolo do processo de aprendizagem destacando também a conscientização vocal e a melhora da coordenação motora.

A prática da educação musical por meio do canto coral vem sendo cada vez mais utilizada por regentes, professores, educadores, como um meio eficaz e amplo de musicalização. Contudo "o educador deve se inserir no contexto do grupo. O cotidiano da terceira idade é instrumento para elaboração das aulas. Dissociar a vida do ensino, é distanciar a educação de um propósito coerente com as necessidades do mundo hodierno" (SOUZA, 2006).

Essa importancia que damos hoje na aprendizagem musical na terceira idade não significa apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também uma atividade necessária para a saúde mental e fisica dos cantores idosos (RODRIGES/CARVALHO, 2008, p.3 apud RABELO, 2011).

Num coral percebe-se que a memória é uma grande deficiencia que os idosos apresentam, contudo, outras dificuldades podem ser observadas, como: percepção ritmica, auditiva, falta de atenção e conscentração, etc. Souza (2006) salienta algumas dificuldades ritmicas, que para a autora, provavelmente, decorrentes de um desequilibrio emocional, relacionado a uma patologia. Dessa forma a autora utiliza das atividades pedagogico-musical que trabalhe bastante com a relação corpo e som, para que eles consigam apurar melhor os seus sentidos, principalmentre sua sensibilidade quanto a percepção ritmica, auditiva e de concentração (GAINZA, 1988 apud SOUZA, 2006).

É evidente que o fato de que quando se chega a terceira idade a pesssoa se aposenta e fica sem fazer nada, na maioria das vezes. Isso desenvolve no corpo piscologico um espirito negativo, com o passar dos anos, no qual acaba resultando em problamas, tais como a depressão. Amato nos diz que

> é notório que a inatividade na terceira idade é temida como uma derrota final, provocada de inclusive a depressão, fato não raro nesta fase da vida. Só por este fato já se justificaria atividade musical para acréscimo na qualidade de vida do indivíduo (AMATO, 2004).

Dessa forma os olhares nas ultimas décadas de pesquisadores e de toda a sociedade em geral, se voltaram para essa faixa etária, denominada terceitra idade, que vem se ampliando cada vez mais em nossa sociedade.

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: l) 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, busquei estudar em artigos e livros nas áreas de educação musical e canto coral. Encontrei respostas, questionamentos para esse assunto, importante para os dias de hoje, que é o canto coral. Estruturei 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 municipio do Paraná, onde os ensaios são realizados no C.A.C. (Centro de Ação Cultural). O Coral teve inicio 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 desenvolveu através das observações que aconteceram nos ensaios de segunda e sexta-feira no periodo de abril de 2011 a março de 2012. Nestes ensaios que se iniciaram no mês de abril até março de 2012, pude detectar vários problemas nos quais são atribuidos aos vícios tecnicos 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 revisao 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, foram feitos estudos sobre técnica vocal e rítmo, 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 foi 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 rítmo.

Primeiramente foi realizado um planejamento semestral, referênte 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 exercicios corporais de respiração, de alongamento e de ritmo (referênte 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 exercicío 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 melodicos 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 o trabalho de recolher os devidos registros - planos de aulas, relatórios e gravações -, realizei então uma análise desses materiais, tendo como alvo desta, a afinação vocal dos coralistas e o ritmo da musica que eles cantam. A partir dessa análise pude avaliar quais atividades pedagogico-musicais deram certo, quais não deram, quais possibilidades vocais e ritmicas do coro, 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 Pratica 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. *Ensaios-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.

FONTERRADA, 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.

Doces Flautistas – Uma proposta de Educação Musical

Matheus Ferreira
Universidade Federal de São Carlos – matheusalem@yahoo.com.br

Bianca Rocha Marques Figueira
Universidade Federal de São Carlos – figueiradabia@gmail.com

Maria Carolina Leme Joly
Universidade Federal de São Carlos – maroljoly@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho é um relato de experiência do projeto de Educação Musical *Musicalizando através da flauta doce*, com crianças e jovens moradores de um bairro da periferia de São Carlos/SP. Esse projeto iniciou-se em abril de 2007 em uma escola municipal de educação básica (EMEB) através de uma parceria entre a Prefeitura de São Carlos e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em 2009, o projeto ampliou sua proposta inicial e incluiu alguns instrumentos de percussão e violões. No início de 2012, o projeto foi contemplado com o edital da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, que por sua vez, viabilizou a atuação de mais um professor de música dentro do grupo. Nesse ínterim, o amadurecimento musical do grupo possibilitou a realização de diversas apresentações em diferentes espaços do município: desde escolas e creches, feiras de ciência e tecnologia à eventos nas áreas de educação, psicologia e educação musical. Atualmente, o grupo ‘‘Doces Flautistas’’ é visto em sua comunidade como uma referência que pode motivar novas perspectivas para crianças e jovens, inseridas em realidades com acentuado risco social. Além das atividades relacionadas à prática musical e desenvolvimento de repertório, os participantes contam ainda com teoria e percepção musical, assim como aulas coletivas de flauta doce, violão e percussão. Com o objetivo de proporcionar uma vivência musical significativa, na qual os alunos ampliem sua visão de mundo e também seus sonhos, o projeto baseia-se nas contribuições teóricas de Paulo Freire e Hans-Joachim Koellreutter, uma vez que consideramos importante atribuir à educação seu papel de transformadora da realidade e apontar os diversos caminhos possíveis, além de considerar também o humano como objetivo da educação musical.
Palavras-chave: educação musical, práticas instrumentais, projeto social

Doces Flautistas – A proposition for music education

Abstract: This paper is an experience report from the music education project *Musicalizando através da flauta doce*, which is composed of children and young residents of a neighborhood in the outskirts of São Carlos / SP. This project started in April 2007 in a basic education municipal school (EMEB) through a partnership between the City of São Carlos and the Federal University of São Carlos (UFSCar). In 2009, the project expanded its initial proposal and included some percussion instruments and guitars. In early 2012, the project won the bid from the Pro Rectory of Extension of UFSCar, in which made it possible the admision of another music teacher in the group. Meanwhile, the group's musical maturity fostered the development of several presentations in different spaces of the city: from schools and daycare centers, science fairs and events for technology in education, psychology and music education. Currently, the group "Doces Flautistas" is seen in its community as a reference that can motivate new prospects for children and youth, inserted into realities with sharp social risk. In addition to activities related to the practice and development of musical repertoire, participants also take music theory and perception classes, as well as group lessons for flute, guitar and percussion. Aiming to provide a meaningful musical experience, in which students broaden their world view and also their dreams, the project is based on the theoretical contributions of Paulo Freire and Hans-Joachim Koellreutter, in which we consider important to accord the role of education, transforming reality and pointing out the various possible paths, and also to consider the human as an aim for the music education.
Keywords: music education, instrumental practices, social project

1. Contextualização do projeto

1.1. Caracterização do bairro

O bairro onde a prática foi desenvolvida situa-se em uma área bastante afastada da região central do município de São Carlos/SP, pertencendo a uma região que abriga um complexo de cinco bairros, com uma população de aproximadamente 50.000 habitantes. Parte dessa região tratava-se de uma fazenda e seu loteamento, na década de 80, deu-se num processo bastante desordenado: "(...) uma combinação de ausência de fiscalização do órgão público, com a atitude de venda de lotes regulares e irregulares em áreas distantes da cidade e muitas vezes inadequadas ao uso habitacional" (ÁVILA, 2006, p. 50-51). Recentemente o bairro encontra-se um pouco melhor estruturado, contando com saneamento básico, pavimentação e iluminação nas ruas. Conta também com um Centro Comunitário e um equipamento de saúde (Programa de Saúde Familiar).

1.2. Caracterização do público alvo

O público participante deste projeto de educação musical foi composto inicialmente por alunos que estudavam na escola municipal, voltada a atender dois bairros pertencentes à comunidade em questão. Os alunos atendidos estavam entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 e 12 anos. Muitas crianças precisam ajudar os pais em casa ou no trabalho, seja cuidando de irmãos mais novos, seja na limpeza da casa ou trabalhando, principalmente no comércio ou construção, visto que há um número elevado de trabalhadores autônomos na comunidade.

2. Objetivo

Musicalizar através da prática musical coletiva e proporcionar uma vivência musical significativa, na qual os alunos ampliem sua visão de mundo e também suas perspectivas como seres humanos.

3. Justificativa

A justificativa do presente trabalho apoia-se no fato de que o projeto encontra-se inserido em um contexto onde há uma enorme carência de recursos básicos (habitação, higiene, condições dignas de trabalho), além de fatores consequentes dos acima mencionados como trabalho infantil, alcoolismo, violência doméstica etc. A soma de tais fatores é capaz de criar nessa comunidade a crença de que esta é

uma condição histórica e imutável, seja em postos de emprego com salários baixos, seja com um acesso à educação, à saúde e lazer inferior ao das demais classes da população. Dessa forma torna-se necessária uma prática que busque a superação das condições sociais dessa coletividade, através de atos emancipadores e de conscientização de que toda essa conjuntura aparentemente invariável não pode ser um determinante histórico das possibilidades de sua atuação na sociedade. Compreendemos, portanto, que a prática musical é capaz de demonstrar aos jovens participantes de que eles são possuidores de potencialidades que podem ser desenvolvidas e oferecidas para a sua sociedade. E assim, serem reconhecidos dignamente como cidadãos e valorizados através dessas mesmas potencialidades.

4. Metodologia de ensino

Em linhas gerais, nosso trabalho se estruturou em três frentes: a musicalização, o ensino teórico e o ensino instrumental. Em ambas as frentes de trabalho procuramos sempre realizar uma prática que valoriza a vivência musical, a consciência corporal, a valorização da interpretação e a utilização do lúdico. A metodologia empregada se relaciona fortemente com Émile-Jaques Dalcroze e Carl Orff, que por sua vez, vão de encontro com os objetivos buscados em nosso trabalho.

Nos primeiros anos de projeto percebemos uma grande necessidade em voltarmos o trabalho de musicalização focando as dificuldades de sociabilidade e afetividade dos alunos. Para alcançar tal fim, utilizamos de atividades diversas que incluíam brincadeiras de roda, jogos lúdicos (musicais ou não), parlendas, atividades rítmicas e corporais, entre outros. Assim, trabalhamos a concentração, a percepção, o afeto, a consciência individual e de grupo, e diversos elementos capazes de auxiliar tanto na relação social quanto na prática musical. Paralelamente a esse trabalho era realizado o ensino da flauta doce. Tal trabalho não se baseou em um método específico e sim na mescla de métodos – como os de Maria Aparecida Mahle e Mário Mascarenhas, tendo sempre como prioridade o tempo de aprendizagem dos alunos e a busca de um repertório que pudesse abranger o universo infantil, o contexto cultural dos alunos e a música brasileira. Recorremos a repertórios encontrados nos diferentes métodos acima mencionados e à elaboração de pequenos arranjos possíveis de se executarem com o conjunto de notas aprendido em cada momento.

Com o passar dos anos, devido ao amadurecimento dos alunos no que diz respeito aos aspectos de sociabilidade, afetividade e convivência e devida à demanda por apresentações do grupo, passamos a enfatizar em nossas aulas a boa execução instrumental, o ensaio do repertório e o ensino teórico musical. A introdução dos instrumentos de percussão deu-se de forma gradativa, conforme a necessidade do repertório e o interesse dos alunos em aprender um novo instrumento musical. Por não contarmos com um professor específico de percussão, a execução de cada instrumento (com suas respectivas células rítmicas) era ensinada aos alunos durante o ensaio do repertório. Aos poucos, acrescentamos diversos instrumentos de percussão executados por diferentes alunos em todo o repertório.

Atualmente, nossa rotina de ensaio inicia-se com exercícios ligados à teoria musical, geralmente baseados na emergência dos alunos. O segundo momento destina-se ao aperfeiçoamento do repertório em grupos divididos por instrumento (flauta doce, violão e percussão) e no final do encontro, há um ensaio geral, no qual ocorre a prática musical coletiva das músicas do grupo. O ensino instrumental é realizado de forma bastante prática, de forma que o aluno possa, desde o início, executar pequenas peças e gradualmente partir para um repertório mais complexo. O repertório do grupo é formado predominantemente pela música folclórica, regional e popular brasileira.

5. Referenciais teóricos

Para a realização deste trabalho procuramos tomar contato com autores que buscam uma abordagem da educação e da educação musical voltada ao desenvolvimento do indivíduo e das diversas maneiras que tal educação se relaciona com sua sociedade. Um importante autor que nos ajudou a refletir sobre o significado de nossa atuação neste espaço foi Paulo Freire, ao atribuir à educação seu papel de transformadora da realidade e apontar os diversos caminhos e posturas imprescindíveis a serem tomados pelo educador comprometido com uma prática verdadeira. Freire aponta para a emergência do educador tomar contato com o universo dos educandos, buscar conhecê-los e conhecer suas reais necessidades (que podem ir desde a falta de afeto à fome e outros problemas sociais).

Do mesmo modo, é igualmente necessário que o educador tome contato com o universo cultural dos educandos, buscando conhecer e se aproximar da linguagem com a qual os educandos tomam contato com o mundo ao seu redor e o interpretam: "(...) não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de 'experiência feitos' com que os educandos chegam à escola" (FREIRE, 1992, p. 59). Assim, a prática educacional conseguirá dialogar com suas necessidades de modo que o educador possa, não somente, transmitir seus conteúdos, mas, partindo da leitura do mundo dos educandos, construir com eles um conhecimento capaz de abrir um universo de novas possibilidades.

Portanto, nossa atuação em tal espaço deve dar-se no sentido de proporcionar aos educandos as ferramentas necessárias para que busquem transformar sua realidade. Mas que ferramentas seriam essas? E de que forma a educação musical proporcionaria aos educandos essas ferramentas? Para responder a essas perguntas foi fundamental o contato com os escritos de Hans-Joachim Koellreutter. O autor vem nos conscientizar do fato de que a educação musical não poderia se limitar à formação tecnicista de músicos, chamando a atenção da incompatibilidade de tal prática com a realidade social do país. Vem nos apontar o que denomina de *educação musical funcional* "(...), ou seja, aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo em tempo real (...)" (BRITO, 2001, p. 31), educação musical de caráter humanizador e voltada para a formação integral do indivíduo. "Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais" (KOELLREUTTER, 1998, p. 39).

Dessa forma, o foco trabalhado nessa perspectiva pela educação musical será o do desenvolvimento da personalidade do jovem, despertando as diversas faculdades necessárias para a sua atuação na sociedade (percepção, comunicação, concentração, trabalho em equipe, autoconfiança, criatividade, senso crítico, entre outros) (KOELLREUTTER, 1998). Diante disso, Koellreutter enfatiza a necessidade de se trabalhar com atividades musicais lúdicas, onde se valorizam a improvisação, a criatividade, a percepção e a sensibilidade.

A fim de tornar possível a execução de um trabalho com esse viés realizamos pesquisas em autores como Murray Schafer e Enny Parejo, buscando atividades com uma proposta de escuta sonora, fazer musical criativo, a música e o movimento. Em *O Ouvido Pensante*, muitas das propostas de Schafer colaboraram com o direcionamento inicial de nosso trabalho. Propostas encontradas em *Limpeza de Ouvidos* (SCHAFER, 1991) mostraram-se muito eficientes a fim de que os alunos, refletindo sobre questões do som, silêncio, ruído, dinâmica, tornam-se mais sensíveis não só nos aspectos musicais, mas, especialmente, em sua própria postura, na sua relação com o seu ambiente e no trato com o outro.

Enny Parejo colabora muito com a relação da música, espaço e movimento (PAREJO, 2007). Através de suas propostas pudemos desenvolver com os alunos um trabalho consistente da incorporação dos elementos musicais, de modo que os alunos pudessem desenvolver uma verdadeira apropriação da música executada.

Sempre, com o objetivo de enriquecer nosso trabalho com os alunos, procuramos também tomar contato com materiais e propostas de diferentes grupos musicais e de educação musical, os quais em muito nos auxiliaram na elaboração de atividades que buscando trabalhar de forma diversificada os diversos aspectos acima mencionados como Palavra Cantada, Barbatuques, Musicantes entre outros.

6. Trajetória do grupo

Em agosto de 2007, um dos autores do presente trabalho foi convidado para trabalhar em um projeto de educação musical na EMEB em questão, em função da saída de uma das professoras que lá atuavam. O projeto estava funcionando desde abril e contava com duas turmas de musicalização infantil. As turmas tinham entre dez e quinze alunos cada. Os horários definidos para a realização das aulas eram próximos aos de entrada e saída dos alunos da escola, de modo que era possível aos que frequentassem as aulas de música irem para escola uma única vez ao dia. Tal fato contribuiu enormemente para a baixa evasão de alunos no projeto. As aulas ocorriam uma vez por semana, com uma hora e meia de duração para cada turma. Com o trabalho desenvolvido nesse ano já nos foi possível realizar algumas apresentações em diferentes espaços, tanto na escola como em centros comunitários e na universidade, o que foi muito importante para fortalecer os vínculos entre eles e o projeto e estimulá-los em sua prática musical.

A partir do segundo semestre de 2008, com a liberação da antiga brinquedoteca, agora denominada ‘‘ateliê’’, demos continuidade ao trabalho com os alunos. Nem todos os alunos que participaram do projeto no ano anterior continuaram no ano de 2008. Mas, com o passar do tempo, ao notarem os resultados musicais, houve na escola um crescente interesse por parte dos alunos no aprendizado musical e uma constante procura por parte deles em participar do projeto. Acabamos aceitando mais alunos, especialmente na turma iniciante, chegando ao final do ano com uma turma de 23 alunos e outra de 13 alunos. No final deste ano realizamos a gravação de um CD nos estúdios da Rádio UFSCar, intitulado ‘‘Doces Flautistas’’ com a participação de todos os alunos.

Em julho de 2009, após novas negociações com a prefeitura, conseguimos retomar o trabalho com os alunos. Conversando com a diretoria da escola, pudemos novamente agendar horários para a utilização do ateliê em um dia da semana, nos períodos da manhã e tarde. Entramos novamente em contato com os alunos participantes do ano anterior e eles se mostraram muito entusiasmados. Nem todos puderam continuar participando, e diante disso, continuamos o trabalho com uma média de 20 alunos. Neste período aprimoramos as técnicas de execução da flauta doce, ampliamos o repertório e aprimoramos a leitura musical. O ensino voltou-se à execução instrumental. Fomos convidados a realizar diversas apresentações pelo município, em creches, escolas, centros comunitários, universidades e SESC. Neste momento o grupo decidiu adotar o nome ‘‘Doces Flautistas’’.

Iniciamos o ano de 2010 dando continuidade ao projeto aos sábados. Todavia, alguns alunos por terem compromissos em suas igrejas ou trabalho, não puderam continuar frequentando as aulas. Neste ano introduzimos, a partir do segundo semestre, os instrumentos de percussão e o violão. Alguns alunos que tinham violão em casa passaram a frequentar as aulas e conseguimos, através de doações, alguns instrumentos de percussão. No ano de 2011 tornou-se possível garantir a remuneração do professor responsável pelo projeto. Demos continuidade ao trabalho com as três frentes: flauta doce, percussão e violão. Em outubro deste mesmo ano conseguiu-se o apoio voluntário de uma aluna do curso de Música da UFSCar, o que permitiu que as atenções pudessem ser divididas entre os naipes de instrumentos, e por sua vez, possibilitou um aprimoramento na execução dos instrumentos e o acréscimo de novas músicas ao repertório. No início de 2012, o projeto foi contemplado com o edital da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, que por sua vez, viabilizou a remuneração de mais um professor de música dentro do grupo.

7. Considerações finais

Neste ano de 2012, conseguimos renovar nossa parceria com a UFSCar através de uma bolsa para que a atual professora seja devidamente remunerada. Isso foi importante também a fim de que os laços entre o projeto e a universidade fossem renovados. O grupo segue em sua trajetória, já com fortes laços estabelecidos entre os alunos e os professores. Novas músicas e arranjos têm sido incorporados ao repertório, com diferentes níveis de dificuldades. Apesar de não termos criado novas turmas pelas diversas

razões apontadas anteriormente o grupo hoje é tido como referência musical na comunidade, especialmente para as crianças mais novas e como uma referência de um projeto de educação musical bem sucedido no município.

Participar de um projeto com esse caráter traz certamente diversas contribuições na vida desses alunos. Em um espaço onde sua população é privada de uma série de recursos fundamentais para lhes proporcionar uma atuação digna na sociedade, a educação musical mostra-se como um importante papel a exercer influência naquela realidade. Além de proporcionar aos indivíduos um desenvolvimento integral de suas habilidades – cognitivas, de pensamento crítico e interação social, fundamentais a sua inserção na sociedade – promove ainda sua autovalorização e reconhecimento de suas potencialidades, ao demonstrar aos outros, mas principalmente a eles próprios, sua capacidade em desenvolver atividade digna de ser apresentada à sociedade.

Referências

ÁVILA, Milene Peixoto. *Periferia é periferia em qualquer lugar? – Antenor Garcia: estudo de uma periferia interiorana.* Dissertação de Mestrado (Relações sociais, poder e cultura). 112 p. Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2006.

BRITTO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da Educação Musical.* São Paulo: Ed. Peirópolis, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992. 3ª. Edição.

KOELLREUTTER, H.-J. Educação Musical hoje quiçá amanhã. In: *Educadores Musicais de São Paulo: Encontros e reflexões.* São Paulo: Nacional, 1998.

PAREJO, Enny. *Estorinhas para ouvir: aprendendo a escutar música.* São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*.Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

Os autores agradecem à gentileza de Ricardo Bruns pela tradução do resumo.

A contribuição do canto para a voz falada do ator: educação musical no teatro

Moira L'Abbate
Instituto de Artes da Unesp – arcadelt@globo.com

Resumo: Este trabalho pretende investigar os aspectos da prática do canto (em grupo ou individual) que podem ser úteis para atores e estudantes de teatro, especialmente no âmbito vocal (voz falada e cantada). A intenção é identificar de que maneira a respiração, pulsação, ritmo, melodia, afinação musicais contribuem para a projeção e emissão da voz falada do ator no palco. Também identificar de que maneira o ator explora a variedade timbrística vocal através do canto e qual a contribuição desse exercício para o seu desempenho vocal. Durante a pesquisa foram feitos breves treinamentos vocais (individuais e coletivos), seguidos de entrevistas com os atores participantes. Ao longo do trabalho, observei que os exercícios cantados desenvolveram uma consciência fisiológica da emissão vocal do ator, aprimorando não só aspectos musicais, mas também sua voz falada, tanto no palco quanto na vida cotidiana. Ao mesmo tempo a música aprimora a audição do ator, permitindo ampliar sua percepção sonora e rítmica. Grande parte dos atores relata ter percebido melhora na projeção e intensidade da voz falada depois de um treinamento vocal cantado. Outros relatam melhora na respiração e consciência rítmica.

Palavras-chave: Canto, Educação Musical, Teatro, Voz falada do ator.

The contribution of sing to actor's speaking voice

Abstract: This paper aims to investigate aspects of the practice of singing (group or individual) that can be useful for actors and drama students, in particular the vocal scope (speaking and singing). The propose is to identify how breathing, pulse, rhythm, melody and musical pitch contribute to the issuance of the spoken voice actor on stage. Also identifies how the actor explores a variety of vocal timbre through singing and the contribution of that exercise to his vocal performance. During the research a brief vocal training (individual and collective) was made, followed by interviews with the actors. Throughout my work, I observed that the singing exercises developed an actor's awareness of physiological vocal, improving not only musical aspects, but also their speaking voice, not only on stage but also in everyday life. At the same time, music improves the actor's hearing, allowing his rhythmic and sound perception to expand. Most actors report that they experienced improvement in their speech and projection after the singing exercises. Others report better breathing and rhythmic perception.

Keywords: Music Education, Sing, Theater, Actor's speaking voice.

1. Introdução

> *(...) o resultado principal do meu trabalho foi que adquiri na linguagem falada a mesma linha ininterrupta de som que eu tinha desenvolvido no canto e sem a qual não pode existir uma verdadeira arte da palavra.*
>
> CONSTANTIN STANISLAVSKI

Depois de vinte anos lidando com Regência Coral, fui convidada para trabalhar na formação musical de atores. Convivendo com esses profissionais, nos últimos dez anos, tenho observado um desinteresse, não só das escolas de teatro, como também do próprio ator, profissional ou estudante, pela sua própria formação musical, mais especificamente, pelo aprendizado do canto. Assim, na escola de teatro onde atuo como professora de música há dez anos, foi eliminada a disciplina "Canto para o ator", pela qual eu era responsável, sob alegação de que o currículo do curso, com duração de dois anos, estava sobrecarregado com outras matérias. Em vista desse fato, fui convidada a colaborar com a direção musical de projetos teatrais da mesma escola.

De outro lado, observei que nem sempre o ator considerava importante a sua formação musical, pois muitas vezes se achava capacitado a cantar uma melodia mais ou menos afinada, ou então, acreditava que nunca precisaria entoar uma só nota. Em outras condições, quando reconhecia a necessidade de aprender a cantar, considerava-se velho para iniciar um aprendizado que lhe parecia difícil e distante.

Quanto ao aspecto vocal, observa-se que muitos atores têm sérias dificuldades com o uso da voz falada. Alguns têm problemas de saúde vocal (calo, nódulo, desconforto ou dor) relacionado ao uso inadequado da voz, bem como de projeção e respiração. Mesmo aqueles competentes nessa área, encontram no canto um grande desafio técnico. O ator precisa exercitar-se durante horas, dias e até meses, o que vai permitir que ele se familiarize com sua própria voz cantada. O próximo passo é resolver o problema da afinação, que também demanda muito trabalho com exercícios técnicos e aprendizado de canções.

Novos desafios aparecem quando chega o momento da música fazer parte da peça teatral. A emoção da cena, a imersão no personagem, podem levar o ator a esquecer parte do que aprendeu na aula de música.

Em geral os diretores de teatro pretendem que a professora de música resolva as canções e outras questões musicais em uma semana, quando o ideal seriam meses ou até mesmo anos de trabalho.

Mesmo com tais empecilhos, acredita-se que uma sólida formação musical seria muito válida, não só do ponto de vista da voz falada, como de seu desempenho artístico. Isso bem enfatizado pelo grande teatrólogo Constantin Stanislavski, ao afirmar que:

> Estar "bem de voz" é uma bênção não só para a prima-dona, mas também para o artista dramático. Sentir que temos o poder de dirigir nossos sons, [...] saber que eles forçosamente expressarão os menores detalhes, modulações, matizes da nossa criatividade! […] O que se deve concluir disso tudo é que até mesmo uma voz naturalmente boa deve ser desenvolvida não só para o canto, mas também para a fala [...] Que bom seria se os professores de canto ensinassem ao mesmo tempo dicção e se os professores de dicção ensinassem canto! Mas como isso é impossível, vamos ter aqui especialistas dos dois campos cooperando um com o outro. (STANISLAVSKI, 2009: p. 140-142)

2. Fundamentação teórica

Dentre os autores que abordaram temáticas relacionas a esta pesquisa, foram selecionados os mais relevantes.

Émile-Jacques Dalcroze foi um educador musical suíço do início do século XX que, segundo Marie-Laure Bachmann, tem uma preocupação com a rítmica e sua estreita ligação com a consciência corporal do indivíduo. Dalcroze foi um educador essencialmente prático e não deixou escritos. Portanto, o material existente sobre seu trabalho foi divulgado por seus discípulos.

> He reverts constantly to the old principle of duality, with *mind* on one side (intelligence, imagination, emotions, the soul), and *matter* on the other (the body, the senses, actions, instincts). These two long-standing adversaries he will undertake to bring together, not to say fuse together, 'so that "thinking man" shall from now onwards be no longer a separate person from "physical man"'(1919: 163) […] Music, says Dalcroze (1907: 43) 'is composed of sound and movement, and sound [itself] is a form of movement'. The body, for its part, is composed of bones and organs and muscles – and 'muscles were made for movement' (p. 39) (BACHMANN, pp. 12-13)[192]

Em sua tese de Doutorado, Fábio Cardozo de Mello Cintra refere pontos comuns entre a música e o teatro, especialmente o tempo e o ritmo.

> O tempo no teatro é uma linguagem, seja ele linear ou não. A música, por sua própria natureza de arte do tempo, ajuda-nos a compreender a gramática dessa linguagem. Assim, para articularmos um discurso cênico, é imprescindível, dentre muitos outros fatores, nosso controle sobre a temporalidade. (CINTRA, 2006, p. 55)

Para Fabio Cintra, o canto coral pode ser uma maneira eficiente de trazer a educação musical para o teatro, principalmente porque o coral utiliza simultaneamente corpo, voz, movimento e espaço.

> As experiências de Kodaly e Villa Lobos relacionam-se com nosso trabalho por dois outros ângulos, e aí com duas conotações úteis: em primeiro lugar [...] consideramos a experiência coral em si como uma das práticas fundamentais para a musicalização do ator, na medida em que envolve todo o corpo e pode integrar a voz ao movimento e ao espaço. Pensamos aqui em uma abordagem ampla do conceito coral, que necessariamente envolve a pessoa como um todo [...] Em segundo lugar, os trabalhos de ambos os educadores vêm ao encontro da inegável tendência contemporânea ao inter-

192 Ele retorna constantemente ao antigo princípio da dualidade, com a *mente* de um lado (inteligência, imaginação, emoção, a alma) e *matéria* de outro (o corpo, os sentidos, ações, instintos). Esses dois velhos adversários ele se incumbiu de colocar juntos, pode-se mesmo dizer fundi-los, 'então esse "homem pensante" daqui para frente não será mais uma pessoa separada do "homem físico" ' (1919: 163) [...] Música, diz Dalcroze (1907: 43) 'é composta de som e movimento, e o som [em si] é uma forma de movimento'. O corpo, por sua vez, é composto de ossos, órgãos e músculos – e 'músculos são feitos para o movimento' (p. 39) (tradução da autora).

> relacionamento de culturas. O canto coral tem atualmente, nesse contexto, uma importância ímpar, uma vez que é uma das formas mais diretas de comunicação e conhecimento entre grupos culturais diversos. (CINTRA, 2006: pp. 82-83)

Dentre os teatrólogos, é fundamental a importância de Constantin Stanislavski. Além do teatro, estudou também canto e dirigia ópera. Embora as técnicas de canto e conhecimento de anatomia da voz fossem pouco desenvolvidas na época, ele sabia através de seu aguçado senso de observação e experimentação, como usar o canto a favor da voz falada do ator no palco. Reconhecendo a relevância desse autor para o teatro moderno, a fonoaudióloga Suely Master afirma:

> [...] Stanislavski [...] grande diretor do Teatro de Moscou, [...] revolucionou toda uma estética teatral vigente no século passado marcando o momento de transição entre o romantismo e o naturalismo, falava aos seus alunos sobre projeção vocal. Um dos primeiros autores de livros sobre a preparação do ator, com ele morre o ator de um papel só, que tinha no virtuosismo vocal sua máxima interpretativa, e nasce o ator que vivencia uma situação dada, imitando com a arte, a vida. O ator durante um espetáculo teatral precisa ao menos ser ouvido e entendido para que o texto exerça sua ação na platéia, despertando sensações, emoções, transportando-a para o mundo do imaginário. (MASTER, 2005: p. 18)

Na obra "A construção da personagem", Stanislavski descreve sua experiência no "Teatro de Arte de Moscou", onde dirigia e ensinava atores. O autor detalha as técnicas e exercícios aplicados, o processo de aprendizado em grupo e os resultados obtidos por ele durante os ensaios. No capítulo VII – "A dicção e o canto", conta sua experiência vocal não só como ator, mas também como cantor, diretor de ópera e de teatro. Coloca a importância do estudo de canto para melhorar a fala do ator, além de questões de dicção, colocação da voz e comparação entre a voz falada e cantada. Sobre a voz de canto influindo na fala, ele descreve sua própria experiência e reflexão:

> Quando eu era moço, me preparei para ser cantor de ópera. [...] Graças a isso, tenho alguma noção dos métodos usados para colocar o som e a respiração visando às finalidades do canto. Não preciso dessa noção para cantar propriamente, mas pode ajudar-me na procura dos melhores métodos para desenvolver uma fala natural, bela, plena. […] Entrando em contato com os cantores, conversei com eles sobre o tema da arte vocal, ouvi o som de vozes bem colocadas, deparei com um variadíssimo sortimento de timbres, aprendi a distinguir entre as matizações de tom da garganta, nariz, cabeça, peito, as da laringe, as occipitais e outras. Tudo isso ficou registrado em minha memória auditiva. (STANISLAVSKI, 2009: p. 142)

Ainda no mesmo livro, Stanislavski escreve três capítulos dedicados ao "tempo-ritmo", conceito que une música e teatro. Embora seus escritos sejam das primeiras décadas do século XX, seus conceitos e descobertas são largamente utilizados nos dias atuais.

> A pausa lógica é passiva, formal, inerte; a psicológica, inevitavelmente transborda atividade e riquíssimo conteúdo interior [que] serve ao nosso cérebro, a psicológica aos nossos sentimentos. Um grande ator disse uma vez: "comedimento no falar; no silêncio, eloquência." A pausa psicológica é isso, exatamente: um silêncio eloquente. É um meio importantíssimo de comunicação entre as pessoas [...] Sorte têm os músicos, os cantores, os dançarinos! Eles têm metrônomos, regentes de orquestra e de coro! Seus problemas de tempo-ritmo já estão resolvidos […] [e] registrados nas suas partituras

> musicais e são sempre reguladas pelos regentes. Já para nós, atores, o caso é diferente! Só na forma versificada é que se estuda cuidadosamente a medida. Quanto ao resto, não contamos com leis, nem metrônomos, nem notas, nem partituras impressas, nem regentes. (STANISLAVSKI, 2009: pp. 193-286)

Vsévolod Emilievitch Meyerhold foi discípulo de Stanislavski e considera a música fundamental no treinamento do ator. A princípio defende as práticas de Dalcroze, mas depois o nega, propondo um contraponto entre a música e o teatro. Ele sugere exercícios teatrais onde usa um fundo musical e depois o retira. No final, a cena é apresentada sem a música. Fabio Cintra compara esses dois autores quando o "tempo-ritmo" está em questão:

> Tempo e ritmo são elementos fundamentais em arte. Falamos de ritmo pictórico, ritmo arquitetônico, ritmo narrativo. Na música e no teatro, são elementos estruturantes do discurso, uma vez que este só pode ser compreendido na medida em que as partes desse discurso são apresentadas numa sucessão temporal. [...] Não por acaso, Stanislavski usa o termo tempo-ritmo para se referir a esse plano de trabalho do ator elaborando um treinamento específico para esse tema. Meyerhold, por sua vez, pratica toda uma formação baseada na música para seus atores, além de utilizar a música em cena como elemento de condução e de contraponto à ação. Ambos consideram a música uma parte importante da formação do ator, uma vez que tempo e ritmo são conteúdos específicos do aprendizado musical e preconizam uma atuação que se apóie na consciência do tempo e do ritmo como elemento estruturador e organizador, tanto do discurso cênico do ator, quanto da própria encenação. (CINTRA, 2006: p. 27)

3. Trabalhando canto com atores

Este trabalho foi desenvolvido no decorrer de três anos, quando coordenei treinamentos vocais individuais e coletivos com atores. Após quatro aulas, foram gravados depoimentos dos participantes.

A opção de treinamento foi pela técnica do canto lírico, pois desenvolve a musculatura vocal e respiratória. Essa musculatura é importante para a voz falada do ator. Segue-se uma descrição de um grupo de fonoaudiólogas sobre o canto erudito:

> Na música erudita, ou mais especificamente, no canto lírico, exige-se do cantor voz limpa e clara, com brilho, volume e projeção desenvolvidos, técnica vocal apurada, além de uma estrutura anatomo-fisiológica preservada. A ressonância deve estar equilibrada em todas as notas da tessitura, sem a presença de quebras de registro, qualidade de voz estável e suporte respiratório adequado. Pode-se observar, em gravações de cantores líricos de diferentes épocas, a evolução quanto à qualidade vocal, mas os mesmos preservavam o estilo de cada compositor que interpretavam. No canto lírico pode ser observado o uso do registro de flauta e falsete, sendo raro o seu uso na música popular.[...] Na música erudita o cantor precisa desenvolver volume, ressonâncias e harmônicos, o jogo melódico, as agilidades e as proezas vocálicas (MUNIZ, 2010: pp. 282-284)

Além disso, o canto erudito explora os extremos grave e agudo da prega vocal, o que traz uma maior consciência fisiológica da emissão vocal. Obviamente, a grande maioria dos atores não seguirá o caminho do bel canto, mas uma breve iniciação a essa técnica poderá ser muito útil para o seu melhor

desempenho, conforme depoimento de uma aluna, profissional de teatro ao final de uma atividade musical:

> Eu acho que o corpo muda na voz cantada, ele acaba exigindo um pouco mais. A impressão que eu tenho é que depois que a gente sai da voz cantada, fortalece pro resto todo (o corpo como um todo, não só a fala). Quando eu estou falando e começo a cantar eu acho difícil essa memória corporal. Por falta de treino acaba sendo sempre uma pequena pesquisa de achar o lugar. Uma coisa que não deveria acontecer. Achar a abertura, o lugar do maxilar, do palato, da língua, as ressonâncias nos lugares do corpo, acaba demorando um pouco. Eu tenho dificuldade com isso. O contrário é bem mais fácil [sair do canto para a fala]. Parece que fica tudo aquecido e mais fácil de manipular. [...] Outra coisa é que a sensação das vogais (onde soam) a gente só fica consciente quando está cantando no extremo agudo. (depoimento de aluna)

A respiração é outro aspecto muito importante, pois a técnica do bel canto fortalece a musculatura abdominal. Para o ator é fundamental ter pleno controle da respiração, o que influi diretamente na projeção da voz.

> O mais importante foi tentar tirar a voz infantil e trazê-la pra frente e com menos ar. Eu percebi que estava fazendo isso no palco. Evitar que a voz fique vazada, com muito ar e estridente. Uma voz mais audível pode aproximar o público do texto que o ator esta falando. Acho que eu posso melhorar minha maneira de cantar e acrescenta pra mim como atriz, mesmo que não tenha música no espetáculo. O diafragma também é importante no teatro, as pausas são importantíssimas, o controle ar, da respiração. O descontrole do ar é péssimo para o ator. Uma respiração pode mudar todo o sentido da frase. Aprender tudo isso cantando é muito mais gostoso! (depoimento de aluna)

Para muitos atores, é mais fácil trabalhar a voz do personagem do que a voz cotidiana. No palco dizem estar mais atentos, mas na vida real ficam distraídos, relaxados. É comum observar atores que têm boa voz no palco e uma voz não muito saudável no cotidiano. Mesmo assim, quando se dá conta de que pode melhorar a voz do dia-a-dia e que isso interfere positivamente com seu trabalho no palco, empenha-se em mudar. O ator em geral tem prazer em explorar a própria voz e descobrir novas maneiras de usá-la.

Importante observar que a voz do ator no palco é muito diferente da voz cotidiana. Nesse caso, não só a voz falada, mas também a interpretação, os gestos, a linguagem corporal, a maquiagem e o figurino precisam ser exagerados, diferente de outras linguagens, como novela televisiva e no cinema, onde a câmera e os microfones interferem na maneira de falar e interpretar. Nesses casos a fala se aproxima da voz cotidiana. As fonoaudiólogas Suely Master e Lúcia Helena Gayotto concordam nesse ponto:

> A voz do ator em cena deve, necessariamente, receber determinados ajustes em função do espaço teatral para que o público presente ao espetáculo seja por ela afetado. Dizemos desta voz cênica que ela tem que ser "projetada", atributo que por si só indica que esta voz está além do seu uso cotidiano. (MASTER, 2005: p. 18)
>
> O conhecimento necessário a essa preparação seria similar ao da voz do ser humano em diferentes circunstâncias da vida cotidiana fora do palco? Ou seja, este conhecimento

> seria equivalente ao da voz não cênica do ator? Há, obviamente, semelhanças entre as duas vozes, mas também diferenças básicas entre a produção da voz não cênica e da voz cênica do ator. As exigências fundamentais de projeção no espaço e articulação na emissão da voz cênica diferem da não cênica, na qual, por exemplo, as condições de espaço são outras. E também, por outro lado, a exibição de uma variação emocional constante exige ajustes vocais cênicos que "transgridam" a voz habitual, do dia-a-dia, e isto está diretamente ligado à vivência que o ator terá de seu personagem. (GAYOTTO, 1997: p. 23)

4. Conclusão

De maneira geral, o canto faz com que o ator repense sua própria voz falada (não só do personagem, mas também a voz cotidiana). A grande maioria dos atores que participou dos treinamentos vocais que coordenei percebeu significativas mudanças na voz falada, tais como: consciência de uma colocação mais confortável da voz, ampliação da sonoridade e extensão vocal. De acordo com Sara Pereira Lopes,

> Consenso geral é, também que as diretrizes técnicas para a arte de cantar, pelas características e exigências que lhe são próprias, estruturam e sistematizam seus conceitos e formas de execução antes e mais fortemente que os da arte de dizer, estendendo suas normas e práticas a esta. Não há nisso nenhum artificialismo. Há sim um movimento de complementariedade: a fala determina o canto que orienta a fala. Por isso é tão aceito que o treinamento vocal dirigido à fala, retire suas proposições básicas do canto. (LOPES, 1994: p. 18)

Outro ponto a ressaltar é o mercado de trabalho, que tem demandado cada vez mais exigência por atores profissionais com experiência musical, especialmente o canto.

No meio teatral há um consenso de que a concorrência tem aumentado nesse meio artístico, exigindo profissionais cada vez mais versáteis. O ator geralmente reconhece que a música é importante para uma melhor colocação profissional. Alexandre Rüger, que trabalhou percussão corporal com atores, observa:

> Hoje, no meio teatral existe uma busca pelo ator completo, aquele que dança, canta e interpreta. Para esse profissional o mercado de trabalho cria oportunidades que se estendem nos musicais e nas peças teatrais com música e dança ou até mesmo em papéis que necessitam uma boa percepção. Como exemplo temos as cenas que dependem de ações coordenadas entre uma sonorização e a fala do ator. Nesses casos, a formação musical interfere diretamente na vida profissional, destacando-se mais aqueles que possuem algum tipo de sensibilização musical, ou que trabalham com a dança [...] São esporádicos os cursos de formação de atores que se preocupam em desenvolver a sensibilização musical, pois os professores não pensam que a coordenação motora do aluno pode ser trabalhada por outros meios que não sejam os cênicos, como [...] o ensino musical. [...] sem se dar conta que a música pode auxiliá-los a obter melhor senso rítmico, criatividade, expressividade e suavidade no seu gestual. (RÜGER, 2007: p. 39-40)

Por último, deve-se considerar a questão da escuta. Muitos atores reconheceram que sua maneira de ouvir mudou após o treinamento vocal, pois passaram a escutar mais os sons ao seu redor: ruídos, falados, cantados e instrumentais. Além disso, foram capazes de ouvir a própria voz de outra

maneira e também a voz dos outros. Conheceram um novo repertório que nunca tinham ouvido antes e isso fez com que pudessem cantar melhor as melodias conhecidas.

Cintra ressalta a importância de uma educação musical para o ator voltada, não só para a atividade corporal, mas principalmente para a *escuta*, e questiona:

> De que escuta estamos falando? Escuta do som e do silêncio, sem dúvida, mas, sobretudo escuta de um *contexto* e escuta do *outro* [...] Escuta num sentido amplo: *atitude de escuta para a vida*. Estamos falando da escuta como recriação de uma atividade fundamental do ser humano, na medida em que é um dos meios para a apropriação, a reflexão e a problematização do mundo e sua realidade [...] Na medida em que nos dedicamos a uma escuta consciente, vamos compreendendo e inventando possibilidades de novas escutas; elas poderão ou não acontecer efetivamente, mas estarão para sempre conosco, em nossa memória sonora. Assim, vamos organizando nosso próprio discurso em relação à escuta do mundo. E se dizemos *discurso*, falamos de estruturação, de organização de um conhecimento para ser comunicado ao outro. Falamos da necessidade e vontade de comunicar, de transmitir, de compartilhar com o outro esse conhecimento, essas percepções e talvez criar junto com ele novos sentidos a partir dessa comunicação. Para isso, precisamos criar formas, criar uma sintaxe sonora que dê conta da transmissão e recriação desses sentidos. (CINTRA, 2006: pp. 87-91, itálico do autor).

5. Referências:

BACHMAN, Marie-Laure. *Dalcroze today: an education through and into music*. Oxford: Clarendon Press, 1993.

CINTRA, Fabio Cardozo de Mello. *A musicalidade como arcabouço da cena: caminhos para uma educação musical no teatro.* Tese de Doutorado. USP, 2006.

GAYOTTO, Lúcia Helena. *Voz – partitura da ação.* São Paulo: Summus, 1997.

LOPES, Sara Pereira. *É brasileiro, já passou de português. Por uma fala teatral brasileira.* Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1994.

MASTER, Suely. *Análise acústica e perceptivo-auditiva da voz de atores e não atores masculinos: long term average spectrum e o "formante do ator"*. Tese de doutorado. UNIFESP-EPM, 2005.

RUGER, Alexandre Cintra Leite. *A Percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro*. Dissertação de mestrado. Unesp, 2007.

SACHS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro.* Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Título original: *Musicophilia: tales of music and the brain.*

STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem*. Tradução Pontes de Paula Lima [da tradução norte-americana *Building a character*]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

A ampliação de repertório como possibilidade para a Educação Musical

Natália Búrigo Severino
UFSCar – nataliadasluzes@gmail.com

Maria Carolina Leme Joly
UFSCar – maroljoly@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo, recorte de um trabalho realizado em 2011, pretende apresentar, de forma sintética, como uma proposta de trabalho com música nas escolas, que se utilizou da ampliação do repertório musical dos alunos, gerou, não só conhecimentos musicais, mas também serviu como um importante elemento no processo de democratização do acesso à cultura; e como é importante que trabalhos como esse sejam feitos por profissionais comprometidos, que estejam abertos ao diálogo, e que respeitem o "universo-particular musical" de cada aluno envolvido.

Palavras-chave: Educação Musical Escolar, Ampliação de repertório, Educação Musical e Emancipação

The repertoire enlargement as a possibility of Music Education

Abstract: This article is a part of a research made in 2011 and intends to present, in summary, a methodology to work with music in the regular school, starting from the student´s repertoire and expanding it. This experience not only developed the student´s music knowledge but also served as an important element in the process of democratizes the cultural access. This article also highlights the necessity of the educator commits with the development of the work and the importance of his/her availability to dialogue and respect the "particular musical universe" of each student.

Keywords: Regular School´s Music Education, Repertoire enlargement, Music Education and Emancipation.

1. A música na escola

A escola é um universo cheio de grandes potencialidades193. Diferentes faixas etárias, diferentes interesses (não só referente aos diversos gêneros musicais), realidades sociais, resultam em diferentes formas de enxergar a vida, a escola, e, consequentemente, em infinitas possibilidades de atuação do profissional da educação para com toda essa diversidade.

Sendo esse um espaço de apropriação do conhecimento sistematizado pela humanidade, a faceta da pluralidade de ideias e valores, bem como as diversas formas de se expressar, podem entrar em conflito com a função da escola, por isso, o que se vê, de forma generalizada, são professores racionalizando o processo de ensino e aprendizagem, fixos no conhecimento

[193] Uma vez escutei alguém comparando a escola com uma plantação. O espaço da escola é uma terra fértil, com potencial para germinar muitas sementes. Se a terra for adubada, cuidada com bastante esmero, suas sementes crescerão fortes e saudáveis, e, quando adultas, vão gerar outras sementes com igual potencial de crescimento. Caso não receba a atenção necessária, as sementes crescerão fracas que não chegarão à fase adulta, e nessa terra só proliferará sementes subdesenvolvidas.

científico; deixando de lado a exploração dessas diversas potencialidades, mantendo o tradicional ensino vertical, passado do professor detentor de todo o conhecimento, para o aluno, que tem a obrigação de absorver toda uma gama de conteúdos que não lhe são significantes, gerando angústia e insatisfação.

Esse complexo ambiente pode se tornar um impulsionador do crescimento profissional e humano se enfrentado com compreensão, compromisso, em cima do diálogo, para que se possa criar uma relação professor-aluno que favoreça o aprender, e que possa contribuir para a diminuição da indisciplina e da evasão escolar.

O ensino de Música possibilita uma quebra dessa racionalização, desde que observadas tais potencialidades. Dessa forma, torna-se necessário que os professores "respeitem a consciência e a cultura de seus alunos, criando uma situação pedagógica em que os alunos possam articular a sua compreensão do mundo" (WEILER, 1988, apud ABRAHAMS, 2005: p. 67).

A Música, por fazer parte do nosso passado, presente e futuro cultural, tem o poder de libertar alunos e professores dos estereótipos, incentivando um raciocínio, uma ação e um sentimento crítico, conectando seu próprio contexto social, político e cultural, com o mundo. Ao propor uma pedagogia crítica para a Educação Musical, baseada em alguns dos princípios da Teoria Crítica, propostas por Paulo Freire, Abrahams escreve:

> "Para a instrução musical, esta pedagogia questiona, desafia e incentiva os alunos a experimentarem a nossa música (isto é, a música do professor) e motiva os professores a compreenderem a música deles (isto é, dos alunos) como partes integrais de uma realidade coletiva" (ABRAHAMS, 2005: p. 68).

2. Uma experiência concreta[194]

Durante os anos de 2010 e 2011, enquanto aluna de graduação do curso de Licenciatura em Música de uma universidade estadual, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) juntamente com mais sete alunos da graduação. Este é um programa proposto pelo Ministério da Educação (MEC) como um incentivo aos alunos de licenciatura para a futura profissão de docentes, inserindo-os no ambiente escolar, visando uma parceria, um trabalho conjunto, entre Escola e Universidade.

[194] A pesquisa que deu origem a esse artigo foi realizado no ano de 2011, para o trabalho de conclusão de curso na graduação. Este artigo, porém, é um recorte de uma das suas faces, e, portanto, não mostra toda a dimensão do trabalho realizado na escola.

No ano de 2011, nós bolsistas do PIBID-Música, inscrevemos a escola em que estávamos inseridos em um projeto da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), chamado Descubra a Orquestra, que oportuniza a ida de várias escolas para assistir a um concerto na Sala São Paulo. O projeto ainda oferece um curso de capacitação para um professor da escola, para que ele prepare os alunos que irão assistir ao concerto. A coordenadora pedagógica da escola foi fazer o curso de capacitação, porém nós bolsistas nos responsabilizamos em fazer essa preparação. Para isso, foram quatro encontros e dois concertos.

Antes da descrição das atividades realizadas, faz-se necessária uma breve contextualização da escola, para que fiquem claras as dificuldades enfrentadas durante o processo. A escola em que estávamos inseridos se localiza em um bairro periférico da cidade de São Carlos, que abriga uma população de baixa renda, onde há alto índice de desemprego, tráfico de drogas, prostituição, etc. Em uma enquete informal, descobrimos que os gêneros musicais favoritos eram o pagode, o funk, o sertanejo e a música gospel.

Iniciando as nossas atividades, levamos alguns alunos da escola para assistir a um concerto da Camerata e da Orquestra Experimental da Universidade, para que os alunos se acostumassem com a formação instrumental, e com um repertório diferente do que eles estão acostumados a ouvir. Levamos também a mesma Orquestra para um concerto na escola, onde toda a comunidade do bairro foi convidada.

O primeiro encontro aconteceu na sala de uma oitava série. Com eles trabalhamos o conceito de paisagem sonora. Foram propostas atividades que forçassem os alunos a prestarem atenção, de forma crítica, nos barulhos da escola, como eles colaboravam para isso e o que poderia ser feito para diminuir os barulhos desagradáveis.

A partir do segundo encontro o formato foi modificado. Reunimos em uma sala os alunos da manhã que haviam sido selecionados pelos professores da escola devido ao bom comportamento e desempenho nas aulas, para viajarem para São Paulo, e fizemos o mesmo no período da tarde. Nesse encontro começamos a trabalhar o repertório que seria executado pela orquestra na Sala São Paulo, e começamos a apresentação dos instrumentos da orquestra. No terceiro encontro, demos continuidade à apresentação do repertório e dos instrumentos. No quarto encontro novamente, e explicamos também a função do maestro.

Nossa maior preocupação, não era nem tanto com a quantidade de alunos envolvidos (102 no total), e nem com os conteúdos que deveriam ser trabalhados através das propostas realizadas no curso de formação, mas sim com a maneira que teríamos que apresentar os conceitos, principalmente com relação ao repertório, que era bem diferente do que os alunos

estavam acostumados a ouvir, para que os alunos se interessassem por aquilo que nós estávamos apresentando.

Com isso, para esses encontros, tivemos a preocupação de planejar atividades bastante lúdicas, partindo de elementos que pudessem ser conhecidos; trouxemos desenhos animados, seriados da TV, fizemos dramatizações, de forma a chamar a atenção dos alunos, para que eles se interessassem pelo o que nós tínhamos para falar. Tínhamos a preocupação de apresentar os conhecimentos musicais de forma que eles se sentissem pertencentes a essa cultura de música orquestral, a ponto de se permitirem estar aberto para o novo; sem jamais ignorar o fato de que eram crianças muito ativas, com seus próprios gostos, e sua própria cultura.

3. O repertório

Com o objetivo de preparar os alunos para assistir ao concerto, foram disponibilizadas três músicas do repertório que seriam tocadas pela orquestra, e que deveriam ser apresentada aos alunos: “Abertura de Candide” de Leonard Bernstein, “O que será?” de Chico Buarque, e “O Morcego” de Strauss.

Para apresentar a abertura de Candide de Leonard Bernstein, foi feita uma montagem com um episódio do desenho Tom & Jerry. Depois que o episódio foi visto pela primeira vez, houve uma conversa com os alunos onde eles observaram que a música ficava mais forte nos momentos mais tensos da história, e que ficava mais fraca nas horas mais calmas; que em alguns momentos só um instrumento tocava, e que em outros todos tocavam juntos.

Em seguida foi mostrado um vídeo de uma orquestra tocando Candide, sob regência do próprio Leonard Bernstein, onde os alunos puderam ver os instrumentos que faziam solo e os que tocavam nas partes mais fortes da música.

A série “Aline” da TV Globo, que contava a história de uma moça que tinha dois namorados, foi utilizada como introdução para trabalhar a música Dona Flor e seus dois maridos/O que será? de Chico Buarque, música feita para a trilha sonora do filme de mesmo nome, baseado no romance de Jorge Amado.

Conversamos sobre livros que viram filmes e filmes que viram séries de TV, e cantamos Parabéns para o Chico Buarque (porque na ocasião, era próxima a data de seu aniversário). Após a apresentação da série, foi mostrada uma cena do filme, e em seguida um vídeo de uma orquestra tocando a música.

Em outro episódio do desenho Tom & Jerry, Tom era o maestro de uma orquestra e estava regendo O Morcego de Strauss. Esse episódio foi utilizado para falar sobre o maestro e sua função em uma orquestra.

A obra O Morcego é uma Ópera, então, para falar sobre ela, um dos bolsistas convidou alguns alunos para dramatizar a história. Após a dramatização, foi mostrado um vídeo de uma orquestra tocando a abertura da ópera.

4. O que ficou de tudo isso

No dia do concerto, na Sala São Paulo, em São Paulo, os alunos se mostraram visivelmente contentes quando a orquestra tocava alguma das músicas que nós havíamos trabalhado. As crianças que estavam sentadas perto de mim me olhavam com brilho nos olhos quando conheciam as músicas.

Após o concerto, a coordenadora da escola comentou que durante toda a semana que se passou, os alunos procuraram saber mais sobre música erudita, e que uma aluna havia confessado que dormira ouvindo música clássica.

Dois alunos que foram entrevistados por mim para a coleta de dados da pesquisa, confessaram que acharam muito emocionante ouvir, ao vivo e bem de perto, a música que antes eles só tinham ouvido e visto no vídeo, durante os nossos encontros. Um deles traduziu o sentimento dizendo: “Era a nossa música!”.

Com esses exemplos, é possível perceber que nossos encontros conseguiram realizar o seu objetivo, que era o de fazer com que os alunos se sentissem pertencentes a essa nova cultura que lhes fora apresentada.

5. Considerações finais

Acreditamos que essa experiência tenha sido tão bem sucedida porque em momento algum, nenhum dos bolsistas ou demais envolvidos no projeto, negou a cultura dos alunos. Seja ela adquirida através dos programas de televisão, seja vivenciada no dia-a-dia, seja aprendida através de familiares ou amigos, pois “a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão popular” (VALLA,

1996: p. 184). Somente através do respeito a esses saberes, e o diálogo entre professor e aluno que se torna possível um ponto de partida.

> Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do 'saber da experiência feito' para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992: p. 70-71).

Sendo assim, ao possibilitarmos a ampliação do repertório musical dos alunos, criamos um ambiente propício para falar e ser ouvido, escutar o outro, pensar e refletir, descobrir e explorar coisas diferentes, estar em lugares diferentes. Essas possibilidades, apresentadas em um ambiente seguro, onde a tentativa e o erro não foram vistos com maus olhos, acolheu cada aluno participante do projeto, a fim de que eles se sentissem seguros para vivenciar novas experiências.

Com o projeto Descubra a Orquestra, além de os alunos da escola serem apresentados a outros compositores, outras músicas, outros gêneros musicais, que são bem distantes de suas realidades culturais; os alunos tiveram, também, a oportunidade de saírem de seus bairros, ocuparem outros espaços e consumirem outra cultura.

Considerando que a educação se realiza em outros lugares que não só a escola, uma vez que cada prática social promove uma "formação para a vida na sociedade, por meio dos processos educativos que desencadeiam" (OLIVEIRA et al, 2009) e que a ampliação da oportunidade de acesso aos locais públicos para todos os sujeitos, independente da camada social, é elemento fundamental para a conscientização da cidadania; levar os alunos para assistirem um concerto fora do ambiente escolar, fez com que os alunos relacionassem os conhecimentos da prática vivenciada na escola, com a prática musical que é realizada fora da escola, tornando o aprendizado muito mais significativo:

> A educação musical, na escola básica, tem como objetivo uma mudança na experiência de vida, no modo de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano – ou seja, seus resultados precisam ser capazes de ultrapassar os muros da escola (PENNA, 2003: p. 7).

O projeto, em momento algum tinha a intenção de mudar a vida dos participantes, mudar o gosto pelas músicas que eles ouvem, ou qualquer coisa parecida. O projeto tinha o objetivo de apresentar uma nova possibilidade, de oferecer outra oportunidade, de ampliar o repertório e o conhecimento musical, para que cada um pudesse consumir a música que mais lhe agrada, e

seguir o caminho que mais lhe convém com a consciência da escolha que estão fazendo; e esse propósito, com certeza, foi alcançado, "estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também" (FREIRE, 1987: p. 69).

Referências

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, p. 65-72, mar, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTREONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *Anais da 32ª. Reunião da ANPED*, 2009.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set. 2003.

VALLA, Victor Vicent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação e Realidade*. 21(2), p. 177-190, 1996.

Amigos até na Música: reflexões acerca da influência da amizade no aprendizado musical

Natália Búrigo Severino
UFSCar – nataliadasluzes@gmail.com

Mariana Barbosa Ament
UFSCar – edmusical.ma@gmail.com

Resumo: Este artigo é fruto de um trabalho que vem sendo realizado através do "Programa Mais Educação" do Governo Federal em uma escola estadual do interior de São Paulo. Duas educadoras musicais, uma enquanto educadora responsável pelas oficinas de "Canto Coral", e outra enquanto participante das oficinas por conta de uma exigência do programa de pós-graduação na qual está inserida, resolveram juntar seus diferentes olhares e perspectivas para compor um artigo que apresentasse os impactos de aprendizagens geradas pela convivência de um dos grupos de alunos. As observações e conversas realizadas com esses alunos mostraram de forma positiva, o prazer em fazer e aprender música contribui para o fortalecimento dos laços de amizade, e que estes laços contribuem para a construção de identidade cultural e para o aprendizado musical.

Palavras-chave: Educação Musical, Práticas Sociais e Processos Educativos, Música e Amizade.

Friends from Music: refleting about the influence of the friendship in the music learning process

Abstract: This research is the result of a work that has been developed in the "More Education Project" form the Federal Government in a public school in São Paulo´s State countryside city. Two music educators, one responsible for the choral project´s workshops and the other as a master degree researcher, decided to gather their different points of view and perspectives to compose an article presenting the different knowledge that became from the student´s coexistence. The observations and conversations held with the students showed that the enjoyment of making and learning music together contributed to strengthening the bonds of their friendship, and this friendship ties contributed to the development of the cultural identity and their music learning process.

Keywords: Music Education, Social Practices and Education Process, Music and Friendship.

1. Introdução

Este artigo é fruto de um trabalho realizado por duas educadoras musicais durante o primeiro semestre de 2012, em uma escola estadual do interior de São Paulo. Através da escolha da escola, estão sendo oferecidas oficinas de "Canto Coral" vinculadas ao "Projeto Mais Educação", do Governo Federal.

A elaboração deste artigo partiu de um trabalho realizado para o programa de pós-graduação em que uma das educadoras está inserida, que mostrava a relação de amizade existente em um grupo de alunos da turma matutina da oficina de "Canto Coral". A partir das constatações feitas neste trabalho, surgiu a ideia de juntar a percepção desta educadora, que participava da oficina, com a percepção da educadora responsável pela condução da oficina, a fim de apresentar de que maneira a amizade, que

muitas vezes ultrapassa os muros da escola, interfere no andamento das aulas e no aprendizado musical de cada aluno.

Para isso, será apresentado, de forma sintética, o "Programa Mais Educação" e a Oficina de "Canto Coral"; em seguida, a percepção da educadora-pesquisadora, através da convivência dela com esses alunos antes da aula começar. Para complementar, será relatada a percepção da educadora responsável pela oficina, apresentando de que forma a amizade no grupo interfere positivamente no desenvolvimento das aulas. Encerramos com algumas reflexões que sintetizam as nossas aprendizagens.

2. "Programa Mais Educação"

O artigo 34 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) decreta que: "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996, grifos nossos); dessa forma, o "Programa Mais Educação", apoiado também na Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, vem promover a Educação Integral no Brasil.

Na cartilha "Programa Mais Educação – passo a passo" elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, apresenta-se a proposta do programa de forma prática e objetiva, se apoiando na ideia de que a Educação Integral consiste na compreensão do ser humano em suas múltiplas dimensões, por isso propõe ampliação de tempos, espaços, atores envolvidos, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e uma aprendizagem significativa para a vida.

De acordo com o Programa, a Música pertence ao macro campo de Cultura e Artes na qual algumas oficinas musicais estão inclusas. A Oficina de "Canto Coral" foi escolhida por essa escola para ser ofertada aos alunos. Segundo o "Manual da Educação Integral" do MEC, a proposta para a oficina é:

> 5.2 "Canto Coral" - Iniciação musical por meio do "Canto Coral". Propiciar ao educando condições para o aprimoramento de técnicas vocais do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música e auxiliando na formação do ouvinte. Integração social e valorização das culturas populares (Ministério da Educação, 2011, p.20).

Diante da perspectiva que envolve o ensino musical e antes mesmo de seu início, a equipe gestora do projeto, juntamente com a professora da oficina, chegaram à conclusão de que os alunos, em sua maioria, se interessavam mais por aprender a tocar violão. Desse modo, a coordenadora do projeto na

escola produziu um adendo direcionado ao governo, falando da adesão aos instrumentos dentro da oficina de "Canto Coral". Infelizmente, até o presente momento, os violões ainda não chegaram à escola por motivos burocráticos. Tanto os alunos, quanto a professora, estão ansiosos pela chegada dos instrumentos, mas enquanto isso não acontece, as aulas seguem conforme o manual do Programa.

No período da manhã, as atividades realizadas são de sensibilização através da Educação Musical focada no uso da voz e na descoberta de sons de uma maneira mais ampla, utilizando brincadeiras, jogos e atividades lúdicas como ferramentas metodológicas para o aprendizado musical. No período da tarde, o olhar se volta para uma Educação Musical relacionada com a escuta sonora e percepção de diferentes ambientes sonoros com o intuito de conduzir os alunos para a expressão, através de sonorizações, utilizando a voz e instrumentos alternativos, construídos por eles mesmos, como ferramentas capazes de ampliar o universo da escuta.

As oficinas têm duração de uma hora e acontecem uma vez por semana, no período matutino (das 10hs – 11hs: para os alunos que estudam no período vespertino) e no período vespertino (das 13hs – 14:30: para os alunos que estudam no período matutino); em uma sala da escola que é destinada para essa oficina e para os ensaios da Fanfarra escolar. Para o presente artigo será relatada experiências ocorridas no período da manhã.

A turma a que estamos nos referindo é composta de oito alunos, que, em média, pertencem ao 6º ano, não necessariamente na mesma sala, mas que são amigos. De acordo com as reflexões das profissionais envolvidas, a amizade do grupo intervém nas decisões, no comportamento, na participação e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos dentro e fora da sala de aula.

3. A prática extra-escolar

O grupo de alunos que participa do Programa é um grupo de amigos, como já dito anteriormente, que se inscreveram juntos em diversas atividades, e que fazem, juntos, todas essas atividades. Eles pertencem todos ao mesmo nível escolar, compartilham dos mesmos interesses, se divertem juntos fora da escola, etc. Estão inscritos também na oficina de Teatro, que acontece no mesmo dia, das 8h às 9h da manhã.

Como, das 9h às 10h, acontece o intervalo dos alunos do período da manhã, que é bastante tumultuado por conta da quantidade de alunos, distribuição da merenda, e pelo fato dos alunos não voltarem para a sala depois que toca o sinal marcando o fim do intervalo; os alunos do Programa são obrigados a ficar do lado de fora da escola, esperando até que dê 10h, para que possam ser chamados, e assim, entrarem novamente na escola.

Um grupo de alunas que participam das oficinas de “Canto Coral”, ao serem questionadas sobre essa espera do lado de fora, disseram que vale a pena esperar, porque elas gostam das aulas, da professora e das atividades; e que algumas vezes voltam para suas casas (que ficam próximas à escola) para depois voltarem para a oficina, mas que preferem ficar porque dessa forma elas ficam “zuando”, conversando, ouvindo música, fazendo fofoca com as amigas e o tempo acaba passando mais rápido. Essas mesmas meninas classificaram suas amigas como “tudo em suas vidas”, irmãs de almas.

Partindo do entendimento de que todos nós nos construímos enquanto pessoas no convívio com o outro, e que, ao fazê-lo, “contribui para a construção de um ‘nós’ em que todos estão implicados” (OLIVEIRA et al, 2009), o espaço/tempo em que os alunos participantes do “Programa Mais Educação”, inscritos na oficina de “Canto Coral”, permanecem do lado de fora da escola, esperando a oficina começar, é um momento onde os alunos podem mostrar suas diferenças e singularidades, e conviver com as diferenças e singularidades dos outros, sem a pressão e a padronização institucional que a escola exige dentro de suas fronteiras; isso permite que, sendo genuinamente sinceros com sua personalidade, possam aprender e ensinar com os colegas na mesma situação.

Através dessa pratica social, esse grupo, ora marginalizados pela escola por serem jovens e ativos; ora pela sociedade por estarem localizados na periferia da cidade, mantém vivas as suas referências, suas visões de mundo, onde não há imposição de papeis sociais; fortalecendo a relação entre as pessoas envolvidas, e destas com o ambiente em que estão inseridas, promovendo a formação para a vida em sociedade; reconhecendo e valorizando a identidade do grupo (OLIVEIRA et al, 2009); “a educação é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo o seu mundo” (FIORI, 1986)

A amizade é uma forma de manter esse enraizamento deste grupo. Nesse tipo de relação, “a presença do outro, de alguém que responda, do exterior, é obrigatória” (BRUM, 2007), sendo assim, os amigos afirmam reciprocamente suas identidades, auxiliando na manutenção de uma auto-imagem valorizada, que expressa e reconhece os atributos mais importantes do outro, de forma a cooperar e fornecer apoio nas necessidades cotidianas (PEREIRA; GACIA, 2007).

Dessa forma, em uma relação de amizade, é possível que os envolvidos participem real, ativa e naturalmente na existência de uma coletividade “que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro” (WEIL, 1979), recebendo, aceitando e digerindo os estímulos exteriores apenas como influência para tornar suas vidas mais intensa, pois como afirma Simone Weil, “quem é enraizado, não desenraiza”.

4. A prática escolar

No dia a dia das oficinas, percebeu-se muita vergonha por parte dos alunos quando as propostas envolviam exploração do corpo, do ambiente e da voz, mas se tratando de adolescentes, podemos considerar essa reação no âmbito da normalidade. O trabalho realizado pela professora com a ajuda da outra educadora e de mais dois bolsistas, pertencentes ao PIBID, teve sempre a intenção de gerar aprendizagens significativas nos alunos, utilizando bases de ensino valorizadas, por exemplo, por Zoltán Kodály, envolvendo a transmissão do conhecimento de maneira espontânea, sem preocupação de um ensino de música formal. Como a oficina é intitulada "Canto Coral", utilizamos o canto em conjunto com quase a totalidade de atividades aplicadas. Assim como Kodály, acreditados que o canto pode ser uma peça fundamental para o desenvolvimento humano, social e cultural.

Em um artigo sobre a aprendizagem significativa, Ana Claudia Cesar apresenta algumas características da metodologia de Kodály:

> [...] O canto não é apenas um meio de expressão musical, mas ele ajuda no desenvolvimento emocional e intelectual também. Para ele *[Kodály]*, quem canta com frequência obtém uma profunda experiência de felicidade na música. Através das nossas próprias atividades musicais, aprendemos conceitos como pulsação, ritmo e forma da melodia. (CESAR, p.78, 2011)

O grupo, aos poucos foi perdendo a vergonha e hoje já é natural iniciarmos alguma atividade cantando, sem explicações e sem reclamações dos mesmos, pois a convivência e as experiências musicais fizeram a harmonia do grupo.

De acordo com as observações e reflexões ocorridas dentro e fora da sala de aula, a professora e a pesquisadora perceberam que a amizade implicava em certas decisões que o grupo tomava quando participavam das atividades musicais propostas, e em suas escolhas, como por exemplo:

- Nos estilos musicais que escutam: a professora fez uma pesquisa através de questionários no que se diz respeito ao gosto musical dos alunos, cantores/bandas e músicas preferidas e observou-se que a maioria dos alunos gostam dos mesmos gêneros musicais e possuem músicas que o grupo de amigos gosta em seus celulares;

- Nos jogos de improvisação vocal: os alunos demonstravam muita vergonha ao participar, o que é perfeitamente cabível e condizente com a idade, mas bastava um amigo começar que todos queriam fazer ou "imitar" o que o colega criou;

- Na adesão ou não da participação nas atividades propostas: dependendo da situação emocional ou da atividade apresentada, os alunos pareciam decidir juntos se participariam ou não do momento. Houve também situações onde uma atividade já aplicada foi repetida quando outros alunos da escola foram participar da oficina somente como visita, e o grupo já participante reclamou por ter que realizar a atividade com pessoas que conheciam, mas que não pertenciam ao círculo de amizade deles;

- Nas sugestões acerca das atividades: por vezes, os alunos combinaram fora da sala de aula para sugerir alguma modificação, repetição ou variação de atividades já feitas anteriormente. Neste quesito, a amizade com certeza interferiu para pensarem, explorarem e aprenderem mais, pois a motivação de chegarem na oficina com alguma coisa nova que, pensada por eles próprios, para realizarem em aula proporcionou, sem dúvida, uma investigação acerca do conteúdo musical abordado;

- Na forma como os alunos se colocavam em sala de aula: sempre variamos o modo de nos colocarmos no espaço físico da sala durante as oficinas a fim de proporcionar um ambiente mais agradável, desvinculado daquele que os alunos encontram no período das aulas curriculares. Cadeiras postas em círculo, em fila, colchonetes no chão, atividades de movimento e exploração da sala foram aceitos pelo grupo sem necessidade da professora se preocupar com um lugar fixo para cada aluno, pois a amizade entre eles fazia com o que essa preocupação não ficasse em primeiro plano e as atividades ficavam mais tranquilas neste quesito.

Essas situações mostram como a intimidade entre alunos e alunos e destes com as profissionais envolvidas favorecem uma relação harmoniosa e sincera que se mostra aberta tanto para as aprovações quanto para as reprovações das atividades propostas, através da atenção oferecida pela educadora para conhecer e compreender cada um de seus alunos, o que estreita ainda mais a relação entre educadoras e educandos, favorecendo um ambiente gostoso para a aprendizagem.

Segundo a pesquisadora e educadora Magali Kleber, em um estudo feito sobre o modelo de ensino utilizado por ONGs, muitas vezes os resultados da aprendizagem através das atividades desenvolvidas pelas ONGs possuem qualidade melhor que o das escolas. Apesar de a oficina de "Canto Coral" estar sendo realizado dentro do ambiente escolar, o "Programa Mais Educação" tem o intuito de ampliar os agentes educacionais envolvidos no processo educacional, favorecendo práticas diferentes das

já realizadas e oferecidas pela escola. Dessa forma, podemos relacionar a oficina com o citado trabalho da Magali Kleber, no que diz respeito às atitudes dos alunos:

> [...] pois privilegia os trabalhos em grupo, colocando os alunos em um grau de sociabilidade e cidadania muito grande. Para a docente, este modo de coletivizar os moldes pedagógicos consegue tornar o aprendizado mais prazeroso para as crianças e possibilita que uma sirva de exemplo para a outra, não só em relação ao aprendizado didático, mas também de cidadania (KLEBER, 2007).

É lógico e aceitável que não só a amizade entre os alunos forneça a aprendizagem musical; claro que não, mas concluímos que as atitudes, ou melhor, a identidade construída pelo grupo, acabou por criar uma identidade musical no grupo, capaz de proferir gostos, criatividade e gestos musicais singulares.

5. Reflexões

A música pode ser considerada uma ferramenta importante para a construção da identidade social. Principalmente na adolescência, onde as descobertas são intensas e onde há maior abertura para troca entre os membros do grupo do qual pertencem (Moura, 2007), os jovens se mobilizam através da música para expressar seus valores e suas atitudes (Dayrell, 2002).

Durante esse período, os adolescentes passam transformações físicas e psicológicas, buscam a aceitação no grupo, e constroem uns com os outros, um olhar sobre si e sobre o mundo.

A música tem grande influência nesse processo: as pessoas de um determinado grupo geralmente se identificam por seus gostos musicais, se reúnem para escutar e juntos se comunicam, estabelecem relações sociais e ressignificam suas aprendizagens (Moura, 2007; Dayrell, 2002). Para que esse convívio seja saudável, Oliveira e Stotz sugerem algumas condições:

> No nível pessoal, todos concordam com a simpatia – aquela que nos põe em sintonia com o outro – e a sensibilidade, para que os outros gostem de estar junto, de estar por perto, de conversar. Para tanto, é necessário gostar de estar lá, de conhecer pessoas, um gostar autêntico que coloca as pessoas em uma relação de confiança. [...] A confiança, a simplicidade que nos põem como iguais, a partir da aceitação das diferenças, que faz com que todos se sentem e tenham espaço para falar e para ouvir. (OLIVEIRA e STOTZ, 2004: p. 6)

Dentro de uma aula de música, onde vários alunos estão juntos, a convivência é um aspecto fundamental para o bom andamento das atividades, e para que seja possível um vínculo afetivo capaz de fazer com que todos estejam comprometidos com o fazer musical. Ter amigos dentro do grupo é um forte elemento motivacional. Sobre este fenômeno, Cruvinel (2005a) destaca que a motivação e a interação social auxiliam no aprendizado musical. Nesse contexto, professor e aluno ganham novos papéis:

> [...] o papel do professor passa do de provedor ou fonte única do conhecimento, a partir do modelo de aula individual, para o papel de consultor, facilitador e líder democrático, nos moldes da aula coletiva. Já 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, 2005a: p. 69).

Dessa forma, provamos dos ganhos adquiridos na prática das aulas em grupo que resultam numa rotina onde os encontros frequentes fortalecem os vínculos já estabelecidos fora da sala de aula aumentando o desejo de estar junto e fazer música de forma compartilhada, tornando as aulas mais prazerosas, o que influencia diretamente na aprendizagem musical.

6. Considerações finais

Os exemplos apontados anteriormente além de outros que ocorreram durante os cinco meses vivenciados de oficina até o momento, nos instigaram, fizeram-nos acreditar que o fator da amizade presente neste grupo marcou e marca nossas relações com os alunos e o aprendizado dos mesmos. A música, por si só, já se constitui uma ferramenta agregadora, onde o prazer é constituído durante o fazer musical, mas a relação estabelecida faz com que a ela faça parte do elo que eles formaram, fazendo com que seja um aprendizado para a vida.

Em entrevista, Flávia Cruvinel (2005b), aponta aspectos relevantes da aula de música coletiva, onde diz que:

> A aula é conduzida de maneira democrática, onde a participação de todos os indivíduos envolvidos nesse processo é imprescindível. Da participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem vão surgindo novas idéias, novos comportamento, novos valores (CRUVINEL, 2005b).

Nesse processo de construção junto com os alunos, a solidariedade, a identidade dentro do grupo, a autoconfiança, autonomia, o senso-crítico, o aumento da auto-estima são fortalecidos, contribuindo para a formação política e cidadã dos alunos (CRUVINEL, 2005b).

Acreditamos que entender a importância das relações afetivas interpessoais, é entender como as pessoas adquirem conhecimento; é assumir que através do reconhecimento de diferentes papeis sociais, sistemas de valores e regras, constroem seu caráter e aprendizagem em sala de aula.

Negar que os alunos façam parte de outras práticas sociais que também ensinam, é negar que eles sejam capazes de ser e construir longe de um professor e fora da escola; é negar a validade de todos os outros processos educativos que não são inerentes da educação escolar; é assumir que os alunos são "recipientes dóceis de depósito" (FREIRE, 1987), que serão moldados única e exclusivamente pela ação do professor. Entender as relações interpessoais requer que o educador conheça e respeite seu aluno. "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996).

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 29, mai. 2012.

BRUM, Danièle. A gramática amorosa da amizade. *Agora*. Rio de Janeiro, v. X n. 2 jun/dez 2007 p. 311-319.

CESAR, Ana Claudia. Aprendizagem Significativa/Aprendizagem Musical. Anais do *II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil*, 2011. Disponível em: < http://www.anppom.com.br/anais/AnaisdoIISeminarioBrasileiroEducacaoMusicalInfantileVEncontroInternacionalEducacaoMusical.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social* – uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005a.

CRUVINEL, Flavia Maria. Música e Transformação: Ensino coletivo desmistifica paradigmas como dom e talento. *Revista eletrônica Nádia Timm*, 2005b. Entrevista concedida à Nádia Timm. Disponível em: < http://www.nadiatimm.jor.br/08_08/materias/mundoMelhor/flaviacruvinel.htm>. Acesso em: jul. 2012.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.117-136, jan./jun. 2002.

MOURA, Auro Sanson. Música e construção de identidade. XVII Congresso da ANPPOM – Programa de pós-graduação em Música – Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/poster_educacao_musical/poster_edmus_ASMoura.pdf>. Acesso em: ago. 2012.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTREONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. Anais da 32ª. *Reunião da ANPED*, 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro (2004). Perspectivas de diálogo entre organizações governamentais e não governamentais e instituições acadêmicas: o convívio metodológico. *Anais da 27 reunião da ANPES.* GT. Educação Popular, 2004. Em CD ROM.

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

PEREIRA, Fábio Nogueira; GARCIA, Agnaldo. Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 2007, 8(1) p. 71-86.

WEIL, Simone. O desenraizamento. In: ___. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. P. 345-372.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia* – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

KLEBER, Magali. Coletividade e música: alternativas de ensino que funcionam. *Conexão Ciência*. Ano 4. Edição 6. 29 abr. 2007. Entrevista concedida a Vítos Oshiro. Disponível em: < http://www.conexaociencia.jex.com.br/noticias/coletividade+e+musica+alternativas+de+ensino+que+funcionam/>. Acesso em: jul. 2012.

O uso de recursos didáticos nas aulas de Música: Um relato à luz da Abordagem PONTES

Neide dos Santos Barbosa
Universidade Federal da Bahia/UFBA
Faculdade Evangélica de Salvador/FACESA - neidebrandao2@hotmail.com

Noelma de Oliveira Santos
Universidade Estadual da Bahia/UNEB - noyy01@hotmail.com

Resumo: O presente artigo é um relato de experiência que aborda o uso de recursos didáticos (visuais, sonoros, táteis e motivadores), nas aulas de Música no "Projeto SONARE"[195]. Tais recursos têm relação com o universo infanto-juvenil, enriquecendo, desse modo, o trabalho de educação musical. O Projeto realizado na cidade de Candeias, localizada na Região Metropolitana de Salvador, na Bahia, tem como base a lei 11.769, de 18/08/ 2008, quanto ao ensino de música na escola. O referido Projeto constitui-se como marco na comunidade escolar desde 2010 até os dias atuais, atendendo crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, na faixa etária de 09 a 13 anos. Esse artigo parte das orientações fornecidas pela Abordagem PONTES (Alda Oliveira, 2001), e suas propostas de articulações pedagógicas, que refletem sobre o fazer musical ativo e criativo do educador musical nos dias atuais. Na experiência desse relato em particular, cada encontro semanal com os alunos, tem-se constituído como momento ideal ao apropriar-se dessa prática. Diante do exposto, como atender a uma clientela socialmente vulnerável e com dificuldades de aprendizagem com atividades musicais significativas, criativas e motivadoras? Dessa forma os objetivos que norteiam esse relato são: 1) Contribuir para a discussão e uso consciente de articulações pedagógicas nas atividades musicais; 2) Contribuir para capacitar ainda mais os docentes na práxis em sala de aula; 3) Ressaltar formas variadas, criativas, significativas e envolventes do ensino de música, minimizando dificuldades de aprendizagem, atenção e concentração. O canto, a verbalização e o gesto, explorados musicalmente, são exemplos práticos da presença desses recursos didáticos e pedagógicos, legitimando processos e articulações na aquisição da linguagem musical, respeitando os elementos essenciais de cada linguagem explorados nas atividades realizadas no âmbito do "Projeto SONARE".
Palavras-chave: Projeto Musical, Abordagem PONTES, Recursos Didáticos

Abstract: This paper is an experience report that addresses the use of teaching resources (visual, audible, tactile and motivating ones), in the "Project SONARE" music classes. Such features are related to the juvenile universe, enriching thus, the work of music education. The Project held in the city of Candeias, located in the Metropolitan Region of Salvador, Bahia, is based on the law 11,769, 18/08/2008, regarding the teaching of music in schools. The project is referred to as a milestone in the school community since 2010 until the present day, serving socially vulnerable children and adolescents, aged 09-13 years. This article is part of the guidance provided by PONTES Approach (Alda Oliveira, 2001), and its proposal of pedagogical articulations, which reflects on the active music making and creative music educator today. In the experience of this particular account, each weekly meeting with students has been constituted as an ideal time to take ownership of this practice. Given the above, how to serve a clientele socially vulnerable with learning difficulties on significant, creative and motivating musical activities? Thus the objectives that move this report are: 1) To contribute to the discussion and conscious use of pedagogical tools in musical activities, 2) Contribute even more to enhance teachers' competence in classroom practice, 3) Emphasize diverse, creative, meaningful and engaging music teaching forms, minimizing learning, attention and concentration difficulties. The singing, verbalization and gesture, explored musically, are practical examples of the presence of these teaching and pedagogical resources legitimizing processes and articulations in the acquisition of musical language, respecting the essential elements of each language

[195] Projeto SONARE: Titulo do projeto inspirado no nome da ONG SONARE – Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música, porém sem qualquer relacionamento formal ou de parceria institucional com a mesma.

exploited in the activities carried out under the "Project SONARE".
Keywords: Musical Project, PONTES Approach, Teaching Resources

1. Introdução

O presente artigo é um relato de experiência que aborda o uso de recursos didáticos (visuais, sonoros, táteis e motivadores), nas aulas de Música no "Projeto SONARE", na cidade de Candeias, localizada na Região Metropolitana de Salvador/Bahia. O Projeto conta com a parceria da Secretaria Municipal de Educação, tendo como público alvo 150 crianças e adolescentes, na faixa etária de 09 a 13 anos, oriundos de 10 Escolas da Rede Municipal de Ensino, do Ensino Fundamental I. Com base na lei 11.769, de 18/08/ 2008, o referido Projeto, constitui-se como marco na comunidade escolar desde 2010 até os dias atuais.

Os objetivos que norteiam esse relato são: 1) Contribuir para a discussão e uso consciente de articulações pedagógicas nas atividades realizadas; 2) Contribuir para capacitar ainda mais os docentes na práxis em sala de aula; 3) Ressaltar formas variadas, criativas, significativas e envolventes do ensino de música, minimizando riscos sociais e dificuldades de aprendizagem.

Buscaremos ao longo do relato responder algumas questões, sendo que a principal é: como atender a uma clientela socialmente vulnerável, com dificuldades de aprendizagem e convivência em grupo com atividades musicais significativas, criativas, reflexivas e motivadoras?

O uso de alguns recursos didáticos visuais, sonoros, táteis e motivadores, têm possibilitado o diálogo entre a música e o teatro numa relação harmoniosa e criativa na concepção do Projeto, favorecendo um rico e significativo aprendizado musical nos encontros semanais. O canto, a verbalização e o gesto, explorados musicalmente, são exemplos práticos da presença desses recursos didáticos e pedagógicos, legitimando processos e articulações na aquisição da linguagem musical.

Inicialmente num breve histórico, mostraremos como foi feita a escolha do nome, como é feita a matrícula dos alunos, como e onde funciona atualmente o Projeto, ao tempo em que mostraremos a metodologia e os recursos usados. Em seguida transcorreremos sobre a abordagem PONTES e sua contribuição nas atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto. Por fim, serão expostas atividades pontuais, realizadas usando tais recursos.

2. Projeto SONARE: Uma construção sonora de valores

Como a proposta inicial era o Canto Coral, o nome CANTARE, pareceu-nos sugestivo para aquele momento. Alguns alunos manifestaram o desejo de aprender a tocar algum instrumento, dentre

eles o violão e a flauta doce. Nosso primeiro contato com o nome SONARE aconteceu no Encontro de Educadores Musicais que participamos em 2003, quando o Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música/SONARE, então uma consultoria coletiva e privada, trouxe à Bahia, o educador musical Keith Swanwick. Como a proposta inicial, havia sido ampliada para a formação de um grupo vocal e outro instrumental a mudança do nome para SONARE, nos pareceu adequado para agregar as duas possibilidades. Atualmente, a Consultoria SONARE (www.sonare.com.br), constitui-se como Organização Não-Governamental sem fins lucrativos, desenvolvendo projetos significativos, dentre os quais a publicação: Educação Musical no Brasil (Alda Oliveira e Regina Cajazeira).

A matrícula dos alunos foi feita mediante divulgação nas escolas: cartazes, reunião com os pais, gestores, coordenadores e por fim com as crianças. A metodologia utilizada contempla várias atividades melódicas e rítmicas, à luz de diversos métodos, sendo a abordagem PONTES, o referencial teórico norteador das nossas ações, no corrente ano. Cada atividade é pensada como forma de socialização, sensibilização e de desenvolvimento da criatividade e do potencial musical de cada aluno.

Os encontros semanais acontecem em horário extraclasse, nas escolas municipais: Adriano Gordilho e Antônio Carlos Magalhães, com grupos distintos. Os horários e locais foram escolhidos como possibilidade de agregar um maior número de alunos de uma mesma localidade. Isso resultou na formação de dois grupos que se encontram uma vez por mês para ensaios e atividades específicas e conjuntas, dentre elas as apresentações públicas.

Por atender a uma clientela vulnerável socialmente, o "Projeto SONARE", objetiva construir valores através da música, tais como: elevação da auto-estima, colaboração, tolerância, valorização do outro, cooperação, convivência em grupo, dentre outros. Para isso, foram utilizadas canções específicas com esta temática, como as da Educadora Musical Thelma Chan: O gatinho, Abraço da paz, e Pra ganhar beijo, que possibilitam momentos de socialização, trocas mútuas e integração no grupo.

Como afirma Harder (2003) "[...] atualmente é relevante que a Educação Musical aplique e desenvolva, além dos métodos tradicionais, outras propostas e abordagens para atender às demandas da sociedade. Uma delas é aquela que solicita procedimentos didáticos que atendam aos desejos e necessidades dos aprendentes".

Oliveira (2008) tem verificado, após anos de prática, que mesmo em aulas de musicalização em grupo, o ensino fica mais eficaz se o professor encontra formas de traduzir o que ele quer ensinar através de linguagens e meios que o aluno entenda, goste, participe e se identifique como pessoa. Para a autora, a partir da observação detalhada de cada aluno, o professor vai criando soluções didáticas de aproximação com a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotsky) e com os elementos de identificação sociocultural e musical dos participantes do processo educativo. Conexões bem sucedidas em geral têm levado os

participantes a caminhos produtivos e estimulantes, conduzindo o processo educacional para assuntos e temas significativos que de outra forma poderiam talvez não acontecer.

Tais afirmações têm alicerçado a nossa prática, despertando-nos para que as atividades planejadas em cada encontro semanal possam proporcionar para os alunos envolvidos com o Projeto, momentos para construções musicais diversas, usando os recursos visuais, sonoros, táteis e motivadores, citados nesse relato, como coadjuvantes no processo de musicalização, tornando o ensino de música mais criativo e dinâmico.

O uso de recursos didáticos à luz da Abordagem PONTES

Abordagem PONTES, em primeiro lugar, está fundamentada na experiência da autora, que ao definir a Abordagem afirma que:

> [...] A Abordagem PONTES é uma proposta teórica da educação musical que pode ser aplicada para todas as fases do ensino de música, em especial para a educação que lida com processos de educação contextualizada. A missão do professor de música é facilitar a educação do estudante e desenvolver encontros personalizados ou customizados entre a música e os indivíduos, explorando, desenvolvendo e fortalecendo o potencial de cada realidade de ensino encontrada (OLIVEIRA, 2001, p. 3).

Em segundo lugar a autora fundamenta sua Abordagem em teóricos desenvolvimentistas que abordam o currículo como ciência crítica: Vygotsky, Anísio Teixeira, Jean Jacques Rousseau, Maria Montessori, Paulo Freire, Swanwick, dentre outros. Em terceiro e último lugar a composição do acróstico PONTES, traz o sentido global da Abordagem, no qual cada item mencionado permite ao educador musical ativar a sua consciência crítico analítica com foco nas articulações pedagógicas variadas, quer sejam planejadas ou inesperadas, para uma prática mais eficiente e motivadora, centrada no desenvolvimento musical dos alunos.

Uma das finalidades da Abordagem PONTES, segundo Oliveira (2001), [...] é ajudar o professor a solucionar os problemas de sala de aula desde quando ele é preparado para imprevistos, situações que envolvem a sua inventividade e expressão. Para Oliveira (2001), a abordagem PONTES foi concebida também para valorizar a formação continuada de professores de música junto aos alunos, na prática, visando não desperdiçar os conhecimentos trazidos pelos estudantes e pelo contexto sociocultural para a sala de aula, aproximando os professores desses conhecimentos trazidos pelos participantes.

No acróstico construído pela educadora, cada letra tem sua representatividade, atuação e significados definidos e diferenciados: **(P)** Positividade; **(O)** Observação; **(N)** Naturalidade; **(T)** Técnica; **(E)** Expressividade; **(S)** Sensibilidade. Explicando o uso do termo, Oliveira (2001), afirma que o termo PONTES é usado como metáfora para explicar a postura de articulação pedagógica a ser desenvolvida e

posta em prática pelo professor na sua práxis. Por práxis entende-se uma atitude articulada (teórico prática) em todos os seus passos e decisões em direção ao ensino e aprendizagens significativas.

Na concepção das PONTES, para a autora:

> O trabalho de formação pedagógica precisa valorizar não somente o planejar, como o fazer e o refletir sobre as articulações como pontes e conexões em forma de representações, diálogos verbais, perguntas e questionamentos desafiantes, em forma de apresentação de situações próximas ao problema, em forma de movimentos corporais, jogos dramáticos, imitações ou empatias de sentimentos, emoções, sons, melodias e ritmos, referências de repertórios musicais de diversos estilos (OLIVEIRA, 2001, p.2).

Nesse sentido, o "Projeto SONARE", alinha-se com a proposta acima citada, ao utilizar canções e recursos facilitadores no ensino musical, visando atender ao aluno, explorando sua capacidade dentro de cada realidade. Quando utilizamos as canções nas aulas do "Projeto SONARE", auxiliadas pelo uso de recursos visuais, sonoros, táteis e motivadores, entendemos o que afirma Berenice Almeida quando refere-se ao uso das canções e seus desdobramentos:

> nas diversas pedagogias musicais, o canto é considerado um dos principais pilares do desenvolvimento da educação musical.[...] A voz é o nosso primeiro objeto de exploração sonora, nosso primeiro instrumento musical, podendo se transformar em um verdadeiro meio de expressão. Descobri-la através de jogos musicais, improvisações e do simples cantar é prazeroso e fundamental para qualquer formação musical (ALMEIDA, 2011, p. 134).

Nessa direção, o "Projeto SONARE", tem se aproriado da Abordagem PONTES, para enriquecer e balisar cada atividade desenvolvida, as quais tem mostrado resultados favoráveis e satisfatórios do ponto de vista musical e na formação global dos alunos.

Quando utilizamos os recursos didáticos visuais, sonoros, táteis e motivadores, percebemos que os encontros tornam-se mais atrativos, talvez por conterem representações e significados que facilitam a conexão das atividades com caracteríscas identitáras dos participantes, fato revelado na frequência dos alunos, no interesse e alegria que demonstram em cada atividade.

Num dos encontros da Associação de Professores e Educadores Musicais da Bahia (APEMBA), promovido pela educadora Musical Carmem Mettig, em Salvador, com a presença do Educador Musical Jos Wuytack , percebemos que não estávamos sozinhas ao usar tais recursos em nossa prática musical. Wuytack fez largo uso de recursos visuais, sonoros, táteis e motivadores como: fantoches, bonecos, placas, dentre outros, como auxiliares no ensino musical, os quais foram manuseados e utilizados pelo grupo, em várias atividades ensinadas pelo educador.

Com sua prática pedagógica, Wuytack, propôs um fazer musical alegre, motivador e dinâmico. Cada canção ensinada pelo educador, proporcionou momentos singulares e distintos, os quais serviram de incentivo para aumentarmos ainda mais o nosso acervo pessoal com esses recursos.

Descreveremos resumidamente algumas atividades desenvolvidas com o uso dos recursos didáticos citados:

Visuais: Usamos a Partitura Alternativa que é confeccionada com material emborrachado colorido, a qual mostra figuras rítmicas como: semínima (círculo); mínima (retângulo); a semibreve (quadrado) e a mínima pontuada (triângulo). Nessa atividade usamos palmas, copos, batidas com os pés, boca, estalos dos dedos, instrumentos percussivos, dentre outros.

Sonoros: Confeccionados com materiais diversos (plástico, pelúcia dentre outros), os elementos sonoros usados são: Cachorro, galinha e macaco que ao serem apertados, produzem sons característicos desses animais. Nessa atividade, pedimos que um aluno se ausente da sala, enquanto entregamos o material sonoro que fica escondido, na mão de um dos alunos. O aluno ao retornar para sala terá que descobrir na mão de quem está o elemento sonoro, sendo presenteado ao acertar. Essa atividade desenvolve a percepção auditiva, a curiosidade, a atenção e a concentração.

Táteis I: Confeccionados com espuma e diversos outros materiais, os quais são usados em algumas canções, dentre elas, a Canção do Jacaré: Eu vi, eu vi, eu vi um jacaré. Será que ele queria comer meu pé? Nessa atividade os alunos estão sentados em círculo, com um dos pés projetados para frente, enquanto a canção é executada com gestos corporais. No final da canção, o jacaré confeccionado com espuma, sendo conduzido por um fio rígido, vai tentar "comer" o pé de alguém, que deve puxar o pé para trás. Nessa canção desenvolvemos a agilidade, a atenção e a concentração. Vale ressaltar, que essa é uma das canções mais pedidas em todas as aulas pelos alunos.

Táteis II: A canção do Spike (canção para alunos iniciantes de piano) é uma possibilidade utilizada nas aulas do Projeto, na qual três cachorros de pelúcia são escondidos em baixo das cadeiras dos alunos, os quais devem ser encontrados ao final da canção: Pobre Spike se perdeu quem vai encontrar sou eu! As crianças que encontram os "cachorros" embaixo das cadeiras são premiadas com abraços, beijos e pequenos objetos. Essa canção é executada com gestos corporais: Palmas, batidas nas pernas e estalos dos dedos.

Motivadores I: Os fantoches, confeccionados de tecido, são utilizados em algumas atividades como: Histórias musicadas e na canção para dar boas vindas aos alunos: Toda sexta feira tem aula de música, quando o som parar, vou virar estátua! (todos fazem pose e paralisam, onde estão e ao comando de "desmontar" a estátua, voltam cantando) Quem já chegou (fala o nome de alguém), venha para cá (fala o nome de alguém), pose para a foto e vamos cantar! (Uma criança é escolhida para que no final da canção seja "fotografada" por todos). A "foto" é tirada juntamente com um dos fantoches ao lado do aluno escolhido.

Motivadores II: Como temos no grupo alunos com sérios problemas familiares, buscamos em cada ensaio proporcionar momentos para que esses alunos expressem seus anseios, frustrações e medos, com o momento que denominamos "minha emoção". Cada aluno ao chegar, dirige-se para uma caixa contendo corações de várias cores, as quais refletem como eles estão emocionalmente para o ensaio: Coração verde significa: estou bem; coração vermelho: estou muito bem; coração azul: não estou bem, mas quero ficar no ensaio e o coração roxo significa que ele está mal, que não quer participar, mas que não quer ir para casa. Essa atividade permite um olhar diferenciado para cada aluno e a aproximação para articulações pedagógicas diversas, além de permitir a expressividade dos mesmos ao compartilhar problemas pessoais. Ao final do ensaio, os alunos, que escolheram o coração azul ou roxo, são convidados para uma conversa informal, na qual tentamos ajudá-los na resolução de situações diversas em parceria com a escola e a família, em muitos casos.

Citamos o método usado pelo Educador Musical Jos Wuytack, por acreditar que juntamente com a Abordagem PONTES, fornecem o embasamento teórico e prático, necessários para uma educação musical voltada para a construção de valores humanos e musicais. Tais ensinamentos têm alicerçado as nossas ações possibilitando um fazer musical positivo (P), numa observação constante do progresso dos alunos (O), com atividades conduzidas com naturalidade (N), sem desprezar a técnica (T) na transmissão dos conhecimentos, buscando o melhor resultado possível, onde a expressão está em cada etapa (E), após momentos e atividades que visam despertar a sensibilidade de cada educando (S).

Para Oliveira (2001), fazer pontes não é difícil. Estas podem e devem ser feitas por todos os professores, e além de tudo, a conscientização sobre o assunto tem ajudado os professores a estarem mais conectados com a realidade e com o cotidiano escolar e sociocultural. As pontes nas aulas de música podem beneficiar muito a aprendizagem dos estudantes, principalmente porque o professor os estimula a resolver problemas e transpor desafios de forma criativa.

3. Considerações finais

Sem a intenção de esgotar o assunto em torno do uso dos recursos didáticos, nas aulas de música dentro do "Projeto SONARE", consideramos que a Abordagem PONTES contribuiu para a discussão e uso consciente de articulações pedagógicas nas atividades realizadas, contribuiu para capacitar ainda mais os docentes na práxis em sala de aula, ao tempo em que ajudou a ressaltar formas variadas e criativas para que o ensino musical seja mais significativo e envolvente para todos os participantes.

Se os nossos alunos saírem de cada aula musicalmente motivados acreditamos que alcançamos os nossos objetivos enquanto mediadores do conhecimento. Se em cada aula a alegria e as trocas mútuas estiverem presentes, somos os educadores para este tempo presente, tão carente de reações espontâneas e

verdadeiras. Se nos fortalecemos e saímos mais felizes e enriquecidos após cada encontro com nossos alunos, seremos os educadores que os nossos dias precisam: resolvidos com a escolha, apaixonados e felizes com cada conquista. Se nos movemos para sair do "lugar comum" e buscamos formas e meios de atuação cada vez mais consistentes, com certeza estaremos contribuindo na formação de alunos sensibilizados, motivados, atentos e musicalmente expressivos.

A utilização de recursos didáticos visuais, sonoros, táteis e motivadores, como objetos de aprendizagem traz consigo funções como: memorizar, incentivar, despertar canais de percepção auditiva, melódica/visual e gerar um ambiente alegre, que em consonância com a mediação do professor, favorecem a aprendizagem de conteúdos musicais de forma lúdica.

Na busca constante de uma educação musical propícia para oferecer estímulos ricos e eficazes, despertando nos alunos reações e atitudes curiosas, tornando-os disponíveis para a aprendizagem, cremos que o "Projeto SONARE", fornece tais possibilidades, sendo um espaço para acolhimento, criação de vínculos e construções diversas.

Considero os resultados satisfatórios, uma vez que o grupo foi estimulado para refletir sobre suas vidas, na medida em que foram amenizadas algumas dificuldades de aceitação pessoal e de aprendizagem, apresentadas inicialmente. Os alunos passaram a participar ativamente na construção da sua própria aprendizagem, num processo onde atuamos como mediadoras do conhecimento, incentivando e motivando a ação criadora de todos de forma lúdica e significativa.

Referências

ALMEIDA, Berenice de. Encontros Musicais: pensar e fazer música na sala de aula. Ed. Melhoramentos, São paulo, 2009.

HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. Revista Claves, n.º 06, Novembro de 2003. OLIVEIRA. Alda de. Educação Musical em Transição: Jeito Brasileiro de Musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, p. 15 – 34. Londrina, 2001. _____. Pontes Educacionais em Música, 2008. Disponível em: www.aldaoliveira.com.br. Acessado em 12/04/2012.

Crenças de Autoeficácia e Planejamento da Aprendizagem da Percepção Musical: Uma Pesquisa Exploratória

Pablo da Silva Gusmão
UFSM – pablogusmao@gmail.com

Resumo: A disciplina de Percepção Musical, sendo obrigatória e coletiva, apresenta diversos problemas nas universidades brasileiras. Além do desnível das turmas, os alunos geralmente demonstram problemas relacionados com a motivação, com a percepção da própria capacidade e com a falta de estratégias de aprendizagem. Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que tem por objetivo investigar as relações entre os construtos psicológicos envolvidos na autorregulação da aprendizagem em alunos de cursos de graduação em música. Através da utilização de entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender a articulação entre os processos autorregulatórios descritos no modelo de Zimmerman (2002) na narrativa de três alunos. Nesta pesquisa inicial, foi possível perceber uma relação entre o desempenho acadêmico e a utilização de processos de autorregulação, através do estabelecimento de prioridades e do gerenciamento eficiente do tempo. Esta pesquisa aponta para a importância de investigar estratégias de intervenção nos diversos processos cognitivos envolvidos com a aprendizagem autorregulada, as quais poderão auxiliar os alunos a se tornarem mais motivados e autônomos em seu estudo acadêmico.

Palavras-chave: Percepção musical, aprendizagem autorregulada, autoeficácia.

Self-efficacy Beliefs and Learning Planning of Aural Skills: an Exploratory Research

Abstract: The Aural Skill classes, which are required and collective, present some particular issues at the Brazilian universities, such as the diverse student's proficiency levels, moticational issues and lack of autonomy for learning. This paper presents the results of a research investigates the relationships between the psychological constructs involved in the self-regulation of aural skills learning in Undergraduate music students. Through semi-structured interviews, the objective is to understand the interaction of self-regulatory processes described in Zimmerman (2002) in three student's narratives. In this initial research, it was possible to see a relationship between the achievement in Aural Skill courses and the utilization of self-regulatory processes, particularly priority-setting and efficient time management. The investigation of strategies for intervention on cognitive processes involved with self-regulated learning of aurla skills may help students to become more motivated and autonomous in their academic study.

Keywords: Aural skills, self-regulated learning, self-efficacy.

1. Introdução

A disciplina de Percepção Musical é obrigatória e coletiva, revelando um problema comum nas universidades brasileiras: o desnível da turma. Enquanto muitos ingressantes ao curso já possuem um contato extensivo e profundo com música há muitos anos, outros tiveram seu primeiro encontro com a percepção musical apenas alguns meses antes do vestibular. Em questionário a 60 docentes desta disciplina vinculados a Instituições de Ensino Superior, Otutumi (2008) constatou que 71,7% dos respondentes consideram que a maior dificuldade no ensino da disciplina é o "nível de conhecimento muito heterogêneo dos estudantes" e 75% consideram que o maior obstáculo no rendimento dos alunos nesta disciplina é a falta de estudo (p. 108-109).

Também identificada nas publicações acadêmicas é a falta de preparo com que o aluno ingressa no curso de graduação em música. Mesmo alunos que possuem certa proficiência em seu instrumento principal demonstram grande dificuldade na compreensão do código musical (GERLING, 1993), o que é "um forte indício de uma educação musical deficitária em vários aspectos perceptivos e conceituais" (GERLING, 1995: 23).

Otutumi (2008) entrevistou quatro professores da disciplina de universidades brasileiras, e a questão da motivação foi evidenciada em uma das entrevistas: "Olha, a maior dificuldade dessa matéria é você conseguir que os alunos estudem" (p. 69). Gerling (1993) aponta que "o maior desafio consiste em motivar os alunos para que assumam seu próprio aprendizado" (p. 38). A tão criticada dinâmica de sala de aula onde o professor retém todo o conhecimento e o aluno o recebe passivamente é, muitas vezes, uma visão confortável que o próprio aluno espera: "Via de regra, os alunos esperam que o professor seja um provedor milagroso de fórmulas mágicas, macetes, truques e dicas" (Ibid.). Esta falta de habilidade de construir seu próprio conhecimento se confunde com a falta de interesse em fazê-lo.

Portanto, a visão que resulta da observação de tais pesquisas é que a disciplina de Percepção Musical apresenta um conjunto de problemas relacionados com a motivação, com a percepção da própria capacidade e com a falta de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos.

2. Autoeficácia e a motivação para a aprendizagem

O conceito de autoeficácia traduz a percepção que o indivíduo tem de sua capacidade de desempenhar uma tarefa ou de lidar com uma situação. Este conceito está imediatamente relacionado com o processo de definição de objetivos, o qual é concebido como um processo cognitivo fundamental que afeta a motivação (SCHUNK, 1991). Schunk (1989) propõe que os "estudantes que acreditam que irão experimentar muita dificuldade compreendendo a matéria estão propensos a ter um baixo sentido de eficácia para sua aprendizagem". O contrário se aplica aos alunos que se creem capazes de lidar com as exigências de processamento de informação da tarefa em questão. Isto influencia diretamente todo o processo de aprendizagem, uma vez que o aluno com baixo senso de autoeficácia tem uma tendência maior a evitar a tarefa e a alocar menos energia e esforço em sua resolução, ao passo que o aluno que se percebe eficaz é mais motivado para se comprometer com as atividades. As crenças de autoeficácia são consideradas o fator principal para a determinação da motivação e do sucesso acadêmico do aluno (SCHUNK,

1989; ZIMMERMAN, 2000), e suas fontes mais comuns são os desempenhos anteriores e a modelagem social.

3. Método e instrumento de coleta de dados

Um dos objetivos desta investigação foi compreender as relações entre as crenças de autoeficácia e o planejamento estratégico, assim como suas fontes e consequências, em alunos da disciplina de Percepção Musical em um curso superior de música. Define-se assim o caráter exploratório desta pesquisa, pois se trata de uma abordagem que conduz às reflexões a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades auditivas, permitindo a identificação de variáveis relevantes (BABBIE, 2011: 96). A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, através das quais os entrevistados foram estimulados a narrar sobre momentos de sua formação musical que permitissem a investigação da origem e do desenvolvimento das suas crenças de autoeficácia relacionadas ao estudo da Percepção Musical, assim como sobre a utilização de estratégias de aprendizagem, estabelecimento de objetivos e valoração da atividade.

4. Participantes da pesquisa

Foram entrevistados três alunos de um curso de Licenciatura Plena em Música de uma Instituição de Ensino Superior. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2012, e os entrevistados haviam ingressado na universidade no ano anterior, de modo que se encontravam no terceiro semestre do curso. Apesar de nenhum dos participantes terem estudado solfejo ou ditado antes da preparação para a prova específica do curso superior, o aproveitamento e desempenho nas disciplinas de Percepção Musical foram diferentes para cada aluno. Este aspecto foi um critério para seleção dos participantes, os quais foram identificados através de nomes fictícios: Alberto, Bianca e Cláudia.

O primeiro entrevistado, Alberto, era tecladista e estudava percussão no curso de música. Alberto tinha 26 anos na ocasião da entrevista. Seu interesse em música veio principalmente através da figura de sua mãe, que cantava em coral e ouvia música com bastante frequência, e do contato, durante a infância, com uma prima que era bacharel em piano. Por iniciativa própria, Alberto decidiu aprender a tocar o instrumento e, aos dezesseis anos, a ler partitura. Declarando uma paixão que abrange a música clássica e a popular, obteve bastante experiência tocando com bandas na noite. Seu primeiro contato com solfejo ou ditado foi na preparação para a prova

específica. Alberto obteve desempenho excelente em todas as atividades das disciplinas de Teoria e Percepção Musical I, II e III.

A segunda entrevistada foi Bianca, também tecladista, e que estudou um pouco de percussão e de viola após ingressar na universidade. Na ocasião da entrevista, Bianca tinha 18 anos. Seguindo o sonho de seu pai, começou a estudar teclado aos seis anos com uma professora particular de sua cidade. A admiração por esta professora a fez decidir tornar-se uma professora de música, e apesar de não ter estudado ditado ou solfejo antes da preparação para a prova específica, a teoria musical sempre esteve no topo de suas prioridades. Bianca obteve um desempenho suficiente para a aprovação nas disciplinas de Teoria e Percepção Musical que já cursou, embora ela tenha relatado estar com dificuldades para acompanhar o conteúdo.

A terceira entrevistada foi Cláudia, tecladista, que aprendeu flauta doce após ingressar na universidade, e recentemente havia começado a estudar flauta transversa. Na ocasião da entrevista, Cláudia tinha 19 anos. Através do incentivo de seu pai, começou aos oito anos a ter aulas particulares de teclado. Tendo sido educada a ler através de cifras, seu primeiro contato com partitura musical foi no curso de extensão da universidade, onde buscou a preparação para a prova específica. Cláudia teve um desempenho insatisfatório no primeiro semestre da disciplina, o que fez com que reprovasse. Na ocasião da entrevista, estava cursando a disciplina de Teoria e Percepção Musical I pela segunda vez, com um desempenho notavelmente superior ao da primeira vez.

5. Fontes das crenças de autoeficácia

Nenhum dos três alunos entrevistados havia estudado solfejo ou ditado antes de se tornarem universitários, exceto nos últimos meses precedendo a prova específica. A autoavaliação de desempenhos passados é uma das principais fontes das crenças de autoeficácia, mas na ausência destes, os modelos sociais tornam-se fundamentais para a criação de uma percepção de autoeficácia. Como Schunk explica,

os estudantes adquirem muita informação sobre capacidade a partir do conhecimento dos outros. Pessoas semelhantes oferecem a melhor base para comparação. A observação de colegas similares realizando uma atividade transmite aos observadores a informação de que eles, também, são capazes de terem êxito na tarefa. (SCHUNK, 1989: 174)

A influência desta experiência observacional também pode ser negativa, como se percebe nos relatos dos três entrevistados, tanto sobre a prova específica como a disciplina de Percepção Musical:

Qualquer pessoa que entra aqui: "é o monstro!" É feito o bicho da matéria, sabe? Pra nós, todo mundo fala "é a cruz que vocês vão carregar e é isso aí". [...] [Teoria e Percepção] "tu não pode vacilar", e tem *ene* coisas! Não, é ralação, é prova. Já vem assim, com todo mundo falando que é um troço. (Alberto)

Bom, pelo que eu escutava das pessoas na rua, a prova era a coisa mais horrível do mundo. Impossível de passar! Aí eu vim com esse pensamento que a prova era muito difícil. E eu tenho um problema, que eu sou muito nervosa, eu fico muito nervosa pra realizar as provas, pra tudo. (Bianca)

Na minha concepção, [a prova específica] ia ser difícil. Até porque quando fui fazer a prova, no próprio corredor tinha bastante pressão. Que a prova tava muito difícil, que não tava sendo fácil, que tinha bastante reprovação, que não é qualquer um que passava. [...] Os que já tinham feito, os próprios colegas que já tinha feito botavam uma pressão no corredor. (Cláudia)

É importante manter em mente a diferença entre a "autoeficácia" e a "crença de autoeficácia". É possível que um estudante se veja como incapaz de realizar tarefas que na realidade ele está capacitado para cumprir. Bianca, por exemplo, percebeu o conflito entre a informação que ouvia dos outros candidatos e a avaliação do seu próprio desempenho: "quando eu comecei a fazer a prova eu percebi que era totalmente ao contrário, que tudo que eu sabia tava ali" (Bianca).

6. Planejamento da aprendizagem

Segundo o modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2002), a *fase do planejamento* se refere a processos e autocrenças que ocorrem antes dos esforços de aprendizagem. As principais classes de processos desta fase são as que envolvem a análise da tarefa e a automotivação. Durante a análise da tarefa o estudante autorregulado estabelece metas e cria o seu planejamento estratégico, ou seja, determina um objetivo de aprendizagem ou desempenho e um conjunto de estratégias de estudo para atingir este fim. As propriedades da meta – especificidade, proximidade e nível de

dificuldade – são especialmente importantes, pois interagem reciprocamente com as crenças de autoeficácia (SCHUNK, 1989).

Metas específicas, próximas e com um nível equilibrado de dificuldade induzem a uma melhor crença de autoeficácia. A especificidade da meta torna o progresso mais fácil de ser mensurado, e a proximidade permite um contato mais concreto com os resultados, consequências e sucessos. A dificuldade da meta precisa ser equilibrada para que seja suficientemente desafiadora, mas sem apresentar-se como um obstáculo intransponível.

O estabelecimento de metas foi um dos processos menos representados nas entrevistas. A despeito de perguntas específicas sobre como estudaram para a prova específica de ingresso, ou para as provas da disciplina durante o semestre, nenhum dos alunos entrevistados relatou exemplos de metas específicas ou próximas. Os estudantes parecem mais focados em suas metas gerais e de longo prazo, como quando Cláudia menciona seu desejo de ingressar no curso de música: "era o que eu queria e foi a meta que eu quis, eu comecei a estudar pra valer" (Cláudia). Zimmerman (1989: 333) adverte que estudantes que adotam metas gerais como "fazer o seu melhor" geralmente não percebem uma melhora considerável em motivação e aprendizagem, quando comparados com alunos que estabelecem metas intermediárias.

Alberto foi o aluno que mais mencionou metas de aprendizagem durante a entrevista, mas na maior parte das vezes se referindo a metas gerais, como por exemplo, o objetivo de perceber relações e padrões significativos na música ao invés de uma sequência abstrata de notas: "tentar trabalhar com padrões, não com figuras. Assim fica mais fácil, tu não precisas ficar pensando em nota, mas pensar num padrão. [...] Eu buscava um sentido: não ouvia o dó, ré, mi, fá, sol, mas, como eu te falei, ouvia uma escala até o quinto grau" (Alberto). Quando as metas não são específicas, torna-se mais difícil para o estudante avaliar o seu progresso, o que, por sua vez, influencia negativamente sua automotivação para a aprendizagem.

Um segundo processo da classe de análise da tarefa é o planejamento estratégico. Um estudante autorregulado planeja o uso do tempo e do espaço para tornar sua aprendizagem mais eficiente. Por exemplo, o aluno pode planejar desligar o aparelho de TV ou estipular a ordem dos conteúdos a serem estudados e com que frequência. A frequência de estudo é um aspecto especialmente importante na aprendizagem da Percepção Musical, pois se trata do desenvolvimento de habilidades específicas. Ao contrário do estudo de teoria, habilidades são desenvolvidas eficientemente apenas quando praticadas com frequência regular. Por não perceber esta distinção na natureza do conteúdo, muitos estudantes acreditam que podem praticar para provas perceptivas pouco tempo antes da prova, como se percebe neste trecho da entrevista com Cláudia sobre sua frequência de estudo no primeiro ano do curso:

> Ah, era muito pouco, assim, até em época de prova, uma semana antes eu tentava pegar e dar uma estudada. Ditado também, muito em cima da prova, não estudava com antecedência. [...] Começava sempre uma semana antes, eu tentava pegar, um dia sim, um dia não, tinha dias que eu nem pegava, sabe, era bem desleixada, mesmo. (Cláudia)

Outras estratégias incluem a revisão de avaliações passadas, anotações de aula, ou livros-texto. Este é o tipo de estratégia presente na descrição de Bianca sobre seu estudo de ditado em casa: "eu tentava tocar aquela melodia que o professor tinha tocado na aula, o que eu tinha escrito errado, e depois a correção. Para ver o que estava errado e o que não estava" (Bianca). Com a disponibilidade do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, que passou a ser incorporado como apoio à disciplina no terceiro semestre destes alunos, o estudante pode planejar seu estudo a partir deste apoio: "Progressões [harmônicas], sempre que eu posso, eu entro no Moodle e estudo. Assim, faço uma lista, por exemplo, tem agora I-IV-V-I. Aí eu fiz toda aquela lista, fiz as lições. "Pronto". Faço isso. E aí, quando eu posso de novo, eu entro" (Bianca).

Da mesma forma, buscar a assistência de colegas ou do professor é uma estratégia valiosa que alguns alunos deixam de usufruir, possivelmente por timidez. Cláudia reconhece esta falha na primeira vez que cursou o primeiro semestre: "Eu estudava mais sozinha. E um dos meus maiores erros foi que eu tinha dúvidas e eu ficava quieta, não perguntava" (Cláudia). Entretanto, a estratégia de busca de assistência social passou a ser parte do seu repertório ao fazer a disciplina pela segunda vez: "Quando eu tenho alguma dúvida, agora esse ano, em teoria, alguma coisa, ou procuro perguntar pros meus colegas que sabem mais, ou para o professor, que tiro as dúvidas em aula com ele" (Ibid.).

Um aluno autorregulado é capaz de analisar as tarefas, avaliar o tempo disponível e a adequação do espaço e, desta forma, antever e remediar possíveis dificuldades. Em particular, este aluno deve ser capaz de identificar prioridades, as quais se alteram constantemente, e distribuir as tarefas no tempo de maneira eficiente. Na falta de estratégias desta natureza, Bianca sentiu dificuldade em conciliar o tempo de estudo das disciplinas acadêmicas e das habilidades individuais trabalhadas em Percepção Musical:

> E aí eu percebo que eu tenho muita dificuldade nessa parte, mas eu não to correndo ainda muito, não to correndo atrás do prejuízo. É mais na questão das progressões, e aí eu acabo deixando o resto de lado. Eu dou muita ênfase em algumas questões e nas outras não. [...] Mas isso não quer dizer que eu não vá estudar ditados, claro que vou. Só que a gente só lembra disso quando tá chegando na hora. Até porque eu tenho, assim, um monte de coisas pra fazer, e aí às vezes eu acabo não dando o tempo pra parte de teoria e percepção, eu vou fazendo as outras disciplinas, vou tapeando aqui e ali, né? (Bianca)

Por outro lado, Alberto relata o seu diálogo interno ao programar seu estudo para as avaliações da disciplina, onde podemos observar ciclos de autoavaliação e planejamento de prioridades e conteúdos e de distribuição de tempo que se retroalimentam continuamente de forma autorregulada:

> A gente tem as provas de teoria, progressão, ditado atonal e tonal, e as do outro dia que é solfejo e leitura rítmica. Então eu penso "Tá, teoria, o que é que vai cair em teoria?" Procuro entender. Agora eu vou pro atonal. Amanhã eu vou fazer ditado tonal, pra ficar bem e volto pra progressão, mas no terceiro dia eu volto dar uma conferida na teoria. [...] Mas o próximo dia já vem ditado, por isso que não tem como estudar de um dia pro outro, porque é bastante coisa pra tu dominar. Então, no sétimo dia tu já tá estudando três conteúdos, "ah, estou legal, melhorei nos três", então já posso botar um quarto conteúdo. Estudo um quinto aqui, uma meia hora aqui, um outro mais meia hora aqui, dá um tempo, vou estudar um pouquinho mais aqui, porque o outro já está bom. E aí vai indo, chega na hora da prova tu entra aqui dentro já sabendo o que vai acontecer (Alberto).

7. Considerações finais

A análise das entrevistas com três alunos do curso de Licenciatura Plena em Música permitiu que se observasse a dinâmica de construtos psicológicos envolvidos nos processos de autorregulação da aprendizagem. As alunas com problemas de desempenho ou com desempenho regular evidenciaram falhas nos processos autorregulatórios, em particular a dificuldade de organização do tempo e do conteúdo do estudo. O aluno com o melhor desempenho nas disciplinas de Percepção Musical demonstrou um grande nível de autorregulação, através do estabelecimento de prioridades e do gerenciamento eficiente do tempo.

O momento social envolvendo a prova específica para o ingresso no curso de música se mostrou uma influência negativa para as crenças de autoeficácia dos candidatos. Para muitos jovens, o primeiro contato com atividades de percepção musical surge aliado a uma desvalorização da tarefa, e a percepções negativas do nível de dificuldade envolvido. Como já foi confirmado em pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem, as crenças de autoeficácia constituem uma das principais influências sobre a motivação do aluno. Esta pesquisa torna clara a importância de investigar estratégias de intervenção nos diversos processos cognitivos envolvidos com a aprendizagem autorregulada, estratégias estas que poderão auxiliar os alunos a se tornarem mais motivados e autônomos em seu estudo acadêmico.

Referências

BABBIE, Earl. *The Basics of Social Research.* 5ª ed. Belmont: Wadsworth, 2011.

GERLING, Cristina C. Treinamento auditivo e teoria musical no departamento de música da UFRGS: implantação de um programa integrado. *Revista Em Pauta*, n. 8, 1993.

_____. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 21-26, 1995.

OTUTUMI, Cristiane H. V. *Percepção musical:* situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SCHUNK, Dale H. Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, v.1 , n. 3, p. 173-208, 1989.

_____. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational psychologist*, n. 206, p. 207-231, 1991.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

_____. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary educational psychology*, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000.

_____. Becoming a Learner: Self-Regulated Overview. *Theory into Practice*, v. 41, n. 2, 2002.

Uma Proposta de Jogo para as Ações do C(L)A(S)P[196] de Keith Swanwick

Pablo Henrique Krominski
Bolsista do PIBID e graduando do curso de Música da Universidade Estadual de Londrina / Paraná (UEL/PR) krominski.guitar@gmail.com

Cleusa Erilene dos Santos Cacione
Professora do Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina / Paraná (UEL/PR)
cleusacacione@gmail.com

Resumo: este trabalho tem por objetivo apresentar o resultado dos dados coletados sobre o desenvolvimento musical dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, período matutino, do Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, em Londrina / Paraná. A análise baseou-se na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (TEDM) proposta por Keith Swanwick, a qual preconiza que o desenvolvimento musical, em qualquer indivíduo, se dá de maneira sequencial e é dividido em quatro grandes estágios, com características específicas em cada um deles: materiais; expressão; forma e valor. Cada um desses estágios, por sua vez, subdivide-se em dois níveis: um correspondente a aspectos pessoais, individuais (lado esquerdo da espiral) e outro concernente a aspectos sociais, coletivos (lado direito da espiral). Observou-se por meio dessa coleta de dados que 48% dos alunos pesquisados encontram-se no estágio dos materiais, segundo essa TEDM. A importância das respostas dos alunos apresentadas por essa avaliação diagnóstica se dá por nortear a elaboração de um jogo, o qual terá por objetivo que seus participantes vivenciem cada estágio de desenvolvimento musical dessa TEDM, em nível gradual e crescente de apreensão musical, de forma que esse desenvolvimento aconteça a partir da ludicidade na qual o jogo, por sua natureza, é envolto.
Palavras-chave: Educação Básica, Desenvolvimento Musical, Ensino Médio.

A Proposition of Game to the Actions from C(L)A(S)P of Keith Swanwick

Abstract: this paper aims to show the results of a survey about musical development of students in the first year of High School, matutinal period, of State School Antonio de Moraes Barros, in Londrina / Parana. The analysis was based in Spiral Theory of Musical Development (STMD) proposed by Keith Swanwick, that it praises the musical development, in any person, occurs sequentially and is divided in four main grades, with specific characteristics in each them: materials; expression; form and value. Each of these grades, in his turn, is subdivided in two stages: the former respects to personal or individual aspects (left side of that spiral); the latter concerns to social or collective features (right side of that spiral). It was observed through this research that 48% of students surveyed are in the level of materials, according to STMD. The importance of students' answer presented by this diagnostic evaluation takes place by guiding the elaboration of a game, whose objective is that players experience each level of musical development of that STMD, in gradual and growing level of musical understanding, so this development occurs from playfulness in that the game, by its nature, is involved.
Keywords: Basic Educacion, Musical Development, High School.

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Ministério da Educação (MEC), criado com o seguinte objetivo:

[196] "**Modelo C(L)A(S)P**. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de **composição** - **C** -, **apreciação** - **A** - e **performance** – **P** , ao lado de atividades de 'suporte' agrupadas sob as expressões aquisição de **habilidades (*skill acquisition*)** - **(S)** - e **estudos acadêmicos (*literature studies*)** - **(L)**. Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17 – grifo dos autores).

> Concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e demais despesas a ele vinculadas (BRASIL, 2012).

Esse programa vem sendo desenvolvido em dois colégios localizados na periferia da cidade de Londrina/PR: um na Zona Leste (Colégio Estadual Ana Molina Garcia) e um na Zona Oeste (Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros), selecionados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical da Universidade Estadual de Londrina (NEPEM/UEL) por apresentarem um baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Cada aluno da licenciatura em Música participante do PIBID está trabalhando em um projeto nesses espaços, com o auxílio das supervisoras (uma professora de cada colégio) e da coordenadora do referido programa.

O projeto em questão refere-se a uma proposta de jogo capaz de proporcionar desenvolvimento musical aos alunos do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, contemplando as atividades de composição, apreciação e execução (performance) propostas por Keith Swanwick (2000).

2. Justificativa

Em função das observações realizadas no contexto da pesquisa que estamos desenvolvendo e da leitura dos textos propostos no primeiro semestre de trabalho no PIBID iniciamos a elaboração deste plano de trabalho.

Encontramos na ementa para a disciplina de Artes constante no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio em questão:

> Compreender os elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com a sociedade contemporânea; produzir trabalhos musicais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social; apropriar prática e teoria dos modos de composição musical das diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo (PARANÁ, 2010, p. 132).

Os conteúdos propostos seguem as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado (DCEB/PR), conforme pode ser observado na figura 1: "[...], os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas" (PARANÁ, 2008, p. 87).

ARTE - ENSINO MÉDIO
ÁREA MÚSICA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			ABORDAGEM PEDAGÓGICA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A SÉRIE				
Altura Duração Timbre Intensidade Densidade	Ritmo Melodia Harmonia Escalas Modal, Tonal e fusão de ambos. Gêneros: erudito, clássico, popular, étnico, folclórico, Pop ... Técnicas: vocal, instrumental, eletrônica, informática e mista Improvisação	Música Popular Brasileira Paranaense Popular Indústria Cultural Engajada Vanguarda Ocidental Oriental Africana Latino-Americana	No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos. Percepção da paisagem sonora como constitutiva da música contemporânea (popular e erudita), dos modos de fazer música e sua função social. Teoria da Música. Produção de trabalhos com os modos de organização e composição musical, com enfoque na música de diversas culturas.	Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com a sociedade contemporânea. Produção de trabalhos musicais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social. Apropriação prática e teórica dos modos de composição musical das diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.

Figura 1: Conteúdos básicos da disciplina de Arte no Ensino Médio, no que tange à Música, que serviram de base à elaboração do PPP (PARANÁ, 2008, p. 97).

Outro fator que merece atenção concerne aos conteúdos apresentados na ementa da disciplina de Percepção Musical para os 03 primeiros anos de um curso de graduação em música:

> Limpeza de ouvidos. Fundamentos da Psicofísica e influências ambientais, culturais e psicológicas. Aspectos da memória e atenção. **Comparação e discriminação, reconhecimento e classificação de estruturas e elementos melódicos, rítmicos, harmônicos**, texturais, timbrísticos e formais, **em uma perspectiva modal, tonal e pós-tonal**. Apreciação musical, treinamento auditivo e conceitos da **teoria musical**. Notação e representação musical (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010, p. 11-14 – grifo nosso).

Fizemos então um paralelo entre os conteúdos musicais propostos para a Educação Básica e aqueles ofertados em uma Instituição de Ensino Superior de Música. Percebemos que os conteúdos propostos pelas DCEB/PR objetivam uma formação teórico/instrumental voltada para o desenvolvimento de músicos profissionais. Conforme ressalta Joly:

> [...]: alguma vez, alguém disseminou a ideia (sic) de que a educação musical nas escolas teria por objetivo formar músicos profissionais? Por que surgem essas questões com

> relação à música, e não com relação a disciplinas como ciência e história, por exemplo? (HENTSHCKE, 1995 apud JOLY, 2003, p. 117).

Portanto, qual seria então o objetivo da educação musical nas escolas?

> [...] proporcionar à criança o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não verbal (HENTSHCKE, 1995 *apud* JOLY, 2003, p. 117).

Diante do exposto, formulamos nossa questão de pesquisa: como musicalizar os alunos do Ensino Médio, de modo que esse aprendizado musical não aconteça de maneira tão tecnicista e 'conservatorial'?

Sustentamos a hipótese de usarmos como ferramenta metodológica o jogo, pois essa ferramenta estimula os seus participantes a cultivar uma relação mais amistosa e prazerosa pela Música, conforme Storms:

> [...]. Se, além disso, uma abertura do espírito para com a música puder ser cultivada desta forma, mantida pela motivação própria do jogo, isso conduzirá, afinal de contas, a tornar o jogo ainda mais divertido e a que cada um se aproxime da música. Aí reside todo o interesse, porque, posto de parte o aspecto social, o jogo é o meio ideal de levar cada um a descobrir o prazer de fazer música, essencialmente por uma participação activa (sic) em formas variadas de expressão musical (como o canto, a dança) e, em certas pessoas, estimulando a faculdade de escuta (STORMS, 2000, p. 17).

Esperamos que esses alunos tenham contato com os elementos da linguagem musical por meio da aplicação de um jogo que encontra-se, atualmente, em fase de desenvolvimento e que está sendo elaborado pelos autores deste trabalho. Convém ressaltar que a proposta de jogo aqui apresentada não objetiva ao automatismo de conceitos e outras habilidades, mas visa que seus jogadores vivenciem todos os estágios de desenvolvimento musical segundo a TEDM, constante à figura 2, onde haja a interação entre os participantes através da música, e que eles expressem-se musicalmente através das atividades de composição, apreciação e execução (performance).

3. Metodologia

3.1 Perspectiva do estudo

Este trabalho enquadra-se no formato de pesquisa-ação, que segundo Thiollent:

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Deste modo, buscamos a resolução da questão de pesquisa levantada anteriormente com ações que estão focadas diretamente no processo ensino-aprendizagem da música, utilizando como recurso metodológico o 'jogo'.

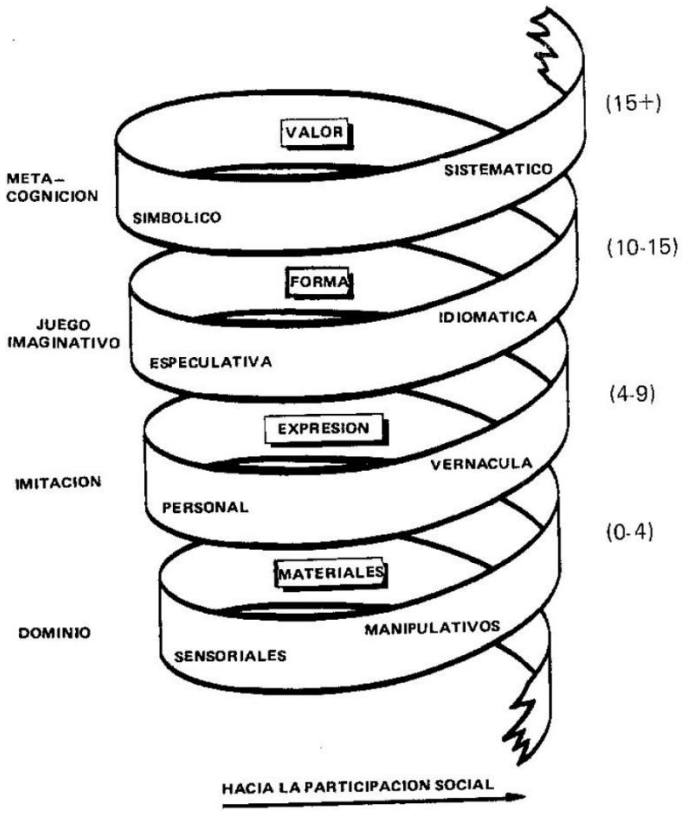


Figura 2: Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 2000, p. 85).

A viabilidade dessa modalidade de pesquisa para a educação musical é destacada por Bourscheidt:

> Assim sendo, a metodologia da pesquisa-ação tem a intenção de resolver as questões / problema na prática, de forma ativa e interativa, e com a participação de todos os envolvidos com a pesquisa. Dessa forma, os dados coletados em uma pesquisa-ação podem vir a se adaptar perfeitamente à realidade da aula de música, considerando a sua aplicação imediata num contexto de prática pedagógico-musical (BOURSCHEIDT, 2007, p. 2).

3.2 Delimitação do estudo

Foi realizada uma avaliação diagnóstica, por meio de um questionário, no dia 11 de abril de 2012 com as três classes de alunos do primeiro ano do Ensino Médio – período matutino – do

Colégio Antônio de Moraes de Barros, com foco na apreciação musical dos alunos, tendo por critérios de avaliação aqueles propostos por Swanwick (2000, p. 173-174), com o objetivo de diagnosticar o estágio da TEDM no qual a maioria dos alunos se encontrava.

Estudos anteriores também utilizaram desses mesmos critérios baseados na TEDM, utilizando, porém, outro(s) instrumentos de avaliação – entrevistas (FRANÇA; SWANWICK, 2002; VEBER; BEINEKE, 2003).

O modelo da avaliação diagnóstica utilizada nesta pesquisa pode ser observado à figura 3.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Esta avaliação tem por objetivo diagnosticar o nível de Desenvolvimento Musical da classe no que concerne à sua Apreciação musical, segundo a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick. Não valerá nota, bem como não há respostas certas ou erradas para este tipo de avaliação. Por esta razão, solicitamos que seu preenchimento seja realizado da forma mais sincera possível.

Avaliação Diagnóstica de Desenvolvimento Musical

Nome: _____

Idade: _____ Série/Turma: _____

Será tocado três vezes (1+1+1) a Marcha da Suíte Quebra-Nozes, composta por Piotr Ilich Tchaikovsky em 1891.

Escute-a atentamente, e escreva (ou descreva) o que você perceber:

Figura 3: Avaliação Diagnóstica de Desenvolvimento Musical aplicada no dia 11/04/2012.

Optou-se por utilizar a Marcha da Suíte Quebra-Nozes, composta por Tchaikovsky no ano de 1891, na apreciação musical dos alunos durante essa avaliação pelo fato de ela apresentar elementos muito particulares de cada estágio da TEDM que eram passíveis de serem percebidos com clareza durante sua escuta atenta: frases musicais que abrangem um largo registro do grave ao agudo; sons curtos e longos; variações de intensidade e andamento; mudanças de

clima/caráter; partes/seções musicais bem definidas, o próprio gênero em si, apenas para citar alguns exemplos.

Com base nas respostas dos alunos, foi realizado um enquadramento quantitativo de cada resposta individual, que deu origem aos resultados apresentados no tópico 5 desta pesquisa.

Pelo fato de o primeiro ano A e o primeiro ano C já terem aulas de música por conta do Estágio Curricular e somente o primeiro ano B não ter sido contemplado com as mesmas, optou-se pela realização das atividades que estão sendo elaboradas através do jogo somente com essa classe de alunos. Dessa maneira, não haveria uma influência direta das aulas desse Estágio Curricular nos resultados apresentados por esta pesquisa.

4 Revisão Bibliográfica

4.1 Musicalização

Como podemos determinar se algum indivíduo é musicalizado ou não? Para responder a essa pergunta, nos convém, primeiramente, entender o que é musicalizar.

Feres (*apud* JOLY, 2003, p. 116) afirma que uma pessoa musicalizada é aquela que possui sensibilidade para com a música, de tal modo que seja capaz de expressar-se por meio dela, cantando, assoviando, ou, por exemplo, tocando determinado instrumento.

Essa definição nos chama a atenção pelo emprego da palavra "sensibilidade", pois Feres ressaltou a importância de o professor de música sensibilizar seu aluno, de modo que ele aprenda música naturalmente, assim como realize outras aprendizagens que lhes são inerentes e façam parte do seu desenvolvimento natural.

Não obstante, Penna considera que musicalizar:

> [...] é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2010, p. 33).

Em outro momento, Penna (2003) considerou o desenvolvimento de não apenas os instrumentos de percepção, mas também dos relativos à expressão e ao pensamento. Visando melhor entendimento, consideramos aqui alguns instrumentos de percepção (visual, auditiva, tátil); expressão (corporal, fala); e pensamento (atenção, memória, concentração, raciocínio).

Na literatura específica, diversos autores parecem ser unívocos em considerar a importância de o professor de música alicerçar sua proposta de trabalho a partir do repertório musical que os alunos trazem de seu cotidiano para a sala de aula (SWANWICK, 2003; GALIZIA, 2009, p. 77; QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 71; PENNA 2010, p. 45-46). Entretanto, destacamos Swanwick, quando questionado sobre o que era necessário para se ensinar bem música:

> O essencial é respeitar o estágio em que cada aluno se encontra. Tendo isso em mente, é preciso seguir três princípios. Primeiro, preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto. Depois, observar o que ela traz de sua realidade (SWANWICK, 2010, p. 22).

Vê-se que ele propõe que o professor leve em consideração o estágio de desenvolvimento em que cada aluno se encontra antes mesmo de considerar seus respectivos discursos musicais. Todavia, como não trabalharemos com crianças, mas com adolescentes, jovens e adultos, consideraremos sua TEDM, por melhor contemplar a faixa etária do público envolvido com a pesquisa.

Segundo essa TEDM, o desenvolvimento musical de cada pessoa se dá de forma sequencial e depende das oportunidades de interação com os elementos da música, do ambiente musical que a cerca, bem como de sua educação, de modo que o aprendizado musical correlaciona-se com sua faixa etária; cada fase corresponde a um estágio de desenvolvimento, com características específicas em cada um deles: estágio dos materiais (0 – 4 anos); da expressão (5 – 9 anos); da forma (10 – 15 anos); do valor (a partir dos 15 anos) (SWANWICK, 2010).

Pelo fato do nosso público-alvo não ter tido aulas de música ao longo do Ensino Fundamental e a maioria dos mesmos não ter tido experiência referente a um ensino formal de música (o que não significa que eles não possuam um amplo conhecimento oriundo de suas respectivas vivências), serão realizadas atividades características dos estágios de desenvolvimento musical anteriores aos que corresponderiam à sua faixa etária (materiais, expressão e forma).

A esse respeito, Hentschke ressalta que:

> O tempo que um indivíduo necessita estar exposto a educação musical, ou, em outras palavras, estar envolvido sistematicamente com música, para se desenvolver de um ponto a outro pode variar significantemente de acordo com o tipo de educação formal, meio-ambiente, e também desenvolvimento cognitivo. Como parte de um senso comum poderíamos dizer que uma criança de 10 anos apreenderia certos elementos musicais de maneira mais rápida que uma criança de 4 anos. Se todo engajamento sistemático em

> qualquer área da educação requer um certo desenvolvimento cognitivo, o mesmo pode ser aplicado a música (HENTSCHKE, 1993, p. 53).

Em outras palavras, podemos nos deparar com alunos cujos *Níveis de desenvolvimento* [musical] *efetivo*[197] não correspondem à sua faixa etária. Daí a necessidade de retomar conteúdos musicais mais elementares, para que o professor atue na *Área de desenvolvimento* [musical] *potencial* de seu alunado, garantindo a aprendizagem e proporcionando seu desenvolvimento.

Portanto, nossas atividades terão como objetivo torná-los sensíveis à música, por meio do desenvolvimento de seus instrumentos de percepção, pensamento e expressão, reagindo à ela (PENNA, 2003), tendo por base a TEDM de Swanwick, classificada por Hentschke (1993) como sendo, efetivamente, uma teoria de desenvolvimento.

4.2 Jogo

Para conseguirmos a meta delineada, propomos uma metodologia de trabalho ancorada em um jogo lúdico-musical. Portanto, nos convém ressaltar a importância do jogo para o indivíduo que com ele se envolve.

Storms, ao apontar alguns aspectos fundamentais do jogo, dissertou:

> Jogar é também, ao mesmo tempo, pensar, sentir e agir. Ao longo da nossa vida, raramente somos levados a pensar, sentir e agir em simultâneo. É justamente esta combinação de faculdades intelectuais, emocionais e motoras que caracteriza o jogo. [...]. Jogar difere de todos estes tipos de atividades, porque o jogo requer uma coordenação total de todas as nossas funções, conciliando o pensamento, as sensações e a ação (STORMS, 2000, p. 16).

Percebe-se que este autor considera o jogo importante por trabalhar de forma simultânea três perspectivas que, geralmente, não são trabalhadas em conjunto: cognição; emoção e ação, concordando indiretamente com Kater (in: GUIA; FRANÇA, 2005), ao considerar o jogo um espaço destinado à criatividade [cognição]; interação [emoção], e à participação ativa [ação], transformando a aula em 'oportunidades de aprendizado efetivo'.

Ainda segundo Storms:

> Pela utilização consciente da música e do som como origem do jogo, estamos em condições de dar a um grupo, de uma maneira informal, os meios para se familiarizar com um mínimo de elementos e de material musical. [...]. Trata-se de um verdadeiro 'encontro' entre os membros de um grupo e a música nos seus mais variados aspectos:

[197] Nível de desenvolvimento [musical] real: segundo Vigotskii (2001), representa o nível de desenvolvimento [musical] já alcançado pela criança, em nosso caso, pelo adolescente, jovem ou adulto. Entretanto, acreditamos que o papel do educador [musical] é incidir sobre o que o autor considera como Área de desenvolvimento potencial, na qual o aluno é capaz de realizar determinada atividade em colaboração com um parceiro mais experiente, no caso, o professor. Isso concorre para o bom ensino, que segundo o mesmo autor, adianta-se ao desenvolvimento do aluno.

> os instrumentos e as possibilidades que eles oferecem, os sons e as noções elementares que eles ocultam, indo do som agudo ou grave, forte ou suave, rápido e lento, etc. Quaisquer que sejam os jogos escolhidos, resultará desta aproximação musical uma certa familiarização e conhecimento do material sonoro. Por outra via, aí se juntará um processo de impregnação de sistemas musicais que, inconscientemente, serão assimilados pelos jogadores (STORMS, 2000, p. 16-17).

Dessa fala, podemos extrair as seguintes conclusões: a) o jogo pode ser eficaz para a musicalização de grupos de indivíduos e é uma ferramenta passível de ser trabalhada em sala de aula; b) os parâmetros do som podem ser trabalhados por meio dos jogos, observando-se as orientações de França[198]: c) os jogos permitem a assimilação de conteúdos musicais de forma inconsciente por parte de seus jogadores. Logo, pode ser útil para o ensino de teoria musical, por exemplo, de modo que seu aprendizado não se torne tão cansativo e, por vezes, maçante.

Brito (2009, p. 12), atribui a eficácia da ludicidade da musicalização à apreensão de aspectos musicais como percepção de alturas, ritmos, estruturas formais, caráter, por meio das brincadeiras.

Também Carlos Kater, ao prefaciar o livro de Guia e França (2005, p. 09), considera os jogos e as brincadeiras como "recursos dinamizadores", essenciais para que a reiteração de conteúdos musicais não se precarize a uma exaustiva repetição de exercícios.

Malgrado todas essas 'vantagens' apontadas anteriormente, Guia e França nos alertam a respeito do processo de educação musical e os jogos:

> [...] o processo de educação musical não pode se resumir aos jogos; estes representam um recurso para se trabalhar os conteúdos e devem ser conjugados com atividades de natureza sensorial e corporal, com performance de canções e apreciação de obras nas quais serão enfocados aspectos estruturais e expressivos, estilo, timbre, dinâmica e outros elementos (GUIA; FRANÇA, 2005, p. 18).

Destacamos isso, pois não pretendemos utilizar esse jogo que está sendo desenvolvido como uma metodologia única, mas juntamente com outras atividades, caso necessário, com o objetivo final de proporcionar desenvolvimento musical aos seus participantes.

[198] Passar uma hora fazendo a classe reagir corporalmente a subidas e descidas, cantar, tocar, reconhecer subidas e descidas, ler cartazes com gráficos de subidas e descidas, fazer jogos, bingos e dominós de subidas e descidas e encerrar a aula com ditados de subidas e descidas pode ser uma boa experiência – de subidas e descidas, mas não de música! (FRANÇA, 2009, p. 26).

5 Análise Parcial dos Dados

A avaliação diagnóstica inicial totalizou 75 questionários. Com base nas respostas dos alunos frente à apreciação da "Marcha" da "Suíte Quebra-Nozes", composta por Piotr Ilich Tchaikovsky, foi realizada a classificação de desenvolvimento musical de cada um dos alunos, segundo a TEDM, cujo resultado pode ser observado à figura 4:

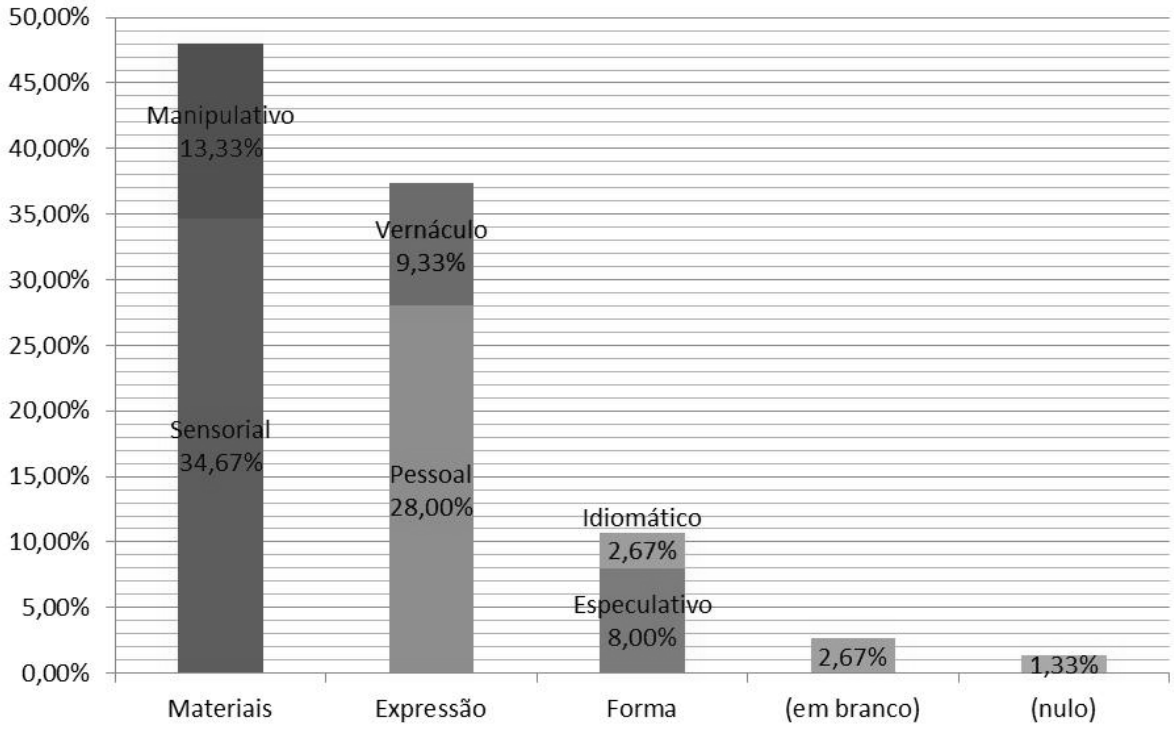


Figura 4: Resultado geral da avaliação diagnóstica inicial

Observa-se no gráfico da figura 4 que os alunos que se encontram no estágio dos materiais correspondem a 48% dos alunos participantes. Outros 37,33% foram diagnosticados como já estando no estágio da expressão. A minoria (10,67%) foi classificada no estágio da forma enquanto outros 4% responderam em branco ou anularam seus questionários de pesquisa.

Ressalva-se, além do fato de não ter sido diagnosticado nenhum aluno que estivesse no estágio de valor no que concerne à apreciação musical, a fala recorrente de muitos alunos que, ao referirem-se aos instrumentos de corda, nomeiam quase sempre o violino. Quase ¾ dos alunos que responderam a essa avaliação diagnóstica (73,33%) disseram ter percebido o violino durante a audição da peça, fato este que fez o violino ser o instrumento mais percebido de todos os que foram citados. Os outros dois instrumentos mais percebidos pelos alunos foram a flauta,

mencionada em 42,67% dos questionários, e saxofone (que não é tocado nessa música), mas mesmo assim foi citado em 25% dos questionários.

Uma das possíveis razões para que o violino tenha sido tão citado pode ter sido pelo fato de estas turmas terem tido aulas nos estágios oferecidos pelo Colégio no ano anterior, no qual foi trabalhado o violino com eles.

Apesar da avaliação diagnóstica ter sido aplicada em todos os primeiros anos, o jogo lúdico-musical será aplicado na turma do primeiro ano B pelos motivos que foram citados no tópico 3.2 deste trabalho. Os resultados da pesquisa referente a essa classe de alunos constam à figura 5:

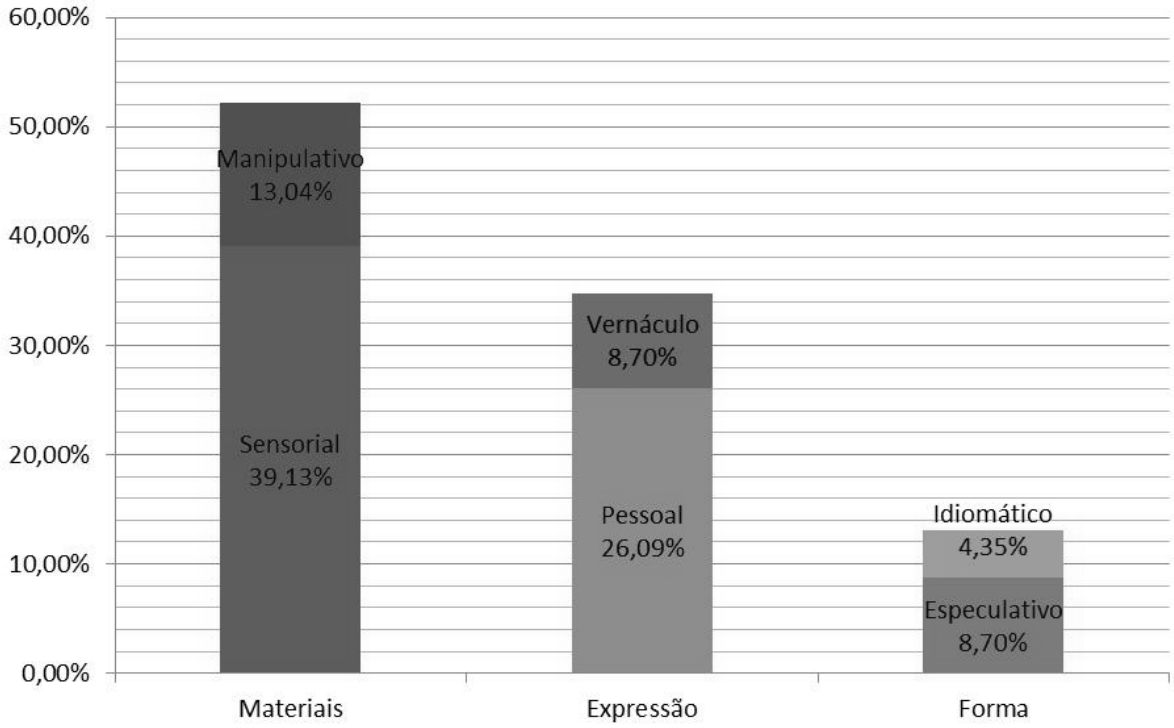


Figura 5: Resultado geral da avaliação diagnóstica inicial no primeiro ano B.

O total de questionários respondidos por essa classe é de 23 questionários, e, embora haja algumas diferenças relacionadas às proporções percentuais em relação ao gráfico da figura 4, os resultados são os mesmos: a maioria dos alunos dessa classe (52,17%) encontra-se no estágio dos materiais, seguido por um percentual menor de alunos (34,79%) que foram diagnosticados no estágio da expressão; e uma minoria (13,05%) que fora classificada como estando no estágio da forma.

Mantém semelhança com o gráfico da figura 4 o fato de, dentro dos estágios de desenvolvimento musical, a maioria dos alunos se situar no lado esquerdo da espiral de

desenvolvimento musical, que é a fase ‘inicial’ de cada estágio de desenvolvimento, que têm seu ‘ápice’ no lado direito, conforme a figura 2 constante nesta pesquisa.

Referências

BOURSCHEIDT, L. Pesquisa-ação: uma alternativa para a pesquisa em educação musical no Brasil. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 27, 2007, São Paulo. *Anais*... Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LBoursheidt.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2012.

BRASIL. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid*. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BRITO, T. A. de. A barca virou: o jogo musical das crianças. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/1_a_barca_virou.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

FRANÇA, C. C. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/2_sozinha_eu_nao_danco.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 13, n. 21, dezembro de 2009. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Findex.php%2FEmPauta%2Farticle%2Fdownload%2F8526%2F4948&ei=0cI_UMKgC-ix0AGj-oDADA&usg=AFQjCNE3kyrXnJgYAVsIj7HmL1_87214fA>. Acesso em: 30 ago. 2012.

GALIZIA, F. S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 76-83, mar. 2009. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo8.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

GUIA, R. L. dos M.; FRANÇA, C. C. *Jogos pedagógicos para educação musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HENTSCHKE, L. A adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. In: *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: 1993, p. 47-70.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. (Org.). *Ensino de música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

PARANÁ. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros*. Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.ldaantoniombarros.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/214/arquivos/File/PPP.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná*: Arte. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

PENNA, M. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, L. G. (Org.). *Som, gesto, forma e cor*: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: Ed. com arte, 2003. p. 80-108.

_____. *Música (s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, cap. 02, p. 29-49.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M.. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/5_praticas_para_o_ensino.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

STORMS, G. *100 jogos musicais*. 4. ed. Porto: Asa, 2000.

SWANWICK, K. "Aprender música exige tocar, ouvir e compor" [janeiro/fevereiro 2010] São Paulo: *Nova Escola*. Entrevista concedida a Ana Gonzaga. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>. Acesso em: 25 jul. 2012.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003, cap. 03, p. 56-79.

_____. *Música, pensamiento y educación*. 2. ed. Madrid: Morata, 2000.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao_247_09.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2012.

VEBER, A.; BEINEKE, V.; UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Avaliação da apreciação musical*: estudo com crianças da 5a e 7a séries do ensino fundamental. Florianópolis, 2003. 73 p. Trabalho de conclusão de curso.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

Grupo de Flauta Doce da UFU: formação instrumental, docente e profissional

Paula Andrade Callegari
Universidade Federal de Uberlândia – paula_callegari@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta um relato de experiência dos cinco anos de atividades do Grupo de Flauta Doce da UFU. Para isso, apresenta seus objetivos, os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam o trabalho do Grupo, bem como discorre sobre os principais resultados alcançados neste período e as perspectivas para projetos futuros. Os relatos são entremeados por reflexões teóricas advindas dos princípios do ensino coletivo de instrumentos musicais, do Modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979) e dos conceitos de significados inter-sônicos e delineados e de experiência musical (GREEN, 1988, 2008).

Palavras-chave: Flauta doce, prática de conjunto, ensino coletivo de instrumento.

UFU Recorder Ensemble: instrumental, teaching and professional training

Abstract: This paper presents an experience of five years of activities of the UFU Recorder Ensemble. For this purpose, presents its goals, theoretical and methodological assumptions that guide the work of the Ensemble, as well as discusses the main results achieved in this period and the prospects for future projects. The reports are interspersed with theoretical reflections arising from the principles of collective musical instruments teaching, the CLASP Model (SWANWICK, 1979) and the concepts of intersonic and delineated meanings and musical experience (GREEN, 1988, 2008).

Keywords: Recorder, ensemble, collective musical instrument teaching

1. Introdução

A prática musical em conjuntos de flauta doce remonta à Renascença e informações bastante diversas e detalhadas podem ser encontradas na vasta literatura do século XVI. Como exemplo, podemos citar os tratados de Sebastian Virdung (*Musica Getutscht*, Basel, 1511), Silvestro Ganassi (*Opera Intitulata Fontegara, La quale insegna a sonare di flauto*, Veneza, 1535) e Martin Agricola (*Musica Instruméntalis deudsch ynn welcher begriffen ist/ wie man nach dem gesange auff mancherley Pfeiffen lernen sol.*, Magdeburg, 1545) (MÖHLMEIER; THOUVENOT, 2007), dentre outros. Neste período, a flauta doce era tocada principalmente em conjuntos.

Já no barroco, ela assume um caráter mais solista e os conjuntos de flautas doces tendem a aparecer no repertório em situações bastante específicas das óperas e cantatas. Depois de um hiato, os conjuntos de flautas doces reaparecem no século XX juntamente com o redescobrimento do instrumento. A princípio estavam vinculados à execução de músicas do passado e aos poucos, os compositores começaram a tomar conhecimento do instrumento e de suas possibilidades e passaram a escrever música contemporânea para conjuntos de flautas doces.

No Brasil, a prática da flauta doce esteve, por muito tempo, vinculada aos grupos de música antiga e aos poucos os compositores brasileiros começaram a dedicar obras para o instrumento. Muito desse repertório possui caráter didático e foi escrito em função da atuação dos compositores como

professores. Atualmente, a prática é bastante diversa e encontramos grupos de flautas doces espalhados por todo o país, desenvolvendo trabalhos em diferentes linhas.

Esta comunicação relata a experiência dos cinco anos de trabalho do Grupo de Flauta Doce da UFU. A seguir, será apresentado um breve histórico e os objetivos do Grupo, os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam o desenvolvimento do trabalho, os principais resultados alcançados até o momento e algumas considerações finais com as perspectivas de projetos futuros.

2. O Grupo de Flauta Doce da UFU

Diante do exposto acima, torna-se evidente a importância da prática musical em um grupo exclusivo de flautas doces. Mas além das questões históricas e vinculadas ao repertório do instrumento, a prática de grupo de flauta doce também é importante para a formação musical, instrumental e docente tanto para alunos de licenciatura como de bacharelado em flauta doce. Esses foram os principais fatores que levaram à criação do Grupo de Flauta Doce da UFU.

O Grupo teve início em 2007, quando da admissão da autora como professora de flauta doce na Universidade Federal de Uberlândia, e é formado por alunos e ex-alunos de Flauta Doce do Curso de Música da UFU. Desde então, o Grupo realiza apresentações em diversos eventos promovidos pela UFU, em escolas públicas, no Conservatório e também nos principais espaços culturais da cidade de Uberlândia e do interior de Minas Gerais.

Sua proposta é difundir a prática da música em conjunto para flauta doce, formando um laboratório de ensino, pesquisa e extensão nesse instrumento. O repertório explora diversas combinações da família da flauta doce (duos, trios, quartetos, quintetos, etc.) e é composto de uma variedade de estilos que inclui música erudita e popular, com destaque para obras brasileiras.

Desde a sua criação, as atividades do Grupo já foram desenvolvidas no âmbito das disciplinas Prática de Conjunto vinculadas à flauta doce e mais recentemente, passou a configurar-se como projeto de ensino-extensão. Neste sentido, entende-se que é preciso considerar os desafios de proporcionar uma prática musical que dialogue com a realidade dos alunos, firmando com eles uma postura de comprometimento social (WEILAND; WEICHSELBAUM, 2008).

Assim, o trabalho do Grupo de Flauta Doce da UFU é orientado pelos seguintes objetivos gerais:

- Oportunizar aos alunos do Curso de Música da UFU a prática musical em um grupo de flautas doces.

- Estender as ações do Curso de Música da UFU para divulgar na comunidade os trabalhos realizados na Universidade.

E seus objetivos específicos são definidos nos seguintes termos:

- Propiciar aos membros do Grupo o desenvolvimento das habilidades físicas, perceptivas e emotivas intrínsecas à prática musical em grupo.
- Proporcionar aos participantes do Grupo o contato com obras musicais de diferentes gêneros, estilos, formas e períodos históricos.
- Possibilitar aos membros do Grupo a experiência de palco, assim como o contato com o público.
- Trabalhar conceitos específicos da linguagem musical e da técnica instrumental da flauta doce, em âmbito coletivo.
- Ajudar a criar referências de escuta musical e contribuir para o conhecimento do repertório para grupos de flautas doces, em diferentes formações instrumentais.
- Fortalecer nos participantes a interação social, prontidão, dinamismo pessoal, julgamento e pensamento crítico (MORAES, 1997).
- Propiciar um contexto social de aprendizagem.
- Estimular a ajuda mútua entre os participantes.
- Fortalecer a individualidade de cada um no grupo.

3. Pressupostos Teóricos e Metodológicos

A condução do trabalho do Grupo de Flauta Doce da UFU é orientada pelos pressupostos teóricos e metodológicos do ensino do instrumento em grupo, do modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979) e dos conceitos de significados e experiência musical (GREEN, 1988, 2008), conforme detalhado nos sub-títulos a seguir. Com base nesses conceitos, o planejamento do trabalho busca proporcionar práticas musicais em pequenos e grandes conjuntos, pautadas na compreensão do texto musical sob a perspectiva da inter-relação das partes e na construção da percepção auditiva das sonoridades e gestos expressivos produzidos pelo grupo.

Inicialmente, procede-se à leitura e execução musical em andamento lento, em conjunto, seguindo para um processo gradativo de limpeza com a prática da leitura de vozes separadas. Todos os membros do Grupo estão envolvidos na definição de articulações e demais demandas inerentes à execução musical em conjunto. Parte importante do trabalho diz respeito ao aprimoramento das linhas melódicas no contexto da escrita para grupo de flauta doce e à adequação e entendimento das dinâmicas e articulações que são específicas nas obras para essa formação instrumental. Também há espaço para o exercício de técnicas específicas da flauta doce dentro do repertório originalmente composto ou arranjado

para grupo, de modo que o nível de complexidade em que esses aspectos são tratados depende do grau de dificuldade do repertório e de como os participantes respondem ao trabalho.

3.1. Ensino do instrumento em grupo

O princípio geral que orienta o ensino do instrumento em grupo é que a música é ensinada por meio do instrumento (SWANWICK, 1994; VERHAALEN, 1989) e que a ênfase está no conjunto de alunos, e não na formação de solistas. Neste sentido, 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, num formato em que não há diferença entre teoria e prática. Swanwick (1994, p. 7) acrescenta que "aprender a tocar um instrumento deveria fazer aparte de um processo de iniciação dentro do discurso musical" e, além disso, respeitar "a música como entidade simbólica, e [...] o aluno como ser autônomo".

Este autor também alerta para não seguir um único método e propõe a construção de um "plano" de ação, a partir de metáforas e imagens mentais e sugere que a mesma música seja tocada de diversas maneiras. De modo semelhante, Verhaalen (1989) defende que os alunos devem sempre entender tudo que tocam e para isso, apresenta a proposta Multimodal, na qual um mesmo conceito é trabalhado e vivenciado de diversos modos: sensitivo, visual, tátil, auditivo e verbal.

3.2. Modelo (T)EC(L)A

Outra proposta metodológica norteadora do trabalho do Grupo de Flauta Doce da UFU é o modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979), que envolve cinco parâmetros: composição (C), apreciação (A) e execução (E), que são formas de relação direta com a música, também entendidas como centrais; e literatura (L) e técnica (T), que são parâmetros periféricos que dão suporte aos centrais. Dessa forma, os conhecimentos estão organizados da seguinte maneira:

T – percepção, técnica de execução instrumental, conhecer e identificar gêneros musicais;

E – canto e execução dos instrumentos disponíveis;

C – improvisação instrumental, composições dos alunos, criação de arranjos;

L – instrumentos de diferentes culturas, história da música, noções de leitura e escrita musical;

A – apreciar diferentes tipos e gêneros musicais.

3.3. Significados e Experiência Musical (GREEN, 1988)

As ideias de Green (1988, 1997, 2005, 2006) também compõem os princípios teórico-metodológicos do Grupo de Flauta Doce da UFU. A autora apresenta duas perspectivas para se compreender a experiência musical: os significados inter-sônicos e os delineados. De acordo com a autora, são os significados que nos permitem reconhecer algo como música e distingui-la de uma coleção de sons e silêncios (GREEN, 2006, p. 102). Além disso, eles são construídos pelos diferentes grupos sociais e ambos emergem de forma simultânea, individual ou coletivamente, nas práticas musicais.

Os significados *inter-sônicos* ou *inerentes* lidam com a organização e compreensão do material sonoro, dos sons da música e suas inter-relações. Eles definem um aspecto do significado musical que está contido no objeto musical em relação à sua constituição histórica e às propriedades lógicas do processo de fazer significado (GREEN, 2005, p. 4) e são "inerentes" porque se referem aos fatores intrínsecos à própria música e possuem "significado" porque são relacionados entre si (GREEN, 1997). Eles são compostos de experiências formais ou informais dos materiais sonoros e emergem quando o ouvinte é capaz de estabelecer relações entre diferentes eventos sonoros em uma mesma música ou em obras diversas. Esses significados podem ser ensinados e aprendidos e se tornam evidentes quando o indivíduo possui experiência, conhecimento musical prévio ou familiaridade com determinado estilo musical (GREEN, 2008, p. 87), o que pode surgir dos hábitos de escuta e dos valores e das normas culturais dos grupos sociais. Desse modo: "Enquanto os *materiais sonoros* integram fisicamente uma peça, os *significados inerentes* emergirão a partir das inter-relações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva do ouvinte." (GREEN, 1997, p. 28; grifo da autora).

Os significados *delineados* se referem aos fatores simbólicos associados à música e compreendem uma cadeia de significados do mundo social (passado, presente, futuro, amigos, família etc.). Assim, dizem respeito aos valores sociais e políticos associados à música (GREEN, 2005, p. 7–8), às "imagens, associações, memórias, perguntas, problemas e crenças" (GREEN, 1988, p. 28) e também às ideias de relações e significados sociais e culturais que a música comunica, mas que não são intrínsecos a ela. Podemos também associar uma determinada canção a algum evento memorável de nossas vidas pessoais (GREEN, 2008, p. 87). Nesse sentido, Tagg (2003, p. 11) apresenta a ideia de que "[...] a música é capaz de transmitir identidades afetivas, atitudes e padrões de comportamento de grupos socialmente definíveis".

De forma resumida, é possível dizer que, com os significados inerentes, o processo de significação ocorre de som para som, enquanto com as delineações isso ocorre de som para não som

(GREEN, 2005, p. 8). Os dois tipos de significados, apesar de serem definidos de forma diferente na teoria, não podem ser separados na experiência musical quando estamos engajados na música (GREEN, 1988; 1997; 2005; 2006). Eles são vivenciados simultaneamente e ocorrem em toda experiência musical, ainda que em níveis diferentes ou em que o indivíduo não tenha consciência de algum deles.

As experiências musicais variam conforme as respostas (positivas ou negativas) dos indivíduos aos dois tipos de significados musicais. Respostas positivas aos componentes inter-sônicos refletem certa familiaridade com a música, entendimento de nuances e fluxos musicais e existência de referências sonoras no ouvido, na mente. Respostas negativas ou repulsa são provocadas pela falta de familiaridade com os materiais sonoros, pela ausência de percepção de similaridades internas, diferenças, continuidades ou mudanças. Em relação aos significados delineados, as respostas positivas indicam que há correspondência entre as delineações que emergem da música e o que o indivíduo considera como bom. Quando as respostas são negativas, as associações com a música possuem conotação negativa ou representam grupos sociais aos quais não há sensação de pertencimento, ou, ainda, o indivíduo não teve a sensação da existência da música (GREEN, 1997; 2006).

De modo geral, nossas respostas aos dois tipos de significados são correspondentes (GREEN, 2005, p. 12), mas há casos em que as são positivas para um aspecto e negativas para o outro. Green (1988; 1997; 2005; 2006) apresenta três tipos de experiências musicais: celebração, alienação e ambiguidade.

Uma experiência de *celebração* ocorre quando há resposta positiva aos dois tipos de significados: há familiaridade com a sintaxe musical e as delineações que emergem da música são consideradas como positivas. A experiência de *alienação* musical ocorre quando as respostas são negativas para ambos os significados. Nesse caso, o indivíduo não está familiarizado com os elementos musicais e não se identifica com as associações que estabelece com a música. A experiência musical pode ser de *ambiguidade* em duas situações. Na primeira, a resposta ao significado inter-sônico é negativa, mas a resposta ao delineado é positiva. Aqui, o indivíduo não está familiarizado com os elementos musicais, mas identifica-se com as associações feitas com aquele tipo de música. Na segunda, ocorre resposta positiva ao significado inter-sônico e negativa ao delineado, ou seja, há certo entendimento relativo à organização sonora da música, mas as delineações que a permeiam não são valorizadas.

De acordo com Green (1997; 2006), experiências de alienação e ambiguidade podem representar dificuldades aos processos de educação musical, uma vez que delineações negativas normalmente impedem a afirmação de significados inerentes ou geram uma predisposição à não familiarização com esse aspecto do significado. Por outro lado, a autora considera que a experiência de celebração pode contribuir para ampliar o engajamento das pessoas com a música, sendo, portanto, a mais propícia à aprendizagem musical. Green (2005; 2006) argumenta que existe a possibilidade de a

experiência de um tipo de significado influenciar ou modificar a do outro, assim, é possível a experiência de significados delineados influenciar a dos significados inter-sônicos e vice-versa. Isso quer dizer que significados musicais aparentemente fixos e imutáveis podem ser questionados e que é possível ampliar a possibilidade de respostas aos significados inter-sônicos e delineados. É por isso que Green (2005) afirma que certos desafios para a educação musical estão relacionados com os significados da experiência musical, pois ao reconhecer essa consideração, a educação musical pode obter o interesse e respeito de um número incontável de pessoas que tiveram apenas experiências de alienação (GREEN, 1988, p. viii).

4. Resultados

Ao longo de cinco anos de atividades pode-se dizer que o Grupo de Flauta Doce da UFU tem conquistado resultados positivos. No início, quando realizado no âmbito das Práticas de Conjunto, o Grupo realizava apenas um ensaio por semana, no horário da disciplina e era priorizado o repertório para grupos grandes, que favorecia a participação de todos, ou obras que possibilitassem a dobra de vozes. Nessa época, era possível observar que os alunos utilizavam a quantidade faltavam a que tinham direito em cada disciplina e aconteceu de alunos de outros cursos da Universidade (Direito e Engenharia), que estudavam flauta doce no Conservatório da cidade, se matricularem na disciplina a que o Grupo estava vinculado. Vale ressaltar que o Grupo foi uma forte justificativa para a aquisição de flautas tenor e baixo para o Curso de Música.

Num segundo momento, e decorrente do envolvimento de todos na avaliação das atividades, decidiu-se desvincular o Grupo das disciplinas e transformá-lo em projeto de ensino-extensão. Isso porque havia o interesse de todos em ampliar as ações extensionistas do Grupo e porque a maioria dos alunos também participava de outras Práticas de Conjunto que envolviam grupos de flauta doce menores. Assim, houve uma modificação natural no tipo de repertório, que passou a incluir obras para grupos menores e a participação de formações instrumentais mistas nas apresentações do Grupo.

Desde o início de suas atividades, o Grupo realiza apresentações nos mais importantes eventos promovidos pela Universidade, em escolas públicas, no Conservatório e também nos principais espaços culturais da cidade de Uberlândia e do interior de Minas Gerais. Dentre as principais ações do Grupo, destacam-se a realização de dois Colóquios internacionais com a Universidade de Évora (Portugal), o II ENFLAMA (Encontro Nacional de Flauta Doce), uma turnê em cinco cidades do interior de Minas Gerais e a execução integral da obra para flauta doce do compositor Calimerio Soares na 4ª Semana da Música da Universidade. Ao longo de 2012, o Grupo está realizando o projeto Recordari, que prevê a realização de quatro concertos temáticos de flauta doce (Música Brasileira, Música Popular Brasileira, Música

Antiga e Música Contemporânea), para divulgar na cidade a música para flauta doce, composta em diferentes épocas e estilos, a partir de diversas combinações instrumentais. Em decorrência desses resultados e do planejamento de projetos futuros, o Grupo ampliou a quantidade de ensaios, das diversas formações instrumentais.

Além do caráter de ensino e extensão, em 2011 o Grupo esteve vinculado ao projeto de pesquisa "Música contemporânea: aprendizagem das técnicas estendidas da flauta doce" (NÓBREGA, 2012), para a realização do trabalho de conclusão de curso de uma das discentes do curso de flauta doce. Para tanto, o Grupo esteve envolvido no estudo de técnicas específicas da música contemporânea para flauta doce, a partir de um repertório selecionado que consistia de solos, duos e um quarteto de flautas doces. Ao final, além da aprendizagem de tais técnicas, houve uma série de concertos e recitais em que este repertório foi apresentado publicamente.

Nos relatos e depoimentos dos alunos de flauta doce fica evidente que o Grupo contribui de diversas formas para a formação musical, docente e profissional. O Grupo é caracterizado pelos alunos como um espaço onde é possível tocar todos os membros da família da flauta doce; onde se amplia o conhecimento do repertório do instrumento; é um espaço para por em prática todos os conceitos e técnicas trabalhados nas diversas disciplinas do curso vinculadas à flauta doce; ele é uma oportunidade para a realização de monitoria, na qual há o desenvolvimento das habilidades de liderança e coordenação; o Grupo oferece a oportunidade de desenvolver atividades vinculadas à produção cultural, no âmbito da disciplina Estágio Bacharelado; e acima de tudo, ele proporciona o aumento da maturidade musical e interpretativa.

5. Considerações finais

Por tudo o que foi dito ao longo deste relato, acredita-se que o Grupo de Flauta Doce da UFU tem gerado resultados positivos. Seus objetivos têm sido plenamente alcançados, já que observamos que o Grupo, de fato, é um espaço para a prática musical em grupos de flautas doces e suas ações têm extrapolado os limites da Universidade, já que está sempre realizando apresentações musicais gratuitas, cujo repertório possui ampla variedade de gêneros, estilos, formas e períodos históricos. De forma específica, é possível observar um envolvimento cada vez maior dos alunos do curso, uns com os outros e com as atividades do Grupo, com o aumento da quantidade de ensaios, a busca por cursos, projetos e oportunidades de apresentações e a divisão de tarefas e responsabilidades dentro do Grupo (como organização das pastas de partituras e do material do Grupo, o preparo da sala para os ensaios, a divulgação das atividades do Grupo, a organização do acervo e currículo do Grupo, etc.).

Os resultados do trabalho do Grupo também extrapolaram os objetivos traçados, uma vez que ao longo desses cinco anos, desenvolveu atividades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, além de oportunizar para os alunos a prática de estágio em produção cultural e monitoria. Desse modo, acredita-se na necessidade de continuidade e ampliação das ações do Grupo. Os principais projetos futuros dizem respeito ao registro do trabalho do Grupo em CD e à divulgação do Grupo e do Curso de Flauta Doce da Universidade, com a realização de concertos, workshops e palestras em conservatórios, escolas de música e espaços culturais.

Referências

GREEN, L. *Informal learning and the school:* a new classroom pedagogy. Hampshire: Ashgate. 2008.

_____. Popular music education in and for itself and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education.* v. 24, n. 2, p.101–18. 2006.

_____. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom.* London: Institute of Education, University of London, 2005.

_____. Pesquisa em sociologia da educação musical. Tradução: Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 4, p. 25–35, set. 1997.

_____. *Music on deaf ears:* musical meaning, ideology and education. Manchester and New York: Manchester University Press, 1988. 165p.

MORAES, Abel. Ensino instrumental em grupo. *Música Hoje.* n.4, p.70-76, 1997.

MÖHLMEIER, Susi; THOUVENOT, Frédérique. *Flûte à Bec: Europe 1500-1800.* Méthodes & Traités. Bressuire: Éditions Fuzeau Classique, 2007. Vol. 1.

NÓBREGA, Janaina L. *Música contemporânea: aprendizagem das técnicas estendidas da flauta doce.* 2012. 134f. Monografia (Graduação). Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. n.4/5, p.7-14, nov. 1994.

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

TAGG, Philip. Analisando a música popular: teoria, método e prática. *Em Pauta,* Porto Alegre, v. 14, n. 23, p. 5–42, dez. 2003.

VERHAALEN, M. I. *Explorando música através do teclado.* Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 1989. (vol.1 e 2; guia do professor).

WEILAND, Renate; WEICHSELBAUM, Anete Susana. Ensino instrumental – possíveis contribuições a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVII, outubro, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo. CD-Rom.

Música, jogos e brincadeiras: Interações lúdicas com a educação musical

Paulo César Cardozo de Miranda
Programa de Pós-Graduação em Música/UNESP – Instituto de Artes de São Paulo - paulomusik@hotmail.com

Resumo: Em virtude das atuais necessidades da educação musical, originadas pelas mudanças nas legislações vigentes e da obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, são urgentes novas pesquisas que cubram os hiatos provocados pela quase ausência da música na escola, e que possam atender às demandas didáticas. Nesse sentido, com o presente estudo, visou-se verificar as condições lúdicas dos jogos e brincadeiras – da tradição e das pedagogias contemporâneas – como mediadores de possíveis interações com a educação musical. Verificou-se, também, o uso de expressões, conceitos e terminologias atribuídas às palavras: *lúdico, jogo, brincadeira, brinquedo e brinco*. A abordagem do tema, com caráter qualitativo, realizou-se por meio de pesquisa da bibliografia especializada. A reflexão teórica indicou que, ao se aceitar os jogos e brincadeiras como música e como mediadores no processo de musicalização, geram-se indícios de suas possíveis interações com a educação musical. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para a Educação musical oferecendo informações e conhecimentos que colaborem para novas reflexões.

Palavras-chave: Educação musical, jogos e brincadeiras, lúdico, pedagogias musicais, formação de professores.

Music, games and frolics: ludic interactions with musical education

Abstract: The need for musical education is the result of changes from emerging legislations and the obligation for musical studies as basic education; therefore, there is an urgent need for new studies to fill the gaps left by the lack of music in the schools that can meet the didactic demand. Furthermore, recent studies aimed to verify the ludic conditions of games and frolics- from the coeval pedagogical traditions-and the possibility of having it intermediate with music studies. Studies have also shown, the use of expressions, conception, and terminologies attributed to the words: *Ludic, game, frolics, plaything (toy) and play*. The pertaining characteristic in this research is the approach through a specialized bibliography. The reflection in theory has indicated that the moment that you accept games and frolics, such as music and as music mediator within the learning process, it generates evidences of educational interaction within the musical education. It is expected that this research can attribute to the musical education offering information and knowledge that can contribute to new reflections.

Keywords: Musical education, games and frolics, ludic, musical pedagogy, teacher's graduation.

Introdução

Em virtude das atuais necessidades da educação musical, originadas pelas mudanças nas legislações vigentes e da obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, após tantos anos de ausência, são urgentes novas pesquisas que cubram os hiatos provocados pela situação de quase inexistência da música na escola, e que possam atender às demandas didáticas.

O presente estudo é parte integrante da dissertação de mestrado defendida por seu autor no ano de 2012, sob orientação da professora Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. Propõe-se a verificar as condições lúdicas dos jogos e brincadeiras – da tradição e das pedagogias contemporâneas – e suas possíveis interações com a educação musical, pois, entende-se que entre os mediadores, esses sejam estratégias das mais adequadas para promover essa inter-relação.

Verificou-se, por outro lado, que o uso de muitas das expressões atribuídas aos termos lúdico, jogo, brincadeira, brinquedo e brinco, podem gerar certa confusão, ou, então, de modo geral, revelam compreensões confusas, ou incompreensões de seu significado. Portanto, como recorte, propõe-se revisar na bibliografia especializada conceitos e terminologias dessas palavras.

O aspecto lúdico: as expressões das culturas populares

Muitos jogos, brincadeiras, brinquedos e brincos são conhecidos por serem elementos integrantes de diferentes culturas populares. Estas formas de expressão se apresentam como aspectos relevantes no interior da música.

Optou-se aqui pelo termo "culturas" (no plural) embasado no pensamento de Edgard Morin (2011, p. 50-51, grifo do autor) que propõe que "Não há sociedade humana [...] desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. [...] sempre existe a cultura nas culturas, **mas a cultura existe apenas por meio das culturas".**

Os jogos podem ser relacionados a inúmeros aspectos da vida humana e animal, como recorda Huizinga (1980, p. 3-5, grifo do autor) ao comentar a importância dessas atividades. Entretanto, para esse autor, o jogo traz algo de fundamental que é o "*divertimento* [...] uma característica absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar desde o próprio nível animal".

Diferentes áreas como, por exemplo, a etnomusicologia, a sociologia, a psicologia, têm gerado valiosos estudos a respeito de atividades lúdicas e suas influências no indivíduo e nas sociedades. A educação as entende como uma ferramenta de ação, por seu potencial educacional. De acordo com o pensamento de Veríssimo de Melo (1981, p. 189) tais elementos merecem estudos mais aprofundados, pois, possuem "elementos imprescindíveis à educação", por conter inúmeros ramos do conhecimento e das artes em seu interior.

A utilização desses termos em nossa sociedade se dá de modo intrincado. Devido aos indícios de sua estreita relação com a educação e, por extensão, com a educação musical faz-se uma breve revisão bibliográfica, a fim de viabilizar uma compreensão mínima, e se possível, tornar mais claro seu uso nesse estudo.

Com base em Huizinga (1980, p. 3), entende-se que "O jogo é fato mais antigo do que a cultura, pois esta [...] pressupõe sempre a sociedade humana". Afirma que: "Encontramos o jogo na cultura como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização que agora nos encontramos" (HUIZINGA, 1980, p. 6).

Em contraponto, para Maturana; Verden-Zöller (2004), o conceito de cultura é entendido como a manutenção da rede de conversações, e acontece a partir da ação de brincar na relação materno-infantil.

Bomtempo (1986, p. 11) indica que estudos sobre "o jogo emergiram significativamente no final do século XIX, [...] como uma perspectiva evolucionista [...] proposta em diferentes abordagens" e que surgiram desde então "teorias sobre o brinquedo e jogos" que propõem "diferentes critérios [...] às formulações teóricas".

A autora (1986, p. 12) propõe três grandes períodos relacionados à "geração de dados observacionais e/ou experimentais":

> **o período normativo [...]** 1920 a 1940. [...] **o período descritivo** [...] esporadicamente a partir de 1930. [...] [ganha relevância] a partir da década de 1950, com a observação sistemática de Piaget (1951) acerca da gênese do jogo. [...] **Abordagem ecológica** (1955) (grifo nosso)**,** da qual se iniciam [...] os enfoques naturalístico e manipulativo experimental. (BOMTEMPO, 1986, p. 12, grifos do autor)

Friedmann (1996, p. 21-23), propõe sete grandes correntes teóricas:

- Estudos evolucionistas e desenvolvimentistas (final século XIX).

- Difusionismo e particularismo: preservação do jogo (final século XIX, começo século XX).

- Análises funcionais: socializando o jogo (décadas de 1930 a 1950).

- Análises do ponto de vista cultural e de personalidade: a projeção do jogo (1920 até a década de 1960).

- Estudos de comunicação (décadas de 1950 a 1970).

- Análise estruturalista e cognitivista (começo da década de 1950).

- Análise ecológica, etológica e experimental (da década de 1970 em diante).

Nicanor Miranda (1984, p. 15) realiza uma análise comparativa entre os conceitos de "jogo" e "ginástica", utilizados na Inglaterra, Alemanha, França e Itália, no século XIX e propõe que, "a ginástica é um auxílio suplementar, mas jamais poderá substituir os exercícios designados pela natureza. [...] a atividade dos jogos é essencial ao bem-estar do corpo".

Friedmann (1996) e Miranda (1984) concordam que os jogos possuem valor inestimável por si mesmos, ao relacionarem desenvolvimento humano e atividades lúdicas.

Sobre a música na escola e sua importância na construção subjetiva da criança, Lydia Hortélio, em entrevista para M. A. Rosa (dez. 2003, p. 24), diz que "[...] a música tradicional da infância é o que de mais sensível e mais essencial existe na cultura de um povo. É o nascedouro da cultura brasileira". E agrega: "Não sei o que a escola está fazendo que não se inspira na cultura popular, em que tudo é elementar".

Termos e conceitos: Jogos; brincadeiras; brinquedos; brincos

Existem muitas definições desses conceitos que são, de alguma forma, usados em diferentes idiomas, com sentidos e compreensões distintas. Buscou-se, pois, relacionar alguns dos amplamente utilizados e, que trazem consigo diferentes interpretações.

Nesse sentido Kishimoto (2011, p. 1-2) aponta que: "Existem termos que por serem empregados com significados diferentes, acabam se tornando imprecisos como o jogo, o brinquedo e a brincadeira. [...] A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-los."

Com relação às terminologias empregadas, Kishimoto (2011) realiza uma revisão dos termos em inúmeros autores brasileiros e estrangeiros e avalia que,

> O que oferece dificuldade para a conceituação de jogo é o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado.
>
> [...] O sentido usual permite que a língua portuguesa referende os três termos como sinônimos. (KISHIMOTO, 2011, p. 7)

De acordo com a autora: "Para evitar essa indiferenciação [em seu] trabalho", considera três termos definidos da seguinte maneira:

> **brinquedo** será entendido sempre como **objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeiras).** (KISHIMOTO 2011, p. 7, grifo do autor)

Huizinga (1980, p. 3, grifos do autor) propõe que jogar e brincar são usados indiferentemente em vários idiomas como *"spielen, to play, jouer, jugar"*. Em Friedmann (1996, p. 12, grifos do autor) encontra-se que a definição de

> **brincadeira** refere-se […] à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta

> de uma atividade não-estruturada; **jogo** é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; **brinquedo** é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; **atividade lúdica** abrange, de forma ampla, os conceitos anteriores.

Bomtempo (1986, p. 17-18), analisando outros pensadores, encontra diferentes significados para a palavra "brinquedo" que, tanto pode ser um objeto para ser brincado, como o próprio jogo da criança, brincadeira, divertimento, passatempo, folguedo. Cita ainda que, em português, encontra-se tanto a "palavra **jogo**, quando a brincadeira envolve regras, [como] **brinquedo** [para] atividade não estruturada", porém usadas também com indistintos sentidos.

Rizzi e Haydt (1986, p. 8) apenas citam os significados do verbete jogo em alguns dicionários da língua portuguesa, sem aprofundar o estudo, passando para a análise psicopedagógica do lúdico.

Segundo Bomtempo (1986, p. 17)[199], definir o comportamento de brincar inclui conceitos como "locomoção, orientação, manipulação, exploração, verbalização e interação social das crianças".

Bomtempo (1986, p 17-18) em estudo comparativo das definições de comportamento de brincar em diferentes autores que "lançaram mão de listas de critérios", conclui que "a partir da opinião de vários autores cujos pontos são divergentes, que há, realmente, muitas dificuldades para se conceituar e caracterizar o comportamento de brincar" assim como "há dificuldade de encontrar-se uma definição do comportamento de brincar a partir dos próprios termos 'jogo' e 'brinquedo' [...] não somente na língua portuguesa como também em outros idiomas".

Em relação ao termo brinco se encontraram algumas definições em dicionários como: *Michaelis* (2009) o verbete brinco (brin.co) – sm (de brincar) **1** Ação de brincar. **2** Folguedo infantil; divertimento. **3** Coisa destinada a divertimento de crianças; brinquedo. **4** Brincadeira, ludíbrio, zombaria. **5** Dito jocoso. *Priberam, Portugal* (2009): brinco | *s. m.* | *s. m. pl.*1ª pess. sing. pres. ind. de brincar. brinco *s. m.*1. Acção de brincar. Brincos, *s.m. pl.*7. Brincadeiras.

Ao realizar comparação entre brinco e parlendas Teca A. Brito (2003, p. 101, grifos do autor) faz a seguinte descrição:

> Enquanto as parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente, cantados (com poucos sons), envolvendo também o movimento corporal (cavalinho, balanço...). Junto com os acalantos, essas costumam ser as primeiras canções que intuitivamente cantamos para os bebês e crianças menores.

Os Jogos e brincadeiras musicais

199 Para uma visão mais detalhada ver: Bomtempo (1986): *Psicologia do Brinquedo*: aspectos teóricos e metodológicos, Cap. 1.

Veríssimo de Melo (1981, p. 189) em 1949, ao refletir sua realidade regional e, futurista, disse que, há "[...] no país, a tendência a utilizar os brinquedos tradicionais na educação da infância e juventude", referindo-se a inclusão das cantigas de roda nos, então, jardins da infância.

Encontra-se no Brasil, em diferentes períodos, a organização e recopilação de importantes obras sobre jogos tradicionais, apesar de que, no âmbito dos jogos e brincadeiras musicais, especificamente, é mais restrita a informação documentada e organizada. Assim mesmo, pode-se observar na literatura especializada evidências de que o interesse pelos jogos musicais tem crescido nas últimas duas décadas, incentivado pela pesquisa etnomusicológica, principalmente, mas, também, como um fenômeno captado pela indústria fonográfica.

Professores e pesquisadores como Adriana Friedmann (1996), Lydia Hortélio (ver ROSA, dez. 2003), Rose Marie Reis Garcia (2001), Teca A. Brito (2001, 2003), Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2006), entre outros educadores musicais e arte-educadores vêm elaborando livros e artigos a respeito da importância dos jogos e brincadeiras musicais, tanto na formação musical do indivíduo, quanto em sua formação geral.

No campo da produção fonográfica, hoje em dia existem edições com pesquisas especializadas em canções infantis e jogos musicais tradicionais e de cunho autoral. As realizadas pelo selo *Palavra Cantada*, coordenada e produzida por Paulo Tatit e Sandra Perez (2001) estão cada vez mais difundidas. Além de lançar seus próprios trabalhos, elaboram a produção de diferentes pesquisadores.

Lydia Hortélio lançou o CD *Abra a Roda Tin do lê lê* (2002) com canções e jogos musicais registrados na Bahia. Foi produzido pelo *Brincante Produção Artísticas*, do *Instituto Brincante*, em São Paulo. Encontrou-se também o CD *Lenga la lenga*, com canções, jogos e brincadeiras tradicionais, coordenado por Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2006), em Florianópolis.

Algumas edições mais antigas merecem ser citadas como a gravação do músico Braguinha (2002) para a *"Coleção Disquinho"*, do selo *Warner Music Brasil Ltda*. Resgatam histórias cantadas e contadas dos antigos LP's de 1963.

Em maio de 2009, o jornal *Folha de S. Paulo* (2009), por iniciativa de seu suplemento infantil *"Folhinha"*, lançou um site intitulado *"Mapa do Brincar"*, onde registram 550 brincadeiras selecionadas, além de um conjunto de textos, desenhos, fotos e vídeos enviados por "brincantes" de todas as regiões do Brasil

Tais produções, entre muitas outras, têm sido importantes para o registro de materiais das expressões tradicionais, de transmissão oral, em regiões onde se encontram evidências de seu esquecimento ou da perda de sua memória, em muitas comunidades. Outros fatores relevantes de tais

produções são as possibilidades que surgem para a difusão destes elementos e, como consequência, sua utilização em atividades educacionais, formais ou não.

Jogos e educação musical

Observados a partir do perfil da educação, os jogos e brincadeiras musicais, dadas suas diferentes características e, ao abranger uma enorme gama de idades, tangem diferentes estruturas, sejam elas motivacionais, cognitivas, sensório-motoras, corporal-sinestésicas, entre diversas outras, e se adéquam a diferentes fases do desenvolvimento humano. Existem indícios de que esses elementos atendem, por meio da experiência lúdica, a diversos aspectos que participam da formação integral do indivíduo.

Ao se aceitar os jogos musicais como música e, também, como elementos mediadores na musicalização e fenômenos integradores dessas estruturas, faz sentido a afirmação de Hortélio (in ROSA, dez. 2003, p. 24) que a construção de conhecimento nas crianças não se realiza por meio do raciocínio lógico, de modo compartimentado. “Nelas o sentir, o pensar e o querer fazem parte de uma unidade”.

Nesse sentido, de modo análogo, Brito (2003, p. 35) sustenta que

> A criança é um ser ‘brincante’ e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, ‘transforma-se em sons’, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, ‘descobre instrumentos’, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.

A autora entende que

> brincadeira, é um modo de fazer música, coincide com o jeito de ser e de estar no mundo, lúdico musical [...] [é o] modo musical da criança, que entra nesse jogo de fazer música e de se transformar em sons, de alguma forma, de ser um ser brincante, porque é assim que ela faz. (Brito, 2012, informação verbal) [200]

Brito (2012, informação verbal) amplia o diálogo sobre o lúdico e a música e pergunta “se os jogos e brincadeiras não são, por si só, modos musicais? Não são música?”

A autora observa que

> na educação musical, na prática de educadores e publicações, utiliza-se do jogo - ou de um elemento da tradição como a rima, parlenda, etc (sic) - e parece que não é o repertório mesmo que se está trazendo. Você vai cantar, vai brincar, vai por o corpo para funcionar, mas para abstrair: ‘olha isso serve para ensinar compasso binário,

[200] Informação fornecida pela Prof. Dra. Maria Teresa Alencar Brito em banca de qualificação da presente dissertação de mestrado, IA-UNESP, em 02 de março de 2012.

ritmo', não para que a criança brinque e jogue. (BRITO, 2012, informação verbal)

Entendidos em sua natureza lúdica e sua função motivadora, o brincar e o jogar musicais estão interligados aos processos criativos, à motivação e ao movimento que permeiam os processos da aprendizagem. Tais especificidades dos jogos dialogam com propostas de diferentes educadores musicais.

De acordo com Fonterrada (2008, p. 187), em "*Hear and now* (PAYNTER, 1972) se encontram pressupostos de criatividade e crença nas possibilidades compositivas [...]". A autora (2008, p. 191) afirma, ainda, que "os procedimentos propostos por [Boris] Porena apontam para [a] escuta musical alinhada à música contemporânea e ao estímulo da criatividade de professor e aluno". Sua obra "[compõe-se] de uma coletânea de propostas [musicais], [...] em que o foco [...] é o procedimento lúdico".

Silvana Mariani (2011, p. 31) destaca que a "Rítmica criada por [...] Dalcroze deseja libertar o aluno da inércia do corpo [...] [e] propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente [...] através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo".

Melita Bona (2011, p. 128, grifo do autor) aponta que a proposta de educação musical de Orff - "*Orff-Schulwerk* – [...] parte do entendimento de que a linguagem, música e movimento estão originalmente interligados pelo fenômeno rítmico". Fonterrada (2008, p. 161) descreve que Orff "Partia de cantilenas, rimas, parlendas (e de) diversos jogos infantis que faziam parte do vocabulário sonoro infantil".

Fialho; Araldi (2011, p.160) afirmam que Maurice Martenot "defende e propõe o jogo como principal estratégia metodológica [...]. [...] o jogo une o corpo, a alma e a inteligência, resultando num clima de alegria e confiança que abre a possibilidade para a criatividade".

Schafer (1991, p. 278) comenta o trabalho de educadores musicais contemporâneos, como "Peter Maxwel Davies, John Paynter, George Self [...]", e afirma que "[Todos] possuem algo em comum: experimentaram colocar o fazer musical criativo no centro dos currículos"

Observa-se na bibliografia pesquisada, que o jogo musical traz elementos inerentes à experiência da música. Embora ainda não sistematicamente confirmadas, surgem evidências de que esse poderia estar relacionado diretamente à música e, mesmo, poderia vir a influenciar sua aprendizagem.

Considerações finais

A Educação musical passa por um momento crucial diante dos novos desafios proporcionados pela necessidade – por um lado – de se compreender o que é, para quê serve a música para as crianças e os jovens de hoje, e por que meios se pode conseguir suas interações e – por outro – pelas mudanças legislativas, que correm atrasadas, cronologicamente, em relação às exigências reais.

Nas palavras de Fonterrada (2008, p. 280) “profundas mudanças vêm se impondo, e obrigam a buscar outras matrizes de pensamento, capazes de dar conta dessas alterações”. Portanto, entende-se a necessidade da formação do professor acompanhar tais câmbios e que se tenha um olhar amplo e destituído de preconceitos para conviver com essas alterações, de modo criativo e persistente.

Observou-se que, ao se aceitar os jogos e brincadeiras como música e como mediadores no processo de musicalização, geram-se indícios de suas possíveis interações com a educação musical, devido ao fato de que atendem, por meio da experiência lúdica, a aspectos da natureza dessa disciplina, assim como, a diversas necessidades didáticas em diferentes níveis pedagógicos

Verificou-se o uso das expressões: lúdico, jogos, brincadeiras, brinquedos e brincos, buscando ampliar seu conhecimento e as possibilidades de suas utilizações posteriores, considerando-se que existem dificuldades para se chegar a uma única definição desses termos, que são usados como sinônimos (BOMTEMPO, 1986; KISHIMOTO, 2011).

Espera-se que a pesquisa venha a contribuir para o desenvolvimento de possibilidades para a Educação musical, oferecendo conhecimentos e informações que colaborem para novas reflexões.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. *Lenga la lenga*: jogos de mãos e copos. Núcleo de Educação Musical, NEM, Curso de Licenciatura em Música – UDESC. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006. 1CD.

BONA, M. Carl Orff. Um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical.* Curitiba: Ibpex, 2011. p. 125-156 (Série Educação Musical)

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, A. T. *Psicologia do Brinquedo*: aspectos teóricos e metodológicos. S. Paulo: Nova Stella: Edusp, 1986. Coleção Logos

BRAGUINHA. O velho o garoto e o burro. [S.l.]: Warner Music Brasil. 2002. 1 CD. Coleção Disquinho.

BRITO, T. A. de. . *Música na educação infantil.* Fotos Michele Mifano. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Koellreutter educador:* O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. *Informação verbal*: fornecida pela Prof. Dra. Maria Teresa Alencar Brito em banca de qualificação da presente dissertação de mestrado, IA-UNESP, em 02 mar. 2012.

FIALHO, V. M.; ARALDI, J. Maurice Martenot. Educando com e para a música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. p 157-184 (Série Educação Musical)

FOLHA DE S. PAULO. *Projeto Mapa do Brincar*. Concepção: Gabriela Romeu, Patrícia Trudes da Veiga e Renata Meirelles. Folha de São Paulo São Paulo: UOL, 2009. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapadobrincar/>. Acesso em: 27 nov. 2009.

FONTERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. – 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender* – O resgate do jogo infantil. – São Paulo: Moderna, 1996.

GARCIA, R. M. R.; MARQUES, L. A. *Brincadeiras Cantadas*. 4. ed. Porto Alegre: Kuarup, 2001. 124 p.

HORTÉLIO, L. Abra a Roda Tin do lê lê. São Paulo: Brincante, 2002. 1 CD

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed., S. Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cenage Learning, 2011.

MARIANI, S. Émile Jacques-Dalcroze. A música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. p 25-54 (Série Educação Musical)

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar:* fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Humberto R. Maturana, Gerda Verden-Zöller. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atena, 2004.

MELO, V. de. *Folclore Infantil*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. 301 p.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. On-line. UOL: Melhoramentos, 1998-2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=brinco>. Acesso em: 27 nov. 2009.

MIRANDA, N. *200 Jogos Infantis*. 9. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. revis. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PRIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. On line. Priberam Informática, 2009. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/Default.aspx>. Acesso em: 27 nov. 2009

ROSA, M. A. Entrevista com Lydia Hortélio. *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano 1, n. 3, p. 21-24, dez. 2003/mar. 2004.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. C. *Atividades lúdicas na educação da criança.* Subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau. São Paulo: Ática, 1986

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

TATIT, P. e PEREZ, S. *Canções do Brasil*: O Brasil cantado por suas crianças. São Paulo: Palavra Cantada, 2001. 1 CD.

Práticas sociais e processos educativos: convivendo com duas alunas de música

Pedro Augusto Dutra de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos. pedroaugustodutra@gmail.com

Ilza Zenker Leme Joly
Universidade Federal de São Carlos. ilzazenker@gmail.com

Resumo: O presente trabalho surgiu de uma pesquisa realizada num projeto sociocultural de ensino de música. A partir dos conceitos de Práticas Sociais e Processos Educativos, onde entendemos que de todas as práticas sociais decorrem processos educativos e que em coletividade as pessoas se educam, foi realizada uma inserção do pesquisador em momentos específicos de convivência entre duas alunas de música, no interior de um projeto de música, porém fora do horário de aula. Convivência essa estabelecida de livre e espontânea vontade entre elas e de onde surgiram processos educativos significativos para observação e estudo. Partindo de tal experiência e embasado em autores como Paulo Freire e Ernani Maria Fiori e em seus conceitos de dialogicidade, concepção bancária da educação, intersubjetividade e convivência, a pesquisa objetivou identificar processos educativos presentes na prática social do fazer musical estabelecido entre essas duas alunas de música, entendendo que tais processos educativos não se resumem ao momento específico da sala de aula ou entre o par professor/aluno, mas se estende aos mais variados contextos, espaços e pessoas do Projeto. Após circunscrever e delimitar a prática social observada no estudo, alguns objetivos do projeto original foram readequados. Buscou-se também fazer algumas considerações em torno da prática docente, mostrando que muitas vezes, enraizados numa concepção bancária de educação, não permitimos o despertar de práticas sociais e de processos educativos delas decorrentes.

Palavras-chave: Práticas Sociais; Processos Educativos; Convivência; Dialogo.

Social Practices and Educational Process: coexisting with two music students

Abstract: This article is part of a research held in a sociocultural music education project. Based on the Social Practices and Educational Process´ concepts, which we understand that from all social practices derives substantial education process, and it is in community that people learn and teach in the process of educated themselves. The researcher entered at specifics moments shared by two music students, outside the classroom. Those moments happened freely and by the student´s desires in which important educational process occurred. Reflecting about this experience basing in authors such as Paulo Freire and Ernani Maria Fiori, considering their concepts of dialogical approach, "banking" education practice, inter-subjectivity, and coexistence, this research aimed to identify educational process in the social practice of making music established between these two students of music, understanding that those educations process are not limited to the classroom or only between the teacher and the student, but extends to many different contexts and spaces and between all people involved. We seek also to make some considerations about teaching practice, showing that often settle in the "banking" educational practice, the professional do not allow the awakening of social practices and educational process arising from them.

Keywords: Social Practices and Educational Process, Coexistence, Dialogue.

Introdução

> *O senhor... mire e veja, o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais; não foram terminadas --- mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.*
>
> *Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas*

Assim como Guimarães Rosa, diria Paulo Freire: "Onde há vida, há inacabamento", um inacabamento das pessoas, das pessoas que mudam, que afinam, que desafinam, que constroem, que desconstroem, que aprendem, que ensinam; pessoas que vivem e ao viverem e con-viverem, aprendem com esse viver e viver com. Sendo assim, lhe "alegrando montão", Guimarães termina revelando quem lhe ensina: a vida.

A vida, que proporciona vivência e convivência, faz com que as pessoas, em meio à coletividade, se construam e se eduquem por meio de Práticas Sociais.

Mas o que são práticas sociais? "Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem."(OLIVEIRA et al., 2009, p.4), e de tais práticas decorrem processos educativos, ou seja, toda prática social é educativa, "com o proposito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver..."(OLIVEIRA et al., 2009, p.4).

> As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas, participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares. Nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los. (OLIVEIRA, et al., 2009, p.6)

Partimos do entendimento de que as pessoas se educam em convivência umas com as outras, em comunhão, em diálogo, por meio de Processos Educativos inerentes a Práticas Sociais.

Segundo Freire, o diálogo "é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos..." (FREIRE, 2005, p.91), sendo assim, no diálogo e consequentemente nas práticas sociais onde

ele se insere, Um e Outro se constroem mutuamente, não através de uma relação bancária[201] e de mão única de Um sobre o Outro ou de Um para o Outro, mas onde é possível a constituição em comum das ideias. Um e Outro se constituem a partir dessa relação, onde o diálogo pressupõe uma convivência verdadeira, o respeito e o reconhecimento. "A educação autentica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 2005, p.97).

Assim como Freire, Fiori vê essa relação de encontro como o momento da própria constituição da consciência. Para ele, essa construção, a conscientização, se dá por meio da comunicação entre os sujeitos, ou seja, pela comunicação das consciências ou intersubjetividade, mediatizados pelo mundo. Para Fiori, educar é conscientizar, e conscientizar é o "retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência" (1986, p.3).

Fiori entende que "educação e conscientização se implicam mutuamente" (1986), sendo assim, a intersubjetividade humana, que é conscientização, presente na educação, é possível por meio do diálogo:

> O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. (FIORI, 2005, p.16)

Partindo desse pressuposto, é a comunicação das consciências (intersubjetividade), tendo o mundo como mediador, que as constituem. "As consciências não se encontram, mas se constituem em intersubjetividade originária". (FIORI, 1986, p.5)

Conceitos como, práticas sociais, processos educativos, convivência, dialogicidade, intersubjetividade, podem contribuir com a pesquisa em Educação Musical e a partir de tais conceitos, surgem as seguintes questões: Em quais práticas sociais a música se faz presente? Quais processos educativos podem ser identificados em tais práticas sociais? Como o ensino de música pode possibilitar ou negar a possibilidade de que tais práticas sociais ocorram? Mediante quais atitudes, muitas vezes enraizadas no cotidiano da educação, podemos estar assumindo uma postura antidialógica de não reconhecimento e negação do outro?

O presente trabalho partiu de uma pesquisa que tinha como objetivo identificar os processos educativos decorrentes de uma prática social presente num contexto específico de ensino de música. É importante destacar que após a identificação da prática social, houve um processo de inserção do pesquisador em tal prática, onde foi estabelecida, juntamente com os sujeitos da pesquisa, uma relação dialógica, de convivência, de amorosidade e de trocas.

[201] Segundo Freire, a concepção bancária é aquela em que a função do educador se resume a "encher os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de comunicados – falso saber..." (FREIRE, 2005, p.72).

Os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa foram o diário de campo e gravações em áudio das conversas e interações entre as duas alunas. É importante deixar claro que não houve uma intervenção pedagógica do professor nesse contexto, mas apenas uma inserção, decorrente da observação das práticas e processos educativos entre as duas alunas.

O campo de pesquisa e seu contexto

A pesquisa foi realizada em um projeto sociocultural que promove o ensino de música por meio de práticas coletivas. O projeto se encontra em uma cidade do interior do estado de São Paulo e possui turmas de cordas friccionadas, madeiras, metais, percussão e canto coral.

O espaço físico onde o projeto está instalado é amplo. Situa-se numa antiga escola (denominada pela população como "antigo SESI"). O prédio, além de possuir uma arquitetura antiga, está localizado no interior de uma praça e possui dois amplos andares com várias salas em cada um deles. As salas foram distribuídas para cada modalidade, tendo assim, a sala de cordas friccionadas, a sala de madeiras, de metais, etc. Além disso, a maior sala do prédio foi separada e denominada como auditório. O auditório possui um piano de meia cauda e é o espaço onde acontecem os ensaios da orquestra e algumas das apresentações e palestras oferecidas pelo projeto.

Pelo fato da cidade possuir 56.481[202] habitantes, as relações entre os alunos ultrapassam o ambiente do projeto, pois muitos estudam na mesma escola ou fazem parte de outros contextos comuns.

A identificação da prática social

A princípio a intensão era buscar uma prática social e a partir dela identificar os processos educativos presentes em tal prática. A observação foi direcionada, obviamente, para os momentos no interior da sala de aula, no momento da aula da turma de cordas friccionadas. Porém, de forma inesperada, a observação foi direcionada para outro momento, para outra prática social que acontecia simultaneamente no espaço do projeto, e o foco da pesquisa ficou restrito a uma prática social que estava ocorrendo fora da sala de aula. As explicitações de alguns registros no diário de campo ou em gravações de áudio podem auxiliar o leitor a compreender melhor o contexto da pesquisa.

> *Estando eu[203], juntamente com a outra professora e os alunos da turma B, participando do momento da aula, Ana[204], uma aluna de clarinete e Maria*

[202] Censo populacional 2010

[203] As palavras em itálico são citações literais do diário de campo do pesquisador, onde foram registradas observações dos encontros e transcrições das gravações em áudio.

> *Clara, uma pequena aluna de violino da turma A, cuja aula já havia se encerrado, bateram na porta da sala:*
>
> *Maria Clara – Professor, você pode emprestar "meu"* [205] *violino?*
>
> *Pedro – Oi Maria Clara, para que você quer seu violino?*
>
> *Maria Clara – Quero mostrar para a Ana.*
>
> *Nesse momento fiquei um tanto receoso, porém, observando que nenhum aluno da turma B estava usando o violino de Maria Clara, o emprestei a elas. Lá se foram, Maria Clara, Ana e o violino, para outra sala.*

Aqui vale uma reflexão que nos faz pensar sobre duas das questões que anteriormente foram por mim colocadas:

1) Como o ensino de música pode possibilitar ou negar a possibilidade de que tais práticas sociais ocorram?
2) Mediante quais atitudes, muitas vezes enraizadas no cotidiano da educação, podemos estar assumindo uma postura antidialógica de não reconhecimento e negação do outro?

Mediante a pergunta de Maria Clara, ao pedir seu violino, muitos educadores poderiam se questionar da seguinte forma: "E se acontecer alguma coisa com o violino?"; "Será que a instituição me permite emprestar? Afinal de contas ela já teve a aula dela!"; "Ela não consegue manusear sozinha o instrumento!"; "O momento de aprendizagem é durante a aula e com o professor! Logo, para que emprestar o violino?"

Assumindo uma postura bancária, muitas vezes não por convicção, mas por estarmos encharcados por tal concepção que historicamente nos contaminou, por certo "respeito" às normas pautadas por tal concepção, negamos a possibilidade de práticas sócias e de processos educativos por elas desencadeados, negamos o conhecimento como processo de busca.

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em

[204] Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, foram-lhe dados nomes fictícios.
[205] As aspas foram usadas para ficar claro que de forma material o violino não pertencia à aluna, e sim ao projeto. Porém, de forma simbólica, aquele violino era dela, pois era usado apenas por ela na turma A, sendo usado por outro na turma B. Enfim, todos os instrumentos possuem donos momentâneos, donos que cuidam e ao mesmo tempo compartilham com o outro (de outra turma). A importância de chamar a atenção para tal fato é que muitas vezes fazemos tal discurso em sala de aula, (esse instrumento é seu, cuide dele!), porém, quando o aluno pede o "seu" instrumento, que simbolicamente através do nosso discurso a ele foi dado, o negamos.

> posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2005, p.67)

Além disso, tal atitude nega a alegria e felicidade que o educando assume diante do aprendizado, do conteúdo, e mais especificamente, nega a alegria do fazer musical, pois o fato de Maria Clara pedir o violino revela seu bom relacionamento com a música e com o instrumento, revela uma verdadeira *musicidade*[206], cunhando aqui um termo que sugere a felicidade em se fazer música.

Durante as aulas da turma A, turma em que Maria Clara era aluna, haviam propostas de divisão de grupos onde os alunos eram levados a participar, a ensinar os outros, contribuir, enfim, onde eram incentivados a exercerem sua autonomia. Num desses dias, após a aula, Maria Clara disse que havia gostado muito das atividades em grupos e se era possível realiza-la novamente na aula seguinte.

A intenção ao relembrar este momento, é a de refletir que possivelmente a atitude de Maria Clara em pegar o violino para se reunir com Ana, seja resultado de uma autonomia a ela dada anteriormente durante a divisão em grupos, ou seja, de certa forma Maria Clara queria juntamente com Ana formar um novo grupo, porém fora do horário da aula. Isso se mostrou mais evidente quando ficou claro que as alunas se reuniam todos os dias após a aula, para Maria Clara ensinar a Ana como tocar o violino. Isso leva a um outro questionamento, pois uma atitude como a dos grupos, cuja proposta era desenvolver a autonomia do educando, por entender que ele também educa, por entender que as trocas entre eles os fazem educar e serem educados pelos seus pares poderia ser, de forma contraditória, negada, caso o violino não fosse emprestado com a prerrogativa de que as alunas não teriam autonomia suficiente para ficar com o instrumento, sozinhas. Sua autonomia poderia ter sido negada, o seu reconhecimento enquanto sujeito que ensina poderia ter sido negado. A referência ao fato de não emprestar o violino se faz significativa para este estudo, pois por outros motivos o mesmo poderia não ter sido emprestado, em outra situação, tal como por exemplo, se outro aluno o estivesse utilizando naquele momento. A negação e a contradição ocorreriam se, ao não emprestar o violino, o motivo fosse o pensamento de que Maria Clara não fosse capaz de ensinar, ou de que ela não teria o cuidado suficiente com o instrumento, ou de que fora da sala de aula não ocorrem processos educativos.

Diante do exposto, a partir de então, o foco de pesquisa ficou direcionado, nas semanas seguintes, para a prática social do fazer musical estabelecida entre Maria Clara e Ana na sala ao lado.

[206] Este termo me foi sugerido por um colega durante uma roda de conversas na universidade, onde dialogávamos sobre minha inserção.

Educação musical e convivência ou convivência e educação musical?

A música agrega, por meio dela eu compartilho, troco, toco com, dialogo, ou seja, é verdadeiro dizer que a educação musical gera convivência. Por outro lado, é importante notarmos que ao conviver, ao trocar, ao tocar com, ao dialogar, eu ensino, eu aprendo, eu compartilho. Sendo assim, também é correto afirmar que a convivência gera educação musical e gera também a educação e a construção enquanto pessoa. "...eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de 'um' nós em que todos estão implicados." (OLIVEIRA et al., 2009, p.1)

Com certeza a oportunidade gerada a partir da convivência já estabelecida entre Maria Clara e Ana, proporcionou, aos participantes, processos educativos nos quais, ao conviver, todos aprendiam e ensinavam.

Ao conviver e conversar com as duas, foi possível perceber que tanto Maria Clara ensinava violino para Ana assim como Ana, quando possível, dava algumas dicas de clarinete para Maria Clara.

> *Estando eu um dia com Maria Clara e Ana, enquanto Maria Clara corrigia um dos dedos do arco de Ana, que deveria estar flexionado, "arredondado", mas que estava esticado, Maria Clara disse: "Ana... dedinho....dedinho". Nesse momento ela se utilizou de uma metáfora que eu nunca havia pensado. Ela disse: "Não tá tomando chá pra segurar assim, Ana". E fez um gesto com a mão como se estivesse segurando uma xícara apenas com o polegar e o indicador, deixando assim o dedo mínimo esticado, o formato que ele não deveria ter ao segurar o arco. No mesmo instante Ana se corrigiu. Como professor, me utilizo de várias metáforas, porém nunca havia pensado nessa, com certeza um processo educativo que passarei a utilizar em minhas aulas e criado por Maria Clara.*
>
> *Um dia, antes da aula, Maria Clara me procurou e disse: "Professor, a Ana está tocando a outra música toda!", e sem mais explicações saiu da sala. Fiquei sem saber que música era essa que a Ana estava tocando, seria a música que Maria Clara estava ensinando?*
>
> *Naquele dia, quando me encontrei com as duas no horário em que nos reuníamos, perguntei sobre a tal música, e quão grande foi minha surpresa em descobrir que Ana estava tocando toda a música da turma B. Durante os encontros das duas, na sala ao lado, acontecia a aula da turma B, sendo assim, Ana começou ouvir a turma e sozinha conseguiu tocar toda a música.*
>
> *Ana – Como é mesmo a música?*
>
> *Pedro – Ela se chama "Noites Brasileiras"*
>
> *Ana – Não... como é o ritmo? (percebi que ela queria que eu cantasse para que ela se lembrasse)*

Pedro – (cantei um trecho da música)

Ana – Ah... (pegou o violino e começou a tocar)

Maria Clara: Nossa, eu não consegui... não sei como a Ana consegue!

Pedro – Mas é assim mesmo, tem coisa que você consegue... (fui interrompido por Ana)

Ana – e eu não... (me interrompendo)

Pedro – É... você consegue e ela não, e outras que ela consegue e você não. Por isso que você ensina algumas coisas pra ela e ela te ensina outras.

Maria Clara – É... ela vai me ensinar clarinete!

Não só o clarinete, mas também o próprio violino! Ambas são capazes de ensinar e aprender, e isso não se limita a um instrumento, pois elas ensinam e aprendem "música", a prática musical. Parece ter sido importante para Maria Clara esse processo de conscientização de que não apenas ela ensinava violino para Ana, mas que a própria Ana ensinava violino para Maria Clara, lhe mostrando como tocar a música da turma B. Ambas ensinavam e aprendiam "música".

Alguns dias depois, mais uma surpresa.

Depois da aula veio me procurar o pai de Ana com um violino nas mãos. Disse-me que Ana perguntara a ele, se caso ela fosse bem na escola, se ele não lhe dava um violino. Enfim, ali estava o pai, com o violino nas mãos para que eu pudesse afiná-lo, cumprindo sua promessa. Ana ganharia um violino! Resultado de uma prática social que espontaneamente brotara entre as duas meninas.

Assim se passaram vários encontros, várias trocas, várias aprendizagens, vários ensinamentos. O último momento da pesquisa se deu quando, ao entrar na sala, foi possível perceber que Maria Clara e Ana já não estavam mais sozinhas. Beatriz era a mais nova companheira a se unir ao grupo para aprender e ensinar!

Maria Clara, Ana e Beatriz confirmaram o conceito de que a música não se resume ao espaço e momento da aula, ela está na sala ao lado, em todo o prédio, durante o intervalo, na entrada, na saída. A música está nas pessoas, a música está na vida.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo relatar uma pesquisa na qual o principal objetivo era identificar processos educativos presentes numa prática social estabelecida entre duas alunas de música, em um projeto social. Esses momentos ocorriam fora do horário de aula, e por meio de tal prática foi possível entender como a música e os processos educativos transcendem o espaço da aula, como é importante que o professor tenha consciência disso para que ocorra, de certa forma, uma valorização daquilo que acontece no entorno da aula de música. Foi também possível perceber como as pessoas se educam em meio às práticas sociais, e no caso específico da pesquisa, como todos os envolvidos puderam aprender e ensinar em diferentes espaços de convivência.

Referencias

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê, 2003, p. 59-67.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Ainda Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. *Processos educativos em práticas sociais: Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais.* Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009.

Criamus: Criatividade e Música na Educação Infantil

Priscila Dublim Krentz
Universidade de Brasília – priscilakrentz@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação trata de uma pesquisa em andamento realizada com duas professoras de música da educação infantil com o objetivo de investigar a criatividade em suas práticas pedagógico-musicais. Foram realizadas entrevistas e observações de aulas de música, buscando compreender como elas conceituam criatividade, que atividades consideram criativas e como percebem a criatividade de seus alunos. Os resultados revelam que para elas a criatividade está relacionada não apenas a invenções originais, mas também à liberdade para autoexpressão, à exploração e à transformação de materiais sonoros, por meio de atividades de criação e improviso, da vivência musical e da troca entre pares. O potencial criativo dos alunos é reconhecido e associado a bagagem pessoal de cada aluno, do seu ambiente e da liberdade para expor suas ideias.

Palavras-chave: criatividade, professoras de música, criação musical, educação infantil

Criamus: Criatividade e Música na Educação Infantil

Abstract: This paper deals with an ongoing research conducted with two music teachers of early childhood education in order to investigate the creativity in their teaching practices-musical. Interviews and observations of music lessons, trying to understand how they conceptualize creativity that creative activities and consider how they perceive the creativity of their students. The results reveal that for them creativity is related not only original inventions, but also the freedom for self-expression, the exploration and processing of sound materials through creative activities and improvisation, of musical experience and exchange among peers. The creative potential of students is recognized and associated with the luggage of each student, his environment and the freedom to express their ideas.

Keywords: creativity, music teachers, music creation, early childhood education

1. Introdução

Na atualidade, com o avanço da tecnologia e a rapidez com que temos acesso às informações, torna-se cada vez mais desafiadora a missão de ensinar. Um dos caminhos possíveis para cumprir essa tarefa é a criatividade em sala de aula: trabalhar de maneira criativa e explorar o potencial criativo dos alunos. Esta habilidade tem sido valorizada por diversos teóricos e pesquisadores de diferentes áreas do saber (FLEITH, 2007).

Nessa perspectiva, o projeto CRIAMUS - criatividade e música - desenvolve atividades de pesquisa e de extensão visando investigar concepções de criatividade em diferentes contextos bem como desenvolver métodos e materiais pedagógicos para o desenvolvimento do potencial criativo. Como parte deste projeto, o subprojeto CRIAMUS - criatividade e música na Educação Infantil, tem por objetivo conhecer as concepções sobre criatividade que orientam a prática docente de professores de música na Educação Infantil. Nesse sentido, alguns questionamentos orientam a investigação: O que as professoras consideram criatividade? Que atividades elas consideram criativas e por quê? Que conhecimentos e recursos elas consideram necessários para se trabalhar a criatividade em uma aula de música? Para

responder essas questões foi realizado um estudo qualitativo e interpretativo com base em dados coletados por meio de entrevistas e observações.

Considerando a natureza social da música e da sala de aula, tomamos como referencial teórico a aprendizagem criativa (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008) e o Modelo Sistêmico de Criatividade de Csikszentmihalyi (1997). Neste, a criatividade abrange três dimensões: o indivíduo e sua bagagem pessoal; seus conhecimentos e suas habilidades, ou seja, o domínio em uma cultura ou área do saber e o campo, seu contexto social e as interações que ali ocorrem.

Nesta comunicação apresentamos os conceitos que orientam esta investigação, a metodologia de pesquisa e os resultados parciais encontrados.

2. Criatividade: Pesquisas e Conceitos

Definir criatividade não é tarefa simples: primeiro porque há concepções contraditórias e distintas tanto no meio científico como no senso comum; segundo, porque os estudos sobre criatividade concentram-se em temáticas diferentes. Dentre elas, destacam-se os estudos sobre a personalidade dos indivíduos criativos, em que são analisados os traços marcantes e comuns em pessoas criativas em diferentes áreas de conhecimento (ALENCAR; FLEITH, p. 17-25); pesquisas na área cognitiva, que buscam desvendar os processos mentais relacionados à criatividade e suas fases até o surgimento do produto criativo (ALENCAR; FLEITH, p.26-33); estudos sobre diferentes modos de explorar ou desenvolver a criatividade, concentrando-se nas ações tanto do professor quanto do aluno (BEINEKE, 2009, p. 74). Nesta última, alguns estudos concentram-se no ensino criativo, em que a postura do professor é o centro das discussões. Outra vertente dessa linha de pesquisa é o ensino para criatividade, em que o foco está no processo de aprendizagem dos alunos. Dentre as pesquisas mais recentes, destaca-se ainda a aprendizagem criativa, que enfoca a perspectiva do professor e do aluno.

Dentre esses estudos são destacadas algumas características e habilidades importantes da criatividade e da pessoa criativa: inovação, invenção, solução de problemas, domínio de habilidades cognitivas e motoras, imaginação, curiosidade, mente aberta, intuição, capacidade de questionar e reestruturar ideias e pensamentos (ALENCAR; FLEITH, 2003; SPENDLOVE; WYSE, 2008). Com relação às concepções sobre criatividade, é de grande aceitação entre os teóricos o conceito de criatividade como “a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto no qual se manifesta” (LUBART, 2007, p.16). A relação do produto criativo com seu contexto é fundamental na delimitação do que é ou não considerado criativo. Assim, a análise da criatividade no contexto da sala de aula não pode desconsiderar os atores envolvidos e as trocas que inevitavelmente

ocorrem entre eles. Por isso, recomenda-se que as pesquisas procurem observar as interações e não focar apenas em um sujeito.

Nessa perspectiva, o Modelo Sistêmico de Csikszentmihalyi (1997) analisa a criatividade por meio da interação indivíduo-domínio-campo. O sistema envolve uma manifestação social, cultural e psicológica, em que esses elementos se relacionam entre si. Csikszentmihalyi considera que a criatividade não depende apenas de características e habilidades pessoais de apenas um indivíduo, mas entende que cada pessoa é fortemente influenciado pelo seu contexto social e cultural e isso refletirá em seu processo e em seu produto criativo (ALENCAR; FLEITH, 2003). O indivíduo é influenciado por suas experiências de vida e seus traços de personalidade e atuará num domínio específico que tenha acesso, aprendendo sobre ele e influenciando-o ou transformando as concepções vigentes. O domínio refere-se a uma cultura ou área de conhecimento onde existem regras, interesses, comportamentos e valores semelhantes, compartilhados e transmitidos pelas pessoas que o integram. O campo inclui pessoas que fazem parte de um determinado domínio e o conhecem tão bem que facilmente distinguem uma novidade naquele contexto, determinando o que pode ou não ser incluído ao mesmo, afirmando assim, uma ideia criativa (ALENCAR; FLEITH, 2003; VIRGOLIM, 2007). Para Amabile "um produto ou resposta são criativos na extensão em que observadores apropriados independentemente concordam que é um produto ou resposta criativa" (apud VIRGOLIM, 2007). Por isso o campo torna-se tão importante, pois sua postura pode afetar positiva ou negativamente a criatividade, incentivando-a ou não, dependendo da profundidade de sua relação com a cultura. Nesta pesquisa considera-se como domínio específico a música; o indivíduo é o professor, com suas contribuições pessoais e as influências sociais que o marcaram; o campo envolve todos os integrantes da sala de aula, ou seja, professores, monitores e alunos.

No contexto de sala de aula, há uma grande troca de conhecimento entre todos os envolvidos. Professores e alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades criativas desde que haja um ambiente favorável para isto. Fleith (2007) apresenta várias formas de se trabalhar a criatividade em sala de aula: incentivar os alunos a detectarem problemas e buscarem soluções, estimular a curiosidade e encorajar o pensamento criativo, a autoexpressão, a imaginação e a manipulação de materiais, ideias e conceitos. Segundo Oral (2008), no processo educacional cabe aos professores tornarem-se modelos de indivíduos criativos, além de providenciar um ambiente adequado para o desenvolvimento e a descoberta de habilidades individuais.

Fleith (2007) enfatiza que vários fatores podem inibir criatividade. Ela observa que em nossa cultura é comum a valorização do raciocínio lógico, da linguagem verbal e da reprodução do conhecimento, tornando mais complicada a visualização diversa de um mesma situação e a emergência de soluções variadas para um problema. Spendlove e Wyse (2008, p.15-16) destacam outras barreiras que podem ser encontradas pelos professores interferindo em sua criatividade e em seu trabalho criativo

como: a legislação vigente nas instituições de ensino e as questões pedagógicas, ligadas a formação e atuação docente.

Portanto, nesta pesquisa o olhar para o professor de música na Educação Infantil é analisado a partir da interação entre o indivíduo, sua cultura e seu contexto social. Esses elementos orientam a análise das falas dos professores investigados no sentido de conhecer suas concepções sobre criatividade, atividades criativas e ser criativo.

3. Metodologia: escolhas e procedimentos

O objetivo desta pesquisa, conhecer as concepções sobre criatividade que orientam a prática docente de professores de música na Educação Infantil, exige um estudo que privilegie a individualidade, as experiências pessoais e o pensamento dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa mostrou-se a abordagem mais adequada. Ela possibilita a compreensão dos fatos observados em contexto; é empírica e permite um contato maior com o ambiente de estudo; é descritiva e interpretativa e é validada, quando for o caso por meio da triangulação de dados.

A entrevista semiestruturada e a observação não participativa[207] foram os instrumentos de coleta de dados utilizados. A pesquisa contou com a participação de duas professores de música na Educação Infantil – Liane e Mara[208] . A seleção adotou os seguintes critérios: ser reconhecida pela escola como professora de música, licenciada ou não; atuar na Educação Infantil; concordar em participar da pesquisa; ter autorização da instituição de ensino para que realização das observações e ter disponibilidade para as entrevistas.

A coleta de dados ocorreu no período de março-abril e novembro- dezembro de 2011. Primeiramente, as observações de aulas de música em três escolas particulares de Brasília-DF, sendo que em duas delas a professora de música era a mesma. Foram observadas cinco turmas em cada escola, com exceção da escola B onde só havia uma turma, totalizando 33 observações como mostra a Tabela 1. As turmas tinham em média 12 alunos[209] e a faixa etária variou entre 2 e 6[210] anos.

207 Dentre as observações realizadas, 8 observações com a professora Liane foram do tipo participativa.
208 Liane e Mara são nomes fictícios.
209 Na única turma da escola B havia 4 alunos com idades entre 3 e 5 anos.
210 Na escola C o 1º ano está integrado à Educação Infantil.

Escola	Observações Realizadas em dias em cada turma	Quantidade de Turmas observadas por dia	Total de observações por escola	Professora
A	3	5	15	Liane
B	3	1	3	Liane
C	3	5	15	Mara

Tabela 1: Quantidade de observações por escola, turma e professoras. Fonte: Diário de campo da pesquisa

Segundo Vianna (2007, p. 12), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Esse instrumento de coleta de dados permite observar as interações entre alunos, professores e monitores, o grau de afinidade no trabalho desenvolvido nas aulas, a compreensão das atividades propostas e os recursos utilizados na sala de aula. A observação foi orientada por roteiro prévio com as categorias: 1) repertório musical; 2) atividades; 3) material didático; 4) avaliação; 5) ação da professora; 6) comportamento dos alunos e 7) a escola. As informações recolhidas serviram de subsídio para o aprofundamento da pesquisa nas entrevistas.

As observações foram do tipo não-participativa, em que o pesquisador não se envolve nas atividades do grupo que observa (VIANNA, 2003, p. 18). No entanto, algumas observações na escola A e B tiveram caráter participativo a pedido da professora. Vianna (2003, p. 50) cita que na observação participante o pesquisador incorpora-se aos eventos observados para obter informações inacessíveis a estranhos além de quebrar a barreira gerada pelo "efeito observador". Esse instrumento proporcionou a aproximação entre pesquisadora e alunos facilitando a sua aceitação na sala de aula. As observações foram registradas em diário de campo e descritas em relatórios. A análise da observação se baseou nas categorias prévias do roteiro e na literatura sobre criatividade e aprendizagem criativa.

As entrevistas realizadas basearam-se nos objetivos da pesquisa, nas categorias prévias do roteiro de observação e nos relatórios. Segundo Szymanski (2010), a entrevista possibilita maior interação entre o entrevistador, o entrevistado e a investigação, permitindo o aprofundamento de alguns tópicos e a obtenção de informações mais detalhadas sobre o objeto da pesquisa. Foram realizadas entrevistas com cerca de uma hora e meia de duração, com as duas professoras nos locais e horários por elas escolhido. As entrevistas semiestruturadas seguiram roteiro prévio contendo as categorias: 1) professor; 2) atividades; 3) repertório; 4) material e espaço; 5) crianças. As questões buscaram conhecer: a formação das professoras e suas trajetórias musicais; a motivação para o trabalho musical na educação infantil; se elas se

consideram criativas e por que; que atividades elas consideravam criativas; como selecionavam as atividades da aula; que materiais utilizavam e como os escolhiam; como introduziam e exploravam o repertório e o espaço da aula de música; como percebiam uma criança criativa; como identificavam as ideias criativas no meio do grupo. As entrevistas foram transcritas literalmente, organizadas em cadernos paginados e categorizadas.

A análise dos dados fundamentou-se em procedimentos interpretativos da pesquisa qualitativa. Esse tipo de procedimento requer compreensão e interpretação do pesquisador no diálogo entre os dados coletados e a literatura que fundamenta a pesquisa (OLIVEIRA, 2008). Da fala das professoras emergiram novas categorias de análise relacionadas às concepções da direção da escola, dos professores e dos monitores sobre a aula de música: monitoras de sala e concepções da escola.

4. As concepções de Liane e Mara sobre criatividade: resultados parciais

As professoras são cantoras, Mara canta popular e Liane canto lírico. Ambas são graduadas em Licenciatura em Educação Artística - Música. Elas destacam a pesquisa e a formação continuada como sendo essenciais à atuação docente e buscam o aperfeiçoamento constante através de cursos de música, como arranjo e percussão corporal e em palestras sobre métodos de ensino musical.

A criatividade é reconhecida como algo novo e original, mas também como um ato de transformar e reaproveitar ideias, materiais sonoros e produtos musicais a partir da experimentação, da vivência musical e da troca entre pares. Para elas, todos são criativos e o ato de criar depende da bagagem de cada aluno, do seu ambiente, da liberdade de autoexpressão, do incentivo e valorização de suas opiniões. O professor é visto como modelo e a sua postura pode motivar ou bloquear a criatividade. Elas buscam romper barreiras comportamentais pulando, brincando ou fazendo uso da voz e de instrumentos de modo não convencional. Segundo elas, a mudança de comportamento estimula os alunos a fazer algo diferente.

Segundo as professoras, a criatividade pode ser desenvolvida de diferentes formas e em diversos momentos. Elas concordam que o professor precisa ter um leque de atividades e um repertório musical variado, facilmente inseridos na aula, tornando-a dinâmica, visto que nessa faixa etária a desconcentração e a inquietude são características marcantes. As transformações no

planejamento, quando necessárias, devem ocorrer rapidamente, assim que o professor observar a falta de envolvimento dos alunos. Entretanto, destacam que isso só é possível quando o professor possui domínio sobre o conteúdo a ser ministrado e flexibilidade como sugere Csikszentmihalyi (1997). Para elas, a criatividade na prática docente ocorre, principalmente, nessa reformulação do planejamento.

Com o objetivo de explorar o potencial criativo dos alunos dentre as atividades apontadas como criativas destacam-se: a exploração de instrumentos e objetos sonoros (seus diferentes sons e formas de execução); a criação de arranjos e a composição de letras de música.

Ambas reconhecem a liderança, a concentração, a curiosidade, a experimentação e a espontaneidade como características da pessoa criativa, mas não restringem a criatividade aos alunos com essas características. Elas observam os alunos tímidos também são criativos, pois compartilham seus pensamentos e inovações com os colegas que têm mais afetividade e que tornam seus porta-vozes. Por isso, as professoras enfatizam a importância da liberdade para exploração individual e para a troca entre os pares.

Nas falas das professoras podemos identificar a sala de aula como o campo, um dos elementos modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1997): indivíduo, campo e domínio. Como campo, ela congrega as pessoas capacitadas para julgar o que é apropriado e novo. Conforme observado, as ideias que surgem no grupo são avaliadas pelo professor e pelos colegas. Eles são capazes de definir o que é novo e decidir por inseri-lo ou não em seu repertório de conhecimento ou atividades. Na fala das professoras, fica claro que elas entendem que os alunos são capazes de distinguir e julgar as ideias emergentes, demonstrando suas opiniões com muita sinceridade.

Nas turmas com alunos mais novos, a imitação aparece com frequência e é referência para as crianças consideradas imaturas. A autonomia, o incentivo a descoberta e a experimentação são observados e estimulados na idade de 4 anos.

Quanto aos materiais utilizados, as professoras revelam certa preocupação com a questão visual. Para elas os recursos visuais são estimulantes. Na sala de aula, são utilizados como recursos: instrumentos como pandeiros, chocalhos, flautas, caxixis, tambores, clavas, instrumentos feitos a partir de reaproveitamento de material (chocalhos com tampas de garrafa e sementes, tambores e reco-reco de garrafas de água). Outros materiais como livros, figuras com desenhos de objetos e animais, fantoches e letras coloridas também são presentes na sala de aula e estimulam o aluno a cantar, memorizar músicas, explorar sons, texturas, fantasiar situações e utilizar palavras associadas ao repertório. A sala de aula apresenta ainda aparelho de som, violão, cifras e partituras de apoio ao professor. Apesar da importância desses materiais para as

atividades, as professoras reconhecem que a aula deve fluir e ser atrativa mesmo quando os instrumentos e recursos visuais não estão disponíveis. Assim, elas destacam o domínio do corpo e da voz como recurso a ser explorado criativamente em qualquer situação.

O uso do espaço da sala de aula também é citado como recurso, mas nem sempre disponível. Das três escolas visitadas, duas tinham sala específica de música, que foram exploradas em atividades de ritmo e movimento. Na ausência desse espaço, é comum a limitação física e a presença de objetos perigosos para os alunos, como estantes, mesas e cadeiras. Nesse caso, essa situação pode gerar barreiras para o desenvolvimento da criatividade. Por outro lado, observou-se na prática das professoras novas alternativas de interação com o espaço, como por exemplo a investigação sonora.

Quanto ao repertório, este varia de acordo com o conteúdo ou a atividade proposta. Uma das professoras afirmou priorizar canções infantis, considerada a linguagem mais adequada a faixa etária dos alunos. A outra abria espaço para músicas folclóricas, infantis e populares, com ênfase em ritmos brasileiros como marchas, baião e samba. Essa professora relata que utiliza o repertório do aluno, observando as músicas consideradas adequadas a faixa etária e a escola.

De modo geral, as duas professoras associam criatividade à inovação, a algo novo e contextual buscam por meio de atividades, recursos visuais e repertório estimular o potencial criativo dos alunos.

5. Considerações Finais

A análise de dados aponta que: o que os professores consideram criativo ou não em sua sala de aula depende da interação que desenvolvem com os alunos e das atividades que selecionam. A aprendizagem criativa está relacionada com a concepção de criatividade dos professores e com a sua habilidade em identificar e explorar a imaginação, as habilidades e as experiências dos alunos. No desenvolvimento da criatividade o domínio e a manipulação dos elementos musicais, juntamente com as influências pessoais e culturais são importantes para a realização de ações inovadoras. O professor jamais deve restringir a capacidade de autonomia do aluno para vivenciar novas experiências musicais, ampliando seu vocabulário e suas ideias musicais (suas influências, valores, significados e preferências). Esse tipo de pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógico-musicais direcionadas para a aprendizagem criativa.

Referências

ALENCAR, E.S. e FLEITH, D.S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3ªed. - Brasília, DF. Editora Universidade de Brasília, 2003.

BEINEKE, V. *Processos Intersubjetivos na Composição Musical de Crianças*: Um estudo sobre a aprendizagem Criativa. Porto Alegre: 2009. 289f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BURNARD, P.; CREMIN, T.; CRAFT, A. *Creative Learning 3-11*: and how we document it. Sttafordshire: Trentham Books Limited, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity*: flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Perennial, 1997.

FLEITH, D. S. A Promoção da Criatividade no Contexto Escolar. In: VIRGOLIM (org.) A. M. R. *Talento Criativo*: Expressão em Múltiplos Contextos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p.143-157.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2ª ed. - Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

ORAL, Günseli. Creative Learning and Culture. In: BURNARD, P.; CREMIN, T.; CRAFT, A. *Creative Learning 3-11*: and how we document it. Sttafordshire: Trentham Books Limited, 2008, p. 3-10.

SPENDLOVE, D.; WYSE, D. Creative learning: definitions and barriers. In: BURNARD, P.; CREMIN, T.; CRAFT, A. *Creative Learning 3-11*: and how we document it. Sttafordshire: Trentham Books Limited, 2008, p. 11-18.

SZYMANSKI, H. (org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação*: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 3ª ed. (2010). Série Pesquisa, v. 4.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação:* a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. Série Pesquisa em Educação, v.5.

VIRGOLIM (org.) A. M. R. *Talento Criativo:* Expressão em Múltiplos Contextos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

Música no Ponto: ensino e aprendizagem musical no Terno de Reis dos Temerosos da cidade de Januária-MG

Raiana Alves Maciel Leal do Carmo
UNESP – raianamaciel@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo realizar uma breve descrição das atividades do Ponto de Cultura "Música e Artesanato: Cultura Tradicional no Norte de Minas", da cidade de Januária-MG, dando ao enfoque aos dados preliminares acerca dos processos de ensino aprendizagem musical no Terno dos Temerosos, grupo com participação significativa nesse projeto. Com base na produção bibliográfica das áreas da Etnomusicologia e da Educação Musical, a metodologia que está sendo utilizada baseia-se na pesquisa etnográfica. A partir dos resultados parciais obtidos, é possível afirmar que o fazer musical do Terno dos Temerosos é produzido coletivamente, através da oralidade, dos gestos, da comunicação visual e auditiva, sendo que a música se torna um importante símbolo do ritual de devoção aos Santos Reis. Uma transmissão de saberes que não depende da escrita, de métodos tradicionais ou de conteúdos sistematizados.

Palavras-chave: Ponto de Cultura, Terno dos Temerosos, Ensino e aprendizagem musical.

Music in Point: teaching and learning music in "Terno de Reis dos Temerosos" of city Januária-MG

Abstract: This paper aims to conduct a brief description of the activities of the Culture Point "Music & Crafts: Traditional Culture in Northern Minas", the city of Januária-MG, giving focus to preliminary data about the processes of teaching and learning music in "Terno dos Temerosos" of the group, with significant participation in this project. Based on bibliographic production areas of Ethnomusicology and Music Education, the methodology being used is based on ethnographic research. From the partial results obtained, it can be said that the music making of "Terno dos Temerosos" is produced collectively by orality, gestures, visual and auditory, and the music becomes an important symbol of ritual devotion to the "Santos Reis". A transfer of knowledge that does not depend on writing, traditional methods of content or systematized.

Keywords: Culture Point, Terno dos Temerosos, Teaching and learning music.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma breve descrição das atividades do Ponto de Cultura "Música e Artesanato: Cultura Tradicional no Norte de Minas", da cidade de Januária-MG, dando enfoque aos dados preliminares acerca dos processos de ensino aprendizagem musical no Terno de Reis dos Temerosos, grupo com participação significativa nesse projeto.

Os Pontos de Cultura foram idealizados e implementados através do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva, criado em 2004 no âmbito do Ministério da Cultura. Desde então, esse Programa vem assumindo um espaço significativo nas políticas públicas culturais no Brasil, através de cerca de 2.500[211] Pontos de Cultura espalhados pelas diversas regiões do país. As pesquisas realizadas nesses espaços se tornam cada vez mais relevantes, tendo em vista que quase 70%[212] das atividades desenvolvidas nos Pontos estão relacionadas à música.

[211] Informação obtida no site: http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/
[212] Informação obtida no site: http://www.cultura.gov.br/culturaviva/wp-content/uploads/2010/11/Cultura-Viva_-Avalia%C3%A7%C3%A3o_Programa_Cultura_Viva1.pdf

É válido ressaltar que esse estudo faz parte dos resultados preliminares de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo geral é verificar quais são as políticas públicas que têm sido estabelecidas através de programas do Ministério da Cultura, em especial do Ponto de Cultura "Música e Artesanato: Cultura Tradicional no Norte de Minas", na cidade de Januária e investigar e analisar como as práticas performativas de tradição religiosa de grupos populares envolvidos nesses projetos têm sido reformatadas em função dos direcionamentos dessas políticas de Estado.

A metodologia que está sendo utilizada baseia-se na pesquisa etnográfica. A concepção do etnomusicólogo norte-americano Anthony Seeger a respeito da "Etnografia da Música" pode ser definida através "de uma abordagem descritiva da música que vai além do registro escrito de sons, apontando para o registro escrito de como os sons são concebidos, criados, apreciados e como influenciam outros processos musicais e sociais, indivíduos e grupos" (SEEGER, 1992). Na vivência enquanto pesquisadora procuro fazer uma "descrição densa" do contexto cultural investigado, tal como recomenda o antropólogo Cifford Geertz (1989), ou seja, observando e interpretando o dito e o não dito, a complexidade da manifestação cultural e a riqueza do seu contexto particular.

Através da observação participante tem sido possível analisar e refletir acerca dos processos de ensino aprendizagem musical baseados na tradição oral, "como fatos culturais e sociais, em que se inter-relacionam o contexto, os sujeitos, e suas formas particulares de conceber, valorar e organizar as suas práticas sociomusicais" (QUEIROZ, 2005). Partindo da Etnomusicologia, esses processo chamados de transmissão musical, foram discutidos por autores como Nettl (1997), Merriam (1964), Blacking (1995) , dentre outros.

Na Educação Musical, especialmente no Brasil, alguns processos de ensino aprendizagem musical fora do contexto escolar estão sendo discutidos nos trabalhos de Arroyo (1999), Queiroz (2004), Prass (2003), dentre outros. Tais autores têm compartilhado experiências enriquecedoras com intuito de compreender aspectos fundamentais da transmissão de saberes musicais em diversos contextos.

1. O Programa Cultura Viva

O Programa Cultura Viva, implementando no ano de 2004 pela Secretaria de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura (SPPC/MinC), marcou uma nova relação nas políticas culturais brasileiras, na qual Estado e Sociedade são orientados pela articulação dos conceitos de empoderamento, autonomia e protagonismo social.

Os princípios fundamentais que norteiam as ações desse programa se mostram contextualizadas com as propostas da gestão anterior do Ministério da Cultura (2002-2010) e a sua necessidade de articulação com grupos representativos da sociedade civil. Tais propostas estão pautadas

no conceito abrangente de cultura, chamado "antropológico[213]", no qual a cultura é entendida "não no sentido das concepções acadêmicas ou dos ritos de uma classe artístico-intelectual", como referido pelo então Ministro Gilberto Gil em um dos seus discursos, mas abrangendo as culturas populares; afro-brasileiras; indígenas; de gênero; etc (GIL, 2003).

Dentro desse contexto, podemos perceber um avanço no que diz respeito à inclusão de temas acerca na diversidade cultural na pauta da política brasileira. Destaca-se a criação da Secretária da Identidade e da Diversidade Cultural no âmbito do Ministério da Cultura, a realização de duas versões do Seminário de Políticas Públicas para as Culturas Populares e a implementação do Programa Mais Cultura, o qual abrange, dentre outras ações, os chamados Pontos de Cultura, existentes em diversas regiões do país.

> O Ponto de Cultura é a ação prioritária do Programa Cultura Viva e articula todas as demais ações do Programa Cultura Viva. Iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil, que firmaram convênio com o Ministério da Cultura (MinC), por meio de seleção por editais públicos, tornam-se Ponto de Cultura e fica responsável por articular e impulsionar as ações que já existem nas comunidades. O Ponto de Cultura não tem um modelo único, nem de instalações físicas, nem de programação ou atividade. Um aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e a comunidade (MINISTERIO DA CULTURA, 2008).

Além disso, pode-se dizer que as ações e definições políticas do MINC, principalmente no que diz respeito ao Programa Cultura Viva, têm sido geradas a partir dos documentos desenvolvidos pela *Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO*. No cenário contemporâneo de políticas públicas para a cultura, o Programa Cultura Viva reitera as perspectivas de atores como o MINC e a UNESCO, e estrutura as suas ações e políticas evidenciando a importância da cultura em seus aspectos econômicos, de inclusão social, de cidadania e enquanto produção simbólica.

1.1. Ponto de Cultura Música e Artesanato: Cultura Tradicional no Norte de Minas

O principal objetivo da proposta do Ponto de Cultura *Música e Artesanato: Cultura Tradicional no Norte de Minas* é "fomentar a produção artesanal e musical tradicionais como fontes de geração de renda, ocupação profissional e melhoria da qualidade de vida de artesãos e artistas populares em 04 cidades do norte de Minas Gerais, contribuindo para a preservação e difusão do patrimônio imaterial da região"[214].

---

[213] Botelho, ao descrever as dimensões-sociológica e antropológica- da cultura a partir do ponto de vista da elaboração de uma política pública, afirma que "na dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas"(BOTELHO , 2001)

[214] Informação obtida em: http://mapsys.utopia.com.br/mapsys-view.php?tipo=ponto&id=172. Acessado em 31/08/2009.

O Ponto de Cultura surgiu a partir das ações desenvolvidas pelo *Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular* (CNFCP)/IPHAN em conjunto com um grupo de gestores culturais da região do norte de Minas Gerais. Na primeira fase do projeto que se estendeu entre os anos de 2005 e 2010 o Ponto "passou a se constituir local de apresentação para violeiros, sanfoneiros e músicos, poetas e contadores de *causos* da região, além de grupos populares tradicionais como as Folias de Reis, pastorinhas, São Gonçalo, Reis dos Cacetes e Reis de Boi, entre outros." (FONSECA, 2010).

Esse ponto também foi contemplado pelo edital do ano de 2010, específico para o estado de Minas Gerais e deixou de ser coordenado pelo CNFCP. No atual projeto, as ações direcionadas à música englobam a estruturação de uma escola de música, a realização de oficinas de viola e de sanfona, assim como apoio aos grupos populares da região.

Uma das metas do projeto é a realização de oficinas de transmissão de saberes e fazeres populares. Nesse sentido, no ano de 2011, foi realizada uma oficina de confecção de tambores de caixa de Ternos de reis. Essa era considerada uma ação prioritária, pois as crianças que participavam dos Ternos de Reis estavam saindo nas ruas para se apresentar tocando latas. É importante ressaltar que o responsável pela oficina foi um luthier, guardião do modo de fazer peculiar dos tambores de caixa.

Através de parcerias com entidades da cidade de Januária, o Ponto de Cultura articulou o funcionamento *Centro de Arte, Cultura, Música e Turismo 'Zizi Aquino'*, implantado junto ao campus da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Na teoria, o Centro teria o seu funcionamento assegurado através de convênio celebrado entre a Unimontes e a Prefeitura, contando, ainda, com o apoio do Governo de Minas. Foram adquiridos instrumentos como teclados, violões e flautas doce e, durante algum tempo, crianças e adolescentes de Januária tiveram aulas gratuitas de Música. Contudo, devido a desarticulação das parcerias, a escola foi desativada.

Um dos eventos produzidos pelo Ponto que possui maior notoriedade é a "Rua da Cultura", no qual grupos da cidade de Januária e da região se reúnem em apresentações realizadas em espaços públicos, abertas a toda população. Esse evento que acontece uma vez ao ano, geralmente no mês de setembro, conta com a participação dos Ternos de Pastorinhas, Ternos de Reis de Bois e Ternos de Reis de Caixa.

O Terno de Reis de Bois é composto por crianças e se apresenta durante o período de Reis da tradição católica, de 25 de dezembro a 06 de janeiro, podendo se estender até o final do mês. Esporadicamente, também sai às ruas em alguns eventos que ocorrem ao longo no ano. Apesar de se apresentar durante esse período, esse Terno não apresenta uma função ritual de culto aos Santos Reis. A apresentação, que faz uma alusão à manifestação cultural do Bumba meu boi, é uma grande brincadeira. Enquanto alguns integrantes tocam dois ou três instrumentos de percussão que podem ser o atabaque e a zabumba, e cantam as músicas do repertório, crianças e adolescentes vestidas de personagens da cultura

popular local, tais como a Mulinha de Ouro, a Catita, o Jaraguá e o temido Tamanduá brincam de perseguir as outras crianças que compõem o Terno.

O Terno dos Temerosos é o grupo que tem participação mais significativa nas atividades do Ponto de Cultura. Também conhecido com Reis do Cacete, por utilizar bastões, feitos de madeira, em sua *perfomance* musical, esse reisado já possuía registros de sua existência no início década de 1950, na cidade de Januária. No primeiro edital do Ponto de Cultura, o grupo foi contemplado com as Fardas, vestimentas em cor azul e branca semelhantes ao uniforme dos marinheiros. Em 2007, João Damasceno, imperador (líder) do grupo foi consagrado com o *prêmio Mestre Duda,* referente ao edital Mestre Culturas Populares, lançado pelo Ministério da Cultura. Através do recurso obtido com a premiação, o mestre começou a organizar a *Casa de Cultura Berto Preto.*

2. Ensino e Aprendizagem musical no Terno de Reis dos Temerosos

Para descrever e interpretar os processos de ensino e aprendizagem musical me inseri ao contexto dos Ternos de Reis. A experiência vivenciada *in loco* permitiu uma aproximação com os atores sociais que fazem parte dessa pesquisa. Segundo Myers é no trabalho de campo que nós descobrimos o lado humano da etnomusicologia (MYERS, 1992, p. 21). Acredito que essa afirmação também se aplica à Educação Musical. Através do contato direto com os grupos pesquisados pude observar e participar de situações cotidianas que fazem parte da vida dos foliões, como são chamados os integrantes dos Ternos, e verificar as suas idiossincrasias musicais. Dessa forma, procurei analisar esses processos de ensino e aprendizagem adotando a perspectiva de que os valores, as crenças, os hábitos, as atitudes e as representações devem ser observados e interpretados pelo pesquisador a partir do ponto de vista de quem produz o conhecimento, ou seja, os próprios foliões.

O Terno dos Temerosos possui integrantes adultos, assim como crianças e adolescentes, o que tem garantido a perpetuação do ritual, das coreografias, das melodias e das letras. Todos os integrantes são homens, contudo, durante as apresentações, as mulheres que fazem parte do público também podem entrar na roda para executar os passos e cantar junto com o Terno.

Os Temerosos se apresentam durante o ano inteiro, em diferentes locais e eventos. Contudo, consideram especiais as apresentações realizadas no período de Santos Reis, entre o final de dezembro, se estendendo ao mês de Janeiro. De tradição católica, a folia começa com uma oração na casa do Imperador, atualmente, dentro da *Casa de Cultura Berto Preto* e depois o "giro", como é chamada a trajetória seguida pelos foliões, é executado em locais previamente combinados. Tendo sempre à frente a bandeira do terno, a folia chega cantando à casa combinada e o repertório é composto por marchas, sambas e retiradas.

O fazer musical desse grupo é produzido coletivamente, através da oralidade, dos gestos, da comunicação visual e auditiva, sendo que a música se torna um importante símbolo do ritual de devoção aos Santos Reis. Uma transmissão de saberes que não depende da escrita, de métodos tradicionais ou de conteúdos sistematizados.

A transmissão dos saberes no Terno dos Temerosos é realizada através da observação e da imitação, não tendo local ou horário específico para acontecer. Segundo o pesquisador Luís Ricardo Queiroz (2005) "as culturas de tradição oral apresentam, em suas formas de transmitir saberes, caminhos que se delineiam por rumos inter-relacionados com o que cada universo concebe e estabelece como essencial.".

Formas de transmissão da experiência musical através de sons e gestos também foram analisadas por Lucas, Arroyo, Stein e Prass (2003) em contextos de tradição afro-brasileira. As autoras concebem essas formas de transmissão através de particularidades etnopedagógicas:

> Etnopedagogias baseadas na aprendizagem coletiva de música manifesta pela oralidade, entendida não no sentido restrito de verbalidade, mas no sentido antropológico de "encorporamento" [...], expressão que define as culturas e/ou situações sociais em que o texto e a escritura não é prioritária e, sim, a comunicação via performances visuais, gestuais, auditivas (LUCAS, ARROYO, STEIN e PRASS, 2003, p.5).

A relação entre os integrantes e o imperador é de respeito. Inclusive, para garantirem a participação no grupo, as crianças e os jovens devem ter um comportamento exemplar na Escola. No Terno dos Temerosos, não existe a relação tão conhecida no ensino formal entre professores e alunos, sendo que o imperador, que possui maior vivência dentro da manifestação dá as orientações relacionadas à coreografias, aos ritmos, ao manuseio dos bastões e às letras e melodias. Dessa forma, todos participam coletivamente dos processos de ensino e aprendizagem que são concebidos dentro do grupo. O imperador assume o papel de conduzir o novo integrante na coreografia. E, mesmo antes de entrarem no grupo, alguns membros têm a oportunidade de participar durante as apresentações públicas. A quantidade de integrantes varia e, segundo o pesquisador Edilberto Fonseca Macedo,

> O único personagem de destaque dentro da folia é o *Imperador*. Porém não há nenhuma insígnia, vestimenta especial ou traço distintivo que o diferencie visualmente do restante dos membros da folia, exceto o fato de fazer uso do apito, que tem como função reunir, advertir, chamar a atenção e comandar a entrada e a saída dos cantos durante as performances do terno. O par oposto do Imperador é o *contramestre*, que tem como função cantar as respostas nos cantos e comandar o terno em sua ausência (MACEDO, 2009, p. 117).

O aprendizado dos passos coreográficos e das músicas ocorre durante as apresentações públicas ou de maneira natural nos momentos em que o Terno se reúne. É importante lembrar que os fatores extra musicais também são atribuídos na transmissão dos saberes musicais que constituem a

perfomance musical dos Temerosos. Lembrando que, no campo da etnomusicologia, Béhague (1984, p. 4) apontou para a necessidade de compreender a *performance* musical não só como evento, mas também como processo. "Processo que reúne aspectos musicais e extra-musicais, dando ao evento performático um sentido que transcenda a atividade musical restrita às suas estruturas, materiais utilizados e momentos de acontecimento" (QUEIROZ, 2005, p. 89).

Os instrumentos utilizados são: viola de 10 cordas, bongô e bumbo, sendo que, eventualmente, podem ser usados triângulo, reco-reco ou pandeiro. Esses instrumentos são tocados por integrantes mais experientes que, na maioria das vezes, não estão presentes nas apresentações públicas. Geralmente, o grupo é acompanhado pela gravação das músicas em CD. Os cacetes, que também podem ser considerados como instrumentos musicais, acompanham o ritmo do repertório e são utilizados por todos os integrantes. É válido ressaltar que os músicos que acompanham o grupo na *perfomance* ao vivo, na maioria das vezes, são pagos para exercerem tal atividade.

É curioso notar que em algumas das apresentações públicas, a viola é ligada a um amplificador, alimentado por duas baterias de automóvel, acoplado em uma bicicleta. Isso facilita a movimentação do grupo pelas ruas da cidade e promove um maior alcance da sonoridade do instrumento.

Considerações Finais

A partir desse trabalho, pude traçar breves considerações acerca das atividades do Ponto de Cultura "Música e Artesanato: Cultura Tradicional no Norte de Minas", da cidade de Januária. Dentro desse contexto, foi possível apresentar dados preliminares sobre os processos de ensino aprendizagem musical no Terno dos Temerosos, grupo com participação mais significativa dentro do projeto.

Apesar de não ser esse o foco deste estudo, é importante refletir acerca intervenção de políticas públicas nos processos de ensino aprendizagem musical de grupos de cultura popular. As prioridades apresentadas no projeto do Ponto de Cultura podem ser encontradas em outros programas e editais que envolvem as culturas populares. E, muitas vezes, a ideia de "fomento" e "promoção" dos grupos, envolvendo apresentações públicas e oficinas de transmissão de conhecimento podem cair nos estigmas da mercadorização e espetacularização dessas práticas culturais e, sobretudo na transformação de bens culturais em meros objetos de consumo.

Além disso, através da realização das oficinas, a transmissão de conhecimentos assume outros formatos, pois anteriormente os detentores de saberes e fazeres possuíam formas próprias de repassar seus conhecimentos, relacionadas a um processo informal de ensino-aprendizagem.

Referências

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

BÉHAGUE, Gerard. *Performance practice***:** ethnomusicological perspectives. Westport: Greenwood Press, 1984.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas***.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIL, Gilberto. *Discursos do Ministro da Cultura Gilberto Gil*. Brasília, Ministério da Cultura, 2003.

LUCAS, Maria Elizabeth; ARROYO Margarete *et al*. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasiliera. 2003. *Revista da FUNDARTE* 3. 4-20p.

MACEDO, Edilberto José Fonseca . *Temerosos Reis dos Cacetes* : uma etnografia dos circuitos musicais e das políticas culturais em Januária – MG. 2009. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Tio de Janeiro.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwester University Press. 1964.

MINISTERIO DA CULTURA. *Pontos de Cultura.* Disponível em: http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/programa_cultura_viva/pontos_de_cultura/index.php. Acesso em 31 out. 2010

QUEIROZ, Luis Ricardo. Aprendizagem musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros: situações e processos de transmissão. *Ictus*. vol.6 (eletrônica). Salvador , p. 122-138, 2005. Disponível em <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/65/60>. Acesso em: 09 jun. 2011.

_____ Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM* , v. 10, 2004, 99-107p

NETTL, Bruno et al. E*xcursion in world music***.** 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma Bateria de Escola de Samba*: uma etnografia dos Bambas da Orgia. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. Trad. Giovanni Cirino. In: MYERS, Helen (Ed.). *Ethnomusicology*: an introduction. Londres: The MacMillan Press, 1992. p. 88-109. Disponível em: <http://www.hugoribeiro.com.br/ufs/etnografia.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2008.

Os cursos de formação de professores para o trabalho de educação musical para pessoas com deficiência visual: um projeto de mestrado

Raphael Ota
Unicamp – raphael_ota_@hotmail.com

Resumo: O tema "inclusão educacional" vem se tornando muito relevante nas últimas décadas, inclusive em pesquisas em Educação Musical. Pessoas com deficiência visual vêm buscando seus direitos de terem acesso ao conteúdo musical sistematizado, entretanto ainda há muitas barreiras que tornam esta inclusão algo tão distante, como por exemplo, a escassez de informações sobre o ensino musical para pessoas com essa deficiência, de profissionais especializados nesta área e de cursos de formação para professores. Este artigo busca apresentar minha pesquisa de mestrado que, vem buscando analisar os cursos de formação de professores, aptos a trabalharem música com pessoas com deficiência visual, e tem como objetivo traçar um modelo de curso de formação de professores para este caso.

Palavras-chave: deficiência visual, inclusão social, formação de professores

The teachers' building up courses in order to work musical education with blind students

Abstract: The topic "social inclusion" has becoming very relevant on the last decades, inclusively on researches in Musical Education. People with visual impairment has been looking for their right to have access to a systematic musical content, meanwhile, there are a lot of frontiers that make this inclusion something far away from reality, for instance, the scarcity of information about the musical education for blind students, of specialized teacher in that area and the scarcity about teachers' building up courses. This paper introduces my master's research that analyzes the "teachers' building up courses" that make them able to work musical education with blind students, and has as an end map a standard "teachers' building up course" for this case.

Keywords: visual impairment, social inclusion, teachers' building up courses

1. Introdução

Este artigo é parte integrante da minha dissertação de mestrado, que vem sendo desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e tem como objetivo formatar um modelo de curso de formação de professores aptos a trabalharem música com alunos que tenham deficiência visual, além de produzir material bibliográfico acerca deste assunto

O interesse por esta área surgiu no início de minha graduação em Educação Musical, cursada na Universidade Estadual de Maringá (UEM). A instituição ofereceu um projeto de extensão intitulado "Música para deficientes visuais" à comunidade externa. Lecionei neste projeto por quatro anos aulas de introdução na Musicografia Braille, instrumentos musicais e curso pré-vestibular em Braille e para alunos com baixa visão. Este projeto incentivou pesquisas e gerou um número significativo de artigos publicados em congressos de Educação Musical (consultar OTA, 2011).

Visto à falta de graduandos nessa instituição dispostos a integrar a equipe de professores neste projeto, realizei como Estágio Supervisionado um curso de formação de professores aptos a trabalharem música com alunos com deficiência visual (consultar OTA e MALAGUTTI, 2011). A partir dessa experiência, somados ao número escasso de material acadêmico acerca da formação de professores de música e deficiência visual, e minhas participações como ouvinte nos cursos de formação em Musicografia Braille já existentes, me impulsionaram a pesquisar mais sobre o tema num curso de Pós-Graduação.

2. Inclusão educacional

A proposta de "educação para todos" ainda é muito recente na história das sociedades capitalistas. A inclusão educacional, segundo Glat e Nogueira (2002) é um tema que vem sendo bastante discutido no Brasil nas últimas décadas. Segundo os autores, este assunto ficou restrito a debates em congressos e na literatura especializada por muito tempo e hoje "torna-se proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal" (GLAT *et al*, 2002, p.1).

Em respeito ao direito de "educação a todos", Mantoan (2004) afirma que toda escola deve atender todos os alunos, não os excluindo em função de sua raça, idade, cor, sexo e deficiências. Por esta razão, leis vêm sendo elaboradas para que possam contribuir para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. Pletch (2010) traz exemplos destes documentos como o artigo 13 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que aplica que todas as crianças e adolescentes com deficiência têm o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; e a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* – Decreto nº3.298 – (BRASIL,1999), estabelecendo a matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares.

Dentre todas as leis de inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino, há leis que favorecem a inclusão do aluno com deficiência visual, este, o foco deste trabalho. Deise Pupo, Silvia Carvalho e Vanessa Oliveira (2008) nos explicam:

> Para alunos com deficiência visual, a lei determina que a instituição deve proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo máquina de datilografia Braille, impressora Braille (...) equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal (...) e plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille. (PUPO et al, 2008, p.4)

Entretanto, “não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada” (GLAT *et al*, 2002, p.1). Para Glat e Nogueira (2002), inúmeras são as barreiras impedindo que a política de inclusão realmente se torne uma realidade no cotidiano de escolas da rede regular, uma destas é o despreparo de professores para atender esta clientela. O artigo 59 da LDB reconhece a importância da formação de professores para que a inclusão seja efetivada:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
>
> - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Contudo, Pletsch afirma que “embora exista uma legislação favorável e diversas pesquisas que evidenciam a necessidade da formação de professores para atuar com a diversidade presente no contexto de sala de aula, não é isso que se tem observado atualmente” (PLETSCH, 2010, p.62).

3. Música e deficiência visual

No campo da música essa temática também vem incentivando discussões e pesquisas. No que se refere a pessoas com deficiência visual, a educadora musical Tomé afirma que, “é dever daqueles ditos 'normais' engajarem-se na luta pela integração do deficiente ao nosso meio” (TOMÉ, 2003, p.17). Entretanto, de acordo com a pesquisadora Bonilha (2006), musicista com deficiência visual, incluir não significa apenas integrar alunos com necessidades especiais a um sistema de ensino pré-estabelecido, mas propor mudanças de conceitos e atitudes frente às diferenças individuais.

Contudo há muitas barreiras que impedem a inclusão destes alunos no ensino musical. Bonilha (2006) afirma que muitos professores quando incumbidos de ministrar aulas para um aluno com deficiência visual, resistem em aceitá-lo. Em sua pesquisa de mestrado, a autora notifica por meio de relatos coletados que estes professores alegam não ter condições para lecionar. A justificativa é a falta de experiência didática para trabalhar com este público e o acesso ao ensino da notação musical em Braille.

Porém, assim como todas as pessoas, os deficientes visuais também têm o direito ao acesso a um conhecimento sistematizado de música, entretanto isto não acontece de maneira ideal na realidade. Segundo Tomé (2003), atualmente nos deparamos com uma enorme carência de professores de música especializados na educação de pessoas cegas ou com alguma outra deficiência visual. Isto é consequencia

da escassez de cursos de formação de professores de música aptos a trabalharem com alunos com esta deficiência, como explica Bonilha (2006) e Bertevelli (2007). Esta última autora aponta dois fatores que faltam ser conquistados para efetivar a inclusão dos alunos cegos nas aulas de música: "a produção de material específico e acessível, com a transcrição de partituras e livros de música, e a formação do educador" (BERTEVELLI, 2007, p.163).

4. A formação de professores

Segundo Therrien o trabalho docente é uma "prática fundada em saberes que refletem uma determinada cultura" (THERRIEN, 2002, p. 112). Marquesim (2004) afirma que estes saberes são constituídos ao longo da vida pessoal e profissional do docente. Dessa compreensão surge a concepção de uma formação inicial e contínua do professor, "sendo mediada pelo exercício de reflexão crítica, cujo espaço de aprendizagem é o processo da pesquisa como princípio científico e educativo" (LÜDKE, 1997 *apud* THERRIEN, 2002, p.112). De acordo com Marquesim (2004, p.15), a concepção de formação tem o sentido de soma, "de reajuste dos antigos conhecimentos e experiência aos novos".

Bueno (1999) acredita que para uma educação de qualidade para pessoas com necessidades especiais são necessários dois tipos de formação profissional docente: professores generalistas, com um mínimo de formação e prática sobre alunado diversificado; e professores especializados nas diferentes "necessidades educativas especiais", seja para um atendimento direto a essa clientela, ou para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que incluam esses alunos.

Ao que se refere ao ensino de música para pessoas com deficiência visual, nota-se que no Brasil, alguns educadores musicais e pesquisadores em Musicografia Braille têm se empenhado e se dedicado na formação de professores de música, ministrando cursos introdutórios nessa grafia musical. Como é o caso das educadoras Dolores Tomé, Isabel Bertevelli e Brasilena Trindade. Entretanto, Santos (2002) afirma que os cursos de formação ainda não são estruturados de maneira adequada, e sim de uma forma fragmentada. Para a autora, a formação nesses cursos se dá por blocos de disciplinas: por um lado, são abordados os conteúdos de área específicas do conhecimento – a Musicografia Braille, no caso estudado – por outro lado, são discutidas as formas de ensinar este conteúdo – vale ressaltar que, nem todos os cursos propõem esta discussão. Contudo, é evidente que na prática pedagógica esses aspectos estão inter-relacionados, "pois o professor não pode pensar em um conteúdo sem considerar o processo de ensino e aprendizagem, assim como não separa este último do primeiro, durante o planejamento de seu trabalho e na condução das atividades em sala de aula" (SANTOS, 2002, p. 94).

É relevante, que os cursos de formação também preparem o docente para a solução de problemas práticos. Schon (1983 *apud* SOUZA, 2002, p.92) explica a formação de profissionais tendo influência do "modelo de racionalidade técnica". Segundo o autor a atividade docente consiste na resolução destes problemas práticos pela aplicação de teorias e técnicas científicas. Em se tratando do universo da grafia musical em Braille, suas particularidades e lógicas de ensino (consultar OTA e SOUZA, 2012), muitos destes problemas podem vir ocorrer devido a sua complexidade.

Isto levanta outro aspecto importante que é a relevância da pesquisa juntamente com a prática. É imprescindível que esses dois elementos não se distanciem durante o processo de formação do professor. Como não há um método de ensino da Musicografia Braille, sendo um docente pesquisador, este poderá oferecer conhecimentos para resolver problemas da prática e por outro lado apresentar problemas para serem pesquisados.

5. Metodologia

Sendo assim, esse trabalho irá analisar cursos de formação de professores existentes no campo da Musicografia Braille e tentará traçar um modelo de curso de formação mais apropriado para este caso. Para atingir tal objetivo, serão realizadas entrevistas com três grupos de pessoas: professores que ministram tais cursos de formação, professores que cursaram algum destes cursos e os alunos que tenham deficiência visual.

A pesquisa tem por base uma abordagem qualitativa. Segundo Neves (1996) a pesquisa qualitativa é direcionada durante seu desenvolvimento, não busca medir e enumerar eventos e nem aplica dados estatísticos para análise de dados. Seu foco de interesse é amplo, o que difere da abordagem quantitativa. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela obtenção de dados descritivos por meio de um contato direto com seu objeto de estudo (NEVES, 1996). Neves complementa: "Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados" (NEVES, 1996, p.1).

Segundo Godoy (1995 apud NEVES, 1996, p.1), um trabalho de enfoque qualitativo apresenta: o ambiente natural como fonte dos dados; caráter descritivo; enfoque indutivo; e o significado que as pessoas dão à vida e as coisas como preocupação do pesquisador. É importante salientar que "os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados" (NEVES, 1996, p.1). Desta forma, a pesquisa tem como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturada.

Segundo Lüdke (1986), a entrevista possibilita uma captação corrente e imediata das informações desejadas. A entrevista semi-estruturada consiste em perguntas abertas, onde o entrevistado pode discorrer a vontade sobre o tema proposto na pesquisa. Boni e Quaresma explicam que "o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal" (BONI e QUARESMA, 2005, p. 75) e complementam afirmando que este tipo de entrevista é utilizado para quando o pesquisador deseja um volume de informações, alcançando um direcionamento maior para o tema. Lüdke (1986) ressalta também que a entrevista estruturada dessa forma oportuniza uma maior liberdade de expressão por parte do entrevistado.

Os dados coletados serão analisados qualitativamente. Juntamente com a avaliação dos depoimentos de cada entrevistado, levantarei e solucionarei alguns dos problemas práticos que cercam o ensino e a compreensão da Musicografia Braille.

6. Considerações finais

Embora nos últimos anos tenha "aumentado, consideravelmente, a produção acadêmica e o debate no campo da formação docente" (SANTOS, 2002, p.89), nota-se que estudos e materiais bibliográficos referentes a este assunto, no campo da música para deficientes visuais, ainda são muito escassos no meio acadêmico (Bonilha, 2006, Bertevelli, 2007).

Mediante a realização deste trabalho, pretende-se contribuir com os trabalhos acerca deste campo de educação, de modo a ser produzido um material bibliográfico, além da formação de um modelo de cursos de formação de professores que tenham interesse em trabalhar música com alunos com deficiência visual.

Com este trabalho será possível coletar um conjunto de dados relevantes para o avanço do conhecimento nesta área, que ainda necessita de uma atenção especial por parte dos educadores musicais.

Referências

BERTEVELLI, Isabel. O ensino da Musicografia Braille dentro do contexto da inclusão de cegos: desvendando a notação musical em relevo. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 13o, 2007, Londrina. *O ensino de música na escola: compromissos e possibilidades.* Anais... SPEN, 2007, s/p.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em ciências sociais. *Em Tese*, Santa Catarina, v.2, n.1 (3), p.68-80, 2005.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Leitura musical na ponta dos dedos:* caminhos e desafios do ensino de Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. Campinas, 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9394/96. 1996.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração***,** 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola**.** In: *Revista CEJ***,** Brasília, n.26, p.36-44, jul/set 2004.

MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. *A construção do ser professor e a capacitação docente*. Campinas, 2004. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. In: *Caderno de pesquisas em Administração*, São Paulo, V.1, No 3, 2o SEM./1996.

OTA, Raphael. Música e deficiência visual: uma revisão de literatura. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 14., 2011, Maringá. *Educação Musical para o Brasil do século XXI: desafios e possibilidades do ensino de música na escola.* Anais... ABEM, 2011, s/p.

_____, MALAGUTTI, Vânia Gizele. Música e inclusão: a formação de professores de música para o trabalho com alunos com deficiência visual. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2011, Campinas. *Diálogos entre espaços de aprendizagem musical e a universidade: da prática à reflexão*. Anais... Campinas: Unicamp, 2011, s/p.

_____, SOUZA, Rafael Moreira Vanazzi. Didática musical, materiais didático-musicais e dinâmicas específicas no ensino de música para
alunos com deficiência visual. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15., 2012, Montenegro. *Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação Musical.* Anais... Montenegro: ABEM, 2012, p.334-340.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar***:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PUPO, Deise Tallarico; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; OLIVEIRA, Vanessa Cristina. Educação inclusiva e bibliotecas acessíveis. In: *Revista ACB*, Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.13, n.1, p.259-267, jan./jun., 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. pg 89-102.

TOMÉ, Dolores. *Introdução a Musicografia Braille*. São Paulo: Global, 2003.

Cultura indígena: Conhecendo nossas raízes musicais

Raquel da Silva Freitas
Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes- UNESP - raquel.sfreitas@bol.com.br

Resumo: Este relato traz uma experiência musical realizada com crianças do 1º ano da escola municipal "João Gualberto Mafra Machado". Nele trago algumas experiências significativas adquiridas de um trabalho feito em torno da musica indígena baseado na apreciação, na escuta e na prática musical, tendo como objetivo levar as crianças a conhecerem um pouco mais a fundo as culturas indígenas e a partir desse tema tratar questões de ordem musical e humana.
Palavras chave: Cultura indígena, educação musical, música étnica.

Indian culture: Knowing our musical roots

Abstract:This report brings a musical experience with children held the 1st year of the municipal school "João Gualberto Mafra Machado". Him bring some meaningful experiences gained from a job done around the Indian music based on appreciation, listening and musical practice, aiming to take the kids to know a little more deeply indigenous cultures and from that theme dealing with issues of order musical and human.
Keywords: Indian culture, music education, ethnic music.

Introdução

É comum ouvirmos dizer que a música e a tradição cultural brasileira é na realidade uma miscigenação das diversas etnias que aqui estão representadas. Porém não paramos para analisar a fundo do que é realmente formada essa nossa herança cultural. Considero essa uma temática muito importante a ser desenvolvida em sala de aula, contudo é vago trabalhar essa questão de forma superficial sem que reconheçamos as individualidades dessas culturas, de suas músicas e quais são essas misturas e combinações, para que possamos compreender realmente quem somos a partir dessa perspectiva. Se estamos falando em um trabalho de educação musical, então é preciso que ouçamos as músicas formadoras da nossa base cultural buscando conhece-las ouvindo, cantando, tocando e percebendo suas particularidades.

A cultura indígena na escola

Existe uma tendência tradicionalista na escola de trabalhar em cima de figuras estereotipadas, onde se utiliza de uma única imagem para representar um todo. Esse "todo" na realidade é repleto de particularidades e elas têm de ser consideradas e ressaltadas. Um grande exemplo dessa estereotipação é exatamente o tema que iremos tratar aqui: o índio.

A figura do índio é tratada na escola de uma maneira bastante superficial e generalizada. Não se falam das diversas tribos espalhadas pelo Brasil, de características e costumes tão distintos umas das

outras, das diversas maneiras de viver desses grupos que variam desde aldeias até grupos que tiveram de se adaptar vivendo nas cidades misturando-se a nossa sociedade. Se essas tribos moram em lugares diferentes também têm necessidades diferentes o que gera costumes e dialetos distintos. Além das vestimentas, danças, alimentação e música que também são bem particulares de cada grupo.

Conhecer e resgatar essas culturas musicais indígenas nos capacita conhecer um pouco mais a respeito do nosso próprio ethos, enriquecendo nossa cultura musical e abrindo a percepção para sonoridades não tão presentes no nosso dia a dia.

Abrir nossos ouvidos para sonoridades que não são habituais, exóticas e desconhecidas também se torna importante para expandir nossos horizontes musicais. Leva-nos a perceber que existem infinitos jeitos de se fazer música e ela pode soar das mais diversas maneiras.

Um trabalho como esse se torna especialmente importante dentro da escola principalmente porque a cultura musical escolar, em especial na educação infantil, está moldada dentro das características europeias. Um exemplo disso está nas cirandas e cantigas de roda cuja maior parte estão baseadas em padrões tonais e com melodias compostas em cima de quadraturas, aspectos muito comuns na música europeia.

Não tomo isso como um aspecto totalmente negativo, pois além de ser consequência de um processo histórico a tradição musical faz parte de um fazer coletivo e transcultural e as influências europeias também fazem parte da formação da nossa cultura musical. Contudo, não podemos nos esquecer que somos também inicialmente africanos e indígenas valorizando essa questão e buscando ampliar nosso repertório musical e cultural, ressaltando aspectos dessas culturas também e abrindo nossa percepção sonora para diversos horizontes.

É importante termos bem formada nossa identidade cultural, pois conhecer e valorizar o que somos e de onde viemos é um valor fundamental a ser levado em nossas vidas.

Julgando esse tema importante para a formação da criança como indivíduo e ser humano é que decidimos trabalhar com “A formação do povo brasileiro” na “EM João Gualberto Mafra Machado”, escola de Educação Infantil e Fundamental situada no bairro de Jundiapeba no município de Mogi das Cruzes – SP.

O tema “A formação do povo brasileiro” implica num estudo inicial das culturas indígena, portuguesa e africana. Esse relato traz a experiência de um trabalho realizado em cima da cultura indígena com as turmas do 1º ano das professoras Aniele Armelin e Graziele Suniga.

Fundamentação Teórica e Metodológica

No desenvolver dos meus estudos e trabalho tenho conhecido e me inspirado nos pensamentos de Koellreutter que traz o humano como objetivo da educação musical:

> Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. […] O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical. (KOELLREUTTER, 1998: P. 39-45).

Uso aqui as palavras de Koellreutter "o humano como objetivo da educação musical" (BRITO, 2001, p.42) na relação que estabeleço com as crianças de valorizar as ideias, os pensamentos e as propostas levantadas durante o fazer musical. Mas também no sentido de leva-las a pensar em sua relação com o grupo, sabendo respeitar o espaço do outro, assim como seus valores, enfim, a diversidade de seu grupo, ampliando essa ideia para o respeito e valorização dos outros povos e culturas que estudamos.

O fazer musical também está apoiado na proposta de Koellreutter com os "Jogos de Comunicação e Improvisação".

Em seu trabalho a improvisação como ferramenta de criação é um fator de suma importância. Na prática da improvisação se tem lugar para estabelecer diálogos ao mesmo tempo em que se introduz diversos conteúdos de ordem musical e humana. Sempre ressaltando que improvisar requer uma organização prévia, com objetivos traçados, pensada e repensada, feita e refeita. O que foge disso ele chama de "vale-tudismo". (BRITO, 2001, p. 45 – 46).

Também me apoiei no tripé da "Proposta Triangular" proposto por Ana Mae Barbosa (BARBOSA; CUNHA, 2010.). Esse esquema serviu de base para organizar meu pensamento e orientar minha prática dessa maneira:

<u>Contextualizar</u>

Desconstruir a imagem estereotipada do índio através de:

- Conhecer características da cultura indígena como seu modo de viver e sua relação com a natureza.
- Ter ciência da situação atual de algumas comunidades indígenas.

<u>Apreciar</u>

- Conhecer um pouco da cultura musical indígena e suas particularidades.
- Abrir-se para sonoridades diferentes e exóticas ampliando o repertório.
- Perceber, descrever e discriminar.

Fazer

- Através da percepção sonora, estabelecer relações entre fazer musical e elementos da cultura indígena.
- A partir do lúdico (das imagens formadas através das contextualizações) criar jogos de improvisação que envolva a exploração de materiais sonoros e desenvolvimento da autonomia.
- A partir da apreciação, criar arranjos baseados nas características da cultura indígena.

A experiência na sala de aula

De toda a experiência que tivemos na sala de aula com as crianças, desde criação de paisagem sonora, sonorização de lendas indígenas, criação de jogo de improvisação, apreciação de diversas canções indígenas, vou destacar nossa primeira aula.

Iniciamos esse trabalho com uma conversa partindo do ponto de vista das crianças, aonde foram esclarecidas várias questões que auxiliaram para o decorrer das aulas e na criação de uma prática de um jogo de comunicação.

Contextualização: discutindo o imaginário sobre os índios

A contextualização pode ser mais interessante quando feita de maneira interdisciplinar. Nesse aspecto o trabalho em conjunto com as professoras de classe se torna muito importante.

Ao longo das aulas as professoras apresentaram vídeos, leram textos e lendas indígenas, mostraram imagens e fotos, explicaram o modo de vida dos índios, suas crenças e os significados de seus costumes. Fizeram uma vivencia com as crianças falando da maneira de como os índios pintam o corpo fazendo uma experiência com o urucum, explicando que os índios se pintam com essas sementes, mas esse ato é feito em torno de todo um significado.

Iniciamos nossa primeira aula de música sobre a cultura indígena com uma conversa. Eu perguntei às crianças o que sabiam a respeito dos índios. As crianças começaram a responder que os índios vivem na mata, moram em casas de palha chamadas ocas, usam colares, penas e pintam o corpo para se enfeitar, pescam e caçam sua comida... Todas as respostas bastante estereotipadas.

Então, a partir do que eles falavam, eu procurava instigar perguntando se sabiam os significados das pinturas dos índios, se eles realmente moravam na mata, se realmente caçam e plantam sua comida,

quais instrumentos musicais costumam tocar e como eles achavam que eram construídos esses instrumentos, quais as características de sua música e como é sua maneira de cantar.

Quando perguntei qual seria a maneira do índio cantar as crianças aos poucos começaram a emitir com a voz um som agudo com a sílaba "Úúúúú" levando a mão à boca, referindo-se ao som que o índio usa para cantar. Ouvindo questionei que som era aquele e uma criança respondeu que era "o som que o índio faz". Perguntei se o índio sabia fazer apenas aquele som ou sabia fazer algum outro e me responderam que era apenas aquele som mesmo. Então resolvi mostrar uma gravação do índio Uratana cantando um canto tradicional Suruí, chamado Koi txangaré (ALMEIDA; PUCCI, 2011). Nessa gravação um único índio canta sem acompanhamento instrumental, dessa forma chama-se muito a atenção para o seu timbre vocal.

Inicialmente as crianças estranham a sonoridade, mas logo pararam para ouvir. Ouvimos pela segunda vez e perguntei o que havia chamado a atenção naquela música. Muitos acharam engraçado, diziam ser uma voz esquisita, alguns ouviram o som dos pássaros e da floresta "atrás" do índio na gravação. Uma das crianças ressaltou que o índio falava numa língua diferente, o que chamou a atenção de todos. Eu expliquei que existem várias línguas diferentes entre os índios e cada tribo tem a sua. Então chegamos a uma conclusão de que o índio também emite outros sons, fala e canta de várias maneiras muito interessantes.

Já que estávamos falando das tribos indígenas perguntei o que as crianças sabiam a esse respeito. Muitos diziam que elas eram encontradas nas florestas. Perguntei se também havia tribos nas cidades e algumas crianças disseram que já haviam ouvido falar sobre isso com a professora. Então pedi para que contassem o que tinham aprendido e logo uma aluna se prontificou dizendo que não existe somente um grupo indígena, mas eles são bem diferentes uns dos outros. Para exemplificar mostrei imagens da tribo Xikrin do Cateté que tem pinturas muito específicas e do povo Guarani já usando roupas como camisas e bermudas.

Com o desenrolar da conversa fui percebendo que as crianças falavam do índio como um ser inferior, muito embora estivessem muito interessadas pelo assunto e simpatizassem com a figura do índio. Então decidi perguntar:

Mas então o índio também é gente como nós, não é?

As crianças responderam que não e uma delas chegou a dizer:

"Ah, são como os macaquinhos!" fazendo gestos.

Essa resposta nos deixou assustadas (eu e a professora) e então explicamos que os índios também são pessoas e não é pelo fato de que muitos vivem nas florestas que os tornam animais. Conversamos a

respeito da situação do índio hoje em dia, em que muitos vivem nas cidades, trabalham e modificaram o modo de vida inserindo-se em nossa sociedade. Outros sofrem com a desapropriação de suas terras e muitos estão estudando pela necessidade de estarem preparados para preservar seus direitos.

Essa conversa foi importante para termos a clareza de como nossos alunos enxergam o povo da cultura na qual iríamos adentrar com eles. A partir de então pudemos ter mais clara quais eram as necessidades de valores a serem trabalhados, uma vez que não podemos deixar de lado essa questão que é também um dos papeis da educação musical.

Jogo de Comunicação: um diálogo musical

Fizemos algumas atividades de sonorização e criação de paisagem sonora, o que nos levou a exploração de diversos instrumentos musicais, associando os sons desses instrumentos a imagens representadas em histórias, lendas indígenas e gravuras.

Tendo explorado os timbres e diversas formas de tocar os instrumentos musicais sugeri que criássemos um jogo de comunicação.

Como já havíamos feito alguns jogos de comunicação e improvisação, pedi às crianças que dessem uma idéia de como poderia ser esse novo jogo. Em todos que havíamos feito até então sempre tínhamos uma pessoa que comandava a atividade, assim as crianças logo escolheram o índio, representado pelo tambor, para comandar todos os sons.

Sugeri que os sons poderiam ser fortes ou fracos e pedi que cada um mostrasse como isso soaria em seu instrumento.

Dividi a classe em dois grupos e combinamos que os sons fracos representariam os índios da floresta e os sons fortes, os índios da cidade.

O índio que iria comandar logo virou o cacique da brincadeira. Ele tocava de modo bem livre e suave chamando a floresta para tocar também, e de uma maneira mais forte mantendo um ritmo bem marcado pedindo aos índios da cidade que tocassem junto com ele. As crianças tinham que ficar atentas ouvindo o som que indicaria sua hora de tocar.

Lembrei que a sonoridade final era muito importante, assim todos teriam de estar atentos se os sons que estavam tocando combinavam com os que estavam ouvindo e prestando muita atenção no cacique, que estava no comando.

Para organizar o jogo, o cacique levantava as baquetas mostrando que iria fazer uma nova sessão de sons e todos esperavam atentos para ouvir qual grupo ele chamaria para tocar. Inicialmente ele ia alternando os grupos, tocando uma vez sons fortes e depois sons fracos.

Sugeri em segredo que repetisse uma mesma sessão (repetindo, por exemplo, os sons fortes duas vezes seguidas) para surpreender os colegas e termos um resultado sonoro final mais inusitado.

Nesse jogo visamos desenvolver principalmente o diálogo musical e a percepção da intensidade, chamando também atenção para o valor do silêncio e a relações que ele estabelece com o som. Aspectos como criação musical, exploração sonora, tocar em conjunto, concentração, respeito e reflexão também estavam presentes nessa prática.

Essa atividade aconteceu de maneira bem interessante envolvendo todas as crianças que se mostraram muito atentas e criteriosas ao tocar. Percebi que o processo de criação, que está sempre em movimento é algo que fascina e envolve as crianças, dando sentido e valor ao trabalho.

Considerações Finais

Uma das questões que me motivaram a escrever esse texto foi com relação à reflexão que pude estabelecer com as crianças em sala de aula, percebendo que poderíamos juntos criar novos conceitos através das nossas conversas.

De uma maneira geral, a escola tende a depositar informações em seus alunos, sem questionar quais são os seus pensamentos e posicionamento diante de determinada questão.

A grande maioria dos professores fala sobre os índios, mas não perguntam às crianças o que elas sabem a respeito deles. Essa pode ser uma maneira de contextualizar, mas, além disso, é um modo de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos para percebermos aonde temos de dar maior ênfase em nosso trabalho. Se as crianças estão criando falsos conceitos é por conta de que nós, professores, talvez não estejamos tão atentos em esclarecer determinadas questões. Acredito que essa reflexão não sirva apenas para essa situação, mas para muitas outras que ainda podemos nos deparar.

Referências

ALMEIDA. M, Berenice; PUCCI. Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*: um livro para o professor. São Paulo: Callis Editora. 2004.

BARBOSA. Ana Mae; CUNHA. Fernanda Pereira da (Orgs.). *Abordagem Triangular no ensino das Artes Visuais.* São Paulo: Cortez. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez. 2007.

BRITO. Teca Alencar de. *Música na Educação infantil*: Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

KOELLREUTTER, H. – J. *Educação musical hoje e, quiçá, amanhã.* In: LIMA, Sonia A. (org.). Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998, pp.39 -45.

SCHAFER, R.M. *O ouvido pensante***.** São Paulo: UNESP, 1991.

Educação musical inclusiva: um estudo de ferramentas pedagógico-musicais

Renata de Oliveira Antonio
UNICAMP- remusica5@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo, resultado de uma pesquisa, visa analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência em aulas de música, considerando as relações existentes em uma sala inclusiva (como professor-aluno com deficiência, deste mesmo aluno com o restante da sala) bem como refletir sobre um possível "caminho" a ser percorrido pelo professor de música ao deparar-se com situações de inclusão. A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso, que consistiu em aulas de iniciação musical para um grupo de crianças na faixa etária entre três e cinco anos do qual participava uma criança com Síndrome de Down, em uma escola de educação infantil. A análise dos dados, pautada em referências como Mantoan e Louro, mostrou que o caminho a ser percorrido pelo professor de música para fazer a iniciação musical de uma criança com deficiência intelectual, em ambiente escolar inclusivo, é o mesmo em relação aos demais colegas. Ainda foi possível destacar a importância de focar o ensino nas necessidades e habilidades de todos os alunos para, a partir delas, desenvolver o trabalho pretendido. O estudo realizado reiterou que a deficiência intelectual, como as demais, é uma das características da pessoa e não o fator determinante das suas (im) competências.

Palavras-chave: inclusão, musicalização infantil, educação.

Inclusive music education: a study of pedagogical and musical tools

Abstract: This paper, result of a research, aims to analyze the process of inclusion from special needs students in music classes, considering the relations that exist in an inclusive class (like between teacher and special need student, from this one with the other students) as well as to reflect on possibilities of actions for a music teacher in cases of inclusion. The methodology used in the research was the case study, which consisted of music classes for a group of three, four and five years old children. One of them was a girl with Down Syndrome. The data analyses, based in references like Mantoan and Louro, showed that the way coursed by music teacher to teach a handicapped child, in an inclusive school environment, is the same coursed to teach the other children. It was still possible emphasize the importance of concentrating the teaching and base the work on all students necessities and abilities. The research reiterated that mental handicap, like the other ones, is just a feature of person and not a determinant factor of his (her) (in) competences.
Keywords: inclusion, child musicalization, education.

1. Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência está cada vez mais presente nos diversos setores da sociedade atualmente. No campo da educação musical, porém, a realidade inclusiva bem como o número de estudos nesta área são, ainda, incipientes. Como afirma Louro, "a inclusão é foco de constante reflexão na área pedagógica, mas, no contexto musical, ainda é pouco abordada" (LOURO, 2012, p.1).

Todas as pessoas são capazes de ser educadas musicalmente de acordo com suas possibilidades e inclinações e tem direito a isto desde que sintam vontade. Entretanto, será esta uma realidade no Brasil? A falta de preparo dos professores que, julgando-se sem formação

suficiente deixam, muitas vezes, de ministrar aulas para pessoas com deficiências é um dentre vários fatores que nos indicam que a resposta para esta pergunta é negativa. Afirma Louro:

> (...) há o fato de que poucos professores de música são beneficiados por informações pertinentes às pessoas com deficiências durante seu processo de formação pedagógica musical. Portanto, quando se depara com um aluno de música que não tem os mesmos padrões físicos, intelectuais ou emocionais do que está acostumado, sua primeira reação é a de não querer dar aulas para esse aluno, ou ficar completamente perdido, sem saber o que fazer. (LOURO, 2011: p.2)

A lei 11.769/2008, sancionada pelo Presidente da República em 18/08/2008, retoma a obrigatoriedade das aulas de música nas escolas regulares, espaço ao qual todas as pessoas, com deficiência ou não, tem direito ao acesso. É, portanto, necessário que os professores de música estejam preparados para atuar neste espaço e lidar com as diferenças de forma a proporcionar um ensino de música de qualidade a todas as crianças.

O principal objetivo deste artigo é promover uma reflexão sobre a pedagogia musical inclusiva bem como sobre o possível "caminho" a ser percorrido pelo professor de música ao deparar-se com situações de inclusão. Para tanto me utilizarei da análise dos dados obtidos na realização de um estudo de caso que consistiu em aulas de iniciação musical para um grupo de crianças na faixa etária entre três e cinco anos, do qual participava uma criança com Síndrome de Down, em uma Escola de Educação Infantil localizada em Campinas.

2. Procedimentos Metodológicos

As aulas de musicalização foram ministradas semanalmente durante nove meses e estavam apoiadas nas metodologias dos educadores musicais Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Murray Schafer, não se limitando, porém, a estas.

A metodologia consistiu, basicamente, em promover a apreensão dos conceitos musicais de forma prática, através, principalmente, de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, pequenas encenações, atividades de expressão corporal, histórias, entre outras.

Todas estas atividades foram pautadas em práticas inclusivas, o que foi realizado através da pesquisa de diferentes materiais e formas de aplicação das mesmas, de maneira a envolver toda a classe e fazer com que os alunos aprendessem segundo suas capacidades.

As atividades foram registradas em um diário de campo a fim de que pudessem ser melhor analisadas e tinham como norte inicial as seguintes questões:

- Como desenvolver aulas de musicalização em uma classe na qual participa uma

criança com Síndrome de Down de forma que ela não se sinta excluída, ou seja, consiga acompanhar as atividades e estar integrada no grupo?

- A forma de avaliação para esta criança deverá ser a mesma utilizada para todas as outras?
- As atividades de musicalização podem facilitar a integração entre esta criança e as demais?

3. Educação Musical Inclusiva

Educação musical refere-se ao ensino de conceitos teórico-práticos relacionados à música enquanto arte e conhecimento, visando à formação musical do indivíduo. Hans-Joachim Koellreutter afirma ainda que a educação musical:

> (...) tem a função de desenvolver a personalidade como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceito, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. (KOELLREUTTER, 1998: p. 39 e 40)

Dessa forma, a educação musical é uma maneira de incitar a expressão e manifestação artística, despertar as potencialidades e desenvolver a personalidade do indivíduo.

O termo "inclusiva", nela associado, refere-se à inserção de todas as pessoas com ou sem deficiências, a uma educação musical que seja acessível e aberta às diferenças de cada um, valorizando a participação de todos os alunos, indistintamente e segundo suas capacidades. Como afirma Mantoan:

> As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003: p. 16)

A inclusão é a base de uma educação democrática, a qual valoriza as características e diferenças de todos os alunos sem exceção. Ela não tem como objetivo igualar as pessoas, massificando-as, como

acontece na maior parte de nossos sistemas educacionais. A igualdade valorizada pela inclusão é aquela que dá a todos o direito à diferença.

É importante ressaltar que a educação musical, quando dirigida às pessoas com deficiência, não é apenas uma ferramenta de reabilitação, mas visa à formação musical do indivíduo, como de qualquer outra pessoa sem deficiência. Afirma Louro:

> (...) encarar a produção ou intenção artística de uma pessoa que tenha determinada deficiência como fazendo parte somente de um processo reabilitacional ou direcionar a educação musical para o mesmo, apenas para sua reabilitação ou inclusão social, são atitudes que podem podar o potencial artístico da pessoa. Infelizmente, isso ainda acontece muito no meio musical. (LOURO, 2011: p.2)

4. Reflexões sobre a prática

Como esta pesquisa apresenta um caráter qualitativo, os resultados obtidos se agrupam em aspectos subjetivos e questionamentos a serem discutidos. Partindo das questões anteriormente levantadas, pude observar durante o trabalho os pontos a seguir.

Nas aulas de musicalização o conteúdo apresentado a todos os alunos é o mesmo. A partir da observação das necessidades que estes apresentam no decorrer das aulas em relação ao conteúdo (dúvidas, opiniões, diferentes pareceres, novas ideias) o professor poderá desenvolvê-lo de forma mais interessante para os alunos. Este processo, realizado sob uma perspectiva inclusiva, consiste em agregar as "respostas" de todas as crianças. O foco não está na criança com deficiência, em suas dificuldades e habilidades, mas na turma. O que pude notar é que o processo de ensino que aplicamos à criança com deficiência é o mesmo utilizado com todas as outras, ou seja, deve-se partir da observação de suas habilidades e barreiras para pensar na forma como será desenvolvido o conteúdo, assim como também o faremos com as outras crianças. Cada criança, com ou sem alguma deficiência, absorve o conteúdo de diferentes maneiras, podendo apresentar tanto facilidades como dificuldades, as quais deverão servir como "ponto de partida" para o trabalho do professor. De acordo com a cartilha 4 (Construindo Escolas Inclusivas) do *Projeto Escola Viva* do Ministério da Educação:

> Cada pessoa tem características que são somente suas e que, na verdade, as diferenciam das demais.(...)
>
> Algumas pessoas aprendem melhor por via visual, ou seja, lendo textos, assistindo cenas; outras aprendem melhor por via auditiva, ou seja, ouvindo o professor, ou lendo em voz alta; algumas pessoas compreendem melhor um fato ou um fenômeno qualquer se puderem lidar com ele concretamente; outras pessoas já têm facilidade para compreender o mesmo fenômeno, ainda que dele se trate abstratamente, ou seja, no nível da imaginação, da elaboração de idéias. Nem todos seguem o mesmo raciocínio para resolver um problema! (2005: p10 e 11)

A musicalização pode atuar de modo a facilitar a integração entre a criança com deficiência e as outras crianças, mas não é por si própria um fator integrador uma vez que o maior responsável pela inclusão da criança na turma é o professor. É com base, principalmente, no comportamento deste em relação à criança com deficiência que os outros alunos irão construir sua própria forma de enxergar e interagir com esta e também com as outras crianças. Priorizar atividades em grupo e que valorizem a colaboração individual é uma grande ferramenta "integradora" da qual o professor de música poderá utilizar-se.

Um aspecto interessante da musicalização é o desenvolvimento de habilidades e práticas que não são comuns à rotina escolar. Isto permite às crianças que, muitas vezes, apresentam dificuldades em atividades comuns da escola, descubram novas potencialidades, colaborando para a autoestima e a valorização das mesmas pelo grupo, o que é fundamental para o processo de aprendizagem. Como exemplo, citarei um trecho de meu diário de campo que registra o comentário de uma das crianças da turma em relação a criança com deficiência: *"ela não sabe quase nada... bom, mas ela sabe tocar o tambor".* O fato de esta criança conseguir fazer uma atividade que também era exigida para as outras crianças fez com que sua colega de classe reconhecesse seu valor e capacidade. Afirmam Chiarelli e Barreto:

> As atividades de musicalização também favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens. (CHIARELLI e BARRETO, 2005)

Diferentemente das escolas especializadas de música, os objetivos da aula de música na escola regular não visam ao desenvolvimento de grande técnica em instrumento, ou seja, não objetivam formar músicos, mas despertar os alunos para o universo sonoro que os rodeia, desenvolver a apreciação musical e produzir música através da criação, improvisação e execução de peças promovendo, assim, o contato com o meio musical e contribuindo para a formação sócio-cultural dos indivíduos. Assim:

> 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. (CHIARELLI e BARRETO; 2005)

No processo do ensino musical, apesar de serem trabalhados muitos aspectos interessantes ao desenvolvimento humano, estes não determinam nem limitam a importância do ensino musical nas escolas. É interessante notar o valor do fazer musical por si próprio, ou seja, como é de grande valia o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar música. Sendo uma atividade humana de importante dimensão cultural, o fazer musical está presente na vida dos alunos por meio da execução de um instrumento, na compra e escuta de cds, ao assistir uma apresentação musical, ao ouvir rádio, assistir televisão ou mesmo navegar na internet, entre outras diversas maneiras, dentro e fora da escola. (Mellers e Martin, 1988; Martín, 1995). Acabamos, muitas vezes, entendendo que as atividades educativo-musicais deveriam conduzir a algo diferente da própria música: deveriam ser um meio e não um fim (SPARSHOTT, 1980, p. 58). Assim, além de desenvolver competências necessárias para atuar na sociedade de maneira geral, o aprendizado musical pode ser considerado um fim em si mesmo.

Tendo em vista os objetivos e a função do ensino de música na escola regular, podemos pensar na forma de avaliação e discutir as questões inicialmente colocadas no projeto inicial (em relação à criança com deficiência deste estudo de caso): a forma de avaliação para esta criança deverá ser a mesma utilizada para todas as outras? Existe alguma forma de avaliação específica?

Considerando que busquei principalmente, com a aula de música na escola regular, a livre expressão e a participação de todos os alunos no fazer musical, é justo que avaliemos o envolvimento de cada um considerando as diferentes formas como cada criança interage com as atividades ministradas em aula. Assim, não visei organizar um ranking de desempenhos, mas analisei o desenvolvimento de cada criança em relação aos seus próprios conhecimentos, antes e depois da aula de música. Este foi o critério utilizado para toda a turma, ou seja, não foi necessária, neste trabalho, nenhuma forma de avaliação específica para a criança com Síndrome de Down.

É importante deixar claro que esta forma de avaliação foi por mim escolhida especificamente neste caso e não significa que os conceitos musicais sejam demais subjetivos para serem avaliados como muitas pessoas pensam. Segundo afirmam Henstschke e Del-Ben:

> (...) os professores de música, muitas vezes, não se sentem no direito de avaliar a vivência ou a prática musical de seus alunos, pois acreditam que esta prática estará sempre vinculada a aspectos subjetivos, aspectos estes que não poderão ser compartilhados e, menos ainda, avaliados ou julgados pelo professor de música. (HENSTSCHKE e DEL-BEN, 2003: p. 185 e 186)

Ao escrever o projeto inicial, uma das questões com a qual me deparei foi: como desenvolver aulas de musicalização em uma classe na qual participa uma criança com Síndrome de Down de forma que ela não se sinta excluída, ou seja, consiga acompanhar as atividades e estar integrada no grupo? Nos resultados descritos acima, relatei brevemente que é necessário manter o foco nas habilidades e

dificuldades de cada criança para, a partir disto, desenvolver as atividades das aulas, ou seja, utilizar um mesmo procedimento para todos os alunos da turma.

No entanto, o que é necessário para que possamos desenvolver este processo de forma satisfatória? Quais recursos podemos utilizar? Como agregar as dificuldades e habilidades de todos os alunos e trabalha-las simultaneamente?

Estes questionamentos podem ser respondidos de diversas formas, de acordo com a perspectiva pedagógico-musical de cada professor. Entretanto, existe uma resposta que ataca a raiz do problema, base comum para todos os profissionais: a consistência da formação do professor de música.

O perfil dos professores de música no Brasil é muito diverso, variando de graduação em Música, mas não no curso de licenciatura[215], formação em conservatórios e escolas de música e até graduações em outras áreas (polivalentes). É interessante destacar que, segundo Del-Ben, há:

> (...) uma diversidade de percepções sobre música e ensino de música, concepções e práticas musicais e educativo musicais nas escolas. Essa diversidade pode estar relacionada a uma certa dispersão, em termos de formação e de práticas educativas, gerada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1971 (Lei 5.692/71), que introduziu a educação artística nos currículos plenos das então escolas de 1º e 2º graus (Penna, 1991).
>
> Os professores, que antes atuavam em campos específicos, foram solicitados a ensinar, ao mesmo tempo, música, artes plásticas e artes cênicas, assumindo a função de professores polivalentes. (DEL-BEN, 2005; p.66)

Por apresentar-se de forma muito variada, nem sempre a formação dos profissionais atuantes no campo da educação musical acontece de forma consistente. Muitas destas pessoas são músicos atuantes, que dominam o conteúdo musical, mas apresentam uma lacuna na parte pedagógica. O inverso também ocorre, quando professores, principalmente pedagogos dos anos iniciais, ministram aulas de música sem o devido conhecimento musical.

Pela experiência deste estudo de caso, pude observar o quão necessário é a base pedagógica do professor de música para sua atuação no ensino regular. O conhecimento do processo de aprendizagem é fundamental para um bom ensino musical.

Além disso, fornece ao professor conhecimentos para lidar com situações como a presença de um aluno com deficiência na turma. Como já citado na introdução deste trabalho, muitos professores

[215] Existem várias modalidades para a graduação em música. No Instituto de Artes da Unicamp, por exemplo, o curso subdivide-se em: Regência Plena, Regência Coral, Bacharelado em instrumento - erudito, Música Popular, Licenciatura e Composição.

declaram-se despreparados para lidar com pessoas com deficiência, o que muito pode prejudicar no processo de aprendizagem musical destas.

A formação pedagógica consistente permite que o professor tenha mais sustentação teórica e, consequentemente, mais ferramentas para lidar com as diferenças entre seus alunos, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de música.

Além da consistência da formação pedagógico-musical do professor de música, é necessário que haja completo envolvimento por parte deste de forma a considerar cada caso como único, exigindo sempre novas pesquisas (sobre materiais e métodos, o tipo de deficiência, entre outras coisas) e dedicação.

Cada pessoa aprende segundo suas condições e o demonstra de maneiras diferentes. Desenvolver esta percepção é uma grande porta que se abre para ensinar a todos sem pré-condições ou pré-definições de desempenho, de forma a entender o ensino como o ato de disponibilizar o conhecimento para que as pessoas se apropriem dele segundo seus interesses, capacidades e necessidades.

Ao concluir este trabalho, percebo que o mais importante ao desenvolver aulas de musicalização para uma turma que inclui pessoas com deficiências, é libertar-se de preconceitos de forma a enxergar, antes da deficiência, uma pessoa que apresenta qualidades e defeitos. A deficiência é mais uma característica e, por si só, não define uma pessoa.

A educação musical quando dirigida às pessoas com deficiência não é apenas uma ferramenta de reabilitação, mas visa à formação musical do indivíduo, como de qualquer outra pessoa sem deficiência.

A educação musical inclusiva tem por objetivo promover o ensino de música para todas as pessoas, independente de sua situação social, credo, idade ou de ter uma deficiência ou não. Todos têm o direito de aprender música desde que tenham vontade.

A compreensão destas ideias pode em muito colaborar no trabalho de um professor de música. Aceitar a pessoa com deficiência e acolhê-la é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem desta e também para a turma, que conseguirá enxergá-la como mais um integrante do grupo e muito aprender com esta.

Além disso, é importante que o professor de música tenha consciência de seus objetivos e também esteja disposto a pesquisar alternativas e possibilidades, bem como apresente uma formação pedagógico-musical consistente para que possa realizar um trabalho de qualidade.

Referências

CHIARELLI, L.K.M; BARRETO, S. J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte n3* 2005. Disponível em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm> Acesso em 27/07/11.

DEL-BEN, L. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, volume 2, 2005. Disponível em <http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Luciana%20Del.pdf> Acesso em 28/07/2011

HENTSCHKE, L.; DEL-BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL-BEN, L. (organizadoras). *Ensino de música:* propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p.185-186.

KOELLREUTER, H.-J. "Educação musical hoje e, quiçá, amanhã". In: LIMA, Sonia A. (org.). *Educadores musicais de São Paulo:* Encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998, p.39-40.

LOURO, Viviane dos Santos**.** *Inclusão*: uma realidade a ser considerada no cenário musical. Disponível em: <http://www.musicaeinclusao.com.br> . Acesso em 19/07/2012.

LOURO, Viviane dos Santos. *Música e Inclusão*: uma breve reflexão sobre o processo pedagógico Musical e a pessoa com deficiência. Disponível em: <http:// www.musicaeinclusao.com.br> Acesso em 29/07/2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar:* O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTIN, P. *Soundsand and society:* themes in the sociology of music. Manchester: Manchester University Press, 1995.

MELLERS, W. :MARTIN, P. Foreword. In GREEN, L. *Music of deaf ears*: musical meaning, ideology, education. Manchester: Manchester University Press, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Projeto Escola Viva* – Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – Construindo Escolas Inclusivas (cartilha 4). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação especial, 2005.

Formação Musical e a diversidade de contextos de aprendizado – Uma abordagem qualitativa com estudantes em bacharelado em violão da UNESP

Renato de Carvalho Cardoso
Instituto de Artes da UNESP – cardosore@hotmail.com

Resumo: Este trabalho trata de uma investigação qualitativa com estudantes de violão do curso de bacharelado em música da UNESP em 2011. Investigou-se a formação musical desses estudantes desde o início formal de seus estudos de música até a preparação para o vestibular. Este artigo é um desdobramento da monografia de conclusão de curso concluída em 2011, no qual foram feitas entrevistas semiestruturadas com oito alunos do curso de bacharelado em violão da UNESP. Por fim, considera-se que este estudo de caso possa ter um impacto positivo no curso de violão e na graduação em música ao expor algumas questões centrais para os estudantes de música.
Palavras-chave: Pesquisa qualitativa em música, violonistas universitários, formação musical, vestibular de música.

Musical formation and the diversity of learning contexts – a qualitative approach with guitar bachelor students of UNESP

Abstract: This paper is a qualitative research with guitar students of bachelor degree in music in 2011 UNESP. It investigated the musical formation of these students from the beginning of their formal music studies until the preparation for the exam. This article is an unfolding of the course conclusion monograph completed in 2011, in which were taken semi-structured interviews with eight students of the guitar bachelor degree in guitar of UNESP. Lastly, it is considered that this case study can have a positive impact on the guitar course and on music under graduation by exposing some central questions for music students.

Keywords: Qualitative research in music, undergraduate guitarists, musical formation, music exam.

1. Introdução

Este trabalho trata de uma investigação qualitativa com estudantes de violão do curso de bacharelado em música da UNESP em 2011. Investigou-se a percepção dos alunos entrevistados em relação à formação musical e o seu direcionamento rumo à prova específica do vestibular. Situado no campo de formação universitária de instrumentistas e na linha de pesquisa *Música e Desenvolvimento Humano*, este trabalho fornece ferramentas para se discutir como o contexto formal de ensino na universidade está sensível e flexível à carga de experiências musicais e sociais de seus alunos ingressantes. Partimos da visão de que ao pensar num currículo escolar, do ponto de vista institucional, é importante considerar o público alvo, quais seus objetivos, ambições profissionais e principalmente com que formação ingressam nesta instituição.

Neste artigo objetivamos apreender como foi o início dos estudos de violão de cada um dos entrevistados e qual enfoque foi dado a diferentes aspectos da sua formação musical desde o início de seus estudos até a preparação para o vestibular de música.

A importância deste estudo se deve ao fato de apresentar subsídios para a aproximação da estrutura do curso de bacharelado em música às expectativas dos estudantes que o cursam, no sentido de compreender as necessidades de um estudante de graduação em música e pensar a faculdade como veículo por meio do qual se pode tornar possível os anseios profissionais de seus estudantes.

Por meio de um estudo de caso, elaborado a partir da abordagem qualitativa, foram selecionados oito estudantes do curso de bacharelado em música com habilitação em violão do Instituto de Artes da UNESP. Durante todo o ano de 2011, os estudantes foram submetidos a entrevistas semiestruturadas, com duração aproximada de uma hora cada. Na referência aos entrevistados foram utilizados nomes fictícios, são eles: Éder, Dorival, Danilo, Rafael, Solano, Márcio, Tiago e Inácio.

Em relação às técnicas metodológicas de investigação qualitativa, foram usados como referencial os textos *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* de Robert Bogdan e Sári Biklen (1994) e *Metodologias qualitativas de investigação em educação musical* de Liora Bresler (2000). Há também os trabalhos que nos deram suporte em questões mais específicas do método qualitativo, como a entrevista (BONI e QUARESMA, 2005; MARTINS, 2004), a transcrição (RAMILO e FREITAS, 2001) e a análise de dados qualitativos (ANDRÉ, 1983).

Para situar teoricamente os termos educação formal, informal e não-formal, foi utilizado o seguinte referencial: *O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica*, de Kátia Benedetti (2008) e *Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes* de Regiana Wille (2005).

Wille (2005) se ampara nas ideias de José Carlos Libâneo, para quem as dimensões da educação se dividem em educação intencional e educação não-intencional, *"sendo que a educação intencional desdobra-se em formal e não-formal"* (WILLE, 2005, p.41).

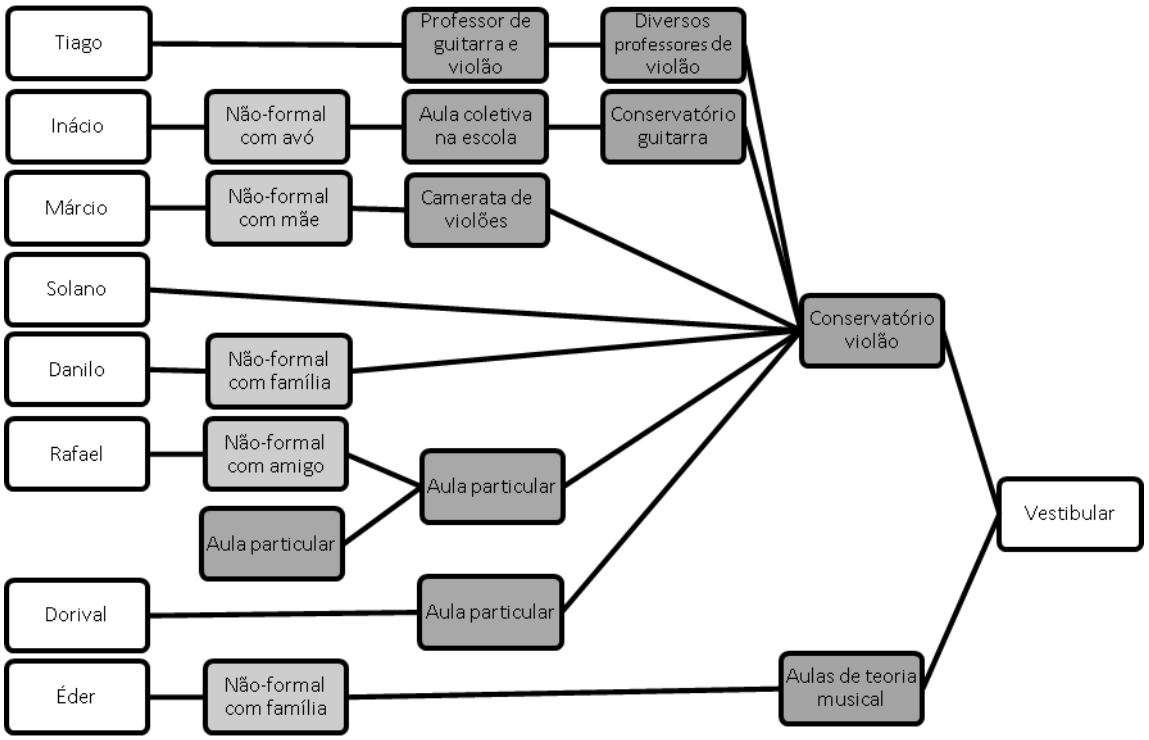
No recorte para o presente artigo nos concentraremos mais nos aspectos formais e não-formais do aprendizado, devido ao fato de que estas informações estão disponíveis nas falas dos estudantes de violão e são de interesse especial quando se pensa a partir da instituição que os acolherão na vida universitária. A dimensão não-formal pode ser entendida por *"aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas,*

onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas" (WILLE, 2005, p.41). Já a educação formal, segundo Benedetti, funciona como

> espaço para se ampliar as possibilidades de experiência estética dos alunos para além do seu conhecimento musical cotidiano, oferecendo-lhes a oportunidade de apreciar as infinitas músicas do mundo; espaço para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as práticas musicais cotidianas e não-cotidianas, espaço de reflexão sobre qual o lugar histórico, a função e os sentidos das músicas – inclusive de suas músicas cotidianas – na história da humanidade.(BENEDETTI, 2008, p.41)

2. Processos formais

Em trabalho realizado, (CARDOSO, 2011), vimos que dos oito estudantes entrevistados, cinco começaram seu contato com o violão através de um baixo ou nenhum nível de formalidade na transmissão de conhecimentos acerca do instrumento. Por meio da coleta das informações passadas em entrevista, foi possível traçar alguns padrões no aprendizado violonístico dos estudantes até o vestibular, conforme figura número 1:



	Nome dos entrevistados
	Vestibular
	Alto nível de formalidade
	Certo nível de formalidade
	Baixo ou nenhum nível de formalidade

Figura 1. Padrões no aprendizado violonístico dos estudantes até o vestibular

Este mapeamento, um tanto simplificado dentro da complexidade das redes de relacionamentos e de aprendizagem dos estudantes, emergiu como categoria a partir de suas próprias falas.

O processo de formalização também inclui uma carga de valores sobre a atividade do músico como profissional, como valorização de certos repertórios, avaliação do estado atual da produção musical e as perspectivas sobre como o aluno se inseriria no contexto profissional da música. Muitos destes valores podem ser apreendidos na fala dos entrevistados, assim como nas suas estratégias de profissionalização e até nas suas expectativas quanto ao curso de bacharelado em música.

Em nosso trabalho ainda foi necessário estabelecer níveis diferentes de formalidade das aulas de violão, dado que, como percebe-se na figura 1, seis dos oito alunos estabeleceram diferentes níveis de compromisso ou de dedicação dentro do contexto da educação formal. Esta divisão está relacionada ora à ideia de seriedade ao se preparar para o vestibular, como no caso de Dorival, *"Daí eu prestei Tatuí, tinha 15, 16 anos, e até pensando na prova de aptidão que eu ia ter que fazer mais tarde, no período dos vestibulares, eu fui pra lá me preparar"* (Dorival), ora à ideia de estímulo externo de um professor ou de pessoas da convivência do instrumentista, como no caso de Márcio e Inácio.

Márcio, em sua fala, divide seus estudos formais em dois momentos. O primeiro, em que participava de uma camerata de violão, na qual começou tocando somente uma linha melódica, e com o tempo foi tocando peças solo, segundo ele: "*do período clássico, que tinha uma abordagem bastante didática*" (Márcio). O segundo momento importante na sua trajetória surgiu com a mudança de professor, conforme conta:

> Mas eu só comecei a encarar o violão clássico como, como instrumento de concerto que aí caiu na real na verdade foi quando eu comecei a estudar com o E**** que eu tinha por volta de 14 anos. Que só aí eu comecei a encarar o violão como instrumento de concerto. Como instrumento de concerto solista e como, eu como uma pessoa que pudesse fazer isso bem. (Márcio)

Neste caso temos um exemplo de clara mudança de postura a partir de um momento de maior formalidade no estudo do violão, ligado já à ideia de profissionalização na área musical e proveniente também de um estímulo a partir de um professor.

Inácio, ao expor diferentes momentos de formalização de suas aulas, coloca:

> Daí, na escola mesmo, na 4ª, 5ª série tinha as aulinhas lá de violão aí eu comecei a fazer aula na escola mesmo. Conservatório, pensar em... talvez seja alguma coisa na música, devia ter uns 15 anos mais ou menos que eu... fui pra tocar guitarra.

Neste caso, inicialmente, as aulas estavam ligadas a uma prática coletiva na escola em que o aluno, segundo conta, recebia certa atenção extra devido a sua dedicação, para em seguida ir para um conservatório, que é o momento de sua fala em que aparece pela primeira vez a ideia de ser alguma coisa na música, uma ideia de profissionalização.

Já Éder iniciou seus estudos no Conservatório de Tatuí. Isso sugere uma alta formalidade em seus estudos, desde o começo até prestar vestibular. Essa formação incluiu cinco anos do curso de violão, dois anos de aperfeiçoamento e participação na Camerata de Violões do Conservatório. Na altura do vestibular, Éder já tinha estudado uma das peças exigidas na prova (o Estudo n.3 de Villa-Lobos) há alguns anos e precisou apenas de uma tentativa para entrar no curso de violão da UNESP.

3. Processos não-formais

Dois relatos sobre o aprendizado no violão saltaram como questões muito próprias levantadas pelos violonistas, mas que revelam mais a fundo certos tipos de relações sociais envolvendo o aprendizado de música.

Conforme aponta André, *"é possível que os dados contenham aspectos, observações, comentários, características únicas, mas extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado"* (ANDRÉ, 1983, p.68). Estes aspectos únicos, possíveis de serem captados pela abordagem qualitativa, expandem a dimensão e a profundidade na qual se inserem os sujeitos estudados.

A primeira particularidade observada, foi na relação inicial da aprendizagem de violão na trajetória de Rafael. Ao mesmo tempo em que começou a estudar violão com professor aos 15 anos priorizava uma relação não-formal de aprendizado, que se estabeleceu por um ano com um amigo, que estudava na mesma sala no ensino-médio.

> E eu tinha um amigo na escola que me, que era o L*** R***, que estudava em Tatuí, no conservatório. E ele foi a pessoa, uma das pessoas mais importantes pra eu resolver estudar violão. (Rafael)

Essa relação de aprendizado ocorria paralelamente às aulas particulares, que segundo Rafael, eram apenas de "música popular", sendo que o entrevistado revela ter dado muito mais prioridade ao que aprendia com o amigo. O que tocava a partir das partituras oferecidas pelo amigo nem sequer mostrava ao professor.

Depois que essa relação próxima acabou, devido ao fato do amigo ter mudado de escola, houve uma fase como autodidata neste repertório, para daí se seguir uma formalização maior, quando entrou no Conservatório de Tatuí depois de três tentativas.

O segundo caso particular observado foi o de Éder. Desde suas primeiras falas já ficou claro a peculiaridade de sua formação musical:

> É, o início mesmo assim... minha família é musical, né, todo mundo toca alguma coisa, meu pai, meus irmãos. Então, eu fui pegando, perguntando uma coisa ou outra... violão em casa tinha em todo canto. E eu acabei pegando, aprendendo tipo uma coisa boa de tradição oral, né. E a partir dos 15, 16 anos eu comecei a ler método, a estudar por conta própria mesmo. Professor eu só fui ter... de violão, aqui dentro da faculdade. (Éder)

Ele conta que seu aprendizado no violão foi inteiramente autodidata, sendo que só teve aulas de violão com um professor quando entrou na faculdade. Durante a conversa, Éder menciona que aprendeu a ler música na banda de fanfarra da cidade, e na preparação para o vestibular fez aulas de teoria musical e harmonia. O entrevistado conta que sua formação inicial era dentro da música popular e que foi assistindo a um recital de violão na televisão que as coisas começaram a mudar. A ideia de maior dedicação, de se idealizar como profissional da música e de fazer planos para prestar o vestibular, segundo o entrevistado, veio da soma dos fatores mencionados: experiência na banda de fanfarra, ter visto o recital na televisão e de ter tocado em roda com amigos.

4. Vestibular

A preparação para o processo seletivo da graduação em música do Instituto de Artes da UNESP foi um dos temas mais recorrentes e plurais dentro do discurso dos entrevistados. Ao acompanharmos os relatos dos estudantes fica clara a relação que se estabelece entre os diferentes tipos de formação musical e a consequente preparação para o vestibular. Houve estudantes que prestaram a seleção uma vez e já passaram, quer seja por estarem já preparados, quer seja por terem se dedicado de uma maneira muito exclusiva para esta etapa, assim como houve alunos que demoraram alguns anos para passar pelo processo seletivo devido ao total desconhecimento do processo e à adaptação de suas habilidades musicais para as exigências da prova específica.

Entre as estratégias de qualificação adotadas pelos entrevistados, podemos citar: fazer *master-classes*, festivais de música, estudar mais de cinco horas diárias e ingressar em um conservatório. Em geral, o período que antecede a prova é relatado como reunião de uma dedicação imensa ao violão, a mais intensa de suas vidas (Éder, Rafael, Dorival, Danilo, Tiago).

Segundo Éder:

> A preparação foi assim...Eu concluí o colegial, ensino médio. Eu vim pra São Paulo um ano antes do vestibular, e como não tinha dinheiro pra pagar cursinho, essas coisas, então tudo eu tinha que estudar em casa e dava... eu acordava 6h da manhã e estudava até as 10h da noite, português, matemática, essas coisas e violão também. (Éder)

Nos planos de Rafael, sua primeira tentativa de passar pela prova específica seria um teste, para ajudá-lo a se preparar adequadamente no ano seguinte. Mas ele acabou entrando logo na primeira tentativa. Mesmo contando que nunca tinha estudado nada tão difícil quanto o estudo n.3 do Villa-Lobos, ele descreve sua preparação:

> Uns três meses antes do vestibular eu peguei pra estudar, (pausa) e foi a época que eu mais estudei violão na minha vida. Eu estudava fim de semana, tipo oito horas, sem parar. (Rafael)

Dorival, que também prestou vestibular apenas uma vez, também enfatiza a quantidade de esforço e estudo despendido na época do vestibular. Ele ainda conta como a falta de informação sobre as provas específicas repercutiram em sua preparação, já que antes de sair o edital estudava outras peças baseado em informações duvidosas que conseguia na *internet*. Ele só começou a estudar o repertório que de fato seria exigido na prova dois meses antes. Sobre sua preparação ele diz:

> Foi meio que na sorte, empenho, falta um mês pra prova, peguei um mês, nunca estudei tanto violão na minha vida. (risos) [...] minha preparação pra entrar aqui foi uma coisa agitada, não foi organizada, e estando em Tatuí eu senti que faltava informação. Eu não sabia exatamente como eu ia ser analisado, não sabia o ritmo das provas, não sabia... isso falando das provas de aptidão. Eu não sabia como ia ser, como funcionava, e o edital, tirei as peças meio que de última hora. (Dorival)

Danilo conta que estudou dois anos no conservatório de sua cidade, no interior de São Paulo, de uma maneira mais "sistemática", e que prestou o vestibular assim que concluiu o ensino médio. Quando perguntado se toda sua evolução técnica ocorreu neste período de dois anos, ele responde:

> É que eu estudava muito. Estudava muito, eu inclusive, hoje em dia vendo, eu era muito bitolado. Por isso que hoje em dia eu sou assim, que eu era muito bitolado. Inclusive o tanto de técnica, eu acho assim, o tanto que eu estudei naquela época, já dá pra minha vida inteira. Eu ficava pensando, tenho que estudar seis horas por dia, mas eu sentava e ficava marcando no relógio, assim, sabe? Chegava, vou estudar, e marcava no relógio 6 horas. (Danilo)

Tiago conta sobre suas experiências ao prestar o vestibular, ao todo foram três tentativas durante seis anos. Ao contar sobre a primeira vez que prestou a seleção nos mostra como era seu desconhecimento acerca do processo para cursar a UNESP.

> "Logo que eu saí do Ensino Médio, foi no primeiro ano. Só que eu tinha aquela... não fazia ideia de como era difícil. Era aquela coisa... vou fazer qualquer faculdade, qualquer um entra. Aí quando eu cheguei lá e vi aquela multidão de gente prestando (risos de ambos). Eu vi que não era bem assim a coisa." (Tiago)

Foi depois dessa primeira experiência, basicamente uma exploração de como funciona o processo seletivo, que Tiago começou a se preparar especificamente para as exigências da prova.

5. Considerações acerca da formação musical

Dentre as principais considerações deste artigo, podemos citar a presença de diversos processos de formalização dos estudos musicais durante a trajetória pessoal de cada um dos entrevistados. Vimos que a teoria acerca da formalização no estudo de música não está adaptada ao modo como os próprios entrevistados dividem e classificam seus momentos estudantis. Foi necessário então sugerir uma abordagem teórica sobre formalização do estudo, a partir da reconstrução da trajetória dos sujeitos envolvidos, para chegarmos à conclusão de que para seis dos oito entrevistados houve dois momentos distintos dentro do processo formal do ensino, divididos segundo critérios de estímulo do professor e de conscientização do aluno do potencial profissional que a atividade como violonista representa.

Por fim, durante a preparação para o vestibular de música e o transcorrer deste processo, foi verificado que os estudantes tinham diferentes níveis de preparação e foi necessário de uma a três tentativas para conseguir ingressar no Instituto de Artes na área de violão. Outro fator importante foi a consideração sobre a quantidade de estudo despendido na preparação para o processo seletivo da graduação, considerado por Dorival, Rafael, Danilo e Éder como o momento de maior estudo da sua trajetória estudantil até o momento.

É importante, dentro deste contexto, destacar também o quão desconhecido era o processo das provas específicas de música, e como isso se somou às dificuldades já presentes enfrentadas ao se prestar o vestibular da UNESP. Tanto os alunos que moravam na região metropolitana de São Paulo, quanto os do interior do estado e de outros estados, apresentaram este contexto de desconhecimento em relação à prova específica, algo que pode ser trabalhado tanto nos editais do próprio processo como na maior divulgação frente à importantes centros de estudos musicais como o Conservatório de Tatuí, do qual são provenientes três dos oito estudantes entrevistados.

Considerando que entre os entrevistados não há um padrão modelo de formação musical, constatamos que a instituição que os acolherá não pode se permitir considerar a priori que os alunos têm uma formação conservatorial concluída ou sólida, técnica resolvida, ou até um violão adequado para a exigência do curso, conhecimento do repertório, experiência de palco etc. Por mais que o aluno passe pela prova específica, como foi mostrado pela fala dos entrevistados, o

momento de preparação para esta etapa é bem concentrado, tanto temporalmente (mais de cinco horas por dia durante dois meses), quanto em termos de repertório (apenas o exigido na prova). Isto também nos mostra uma possibilidade de pensar o desgaste físico deste instrumentista, e como será a exigência de uma rápida adaptação (vide ainda maior esforço físico, de tempo de estudo) às exigências curriculares do primeiro ano. Como possível desdobramento deste trabalho, será possível estudar como é esta relação do primeiranista com o currículo da instituição em que acaba de ingressar e o papel do professor como mediador entre estas duas instâncias.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Texto, contexto e significados:* algumas questões na análise de dados qualitativos. In: Cad. Pesq. (45), mai, 1983. Disponível em <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>. Acesso em: 14/02/2011.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.20, 35-44, set. 2008.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. In: *Em Tese – revista eletrônica de pós-graduandos em sociologia política da UFSC*. v.2 n.1(3), jan-jul, p.68-80, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. In: *Revista: Música, Psicologia e Educação do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM*, Porto, n.2, p.5-30, 2000.

CARDOSO, Renato de Carvalho. *Violonistas em período universitário:* formação musical e estratégias de profissionalização. São Paulo, 2011. 76p. Trabalho de Conclusão de Curso Bacharelado UNESP.

CASTAGNA, Paulo. Linha de pesquisa Música e Desenvolvimento Humano. 2011. Disponível em < http://www.ia.unesp.br/pos/stricto/proj_pesq_castagna.php> Acesso em: 15/fev/2011.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

MARTINS, Heloisa H.T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, mai/ago. 2004.

RAMILO, M. Celeste; FREITAS, Tiago. *Transcrição ortográfica de textos orais:* problemas e perspectivas. 2001. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7173.pdf>. Acesso em: 09/11/2011.

WILLE, Regiana. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13, 39-48, set. 2005.

O ensino de música na educação básica: refletindo sobre as múltiplas formações do educador musical da sociedade contemporânea

Ronaldo R. Carvalho
Prefeitura Municipal de Vitória - ronaldocarvalho32@gmail.com

Ademir Adeodato
Unirio - ademirsax@yahoo.com.br

Resumo:O presente trabalho relatará uma pesquisa que vem sendo realizada nas escolas municipais de ensino fundamental de Vitória (ES). O texto tem por objetivo descrever as reflexões que vêm sendo desenvolvidas com vistas a analisar como se construiu a formação dos educadores musicais licenciados que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Vitória (ES). Assim, busca investigar e refletir sobre as origens dos diversificados saberes musicais que sustentam as práticas pedagógicas destes profissionais. Desta forma, o estudo almeja investigar os processos formativos que se desenvolveram tanto nos espaços formais, quanto nos contextos não formais. As investigações se pautam em referenciais da Educação e da Educação Musical. A metodologia utilizada foi classificada como Qualitativa Exploratória e serão utilizados como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas. Acredita-se que este tipo de proposta possa contribuir de forma relevante para a formação do profissional em música, mais especificamente os que atuarão na educação básica .

Palavras-chave: Ensino de música, formação profissional, educação básica.

The teaching of music in basic education: reflecting on the multiple formations music educator of contemporary society

Abstract: This paper will report a study that is being conducted in schools in elementary education from Vitória (ES). The text aims to describe the thoughts that have been developed in order to analyze how they built the training of licensed music educators who work in the early grades of elementary school in the municipal Vitória (ES). Thus, attempts to investigate and reflect on the origins of the diverse musical knowledge underpinning the pedagogical practices of these professionals. Thus, the study aims to investigate the preparation processes which have developed both in the formal, as in non-formal. Investigations are guided in reference Education and Music Education. The methodology used was classified as Exploratory Qualitative and will be used as tools for data collection and the literature semistructured interviews. It is believed that this type of proposal can contribute significantly to the professional formations in music, specifically those who will work in basic education.

Keywords: Music education, professional formation, basic education.

1. Introdução

Buscando a melhoria da qualidade da educação Brasileira, diferentes autores têm promovido reflexões sobre a formação inicial docente (CERESER, 2003). A autora, analisando os estudos de André (2002) indica que os trabalhos no campo da formação inicial de professores têm oscilado em torno de dois campos. O primeiro, refere-se a avaliação dos cursos superiores de formação docente. O segundo, enfatiza as práticas dos professores, analisando suas representações, seus métodos e suas proposições pedagógicas.

Araujo (2005) aponta questões sobre a formação do profissional que atua no contexto da educação básica. Gauthier (1998) questiona os saberes necessários para a atuação docente. Dentre suas proposições reflexivas estão os seguintes questionamentos: O que é preciso saber para se ensinar? Qual o conhecimento e as habilidades necessárias para uma ação pedagógica? O deveria saber aquele que planeja exercer esse ofício?

Com a provação da Lei 11.769/08 que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/06), tornando o ensino de música obrigatório em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2008), foram disparadas ações na área de Educação Musical em diferentes Estados e Municípios brasileiros. (ADEODATO, 2010). Dentre estas, destacam-se as que buscam inserir o aprendizado musical nas escolas regulares por meio de profissionais com formação musical. Embora esta ação seja reconhecida como uma vitória para o campo da educação musical, ela tem trazido uma série de reflexões sobre as metodologias de ensino e aprendizagem musical condizentes com os diferenciados contextos sociais que caracterizam a educação brasileira.

Este artigo relatará um estudo desenvolvido na rede municipal de ensino da prefeitura de Vitória (ES). O estudo analisou como se construiu a formação dos educadores musicais licenciados que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental desta rede de ensino, investigando as origens dos diversificados saberes musicais que sustentam as práticas pedagógicas destes profissionais. A pesquisa almeja investigar os processos formativos realizados tanto em espaços formais, quanto nos contextos não formais (LIBANEO, 2000).

2. Detalhamento da proposta de estudo

Este trabalho foi conduzido por meio de uma pesquisa de campo que foi definida por Tobar; Yalour (2001) como Qualitativa Exploratória. O estudo foi dividido em três fases: 1) Fase Exploratório (realizado junto à Secretaria Municipal de Educação) levantando dados sobre a existência e localização dos profissionais licenciados em música que atuam nas escolas municipais de Vitória; 2) Desenvolvimento de entrevistas individuais semi-estruturadas (LAVILE E DIONNE, 1999), as quais foram gravadas para posterior transcrição. Para tal, foi utilizado um roteiro de questões abertas. 3) Análise qualitativa dos dados que partiu da construção de um "fio condutor", da descoberta de categorias, da definição das particularidades de cada uma delas, para em seguida, construir um conjunto de relações entre as mesmas (ALBARELLO, 1997, apud ADEODATO, 2011).

A seleção dos professores foi realizada através da amostragem não-probabilística (COHEN; MANION, 1994) e foi constituída por professores de música efetivos que atuam na rede municipal de Vitória. Foram entrevistados três profissionais.

3. Aportes teóricos do trabalho

O estudo se pautou em autores da área da educação e da educação musical que desenvolveram estudos refletindo sobre o desafio da formação inicial do professor da escola regular. Serviram como referenciais para o estudo autores como: Cereser, (2003); Blank Wille (2002); Gauthier (1998); André (2002); Araujo (2005) e Libâneo (2000). em linhas gerais estes autores têm buscado traçar parâmetros para a melhor qualificação do profissional que atuará na educação básica.

Dentre as questões que conduziram as reflexões que venho desenvolvendo neste trabalho estão: Onde se dá a formação do professor em música? Como tem acontecido? Quais saberes sustentam suas práticas?

Busquei referenciar-me em pesquisas que analisam a partir de dois enfoques: o intencional e não intencional (LIBÂNEO,2000). Foram utilizados os apontamento trazidos por Libâneo à luz de Cereser (2003). Para Libâneo (2000), ao ampliarmos o conceito de educação estaremos considerando que ela abrange o conjunto das influências do meio natural e social, as quais afetam o desenvolvimento do homem e seu relacionamento com este. Segundo Wille (2002), a escola seria apenas uma das práticas educacionais e o ensino e a aprendizagem (musical) não estariam restritos somente ao que ocorre dentro da sala de aula ou da instituição escolar.

Libâneo (2000) aponta duas dimensões para a educação, a educação não intencional, chamada de informal ou paralela, e a educação intencional que é dividida em educação formal e não formal.

No que se refere ao termo “educação informal” o autor considera toda forma de conhecimento gerado e absorvido no meio onde o indivíduo vive, seja individualmente ou de forma coletiva, esta modalidade educacional acontece de forma não sistematizada e sem objetivos preestabelecidos (LIBANEO, 2000). A modalidade de “educação formal" é aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática (LIBANEO, 2000). Esta educação se daria num âmbito institucional. A educação não-formal seriam aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas.

Referindo-se à formação de professores e seus diversificados campos de atuação, este trabalho se fundamentou nas reflexões propostas por Cereser (2003) e Gómez (2000a, 2000b). Para estes autores, é necessário que reflitamos sobre a importância de se formar um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática para compreender as características dos processos de ensino e aprendizagem em música, levando em consideração o contexto e “busque dialogar com a diversidade de vivências musicais não escolares que a sociedade atual propicia” (ARROYO, 2000, p. 78).

Em se tratando de um assunto muito amplo, fundamentei-me em classificações apresentadas por Cereser (2003). Esta autora, à luz do trabalho de Gomes (2002a), refere-se a quatro perspectivas

formativas, são elas: A perspectiva acadêmica; A perspectiva técnica; A perspectiva prática e; A perspectiva de reconstrução social.

Com base em Cereser (2003), pode-se apontar que na perspectiva acadêmica o professor é entendido como um especialista nas diferentes disciplinas científicas e culturais. Sua formação é centrada no domínio das disciplinas e dos conteúdos que deve transmitir.

Nessa perspectiva a competência do professor está em o quanto de conhecimento ele possui, e assim, a capacidade de transmiti-lo não é o foco principal. Numa perspectiva técnica o professor é visto como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em exemplo. Neste modelo, o professor se torna um especialista e as limitações do modelo se encontram na dificuldade de estabelecer relações estáveis entre o comportamento dos professores e o rendimento dos alunos. Na perspectiva prática o ensino é desenvolvido de forma experimental e não sistematizada, o professor adquiriu conhecimentos e técnicas com o contato com outros sujeitos mais experientes no assunto e assim, desenvolve formas particulares de transmissão do que acumulou, para que em suas práticas docentes possa se adaptar às circunstancias adversas.

Finalmente, na perspectiva de reconstrução social, o ensino é compreendido como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Aqui, o professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre (CERESER, 2003).

4. Análise preliminar dos dados

As perguntas que conduziram as entrevistas foram decorrentes de quatro temas, os quais buscavam levantar informações sobre: (1) a formação musical inicial; (2) a atuação profissional antes do ingresso no curso de licenciatura; (3) atuação profissional após a conclusão do curso de licenciatura; (4) percepções sobre as influências da sua formação superior em suas atividades docentes.

4.1 formação musical inicial

O primeiro tópico visava levantar informações sobre onde se construiu a formação musical dos entrevistados antes de ingressarem no curso de licenciatura, transcrevo abaixo algumas respostas dos professores participantes.

> [...] soube daqui da FAMES216, era EMES217 na época, [...] estudei o repertório da prova, passei, entrei (PROFESSOR1, DTE218, p. 1).

> Eu fiz coral, flauta e violino. Na época era Escola de Música [refere-se á EMES], que hoje é FAMES. Essa é minha formação antes de entrar na licenciatura (PROFESSOR2, DTE, p. 7).

> Comecei estudar teclado em escolas de música, especializada em música. [...] depois, a minha continuidade até a graduação foi na igreja, aquele contato com músicos que vinha de outros lugares ali né, conversava com o músico e você [refere-se a ele próprio] pegava um jeito diferente de tocar, uma harmonia diferente e assim eu fui incrementando o que havia feito de curso (PROFESSOR3, p. 11).

Pelos depoimentos percebe-se que os três professores passaram por uma instituição formal de ensino musical. Contudo, apenas o terceiro informou que seu aprendizado inicial foi complementado por um processo de ensino musical fora de uma instituição de ensino formal.

Questionados sobre o motivo que levou os professores a ingressarem na licenciatura, no relato do Professor3 percebe-se que ele tinha um conhecimento superficial sobre o curso de licenciatura em música quando relata que,

> Na verdade eu entrei na licenciatura sem saber o que era uma licenciatura, entrei querendo estudar música profissionalmente, assim, levar a sério o estudo de música e eu não me sentia capaz de fazer um vestibular pro bacharelado. Também não via campo de trabalho pro bacharelado sabe (PROFESSOR3, DTE, p. 11).

Diante desta afirmação, o professor levou-me a aventar que em alguns casos, músicos possam estar optando pela licenciatura, por não se sentirem tecnicamente preparados para ingressar num curso de bacharelado. Também levanta a questão de que o mercado de trabalho no Brasil tem se tornado bastante restrito para o músico concertista, o que tem conduzido muitos destes profissionais à docência.

4.2 atuação docente antes da formação superior

O segundo ponto abordado na entrevista buscou informações sobre suas as práticas docentes antes da formação superior. Sobre estes aspectos transcrevo as falas,

> Olha, durante a licenciatura [...] eu dava aula de violão [...] minha experiência dentro de sala de aula, eu acho que foi em 2007. Eu trabalhei dentro de sala de aula na Prefeitura de Fundão219. Peguei turma de primeira à quarta série (PROFESSOR1, DTE, p. 1).

216 Sigla que corresponde a Faculdade de Música do Espírito Santo
217 Sigla que corresponde a Escola de Música do Espírito Santo
218 Esta sigla refere-se ao "Documento de Transcrição das Entrevistas" o qual corresponde ao material originado das transcrições dos entrevistados.
219 O município de Fundão é uma das cidades que compõem a região metropolitana da Grande Vitória.

> Atuei em escolas livres de música [...] escola particular de música (PROFESSOR2, DTE, p. 7).

> Eu comecei a dar aula com treze anos, dava aula particular em casa, sempre pra pessoas da minha igreja que me procuravam pra aprender as músicas da igreja. Ai, depois, com quinze ou dezesseis, eu comecei a dar aula numa escolinha da minha cidade e aí foi até eu ingressar na licenciatura, com dezoito (PROFESSOR3, DTE, p. 11).

Em linhas gerais vemos que os três professores buscavam organizar suas aulas em função do interesse dos alunos. Embora a fala do Professor1 demonstre isso, ele afirma que acabava direcionando o aprendizado musical para algo que lhe fosse mais familiar. Atualmente este tipo de postura tem sido debatido entre os educadores musicais, n"[...] não vou dizer que eu escolhi [...]"o sentido de se construir uma prática de ensino musical mais relacionada com os interesses dos alunos.

Kater (2004) afirma que pautar uma experiência de ensino de música apenas no interesse dos alunos pode diminuir as oportunidades dos mesmos vivenciarem outras manifestações musicais, uma vez que um dos objetivos a serem perseguidos num processo educativo musical é a ampliação dos horizontes musicais dos alunos.

4.3 atuação profissional após a conclusão do curso de licenciatura

Questionei-os sobre a escolha por atuar na educação básica. Abaixo segue o depoimento do Professor1:

> Surgiu um concurso [...] fiz a prova e era pro ensino fundamental. Não vou dizer que eu escolhi, mas não achei tão ruim, por que eu já tinha trabalhado com crianças de primeira a quarta [séries do ensino fundamental] eu já sabia como era mais ou menos a coisa. (PROFESSOR1, DTE, p. 4).

Com o depoimento acima constatamos que a opção pela educação básica não foi uma escolha profissional, pois quando o educador afirma "[...] não vou dizer que eu escolhi [...]" (PROFESSOR1, DTE, p. 3), *i*sso nos leva a supor que foi uma oportunidade de inserir-se em um mercado de trabalho.

Vale a ressalva de que o professor já havia tido experiência docente antes da sua formação na licenciatura, isto evidencia-se em sua fala "[...] não achei tão ruim, por que eu já tinha trabalhado com crianças de primeira a quarta [...]" (PROFESSOR1, DTE, p. 3). Esse fator deu a ele uma segurança para aceitar atuar na educação básica. Assim podemos deduzir que os saberes adquiridos por este professor antes de ingressar na licenciatura, foram cruciais para suas decisões em sua vida profissional.

O tema a seguir reporta-se às atividades pedagógicas e os conteúdos ministrados pelos professores em suas aulas. Sobre este ponto foi-me relatado que: "Cara, eu faço uma mescla de atividades, eu procuro trabalhar questões de ritmo, timbres e notação, a questão da partitura" (PROFESSOR1, DTE, p. 4).

O Professor 1 em seu depoimento mostra que trabalha variados conteúdos musicais. A informação que se destaca é o fato de utilizar a notação musical tradicional quando diz "a questão da partitura" (PROFESSOR1, DTE, p. 4). Sobre este ponto, percebemos que alguns educadores contemporâneos não recomendam, pois sugerem que sejam desenvolvidas vivências musicais mais lúdicas nesta fase do aprendizado, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

4.4 percepções sobre as influências da sua formação superior em suas atividades docentes

Neste ponto do trabalho busquei informações sobre as possíveis influências, na percepção dos entrevistados, da sua formação superior em suas atividades docentes na escola regular. Assim, questionei-os sobre o que gostariam de ter vivenciado no curso de licenciatura que agora poderia ajudar-lhes em sua prática docente.

No depoimento do professor3 encontramos uma fala que pode ser uma possível lacuna em sua formação, ao dizer, "[...] é muito teórico as pessoas esquecem que tem que ser mais prático, por que nossa profissão é totalmente prática né, porque não adianta falar de teoria se tem fazer a coisa funcionar [...]" (PROFESSOR3,DTE, p. 13). Este professor faz uma afirmação que se aproxima do que é apontado por Bellochio (2002, p. 42), "as propostas de formação inicial não podem ser reduzidas a teorizações acadêmicas que passam longe da vida dos alunos, futuros profissionais ".

Nas transcrições abaixo, questiono aos professores sobre o currículo que o curso superior de educação musical oferece, confira os depoimentos: "Cara eu, vejo que pelo menos quando eu estudei o currículo ainda precisava melhorar, mas eu vejo que pra atuar na educação básica eu consigo trabalhar" (PROFESSOR1, DTE, p. 5).

O Professor2 em seu depoimento, confirma que as disciplinas são suficientes para sua atuação, e faz uma exaltação ao curso superior que expõe para o aluno um apanhado informações que não serão utilizados na educação básica, quando afirma que "[...] é positivo o que agente aprende [...]" (PROFESSOR2, DTE, p. 9), o que destaco é o ponto onde diz que, "[...] to falando mal não, é intrínseco a natureza do trabalho mesmo[...]" (PROFESSOR2, DTE, p. 9), aqui percebemos que o professor não tem a missão de criar músicos profissionais, e sim ampliar o acesso de seus alunos a um fazer musical consciente e sistematizado.

No último questionamento foi perguntado aos professores se eles acreditavam que suas experiências musicais não formais seriam suficientes para atuar como educador musical na educação básica. Vejamos o que foi respondido pelo Professor1, "[e]u acredito que daria o meu jeito se fosse preciso, mas a licenciatura me deu um suporte [...] ter passado pela academia foi importante, me deu uma base" (PROFESSOR1, DTE, p. 6).

No depoimento do professor acima descrito, ele afirma que com suas experiências informais ele daria um jeito de realizar o trabalho que desenvolve atualmente, porém, reconhece que o ensino superior lhe deu base para a realização do mesmo. O que nos leva a supor que ele considera que o estudo acadêmico é relevante na sua formação.

O Professor2 indica que: "Posso ser sincero? Sim. Se eu tivesse só por autodidatismo sim, mais me sinto muito melhor tendo a formação acadêmica, [...] pelo informal eu dava um jeito, mais eu prefiro muito mais ter passado pela academia [...]" (PROFESSOR2, DTE, p. 10). Em sua narrativa afirma que o autodidatismo e o informal, seriam suficientes para sua atuação na educação básica, contudo ele reconhece que o fato de ele ter passado pela academia o deixa mais qualificado.

O professor3 indica que:

> Olha, eu acredito que sim, eu acredito que nossa profissão, profissão de professor de música, no contexto que eu to inserido (...), basta que você tenha uma, que você um planejamento uma objetividade, você tenha uma intenção né, quero chegar em tal lugar né, e você tenha um conhecimento de música. Porque, além disso, vai da sua capacidade de dominar uma turma que é uma coisa que você não aprende em faculdade. (PROFESSOR3, DTE, p. 15).

Neste depoimento, assim como os demais entrevistados, este professor indica que também acredita que apenas os conhecimentos informais lhe dariam subsídios para atuar na educação básica. Porém, quando em seu depoimento narra que, a "[...] sua capacidade de dominar uma turma que é uma coisa que você não aprende em faculdade [...]" (PROFESSOR3, DTE, p. 15). O que nos leva a deduzir que um curso superior (música), não tem a capacidade de preparar seus alunos para algumas situações que venham se deparar em seu cotidiano docente.

5. Alguns resultados esperados

Esta pesquisa ao refletir sobre as diferentes procedências dos saberes que concorrem para a formação dos professores de música das escolas municipais de Vitória (ES), espera poder contribuir com reflexões mais amplas que vêm sendo desenvolvidas em âmbito nacional, as quais têm proposto refletir sobre a qualificação do professor de música que atuará no diversificado contexto da educação básica. Assim, o trabalho busca dar algumas contribuições para o campo da educação musical no que se refere à construção de caminhos que possam conduzir ao suprimento das lacunas e colaborar na busca de novos paradigmas para a qualificação da formação dos profissionais da música, principalmente, daqueles que atuarão na educação básica.

Referências

ADEODATO, Ademir.; LIMA, Alba J. S.; LANGE, Larissa S. Projeto Vitória Musical - caminhos para a implementação do ensino de música na Rede Municipal de Vitoria (ES). In: Encontro Anual da ABEM. Goiania, Goias. *Anais*... Goiania: ABEM, 2010. p. 735 a 745.

ADEODATO, Ademir. Aulas de música na escola regular: possíveis contribuições para a inclusão e desenvolvimento sócioeducacional de alunos em situação de vulnerabilidade social.In: Congresso Anual da ANPPOM. Uberlandia, MG. *Anais*... Uberlandia, 2011.

ANDRÉ, Marli. *Formação de professores no Brasil* (1990-1998). Brasília: MEC, 2002.

ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva, 1997.

ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.* Tese de Doutorado. UFRGS, 2005.

ARROYO, Margarete. Transitando entre o "Formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. *Anais*... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 77- 90.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores**.** *Revista da ABEM***,** Porto Alegre, V. 7, 41-48, set. 2002.

BRASIL. *Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica: Brasília: Casa Civil. 2008.

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

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Reseach methods in education.* London: Routledge, 1994.

GAUTHIER, Clemond (et. alii). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente.* Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, v. 10, mar. 2004, p. 43-51.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. (Org.). *Compreender e*

transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata, 2000b.

TOBAR, F.; YALOUR, M. R. *Como fazer teses em saúde pública: conselhos e idéias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisa.* Rio de Janeiro: Fiocruz. 2001.

WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais escolares e o fazer musical dos adolescentes fora da escola: três estudos de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: UFRN/CCHLA/DEART/ESCOLA DE MÚSICA. 1 CD-ROM.

Percepção sonora e audiopartitura: a musicalização nas aulas de artes

Rosenir de Oliveira
Sec. da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
roserossine@hotmail.com

Resumo: Este é o relato de atividades de musicalização desenvolvidas em sala de aula com uma turma de 31 alunos, com idades que variam entre 10 a 12 anos, que frequentam a 5ª série da E.E.E.F. Dona Luiza Freitas Vale Aranha, em Porto Alegre – RS. Embora esses alunos desenvolvam várias formas de ouvir música devido às diversas mídias que utilizam, nunca tiveram contato com atividades musicais em ambiente formal. O trabalho desenvolvido com eles apresenta atividades de apreciação, criação e execução que proporcionam a compreensão da linguagem musical e o desenvolvimento da percepção musical. Dentro dessa proposta a atividade aqui relatada foi realizada de forma coletiva e tem como objetivo desenvolver uma escuta atenta desses alunos e apresentar conteúdos básicos da linguagem musical utilizando como ferramenta didático-pedagógica, atividades com audiopartituras. Para tanto foram utilizados jogos de sons e ruídos do entorno, leitura e escrita de sons, exploração sonora corporal, apreciação do vídeo *Rain* do Coro *Perpetuum Jazzile*, e construção de audiopartitura, a fim de favorecer a compreensão da linguagem musical de forma globalizada. Através de uma avaliação trago algumas falas coletadas e algumas considerações sobre a importância dessas atividades de musicalização, apresentadas de forma lúdica e descontraída, para esses alunos.

Palavras-chave: percepção sonora, audiopartitura, musicalização.

SOUND PERCEPTION AND AUDIO SCORE: THE MUSICALIZATION IN THE ART CLASS

Abstract: This is the report of activities carried musicalization classroom with a class of 31 students, with ages ranging from 10 to 12 years, attending the 5th grade of E.E.E.F Dona Luiza Freitas Vale Aranha in Porto Alegre - RS. Although these students develop several forms of music because of the different media they use, they never had contact with musical activities in a formal setting. The work presents them activities of assessment, creation and execution that provide an understanding of the language of music and the development of musical perception. Within this proposed activity reported here was conducted collectively and aims to develop an attentive listening of these students and present content using basic musical language as a tool of didactic-pedagogic activities with audio scores. It were used for both sets of sounds and noises around, reading and writing sounds, exploration of sound body, video enjoyment Rain Choir Perpetuum Jazzile, and construction of audio score, in order to promote understanding of musical language in a globalized way. Through an evaluation, I've got some collected speeches and some thoughts about the importance of these activities musicalization, presented in a fun and relaxed for these students.

Keywords: sound perception, audio score, musicalization.

Introdução

Ao atuar dentro de sala de aula como professora de Artes Visuais, não pude deixar de perceber, ao longo dos anos, o quanto a arte tem um papel de coadjuvante nas escolas. Como entender isso se a arte favorece o desenvolvimento da criatividade, envolve o fazer, o produzir, o perceber de cada significado nela contido, permite a interação com o outro, o crescimento, a transformação do indivíduo que se expressa, contribuindo para a história de nossa cultura?

A arte também é uma linguagem e como outras linguagens, também precisa ser ensinada a decifrar seus signos, pois tem coisas que só ela é capaz de transmitir e representar. Se

nossos jovens não forem capazes de ler essa linguagem e entender seus signos nada do que ela proporcionar será conhecido.

Segundo os PCNs:

> [...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações (PCN, 1998, p. 43).

No entanto, o que vemos, são escolas que privilegiam, ainda, disciplinas com caráter mais conceitual, mantendo as aulas expositivas e explicativas e deixando de lado atividades de natureza perceptiva que acontecem, normalmente, com alunos das séries iniciais. À arte devem ser dados novos atributos, senão o entretenimento e as festas escolares.

Nesse relato tratarei da música dentro das minhas aulas de Artes Visuais, como uma linguagem artística que deve ser resgatada, pois conforme nos diz Granja (2008, p. 18), "A música é uma linguagem que fala diretamente aos sentidos e, por essa razão, está intimamente ligada à percepção".

Depois de algumas décadas fora das escolas como área de conhecimento, a Lei 11.769/08, traz a música como conteúdo obrigatório no currículo escolar. Portanto, aproveito para mostrar que desenvolvo no pequeno espaço das minhas aulas, como atividades de musicalização, conteúdos que abordam, de forma lúdica e integrada, as modalidades de percepção, apreciação, criação e execução envolvendo materiais sonoros, com o intuito de levar o conhecimento dessa nova linguagem aos alunos visando à percepção, identificação e compreensão de elementos básicos da música através de atividades com audiopartitura que é, segundo Koellreutter (1990, p.17) "partitura formulada a partir da audição da obra musical, utiliza símbolos gráficos, vozes, registrando os componentes sonoros mais importantes para a audição e percepção da obra".

Demonstro com isso que podemos manter atividades de percepção articuladas com elaboração de conceitos onde essas dimensões se complementam a fim de desenvolverem habilidades intelectuais e cognitivas desses alunos e tornar o seu conhecimento pleno de sentido. É dentro da sala de aula que esses jovens compartilham sua bagagem cultural vivenciada cotidianamente ampliando seus conhecimentos de forma mais prazerosa e interessante. 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. Procuro,

assim, uma relação da música com as artes visuais acreditando, como Paynter (1991), que essa junção é o caminho para o desenvolvimento de novas possibilidades do mundo contemporâneo.

Contextualizando a turma e a atividade

Esse é o relato de atividades desenvolvidas em sala de aula com uma turma de 31 alunos de 5ª série com idades que variam entre 10 a 12 anos, que frequentam a E.E.E.F. Dona Luiza Freitas Vale Aranha, localizada na zona sul de Porto Alegre/RS. Como a maioria das escolas do estado do RS, esta também não possui um professor específico de educação musical, portanto esses alunos nunca tiveram um contato efetivo com atividades musicais em ambiente de ensino específico, não possuindo, assim, um conhecimento musical formal. Porém, como todo adolescente, estão sempre ouvindo músicas, cantando e conversando sobre bandas e estilos musicais, além de dividirem seus fones pelas salas de aulas e corredores da escola. Os acessos que têm à internet e a várias mídias fazem com que desenvolvam diversas formas de ouvir música.

Foi pensando na falta de contato com a educação musical que organizei atividades lúdicas partindo da percepção sonora. Com essa proposta busquei desenvolver a escuta de sons e ruídos do entorno e do próprio corpo. A apreciação do vídeo *Rain* do Coro *Perpetuum Jazzile*, veio, não somente ilustrar minhas atividades, como também, favorecer a apresentação de alguns parâmetros sonoros como timbre, altura e intensidade. A audiopartitura seria construída como uma forma de deixarem registradas as ocorrências musicais percebidas a partir da apreciação do vídeo.

A proposta da audiopartitura

A ideia de desenvolver atividades que envolvem apreciação, criação e execução é com o intuito de ampliar o conhecimento da linguagem musical e foi utilizando a audiopartitura como uma ferramenta didático-pedagógica que une as linguagens, visual e musical, que encontrei uma aliada para minhas aulas de artes.

A audiopartitura é um tipo de notação alternativa capaz de levar o sujeito a construir um roteiro gráfico livre e pessoal das ocorrências musicais percebidas através da apreciação musical. Para sua construção deverão ser registradas além das organizações objetivas dos elementos sonoros, as sensações que dependem da subjetividade de cada sujeito (OLIVEIRA, 2010). Conforme Koellreutter, citado por Brito (2001) é necessário fazer atividades que motivem o desenvolvimento de uma escuta capaz de organizar os fatos musicais de qualquer natureza em

um todo complexo e utilizar símbolos gráficos e materiais de desenho para fazer a notação dessas ocorrências.

> É importante realizar exercícios preliminares representando os diferentes sons com linhas, pontos, cunhas etc. [...] A notação relativiza características como: altura, duração, intensidade, densidade, permitindo o exercício de uma percepção qualitativa dos sons. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.127).

O material didático oferecido (papéis, lápis e canetas coloridas) é usado como um meio de favorecer a livre expressão e levar o sujeito a estabelecer uma ligação dos elementos sonoros percebidos com as imagens que surgirem durante a apreciação. “Esses materiais considerados secos são fáceis de serem manuseados e controlados, dando mais segurança e equilíbrio ao sujeito pelo seu caráter preciso” (OLIVEIRA, 2010, p.67). Portanto, o uso de cores variadas ajuda na construção do roteiro musical facilitando a compreensão das ocorrências musicais registradas.

Acredito que partindo dessa grafia alternativa se torna mais fácil para o sujeito entender e reproduzir o que apreciou sem esquecer que a música é um fenômeno sonoro. Porém, é necessário um processo de desenvolvimento adequado da percepção para que o aluno compreenda e apreenda o fenômeno musical em sua totalidade (KOELLREUTTER, apud BRITO, 2001).

É para ligar e inter-relacionar as tantas coisas ouvidas e percebidas que se deve usar a audiopartitura, pois é ela a ferramenta capaz de concretizar tudo o que foi percebido a partir da apreciação. Por isso há necessidade de experiências com objetos sonoros e uma vivência auditiva anterior à notação, pois através de exercícios de audição e de uma consciência sonora, o aluno será capaz de traduzir o som que fica na memória e registrá-lo de forma metafórica. Conforme 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, através da audiopartitura e mantendo uma relação estreita com a apreciação musical e com exercícios de percepção sonora de ambientes e objetos do seu entorno pode-se favorecer a apropriação dos conceitos musicais, pelos alunos, proporcionado a apreensão e a compreensão dessa linguagem, de forma significativa e ainda possibilitar um contato com a notação musical, embora alternativa, mas próxima dos objetivos sonoros e visuais esperados. Para Souza (2007, p.214), o conhecimento dessa linguagem é necessário, pois serve “de auxílio para um ouvir musical consciente, preocupado com os meios técnicos utilizados pelo compositor, a estrutura da obra, o acompanhamento consciente do movimento e as curvas de tensão”

Como a linguagem áudio-visual é muito apreciada pelos jovens nesse mundo tão midiatizado cheio de sons, imagens e movimentos, procuro utilizar a audiopartitura para aproximá-los da linguagem musical, pois ela contempla elementos das artes visuais com os quais eles estão mais familiarizados. Em grupo esses registros contam com a experiência e imaginação coletiva podendo chegar a resultados sonoros compatíveis com os objetivos propostos pelos alunos, além de ampliar e aprofundar a percepção dessas ocorrências de forma globalizada.

Atividade: percepção sonora e audiopartitura

Sem poder negar que esses alunos nunca tiveram contato com atividades musicais em ambientes de ensino formal, pensei em desenvolvê-las baseadas no seu dia-a-dia, naquilo que eles vivenciam cotidianamente, portanto, comecei falando da importância do silêncio para ouvirmos os sons à nossa volta. Como a escola é situada numa via expressa, os sons de carros e buzinas foram os primeiros a serem observados. Dar conta dos sons que nos envolvem deu início a minha proposta de trabalho com essa turma. Dei continuidade à atividade de percepção distribuindo uma folha com uns exercícios sonoros propostos por Zimmermann (2006, p.28/29) e pedi para reproduzirem e depois escreverem os sons dos desenhos impressos. Muitos disseram que nunca prestaram atenção nos sons que o corpo e os objetos produzem, além de sentirem dificuldades em escrever e ler os sons que identificaram. No entanto, a variedade de sons foi grande e, ao comparar as respostas com os colegas ficou clara, também, a grande diferença nas escritas. Isso demonstra que cada um tem uma forma de ouvir, escrever e ler os sons. Segundo Zimmermann (2006) atividades de escrever e ler som e silêncio são importantes para o aluno executar o que está escrito e habituar a ler símbolos.

Depois dessas descobertas foi feita a apreciação sonora do vídeo *Rain* do Coro *Perpetuum Jazzile.* Embora fosse um vídeo, não deixei que vissem as imagens, pois deveriam se deter somente nos sons. Ao ouvirem, alguns falaram imediatamente, chuva, demonstrando uma percepção sonora na totalidade. Outros falaram água, pingo, goteira, trovão, demonstrando a relação dos sons com algo que conheciam: a chuva. Para Koellreutter (apud BRITTO, 2001, p. 128), "o poder de abstração das crianças é muito grande, levando-se em conta que elas percebem primeiro o todo e depois o particular, os detalhes".

Na sequência passaram a descobrir sons pela sala. Muitos alunos saíram explorando objetos como mesas, cadernos, lápis e canetas, e outros procuravam sons nos seu próprio corpo. Diante dessa diversidade de sons aproveitei para apresentar o parâmetro sonoro timbre, chamando a atenção de cada um para as diferenças sonoras que experimentavam. Logo após,

grupos foram formados pela semelhança dos sons observando o que eles chamam de ‘som grosso’ e ‘som fino’, isto é, sons graves e agudos (parâmetro altura). Com dois grupos formados, um de cada lado da sala combinamos previamente alguns gestos que deveriam seguir. Incluí gestos para som forte, meio forte e fraco ressaltando o parâmetro intensidade, além de gesto rápido, moderado e lento para mostrar certa dinâmica na execução dos sons produzidos pelos grupos. Depois chamei alguns alunos para regerem e eles foram se revezando, mantendo a atividade bem descontraída. Nesse momento, a preocupação não era que memorizassem nomes e conceitos dos parâmetros sonoros, mas sim que percebessem que a música também possui elementos, assim como as artes visuais e que a união dos elementos de cada uma dessas linguagens produzem obras de arte, musicais ou visuais. Portanto, percebê-los nos leva a ter uma noção da obra em sua totalidade.

Na aula seguinte ouvimos novamente a reprodução de *Rain* e sugeri a exploração de sons corporais a fim de encontrar os que mais se assemelhassem ao som da chuva. Nesse momento, grupos se formavam e já tentavam reproduzir o que tinham ouvido. Era interessante que tomassem essa iniciativa, pois demonstravam certa autonomia sobre suas descobertas, porém faltava organização para a execução. Em pequenos grupos isso se torna mais fácil, pois se entendem melhor na hora da criação com todos participando com suas opiniões, diferente do grande grupo onde o barulho é maior, pois todos querem falar e reproduzir os sons ao mesmo tempo, dificultando o entendimento da proposta e muitas vezes mantendo a vontade de poucos. Na hora da execução todos estavam bem parecidos em termos de massa sonora, então assistimos ao vídeo para que percebessem como a peça foi estruturada sonoramente. Todos ficaram surpresos ao verem um grupo de pessoas reproduzindo corporalmente os sons de uma chuva. Eles imaginavam que era uma gravação dos sons da natureza. Na análise do vídeo fui fazendo perguntas relativa ao que eles apreciaram com o que eles executaram e ouvi coisas como: “começa com pouco som e depois aumenta”, “entra um som de cada vez e todos fazem o som ficar forte”, “a mistura dos sons fazem a chuva ficar forte e um som faz ela ficar fraca”. Solicitei, então, que escrevessem, individualmente, os sons a partir da apreciação do vídeo para poderem organizá-los ao construírem a audiopartitura tornando mais fácil sua compreensão e execução. Ao retornarem aos grupos com a variedade de ideias que surgiram tiveram que escolher as que usariam na audiopartitura e chegar a um acordo sobre a criação de uma legenda que relacionasse um som a uma escrita.

Como a legenda acertada passaram a construir a audiopartitura com folhas sulfite no formato A4, canetas e lápis coloridos oferecidas a cada grupo. Cada um possui um jeito de

produzir e escrever os sons e na construção da audiopartitura essa diversidade mostra a subjetividade característica dessa ferramenta. No entanto, a forma como elas são construídas deixa clara a intenção deles em se fazerem entender, quando colocam poucas ou muitas palavras mais longe ou mais perto, ou figuras geométricas como triângulos, círculos, quadrados, ou quando usam cores diferentes para cada som. O intuito era fazer um registro a partir de figuras metafóricas do que lhe parecia mais significativo após o processo de criação, execução e apreciação.

Na apresentação da audiopartitura de cada grupo retomei os parâmetros sonoros mostrando que eles estavam registrados em suas criações mesmo não estando familiarizados com essa linguagem. Mesmo assim eu os reforçava, colocando-os como elementos essenciais da estrutura musical. Embora essa atividade tenha se caracterizado mais pela criação de uma escrita alternativa a partir da percepção sonora, a compreensão desses elementos básicos para a construção musical dão mais autonomia e segurança aos alunos na hora da criação. Segundo Campolina e Bernardes (2001, p.13) "... a audiopartitura é um instrumento pedagógico que desvela a capacidade de cada um de perceber e interrelacionar as diversas ocorrências musicais...". Através da visualização dessas ocorrências a música é percebida e registrada de uma forma globalizada contemplando o que é mais significativo para o aluno facilitando o processo de ensino/aprendizagem dessa nova linguagem.

Antes da avaliação toda a turma se organizou para criar uma 'chuva' a partir de tudo que perceberam, experimentaram, apreciaram e escreveram até então. Passeando pela sala pude ver a autonomia com que falavam e a forma descontraída com que trocavam informações sobre o que queriam apresentar. A execução pareceu ser o ponto mais alto das atividades para eles, pois pareciam muito felizes ao se apresentarem.

Para finalizar fizemos uma avaliação referente às atividades realizadas, onde a satisfação de cada aluno quanto à sua criação e em fazer atividades completamente diferentes das que estão acostumados era ressaltada: "Eu acho legal a gente fazer essas atividades sempre pra aprender música" ou ainda: "É muito legal a gente ouvir e desenhar o som", ou "Eu gostei de tocar o som no corpo" e "Eu gostei de aprender música desenhando".

São atividades desse tipo que tenho feito no decorrer das nossas aulas de artes reforçando conteúdos que façam a diferença no ouvir musical e contribuem para o aprendizado desses alunos.

Algumas considerações

As atividades relatadas mostram que a turma é estimulada a explorar, descobrir, se posicionar expressiva e criticamente em relação às atividades realizadas, demonstrando que esse fazer musical lúdico e metafórico é capaz de impulsionar o desenvolvimento musical.

A audiopartitura foi apresentada como ferramenta acessível de uma prática musical capaz de tornar esse aprendizado mais significativo no contexto desses alunos uma vez que já estão mais acostumados com a linguagem das artes visuais.

É importante que os alunos tenham acesso a essas propostas musicais coletivas, principalmente de natureza perceptiva, que estimulam a criatividade, pois o conhecimento musical se ampliará e dará mais autonomia para se posicionarem quanto às suas preferências musicais.

A educação musical não deve se dar a partir de conceitos, mantendo-se a música estanque da realidade de ouvir e fazer dos alunos. Deve sim, criar-lhes possibilidades de vivenciar a música de forma global e sensível para que possam perceber, refletir e experimentar com prazer um aprendizado musical contextualizado e pleno de sentido. No entanto, o espaço escolar precisa ser efetivamente disponibilizado para práticas musicais que garantam o aprendizado de conceitos básicos, que desenvolvam habilidades ligadas ao fazer musical criativo e que despertem nas crianças e adolescentes, através de brincadeiras e jogos musicais, o desejo de aprender e se socializar. Crianças que passam por experiências com diversas linguagens artísticas, com certeza, terão uma possibilidade de formação integral e integradora, pois essas linguagens são formas de expressão e desenvolvimento do homem individualmente e em grupo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf acesso em Junho de 2009.

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

CAMPOLINA Eduardo; BERNARDES Virginia. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?* Uma concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *A Expressividade dos sons curtos e longos.* 24/11/2010. Disponível em: 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. *Tempo-arte vivenciando novas relações:* a arteterapia na prevenção da saúde de crianças de 05 a 08 anos de idade de uma instituição. Monografia (Especialização em Arteterapia), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2009.

_____, 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.

PAYNTER, John. *Oir aqui y ahora:* una introducción a la música actual en las escuelas. Buenos Aires: Ricordi, 1991.

ZIMMERMANN, Nilza. *O mundo encantado da música.* 4.ed. São Paulo: Paulinas, 2006.

www.youtube.com.br/perpetuum jazzile/choir in rain/ acesso em maio de 2011.

O *Álbum para a Juventude* de Schumann: uma perspectiva didático-pianística

Rosiane Lemos Vianna
Universidade Federal de Uberlândia – rosianelemos@demac.ufu.br

Resumo: Este artigo - uma síntese da dissertação de mestrado *O Álbum para a Juventude de Schumann:* uma perspectiva didático-pianística - tem dois objetivos principais: a) facilitar a compreensão dessa obra, indicando sua organização estrutural e b) identificar as influências pedagógicas e filosóficas de Schumann, bem como a sua preocupação didática ao compô-la. São apresentados aspectos da vida e escrita musical do compositor, que o situam no contexto de sua época e contribuem para um entendimento mais adequado da obra em questão.

Palavras-chave: Robert Schumann, performance musical, análise formal.

Schumann's *Album for the young*: A Didactic-Pianistic approach

Abstract: This paper - a synthesis of the master's degree dissertation *Album für die Jugend: a didactic and pianistic approach* – aims at understanding this work through its structural organization, and identifying Schumann's pedagogical and philosophical influences on composing. Aspects of musical life and writing that set his historical context, as well as contribute for an appropriate understanding of his work, will be presented.

Key-words: Robert Schumann, musical performance, formal analysis.

1. Introdução

O universo sonoro contido no *Álbum para a Juventude* (1848) de Robert Schumann pode parecer relativamente simples ao estudante de piano ou a um ouvinte que não esteja preparado para reconhecer as sutilezas expressivas contidas nessa obra. Além da diversidade de meios técnicos e possibilidades interpretativas, o *Álbum para a Juventude* de Schumann proporciona ao aluno de piano uma formação ampla através da representação de estilos e influências de outros compositores como Bach (1685-1750), Beethoven (1770-1827) e Mendelssohn (1809-1847).

É uma obra contemplada em programas de cursos de música, nos níveis básicos (e/ou graduação), indício este de sua legitimidade como obra referencial para a formação do aluno. Habitualmente, as 43 peças contidas no *Álbum* são executadas isoladamente; no entanto, a riqueza e a variedade musical nos induzem a concebê-lo como um ciclo passível de ser incorporado ao repertório de concerto. Ao contrário das obras direcionadas ao intérprete já maduro, o *Álbum* apresenta não somente uma intenção didática, mas, sobretudo, uma intenção poética.

Outra questão importante surgida durante o processo de elaboração desse trabalho diz respeito à situação ou enquadramento do *Álbum* na vasta produção musical de Schumann. Em carta de outubro de 1848 ao compositor Carl Reinecke (1824-1910)**,** Schumann retratou seu otimismo ao iniciar uma nova composição depois do grande esforço dedicado à ópera *Genoveva*, op. 81 (1847-1848) (RÖNNAU:1979, p. 7-8).

Um fato importante a ser considerado é o relato em carta de 1843, endereçada a Carl Kossmaly (1812-1893), na qual Schumann demonstra ter percebido que seus ciclos de piano das décadas anteriores, apesar de altamente originais, não lhe trouxeram o reconhecimento esperado por parte do público ou dos editores. Paralelamente, Schumann também se preocupava com a baixa qualidade das músicas didáticas para piano da época. É durante a última década de sua vida que ele começa a compor trabalhos direcionados a satisfazer a demanda crescente de *Hausmusik*[220] por parte da classe média; dentre esses trabalhos incluem-se o *Album für die Jugend*, op. 68 (1848), o *Lieder-Album für Jugend*, op. 79 (1849), *Zwölf Vierhändige Klavierstücke für Kleine und Grosse Kinder*, op. 85 (1849), *Ballszenen* para piano a quatro mãos, op. 126 (1851) e o *Kinderball* para piano a quatro mãos, op. 130 (1851). Os op. 68 e op.118 foram dedicados às suas filhas mais novas e não aos seus filhos (DEAHL: 2001, p. 25).

Inserido nesse contexto, o *Álbum para a Juventude* é o primeiro resultado de um projeto pedagógico de Schumann. Além disso, é uma constatação direta daquilo que a *Hausmusik* representa em suas dimensões didática, cultural e moral: um universo sonoro que, apesar de rico, é ao mesmo tempo simples.

O *Álbum* é dividido em duas partes definidas pelo próprio compositor. A primeira contém os primeiros dezoito números escritos em uma linguagem mais simples. Sob o ponto de vista harmônico, as tonalidades se concentram ao redor da tônica com algumas modulações para tons vizinhos. Sob o ponto de vista formal, não apenas os primeiros números, mas também os demais empregam predominantemente estruturas simples: binária (AB) e ternária (ABA).

Todos os títulos da primeira parte do *Álbum para a Juventude* são descritivos, tais como a peça nº 2, *Marcha dos Soldados*, e a nº 6, *Pobre Orfanzinha*. A segunda parte do *Álbum* se inicia

[220] O termo *Hausmusik* foi inicialmente empregado por C. F Becker (1804-1877), organista e bibliógrafo alemão, e usado em vários artigos entre os anos de 1837-1839 por Schumann no *Neue Zeitschrift für Musik.* No sentido literal, *Hausmusik* refere-se à música criada para ser tocada em casa. O famoso ilustrador do século XIX, Ludwig Richter, retratava em suas gravuras a intimidade e simplicidade da ambientação da *Hausmusik* em contraste com a exuberância e luxo dos salões aristocráticos. O desenvolvimento da *Hausmusik* coincidiu com o progressivo crescimento em torno de debates sobre as dimensões sociais da música dos anos de 1840-50 (DEAHL: 2001, p. 26).

com a peça nº 19, *O Pequeno Romance*, e também apresenta títulos descritivos; no entanto, apresenta tanto uma escrita musical mais complexa e densa quanto uma maior exigência técnica. Ao utilizar o universo infantil, esses títulos servem como ponte para sugerir idéias interpretativas aos instrumentistas, proporcionando ao trabalho de Schumann possibilidades, aspectos e efeitos diferenciados da linguagem musical. A esse respeito, Schumann dizia que "um título não rouba a música de seu valor; e o compositor, ao acrescentar um título, ao menos previne um total mal-entendido do caráter da música. Se ao poeta é permitido explicar o significado global de seu poema por meio do título, por que não pode o compositor fazer o mesmo?" (DRAHEIM in Lora Deahl: 1996, p. 61). Deve-se registrar a existência de peças sem título (nº 21, 26 e 30). Essas não sugerem nem ilustram algum pensamento extra-musical e apresentam três estrelas organizadas em um desenho triangular como título.

Schumann, desde o início, ressalta elementos importantes da técnica pianística, como a variedade de articulações (*staccato* e *legato*) que, isoladamente ou em conjunto, requerem soluções técnico-pianísticas específicas. Observa-se também o contraste no conjunto gerado pela riqueza e diversidade de características melódicas e rítmicas, provocando amplas alterações de caráter: de intimistas a mais expansivas.

2. Momento histórico do *Álbum para a Juventude* de Schumann

Schumann compôs o *Álbum para a Juventude* em 1848. Esse ano foi marcado por explosões revolucionárias na Europa conhecidas como a *Primavera dos Povos*. Nas principais cidades da França, do Império Austro-Húngaro, dos Estados alemães e de outras regiões, grande parte da população, devido à crise econômica, revoltou-se, enfrentando forças militares, chegando inclusive, em alguns casos, a desestabilizar o regime vigente. Essa crise, acentuada por pragas e pela seca que devastava a Europa, prejudicando os camponeses, deu guarida a novos posicionamentos ideológicos. A publicação do *Manifesto Comunista*, redigido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), foi ponto decisivo integrante dessas mudanças.

Em maio de 1849, o surto revolucionário atinge Dresden, ocasionando o refúgio de Schumann e sua família em Kreischa. Algumas impressões desse período foram relatadas por Clara em seu diário:

> Fomos ao passeio, embriagando-nos com a natureza divina, sem duvidar do que fermentava na cidade naquela época. Fazia uma hora e meia que voltávamos para casa, quando soou o toque de recolher e todos os sinos tocaram a rebate... Pouco tempo depois ouvimos tiros... Na sexta-feira, chegando à cidade, encontramos todas as ruas cheias de barricadas, em que se mantinham homens armados de foices e que os republicanos se empenhavam em elevar (LEPRONT: 1990, p. 107).

Coadunado com esse momento de inquietude, Schumann compôs em Dresden *Quatro Marchas para o ano* de 1849, op. 76, e *Cantos Libertários*. Os versos do poeta alemão Ferdinand Freiligrath (1810-1876) só foram publicados em 1914, por terem sido considerados bastante subversivos pelos editores da época (BOUCOURECHLIEV: 1974 p. 153). De modo aparentemente paradoxal, obras intimistas, como os *Lieder für die Jugend*, op. 79, o *Álbum para a Juventude* e os *Conselhos para os nossos Filhos*, também foram compostas nessa mesma época, provocando a seguinte reação em Clara:

> Parece-me estranho que os horrores lá de fora despertem em Robert sentimentos poéticos aparentemente tão opostos a isso tudo. Percorre esses *Lieder* um sopro de pura serenidade. Para mim volta a ser como a primavera, sorridente como as flores (LÉPRONT,1988, p. 111).

Isolado em seu silêncio e dedicando-se obstinadamente ao trabalho, Schumann procura a direção da *Liedertafel* (sociedade coral). Lá, através do contato com obras de Palestrina (1525-1594), Bach (1685-1750) e Beethoven (1770-1827), compõe numerosos coros.

Nesse período, o piano lhe serve como meio de expressão para o *Álbum para a Juventude*, op. 68 (1848), escrito em apenas duas semanas, contendo 43 peças com fins didáticos, como também obras camerísticas (trios e quintetos). É bem provável que o convívio familiar desfrutado por Schumann nesses anos tenha proporcionado ao compositor um novo estado de espírito e ânimo, o qual é aparente em carta escrita em Dresden para Carl Reinecke:

> É claro que os filhos caçulas são prediletos; mas estas composições são especialmente caras a mim – como são de fato originadas diretamente na família. As primeiras peças do *Álbum* eu escrevi primeiramente para nossa filha mais velha por ocasião de seu aniversário, e então uma após a outra foi acrescentada. Eu senti como se estivesse começado a escrever do início de novo. E você verá traços do velho humor. Elas se distinguem completamente das *Kinderszenen*. Estas são reflexões de uma pessoa mais velha, enquanto que o *Álbum para a Juventude*, mais propriamente, contém promessas, noções e situações futuras para os jovens (WIGMORE: 1990, Encarte CD).

Na época da composição do *Álbum para a Juventude*, Robert e Clara tinham quatro filhos. As mais velhas, Marie e Elise, faziam então os primeiros estágios das aulas de piano. Segundo Schumann, as obras estudadas pelas crianças nas aulas de piano não eram de boa

qualidade, algo mencionado por Clara em 01 de setembro de 1848, data do sétimo aniversário de Marie.

Além da preocupação didática em relação aos métodos de piano e de reconhecer a infância como fase fundamental do desenvolvimento humano, Schumann aproveitou o crescimento do mercado de produtos educacionais destinados a esse fim[221] (livros infantis, canções e brinquedos) como uma excelente oportunidade para lançar seu "produto", esperando, com isso, um retorno financeiro benéfico à sua família.

Com a ajuda de seu amigo Carl Reinecke, Schumann ofereceu ao editor Julius Schuberth[222], de Hamburgo, a obra na forma que conhecemos hoje. O formato final consistia em 43 peças, divididas em duas seções, eliminando as "*regras musicais da casa*" e as composições de outros compositores[223]. Por motivos financeiros, Schumann desistiu da idéia de uma ilustração para cada peça. O *Álbum para a Juventude* chegou ao mercado editorial em janeiro de 1849, com total sucesso. Apesar do editor Julius Schuberth (1804-1875) ter planejado uma tiragem inicial de 500 cópias, meses depois ele dobrou para 1000 cópias, ultrapassando a marca comum do século XIX (100 cópias). Em dezembro de 1850, quase dois anos depois, Schuberth preparou uma segunda edição que incluía, como apêndice, as famosas "*Regras Musicais para a Vida e para o Lar*", uma documentação instrutiva dos aspectos educacionais e musicais do compositor. Nessas regras é que se percebem os princípios pedagógicos que norteavam a intenção do compositor.

Segundo ele, "o educador não visa a formar somente pianistas, mas músicos autênticos e moralizados, no mais amplo e nobre sentido da palavra" (GONÇALVES: 1942, p. 120). Ele considera primeiramente a educação do ouvido - *Das Wichtigste* - como a mais importante.

Em seguida, conselhos sobre o estudo do piano, sobre a leitura mental de obras musicais, sobre a voz, sobre a moralidade artística, sobre o respeito aos mestres e suas obras (especialmente Bach), e sobre o amor ao campo, etc. Schumann retrata nesses preceitos de vida a educação do verdadeiro músico e não apenas a dos virtuosos.

---

[221] Ao aconselhar os jovens a colocar a virtuosidade a serviço da arte em provérbios que articulavam as suas filosofias estéticas, Schumann elaborou uma longa lista de "*Regras da Casa e Máximas para Músicos e Jovens.*"

[222] J. Schuberth (1804-1875), editor musical alemão que fundou sua primeira editora na cidade de Hamburgo em 1826 (The New Grove's Dictionary of Music and Musicians, 2001, p.293).

[223] Algumas miniaturas adicionais foram compostas e arranjos de peças conhecidas de autoria dos mais importantes compositores alemães foram acrescentadas entre 02 e 27 de setembro. Dentre esses compositores alemães apareciam obras de Bach (1685-1750), Handel (1685-1759), Gluck (1714-1787), Beethoven (1770-1827), Weber (1786-1826) e Mendelssohn (1809-1847) foram acrescentadas, entre 02 e 27 de setembro.

Acontecimentos importantes dos primeiros anos de vida dos filhos de Schumann podem encontrar ressonâncias em algumas peças do *Álbum para a Juventude*, como por exemplo: a nº 3, *Canção de Ninar* , dedicada ao seu filho recém-nascido e, inicialmente, intitulada *Canção de Ninar para Ludwig*. A peça nº 14, *Pequena Peça*, foi escrita para Marie tocar. Os *sforzandi* na peça nº 8, *O Cavaleiro Selvagem*, tinham como objetivo descrever a imagem de uma criança sobre um cavalo de brinquedo batendo de forma desajeitada contra cadeiras e mesas. A peça nº 16, *Primeira Perda*, foi escrita em referência à morte do pássaro de estimação da família. A nº 17, *O Pequeno Viandante Matutino*, é uma marcha que começa com passos firmes que vão se tornando mais leves à medida que se distanciam, comemorando o primeiro dia de aula de Marie. A peça nº 25, *Ecos do Teatro*, registra o encantamento de Marie ao conhecer um teatro em Viena.

Por outro lado, referências significativas a outros compositores aparecem no *Álbum para a Juventude*, oferecendo ao instrumentista contatos com estilos de escrita musical diversa. As influências que Schumann recebeu de Bach refletem-se na peça nº 40, *Prelúdio* e na *Fuga*, cujos procedimentos de composição musical se espelham nos modelos do grande mestre barroco. De maneira diferente, mas ainda com clara referência a J. S. Bach, as peças nº 4, *Coral*, e nº 42, *Coral Figurado*, são duas harmonizações do Coral nº 29, *Freue dich, o meine Seele.*

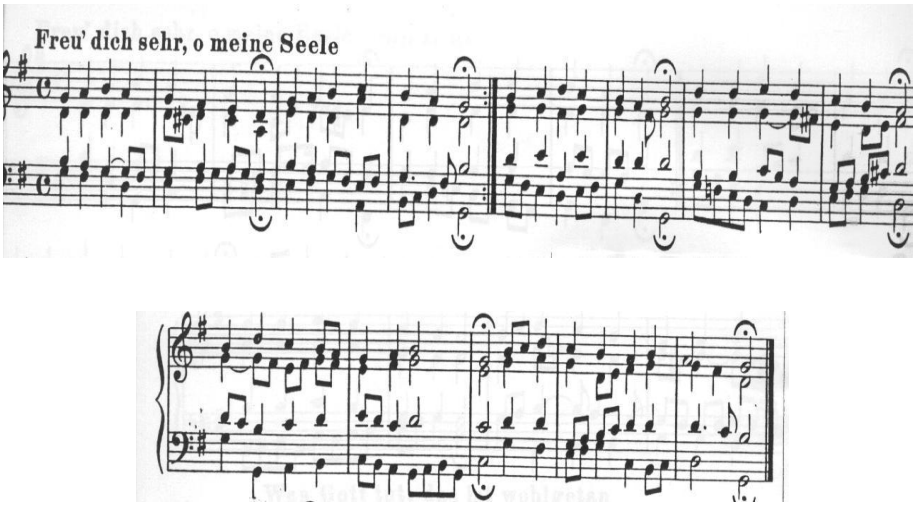


Figura 1: Coral nº 29, *Freue dich, o meine Seele* - J. S. Bach.

A peça nº 28, *Recordação*, é dedicada a Mendelssohn e apresenta atmosfera, clima e acompanhamento arpejado, que relembram características das *Canções sem palavras* (1829-1845). Outro exemplo é a peça nº 2, *Marcha do Soldado*, que traz à lembrança o *Scherzo* da Sonata opus 24, *Primavera* (1801), para piano e violino, de Beethoven.

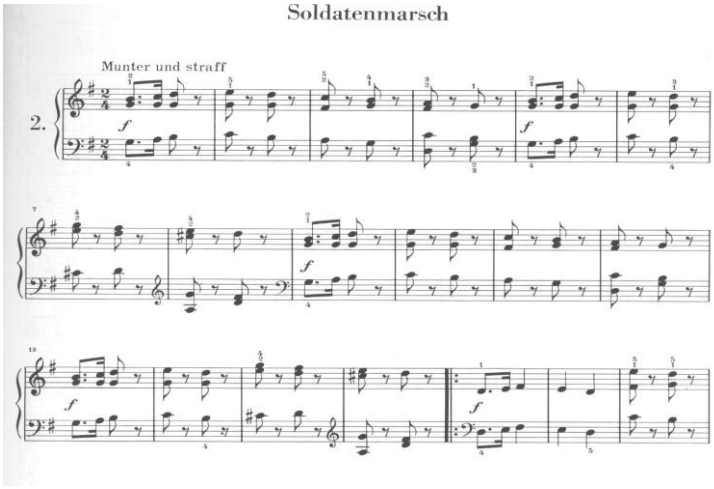


Figura 2: Peça nº 2, *Marcha dos Soldados* (compassos 1-16).

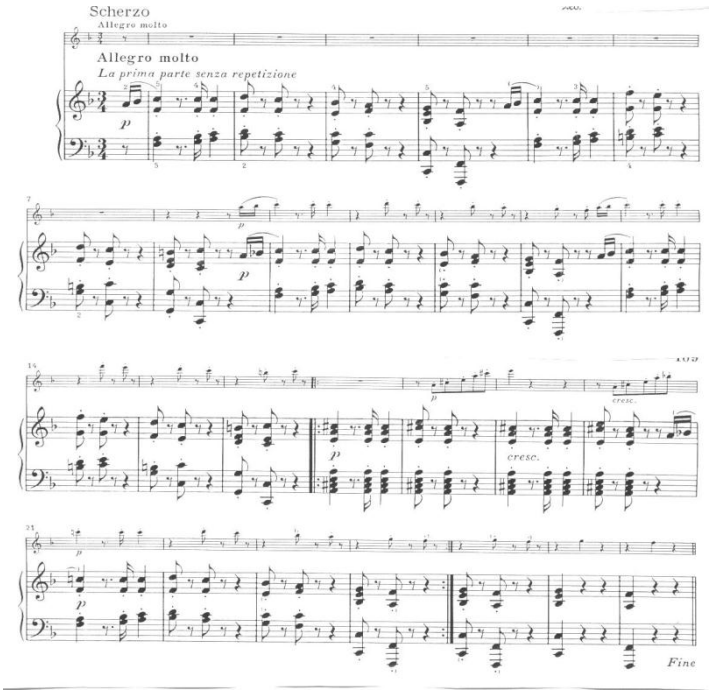


Figura 3: *Scherzo* da Sonata opus 24, *Primavera* - Beethoven (compassos 1-24)

3. Influências Pedagógicas e Filosóficas de Schumann

Provavelmente, Schumann herdou de seu pai, um editor e livreiro, um compromisso com a *Bildung*, como também idéias em relação à didática pianística de seu professor de piano, Friedrich Wieck (1785-1873)[224]. Wieck tinha informações a respeito do *Philanthropium* (1768), uma escola experimental de Basedow, em Dessau, sendo o primeiro a colocar em prática as idéias iluministas sobre aprendizado e metodologia à didática do piano.

Em artigos para o *Neue Zeitschrift für Musik*,[225] Wieck registrou algumas de suas idéias didáticas. Mais tarde, ele as reuniu num volume intitulado "*Klavier und Gesang*"[226] em que apontava a importância de valorizar a individualidade de cada aluno, dando a possibilidade às crianças de explorarem sensorialmente o teclado, antes mesmo da leitura musical. As tarefas de aprendizagem seriam divididas em pequenas unidades de acordo com a capacidade das crianças, despertando, por conseguinte, o interesse da auto-descoberta, e motivando-as através do domínio de pequenas etapas. Suas lições eram estabelecidas em quatro etapas: *Klarheit* (dividir o objeto em seus menores elementos ensináveis); *Umgang* (relacionar esses objetos entre si); *System* (organizar os fatos numa mesma unidade); *Methode* (testar o aluno quanto à aplicação do conhecimento). Wieck preocupava-se em integrar o ensino de piano nas artes relacionadas, como a composição, improvisação e teoria. Ele era contra a virtuosidade vazia de pianistas como Kalkbrenner (1785-1849), Hünten (1793-1878) e Liszt (1811-1886). Exigia, acima de tudo, devoção à arte, mesmo dos principiantes. Segundo Wieck, os três pilares de seus ensinamentos eram "a mais sensível escuta, o mais refinado gosto e uma sensibilidade profunda" (GRITTON in Lora Deahl, 1998, p. 67-71). Ele afirmava: "Temos bastante do belo e do prazeroso para fazer... quase sempre com o olho no cultivo da técnica sem ferir o sentimento da criança em

[5] Friedrich Wieck (1785-1873), pai e professor da futura esposa de Robert Schuman, Clara Wieck (1819-1896), reconhecida como uma das melhores intérpretes femininas de sua geração (The New Grove's Dictionary of Music and Musicians, 2001, p. 1026).

[6] Neue Zeitschrift für Musik ("Nova Gazeta Musical"), fundada por Schumann e um grupo de amigos, em abril de 1834.

[226]Klavier und Gesang (1853) - método que enfatizava a instrução simultânea em teoria, harmonia e execução.

relação ao piano através de extenuantes práticas mecânicas e sem sentido...” (Wieck in GRITTON: 1998,p. 58).

A partir do momento em que o piano substitui o cravo e o clavicórdio e passa a ser o instrumento de teclado preferido do século XIX, novos métodos de piano escritos por James Hook (1746-1827), Daniel Gottlob Türk (1750-1813), Ignaz Pleyel (1757-1831), e Muzio Clemente (1752-1832) foram publicados na Inglaterra, França e Alemanha entre os anos de 1785 e 1804. Esses métodos tiveram continuidade através de pesquisas incessantes: Franz Hünten, Henri Herz (1803-1888), Johann Hummel (1778-1837) e Carl Czerny (1791-1857). Todos eles apresentavam os passos elementares para a formação do pianista. No entanto, tinham como foco principal o treinamento automatizado dos dedos através de exercícios exaustivos de repetição. O influente manual de Clementi (*Introdução à arte de tocar piano forte* -1811), ele priorizava tudo que se podia aprender de leitura musical, dedilhado e práticas de execução em quinze páginas de texto denso, seguidas de escalas, trilos e exercícios de notas duplas. Hünten pregava ao menos três horas diárias de estudo, sendo a primeira apenas com exercícios de escala.

Wieck não descartava completamente a prática de exercícios. Todavia, criticava o professor que indicava duas horas diárias de escalas em todos os tons, e logo a seguir, três a quatro horas de estudo de repertório, segundo Clementi, Cramer (1771-1858) e Moscheles (1794-1870). Wieck considerava que o estudo de escalas deveria ser de acordo com a dificuldade e necessidade técnica do aluno, dando sempre prioridade na beleza do som.

O frágil gosto popular e o domínio da música parisiense para piano foram alvo de críticas publicadas no *Neue Zeitschrift für Musik*, por Schumann e Wieck, respectivamente. Em várias ocasiões, tanto a pouca qualidade da música para crianças e amadores como a música produzida para consumo caseiro, foram criticadas no *Neue Zeitschrift für Musik.* Resenhas de Wieck relativas a trabalhos composicionais de caráter pedagógico para o *Signale für die musicalische Welt* no ano de 1843 criticavam asperamente a falta de bom gosto em trabalhos de Burgmüller (1810-1836), Bertini (1756-1814), Rosenfeld. (GRITTON in Lora Deahl:1998, p.207-14). Schumann também não mediu palavras para criticar as *Variações* de Czerny, op. 302, dizendo que se ele tivesse inimigos, para destruí-los, ele os forçaria a escutar nada além do que aquela música. (ROSENFELD in Lora Deah: 1946, p. 247).

Assim como Wieck, Schumann acreditava que a boa formação musical dependia de uma sólida base construída desde a infância. Em 1838, ele relatou a Clara a fragilidade dos primeiros anos de sua formação musical:

> Se eu tivesse crescido numa situação semelhante à de Mendelssohn, dedicado à música desde a infância, eu teria chegado onde você chegou ou até talvez a tivesse suplantado... eu sinto isso pela energia das minhas criações. (APPEL in Lora Deahl: 1998, p.17).

Em uma pesquisa de métodos de piano contemporâneos a ele, Schumann apontou que, embora tais métodos fossem úteis para treinar mecanicamente as mãos e a cabeça, a sua monotonia intelectual falhava em despertar a imaginação da criança para perceber a beleza da peça e esquecer sua dificuldade enquanto a dominava. Ele estimulava professores e pais a serem seletivos na escolha do repertório para suas crianças, de maneira semelhante a uma dieta de doces e massas. Nesse sentido, a nutrição espiritual, assim como a física, se tornaria simples e sólida: más composições nunca deveriam ser estudadas e nem tocadas.

Assim, o *Álbum para a Juventude*, oferecendo um universo repleto de poesia musical, torna-se, graças à maestria e genialidade de Schumann, uma obra singular para ensino do piano no século XIX.

4. Aspectos da escrita musical do Álbum para a Juventude *de Schumann*

O *Álbum para a Juventude*, de Schumann, apresenta uma variedade de elementos técnico-pianísticos, os quais podem fornecer uma base sólida para o instrumentista. A escrita cuidadosa de Schumann evidencia-se claramente desde as primeiras peças, sendo detalhada em diversos aspectos musicais: indicações fraseológicas, dinâmica (intensidade), tipos de toque, andamentos e caráter. A correta observação desses elementos por parte do intérprete revela com acentuada clareza as idéias do compositor. Cabe aqui mencionar que esses aspectos são abordados progressivamente na obra, onde a amplitude técnica e musical cresce à medida que o ciclo se desenvolve.

As formas binárias, ternárias simples ou ternárias em duas seções são as mais amplamente empregadas no *Álbum para a Juventude*, apresentando, quase sempre nas repetições, sutis variações harmônicas e rítmico-melódicas.

A textura homofônica predomina no *Álbum para a Juventude.* No entanto, há ocorrências polifônicas, como por exemplo, na peça nº 40, *Pequena Fuga*. Algumas peças de textura homofônica, ao apresentar uma movimentação interna de vozes em grau maior ou menor de hierarquização entre a condução das vozes, causam muitas vezes a impressão de textura polifônica.

Quanto aos títulos presentes nas peças do *Álbum para a Juventude,* eles servem como ponto de apoio para o intérprete. Eles sugerem, definem, ou mesmo delineiam o conteúdo expressivo da obra, dando indicações de caráter e andamento entre outras. Por outro lado, as imagens poéticas decorrentes dos títulos, não raro bastante descritivas, auxiliam, de forma objetiva e em termos didáticos, o caminho da recriação da imagem musical para crianças através de comparação de recursos da escrita rítmica, melódica ou harmônica com o título da canção. No *Álbum para a Juventude*, as peças, de um modo geral, exploram uma variedade de articulações pianísticas (*legato, non legato* e *staccato)*, além de um número de sinais gráficos diversos para cada tipo de toque, que, à medida que se desenvolve o ciclo, valoriza cada vez mais o enfoque e a intenção técnica e expressiva da obra.

Ao aumentar o nível de complexidade das peças, a simultaneidade e/ou a alteração constante de articulações passa a ser outro aspecto explorado. Como exemplo, podemos mencionar a peça nº 13, *Maio, querido maio, breve estarei de volta*, que apresenta indicações de *non legato,* ligadura de duas notas e *portato* na mão direita, e de *legato* na mão esquerda. Essa série de articulações diferenciadas em uma e nas duas mãos é fator significativo para a correta inflexão musical, servindo como um excelente estudo de controle técnico e percepção musical.

5. Considerações Finais

A proposta desse trabalho foi facilitar a compreensão da obra em questão como um todo, dando indicação de organização estrutural, referências históricas e filosóficas, assim como o estudo das edições musicais e análises interpretativas. A preocupação didática, segundo o próprio compositor, é uma característica presente na obra, refletindo um conteúdo musical correspondente às várias etapas de desenvolvimento do aluno.

Tendo em vista a diversidade de elementos técnicos e possibilidades pianísticas - toques, sinais de acentuação, indicações fraseológicas dentre outras -, o *Álbum para a Juventude* proporciona ao aluno de piano uma formação ampla; além disso, através da representação de estilos e influências de compositores como Bach, Beethoven e Mendelssohn, o aluno também é introduzido a diferentes universos musicais. O estudo da obra é, assim, uma fonte de múltiplos conhecimentos para o instrumentista, descortinando uma variedade sonora plena de riquezas e ao mesmo tempo de simplicidade.

Schumann considerou parte integrante do *Álbum para a Juventude* a partir da segunda edição em 1850 as famosas *Regras Musicais para a Vida e para o Lar* - instrumento instrutivo sobre preceitos de vida do compositor - que podem orientar e educar crianças, jovens e adultos, apresentando de forma clara e poética pensamentos e idéias didáticas, estéticas e inclusive morais do compositor. Ele aborda questões sobre percepção, aconselhando o solfejo e a leitura mental de uma partitura. Questões como a qualidade do estudo e o aproveitamento do tempo é outro tema constante nos conselhos, assim como o estudo de obras antigas com o contato com a música dos mestres. Sugere também aos estudantes a importância da aproximação com óperas e música sinfônica. Schumann aconselha que a modéstia e a humildade devem guiar o caminho do aprendizado. Vale aqui lembrar um fragmento que reforça essa idéia "Nunca use sua técnica para sobressair. Quando tocar uma composição, tente criar o efeito que o compositor tinha em mente; é tudo o que você deve fazer. O resto é distorção". (GONÇALVES: 1942, P.120).

Pretendo, enfim, continuar a vivência do *Álbum para a Juventude* através da experiência didática e pianística. Como desfecho final desse trabalho, realizei em dezembro de 2010 o lançamento do CD *Álbum para a Juventude*, de Schumann, de minha autoria, na Fundação de Educação Artística, Sala Sérgio Magnani, em Belo Horizonte.

Referências

BOUCOURECHLIEV, André. **Schumann.** Paris: Ed. Du Seuil, 1956.

BRION, Marcel. **Schumann e a alma romântica**. Lisboa: Aster, 1961.

CANDÉ, de Roland. **História Universal da Música**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CASELLA, Alfredo. **El Piano**. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1942.

CHISSEL, Joan. **Schumann: música para piano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1986.

COSTA, Clarissa L. **Uma Breve História da Música Ocidental**. São Paulo: Ars

Poetica, 1992.

DEAHL Lora. **Robert Schumann's Album for the Young and the Coming of Age ofNINETEENTH-Century Piano Pedagogy**. Journal of the College Music Society, Washington, v. 41, p.25-42, 2001.

GONÇALVES, Joaquim. **Schumann** *1810-1856*. Porto: Lopes da Silva, 1942.

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da Aprendizagem Pianística**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1985.

KIEFER, Bruno. **História e Significado das Formas Musicais**. Ed. Movimento. Porto Alegre, 1981.

HAEN, de Frits. Encarte CD. **Robert Schumann album for the youth**. Dieter Goldmann. Pentagon. Stereo PTG 100.012, 1992.

ROSEN, Charles. **A Geração Romântica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SADIE, Stanley. **The New Grove Dictionary of Music and Musicians.** Macmillan and Co. Inc., New York, 1986.

WIGMORE, Richard, Encarte CD. **Schumann Album for the young, Op 68**.

Tecnologia musical no Ensino Médio e a filosofia do aikido

Saint-clair Rodrigues Nogueira Filho
UNESP - Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - saint.nogueira@gmail.com

Resumo: O presente texto, dentro de uma linha de pesquisa transdisciplinar, busca investigar como o ambiente de ensino-aprendizagem do Aikido influenciou as ações docentes em uma proposta de educação musical no Ensino Médio, cujo foco foi o uso criativo da tecnologia musical. A pesquisa sublinha a importância do Aikido como ferramenta capaz de auxiliar o educador musical na leitura da movimentação humana que caracterizam sua prática.

Palavras-chave: Tecnologia musical, Aikido, Educação musical.

Music technology in high school and the philosophy of Aikido.

Abstract: This paper, in a trans disciplinary research thinking, aims to investigate how the practice of Aikido influenced the way of teaching in a high school music education environment, focusing on the creative use of the music technology tools. This research emphasizes the use of Aikido as a tool that enables the music educator to better understand the human movement that constitutes its practice.

Keywords: Music technology, Aikido, Music education.

1. Introdução

Este relato faz parte de um trabalho de conclusão de curso na área da educação musical que visa analisar uma experiência na área da educação musical desenvolvida para alunos do Ensino Médio na E.E. Professor Alberto Levy.

Após uma breve descrição da experiência, será proposto um recorte específico sobre a abordagem pedagógica usada em minhas ações, que teve como base a filosofia do Aikido, uma arte marcial japonesa.

2. A escola

A Escola Estadual Professor Alberto Levy foi criada em 1952 (Lei 2030 de 24.12.52)[1] e situa-se na Avenida Indianópolis número 1570, no bairro do Planalto Paulista. Faz parte da Diretoria de Ensino Centro-Oeste, em São Paulo, capital.

No ano de 2011 atendeu a 1.289 alunos do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries, matutino e vespertino) e a 287 alunos de EJA (presencial, 1º, 2º e 3º termos, noturno)[2]. Teve uma taxa total de reprovação no Ensino

1 Fonte: Relato de ex-aluno, disponível em: http://daviwirkus.sites.uol.com.br/alberto.html
2 Segundo dados do Data Escola Brasil, do INEP, disponível em: http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil

Médio de 27.4% e 0.7% de abandono. No Enem de 2012 obteve uma média total de 551.96 com uma taxa de participação de 29% (grupo 3), de 297 alunos matriculados no último ano do Ensino Médio[3].

3. O projeto

A E.E. Prof. Alberto Levy é atendida desde 2010 pelo Núcleo de Ensino da UNESP, gerenciado pela Pró-Reitoria de Ensino (PROGRAD) e coordenado pela Prof.ª Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, dentro do Projeto Caminhos da Educação Musical no Ensino Médio.

O projeto que desenvolvi como pesquisa experimental de campo foi aplicado de forma paralela às aulas de música do núcleo (ministradas por 4 bolsistas), de agosto a novembro de 2011, com um grupo de aproximadamente 24 alunos voluntários oriundos de duas turmas de segundo ano, G e E. O 2º ano G tinha aulas de música (que aconteciam em um esquema de revezamento com as aulas de arte) das 07:50 às 08:40, e cedia 12 alunos para minha dinâmica, em dois grupos de 6 alunos que tinham 25 minutos de aula cada, em outra sala de aula usada exclusivamente para este fim. O 2º ano E tinha aulas de música das 08:40 às 09:30 e cedia os alunos dentro da mesma lógica.

Esta proposta denominada "Projeto de Produção Musical" foi organizada por mim e pela bolsista Márcia Silvia (responsável pela mediação da proposta com as classes, a escola e a professora de arte). As aulas de produção eram dadas por mim uma vez por semana, com uma carga horária total ao final do projeto de aproximadamente 30 horas.

O foco do projeto foi propor a este grupo de alunos um contato com a tecnologia musical e com uma forma diferente de fazer e aprender música. Para isso, na sala de aula era montado um mini-estúdio, com equipamentos de gravação digital e instrumentos[4] (todos de minha propriedade, com exceção de um aparelho de som, cedido pela escola, e de um teclado, cedido por Márcia Silvia).

3 Dados disponíveis em: http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola

4 A lista completa destes equipamentos está disponível em: http://producaolevy.wordpress.com/equipamento

Figura 1: Sala de aula, como geralmente era montada.

4. Dinâmica de ensino

O foco do projeto foi proporcionar aos estudantes um contato com as ferramentas da tecnologia musical, pesquisando técnicas de gravação, edição e manipulação do som. A dinâmica visava estimular um processo de aprendizado musical através da tecnologia. Para isso, na sala de aula era montado um mini-estúdio com equipamentos de gravação digital e instrumentos[227] (todos de minha propriedade, com exceção de um aparelho de som, cedido pela escola, e de um teclado e uma estante de microfone, cedidos por Márcia Silvia).

Os grupos foram convidados a escolher uma música[6] para que pudéssemos construir um novo arranjo usando as ferramentas disponíveis e incorporando as referências de todos os membros do grupo. Este processo deveria partir dos alunos, sob minha orientação. Além dos equipamentos e dos aparelhos usados pelos alunos (celulares, mp3 *players*, etc), usamos um site[7], construído por mim especialmente para o projeto, contendo o histórico de todas as aulas, além de todos os arquivos de audio e vídeo que pudessem servir de apoio à prática. O site servia de apoio na execução de tarefas que eram delegadas aos

227 A lista completa destes equipamentos está disponível em: http://producaolevy.wordpress.com/equipamento
6 As músicas escolhidas foram: “Quando crescer” (Fresno), “Só hoje” (Jota Quest), “Who's laughing now” (Jessie J.) e “Just a dream” (Nelly).
7 http://producaolevy.wordpress.com/

alunos, geralmente tarefas de escuta e de estudo do material gravado em aula, para aprimoramento e regravação, ou para pesquisa de novos elementos no arranjo.

O único evento fora da escola foi a última aula do curso, que aconteceu em um estúdio[8] de ensaios e gravações, com todo o equipamento normal das aulas (com a adição de um contrabaixo elétrico), mais os disponibilizados pelo estúdio (microfones, caixas de som, mesa de som e bateria) .

Figura 2: Aula no estúdio

Ao final do curso, estava prevista a gravação de um CD contendo as músicas trabalhadas em aula. Mas, por motivos pessoais de saúde, esta etapa não foi concluída antes que o ano letivo terminasse. E assim, as músicas finalizadas foram disponibilizadas para download no site em dezembro de 2011.

4. Uma abordagem na educação musical, segundo o aikido

Para discorrer sobre a abordagem pedagógica que norteou esta experiência educacional é preciso entender o conceito de transdisciplinaridade, segundo Maria Cândida Moraes:

8 http://http://www.estudioprodussom.com.br/

> Pluri ou multidisciplinaridade é a justaposição de várias disciplinas sem nenhuma tentativa de síntese. A interdisciplinaridade, segundo Pierre Weil, trata da síntese de duas ou mais disciplinas, transformado-as num novo discurso, numa nova linguagem e em novas relações estruturais. A transdisciplinaridade seria o reconhecimento da interdependência entre vários aspectos da realidade. E a consequência normal da síntese dialética provocada pela interdisciplinaridade bem-sucedida. Para Baserab Nicolescu, citado por Roberto Crema (1989), a finalidade da transdisciplinaridade não é evidentemente, a de construir uma nova utopia, um novo dogma na pesquisa do poder e da dominação. Como toda ciência, a nova transdisciplinaridade não veiculará certezas absolutas, mas, pelo questionamento do real, levará à elaboração de uma abordagem aberta, em permanente evolução, que se nutrirá de todos os conhecimentos humanos e recolocará o homem no centro das preocupações. (MORAES, 1997: p.182)

Portanto, o olhar transdisciplinar sobre a educação musical através do Aikido é uma pesquisa, antes de tudo, sobre como os elementos integrantes do processo educacional se movimentam e interagem, pois o Aikido é, essencialmente, uma arte que é estudada pelo movimento e pela interação.

Para analisarmos melhor a forma como duas dinâmicas aparentemente díspares se relacionam (a educação musical e o Aikido) é preciso termos em mente que toda situação de ensino aprendizagem é basicamente uma situação de interação e movimento (interno e/ou externo, mental e/ou corporal). Alunos e professores se movimentam e interagem das mais variadas maneiras, em fluxos contínuos que se valem do corpo como ferramenta principal.

O Aikido é uma arte marcial japonesa, não competitiva, criada na primeira metade do século vinte por um artista marcial chamado Morihei Ueshiba. Seu conceito é não agressivo, ou seja, sua técnica é focada na defesa e a lógica dos seus movimentos é baseada no conceito de fluidez e não atrito. Ou seja, estudar a aplicação do Aikido na educação musical é pesquisar a fluidez nas situações de ensino aprendizagem de música.

Segundo Koellreutter, para vislumbrar uma educação musical coerente,

> Um dos principais pontos seria uma visão de mundo em que "tudo flui". Tudo que não se renova, que não contribui para a inovação do pensar, da sensibilidade e da consciência é contraproducente. O artista tem que aprender a contribuir com o fluxo constante das coisas e não frear aquilo que no fundo é a natureza da existência. (KOELLREUTTER, 1997: p.132)

Na minha leitura, a melhor maneira de atuar com fluidez foi trabalhar a partir da escolha de repertório dos alunos. E a partir disso, buscar a expansão do conhecimento musical. O professor, em tese, é aquele que atua no sentido de fazer fluir o aprender, conduzindo o estudante a uma condição de harmonia com o conhecimento.

O Aikido é praticado em duplas, onde um parceiro (*uke*, em japonês*)* desfere um ataque e o outro (*tori*) aplica uma técnica de defesa. O objeto desta dinâmica não é subjugar o oponente, mas conduzi-lo

com segurança a uma situação de harmonia: se trata de transmutar agressividade em paz. Para isso, aceitamos o ataque do parceiro e não rivalizamos sua ação. Não é oferecida resistência de qualquer espécie na movimentação de defesa: ao se esquivar, o *tori* se movimenta da forma mais fluida possível, aproveitando a energia do movimento de ataque. Ou seja, tendo este pensamento como base, não ofereci nenhum tipo de resistência à escolha de repertório dos alunos. Nesta movimentação, a situação de harmonia que almejamos é um desejo de pesquisa em relação ao repertório, onde professor e aluno trabalham colaborativamente e naturalmente para fazer surgir uma atitude criativa em relação ao material musical, em direção à expansão do conhecimento.

Outro ponto interessante na prática do Aikido é que todos aprendem juntos: não há necessariamente uma relação hierárquica fixa entre o nível de conhecimento dos praticantes iniciantes e os experientes. Mitsugi Saotome, um experiente mestre (*sensei*), esclarece:

> Quando dou uma aula, costumo enfatizar um determinado movimento ou sentimento, ou uma forma diferente de ver a técnica. E muitas vezes, observando os alunos a praticar, descubro que os principiantes são os que realmente tomaram consciência do ponto que demonstrei e tentam executá-lo. Os mais avançados lidaram com a técnica tantas vezes, e não raro estão tão carregados de preconceitos a respeito dela, que se esqueceram de como ver. As suas mentes estão repletas do ontem, obnubiladas de lembranças e ideias próprias. Eles olham, mas não vêem. Esqueceram o princípio básico da vida. (SAOTOME, 2005: p.248)

Ou seja, o aluno não é aquele que só aprende: ele também ensina, porque tem a capacidade de trazer uma visão renovada da realidade. Traduzindo para o trabalho desenvolvido no Levy, os alunos trouxeram referências musicais desconhecidas por mim. Eu, como educador musical, preciso dialogar com esta realidade. E uma simples forma de aprender, neste caso, foi deixar que os alunos me ensinassem.

No Aikido, todos aprendem juntos, não importa o nível de conhecimento que se tenha. E esta é uma relevante mensagem para a educação escolar, de que o conhecimento do outro não é rivalizante: ele é um degrau para que o próprio conhecimento se expanda, através de uma atitude humilde, interessada e atenta. Este tipo de atitude colaborativa rendeu dados positivos na pesquisa desenvolvida no Levy, como o contato constante dos alunos através do site e por e-mail (algo praticamente inexistente nas dinâmicas escolares habituais) e a troca de referências musicais.

Obviamente, esta abordagem educacional pode criar momentos de conflito ou apatia, porque infelizmente a atitude condicionada do aluno de Ensino Médio não é ativa em relação à escola e ao processo educacional em si. De certa forma, para o estudante, participar da própria educação significa compactuar com um sistema com o qual ele mantém sérias discordâncias. O aluno é sempre cobrado e repreendido quando não corresponde, em um fluxo quase ininterrupto de ações e reações que é pouco permeado por reflexões e regido pelo signo da hierarquização, onde o professor é sempre aquele que sabe

o caminho. Então, trabalhar com um conceito de fluidez na educação musical é admitir que o conflito é uma força criativa. E é deste momento crítico que surge o redirecionamento para as ações educativas. O caos é uma força que conduz à auto-organização. Segundo Teca Alencar de Brito,

> Trabalhar em contextos em que o currículo seja entendido como estrutura aberta, flexível e dinâmica implica reconhecer que todos os fenômenos da natureza estão num processo contínuo, que existe um princípio de auto-organização na natureza e que organizações complexas surgem em decorrência do caos, incluída a existência de processos aleatórios que já não podem conceber que leis de causa e efeito conduzam o comportamento humano. (BRITO, 2011: p.34)

Este tipo de abordagem leva o educador a repensar as bases de sua prática, incorporando o imprevisto não como erro procedimental, mas como uma força poderosa capaz de fundamentar o processo cognitivo segundo as demandas da realidade. É crucial fazer uma leitura criativa dos momentos de embate e agir de forma natural para suprir uma vontade de conhecer e pesquisar. Segundo Maria Cândida Moraes,

> Num sistema educacional aberto o professor aceita o indeterminado, as incerteza, e aprende a conviver com tudo isso. Replaneja com base no inesperado, encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema se feche sobre si mesmo. É um professor aberto à comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão recursiva do pensamento, de suas idas e vindas, propondo situações-problema, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido. (MORAES, 1997: p.100)

Somos levados a refletir que o mundo é regido pelo signo da mudança. No Aikido, por mais que uma determinada técnica tenha uma forma pré-definida, ela vai ganhar contornos únicos toda vez que é praticada, porque cada parceiro tem um corpo diferente e se movimenta de forma diferente no espaço. Como consequência, a avaliação se torna um processo contínuo: como cada situação é única, dentro de um mesmo movimento o praticante pode evoluir e involuir. Ele pode compreender uma parte do movimento, estagnar em outra. E assim, a evolução se confunde com a busca pela fluidez. O *Sensei* avalia em ação, durante o treino, parando e corrigindo. Howard Gardner é um importante pensador que nos traz novas ideias sobre as dinâmicas de avaliação:

> Em vez de ser imposta externamente em alguns momentos durante o ano, a avaliação deveria tornar-se parte do ambiente natural de aprendizagem. Tanto quanto possível, ela deveria ocorrer em movimento, como parte do engajamento natural de um indivíduo numa situação de aprendizagem. (GARDNER, 1995: p.151)

No Aikido não há uma hierarquização curricular: todos os movimentos, simples ou complexos, se intercalam no treinamento. O complexo não é o mais importante, tampouco o simples o é. Ou seja, os nós

cognitivos são estudados à medida que aparecem. Isto nos leva a pensar em um *currículo em ação.* Segundo Maria Cândida Moraes,

> Um currículo em ação é flexível, respeita a capacidade do indivíduo de planejar, executar, criar e recriar conhecimento, ou seja, sua ação concreta. É algo que, mesmo levando em consideração planos e objetivos existentes, sabe a priori das possibilidades de alterá-los com base na ação individual e coletiva. Está sempre em processo, em um diálogo transformador, baseado nas peculiaridades das situações locais. (MORAES, 1997: p.148)

Em sintonia com Moraes, Teca Alencar de Brito nos traz o pensamento de Koellreutter:

> Koellreutter sempre propôs a superação do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos, sem averiguar e avaliar criteriosamente o que realmente é importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento. Nos cursos de atualização pedagógica o professor nos orientava a ensinar "aquilo que o aluno quer saber". Mais uma vez cabe a analogia: "o caminho se faz ao caminhar". Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem auto-dirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. Mais do que programas que visam a resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. (BRITO, 2011: p.31)

5. Conclusão

Os resultados desta pesquisa, que incorporou o Aikido como ferramenta transdisciplinar na educação musical, trouxeram dados que reforçam a necessidade de pensarmos a educação como processo. Através do estudo sensível dos fluxos de movimento via Aikido, é possível ampliar a forma como o educador musical enxerga sua prática. Trata-se de aprender a fazer uma leitura precisa de como o outro se movimenta e reagir a este movimento de forma leve, construtiva e precisa. Os estudantes do Levy se movimentavam e agiam em constante interação com o espaço escolar, através de um repertório de atitudes e ações que traduziam desejos, vontades peculiares de ser e estar no mundo. A forma como nos movimentamos nos diz quem somos e o que esperamos dos espaços onde transitamos. O Aikido é uma ferramenta poderosa porque potencializa em nós a capacidade de entender movimento como comunicação, o que é fundamental para a prática docente. Segundo Maria Cândida Moraes,

> O fato de integrar imagens, textos, sons, animação, e mesmo de interligar informação em sequências não lineares, como as atualmente utilizadas em multimídia e hipermídia, não é garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. (MORAES, 1997: p.16)

Por isso, é preciso que, aliado ao uso da tecnologia musical, esteja um pensamento criativo, flexível e preparado para lidar com a realidade nos termos da fluidez, através de um olhar que incorpora a mudança, e não a afasta. Trata-se de aprendermos a nos mover no mundo, e não contra ele: isto é Aikido.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador:* O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística:* breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas:* A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KATER, Carlos. Encontro com H.-J. Koellreutter. In: KATER, Carlos. *Educação Musical:* Cadernos de estudo nº 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente.* Campinas: Papirus, 1997.

SAOTOME, Mitsugi. *Aikido e a harmonia da natureza.* São Paulo: Pensamento, 2005.

O complexo imaginário docente sobre o cotidiano musical dos jovens: um estudo no contexto escolar

Samuel Cintra Santos
IA – UNESP / samuelcintra@ig.com.br

Resumo: Este projeto pretende pesquisar em que o imaginário dos professores de música (ensino fundamental II da escola básica - 6º ao 9º ano), sobre o cotidiano musical dos jovens, implica na sua pratica pedagógico-musical. A partir da abordagem de investigação qualitativa serão utilizados como instrumentos de coleta de dados discussões em grupo e entrevistas semiestruturadas. A análise terá como referencial teórico os conceitos de "unidade complexa", "Dialógica" e "Sujeito" em Edgar Morin. A lei 11.769 estabelece a obrigatoriedade dos conteúdos de música no currículo formal da educação básica. Essa nova realidade demanda por profissionais capazes de trabalhar com a música e o jovem dentro do contexto escolar. Conhecer como os professores enxergam os estudantes a quem pretendem provocar a aprendizagem é fundamental para melhor compreensão das práticas pedagógico musicais na escola. Esta proposta se justifica na medida em que há pouca pesquisa nesta direção a despeito da relevância do assunto para a área da educação musical, que é o campo em que o presente projeto pretende colaborar.

Palavras-chave: Professores de música, jovens, educação musical, ensino fundamental, complexidade

The imaginary of teachers about the musical youth daily life: A study in school context
Abstract: This project objective researching the imaginary of music teachers (Basic school - 6th to 9th grade), about the youth music daily life, implies in its pedagogical practices-musical. From the qualitative research approach will be used as instruments of data collection group discussions and semi-structured interviews. The analysis will be theoretical concepts of "complex unity", "Dialogic" and "Subject" in Edgar Morin. Law 11,769 establishes the obligation of music content in the curriculum of formal education. This new reality demand for professionals capable of working with music and youth within the school context. Knowing how teachers viewed the students who intend to cause learning is critical to better understanding of pedagogical practices in school musicals. This proposal is justified to the extent that there is little research in this direction despite its relevance to the subject area of music education, which is the field in which this project intends to collaborate.
Keywords: Music teachers, youth, music education, elementary education, complexity

1. Introdução

A intenção deste projeto é realizar uma pesquisa com professores que atuam como especialista de música em disciplina do currículo formal da escola básica[228] e/ou projetos escolares[229], especificamente aqueles que lecionam no ensino fundamental II [230](6° ao 9° ano). A pesquisa busca investigar em que o *imaginário* desses professores, sobre o *cotidiano* musical dos jovens, implica na sua prática pedagógico-musical, tomando como referencial teórico os

[228] Segundo a Lei de diretrizes e bases da educação nacional a escola básica compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.
[229] Por projetos escolares me refiro a atividades que ocorrem na escola fora do âmbito curricular obrigatório. Trata-se de projetos que de modo geral são atividades optativas aos estudantes.
[230] *Ensino Fundamental II* é o termo utilizado por algumas escolas para se referir aos *anos finais do ensino fundamental* (6º ao 9º ano).

conceitos de "*complexo imaginário*", "*unidade complexa*", "*Dialógica*" e "*Sujeito*" dentro do contexto da complexidade em Edgar Morin.

Percebi, como docente da disciplina curricular *música*[231], projetos extracurriculares, e em trabalhos com formação continuada de professores de música, que alguns questionamentos desses professores eram recorrentes. Parte desses profissionais descreviam uma ótima relação com estudantes, direção escolar e colegas de trabalho, outros relatavam um quadro alarmante relacionado à juventude, ao que consideravam um "péssimo" gosto musical dos jovens e a maneira resistente como se relacionam com a música dentro da escola. Vemos na literatura que outros pesquisadores também colocam a questão das dificuldades desses profissionais. Sousa e Durant analisam essa crise do ponto de vista da sociologia da juventude: "entre os professores ocorre que nem sempre conhecem o público com o qual trabalham, nem sempre têm uma adequada formação profissional e pessoal ou, ainda, muitos sofrem da falta de reconhecimento social como profissionais. [...]". (2002, p.163)

2. Construção do objeto de pesquisa

Tendo em vista esses aspectos, proponho este projeto de pesquisa que tem como **tema** "professores de música dos anos finais do ensino fundamental e a relação cotidiana de jovens estudantes com a música".

O **foco** de atenção está na perspectiva dos professores de música dos anos finais do ensino fundamental sobre o cotidiano musical dos jovens.

As **questões norteadoras** da investigação são:

- Como o professor vê o jovem a quem pretende provocar a aprendizagem da música?

- Como enxerga a relação que esse estudante tem com a música no cotidiano?

- Será que essa visão que os professores constroem de seus alunos interfere nas relações entre eles no contexto da escola?

- Como ele integra esses aspectos no seu trabalho pedagógico-musical?

[231] Música era o nome da disciplina dentro da grade curricular da escola. Pelo menos era dessa maneira que a instituição denominava essa disciplina nos documentos enviados aos professores e pais de alunos.

O **objetivo geral** é compreender como o *imaginário* dos professores de música, sobre o cotidiano musical dos jovens, implica nas praticas pedagógicas do educador no contexto da escola.

Os **objetivos específicos** são:

- Compreender a dificuldade que alguns professores de música têm com as aulas de música para estudantes do Ensino Fundamental II;

- Conhecer a formação musical e pedagógico-musical dos profissionais que colaborarão com a pesquisa, bem como sua atuação profissional e os desafios que enfrenta no espaço de trabalho.

Esta proposta de pesquisa pretende contribuir para o campo da Educação Musical.

2.1. Justificativa

Conhecer mais sobre como professores especialistas de música enxergam os estudantes com quem interagem, no que tange a relação desses jovens com a música no cotidiano, é fundamental na compreensão da relação entre eles dentro da escola. Digo que parte da constituição do que é *ser jovem* se dá através das *imposições* dos *sistemas sociais* em que estão submersos os *sujeitos jovens.* Interlocuções com quem institui a juventude neste *jovem*, no caso do *sistema* escolar o educador é um dos atores que agenciam essa construção, se fazem necessárias para propor soluções dos conflitos neste *sistema* em específico, não esquecendo que as *emergências* que partem do sujeito jovem também parecem influenciar as relações na escola. Uma possível utilização dos resultados pretendidos neste trabalho é em programas de formação inicial ou continuada de professores nesta área. Esta pesquisa se justifica na medida em que há pouca pesquisa sobre essa temática, embora se mostre tão importante.

2.2 – Categorias básicas da pesquisa

Um dos conceitos que compõe a delimitação desta pesquisa é *cotidiano,* cujo sentido aqui empregado está diretamente relacionado aos estudos sobre o *cotidiano* e educação musical. Jusamara Souza esclarece que mudanças tecnológicas trouxeram modificações também nas experiências, modos de percepção e apreensão da realidade, consequentemente gerando implicações na maneira dos educandos relacionarem-se com música. Os estudos do *cotidiano*

auxiliam entender a importância das experiências musicais vividas fora da escola. (SOUZA, 2000, p. 40)

Outro termo que requer explicitação é *especialista em música.* Neste trabalho ele é utilizado para diferencia-lo do profissional polivalente (generalista), aquele que atua na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. *Especialista em música* é aquele que leciona os conteúdos de música em disciplina dentro do currículo formal do ensino fundamental II e/ou projetos escolares.

Se tratando de *juventude* não podemos sequer afirmar qual seria um marco cronológico do seu inicio ou término visto que cada pesquisador assume delimitações distintas segundo o contexto da utilização deste conceito. Margarete Arroyo, dentro de uma perspectiva sócio-antropológica (Carles Feixa), situa a juventude como a fase entre a infância e a vida adulta, o que relativiza ainda mais aspectos relacionados à faixa etária. (ARROYO, 2010, p.22). Neste projeto o termo *juventude* estará referenciando, na maioria das ocasiões, uma faixa etária que varia de 10 e 14 anos, que é a idade esperada para estudantes do ensino fundamental II (6° ao 9° ano), considerando o atual ensino fundamental brasileiro de nove anos.

Outra categoria que gostaria de delimitar está relacionada com o termo *aluno.* José Gimeno Sacristán sugere que o adulto constrói o aluno, "Tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia [...] como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente, tivesse que existir" (SACRISTÁN, 2005, p. 11), isso ocorre com o termo *Aluno* e, em determinadas situações, essa construção cristalizada em normalidade nos atrapalhar enxergar criticamente seu uso. Tendo em vista a necessidade de referenciar-me ao jovem na condição de escolar optei pelo uso das palavras *estudantes* e/ou *educandos* que parecem mais adequados a este projeto de pesquisa.

2.2 - Revisão Bibliográfica

Jovens, juventudes e músicas, como é vista essa relação na escola

O ambiente que envolve o professor e seu *imaginário* tem a ver diretamente com a dinâmica entre ele a escola e o jovem em sua vida extraescolar.

Muitos trabalhos apontam um desacordo entre as culturas juvenis e a escola. O livro *A escola e o mundo juvenil*[232] relata que a incompatibilidade entre escola e a vida extraescolar dos jovens é tão grande que sugere uma metáfora insinuando a existência de dois distintos mundos, o da escola e o do jovem "[...]os dois mundos às vezes se tocam , se cruzam, mas na maioria das vezes permanecem separados" (DAYREL apud MATTOS, 2003, p.91).

Jovens, músicas e escolas

O professor de música não está livre das questões que envolvem a escola e as culturas juvenis, sendo o professor mais um aspecto dessa relação.

Margarete Arroyo apresenta os resultados do mapeamento, analise e discussão sobre uma tese e dez dissertações produzidas no Brasil entre 2000 e 2007 que dizem sobre a articulação entre jovens, musicas e escolas. Esses trabalhos estão inseridos no campo da educação musical e enfocam em primeiro plano a subtemática; *juventudes, músicas e escolas* (educação básica: anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A análise de Arroyo aponta grande utilização da musica entre os jovens em situações fora do ambiente escolar. A música aparece como sendo de grande valor para eles. Os autores também indicam a necessidade da escola, por meio da equipe pedagógica, em compreender o significado da musica para o jovem e articular formas de considerar essas experiências em prol da educação musical no ambiente escolar. (ARROYO, 2009, p.53)

A maneira como a instituição escolar tem enxergado este estudante, parece influenciar diretamente nas ações empenhadas por seus interlocutores ao relacionarem-se com os jovens. Ao que me parece, essas concepções e representações construídas dos jovens, tem gerado uma espécie de ótica do afastamento que inviabiliza, por antecipação, qualquer possibilidade de aproximação entre eles (jovens e escola).

Formação e atuação docente na educação musical

Ao buscar informações sobre a formação e atuação docente na educação musical, encontramos um vasto acervo direcionado a pesquisa sobre o professor generalista. Somente na última década, os trabalhos acadêmicos em educação musical, começaram apontar questões referentes ao professor especialista.

[232] A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões / Ação Educativa. – São Paulo: Ação Educativa, 2003.

Em 2003, Cristina Mie Ito Cereser analisou a formação do professor de música sob a ótica do aluno de licenciatura. A preocupação foi com a adequação do curso às demandas pedagógico-musicais encontradas pelos licenciandos em sua atuação como professor.

O texto de Cereser indicou que a atuação da maioria dos licenciandos investigados não se encontrava nas disciplinas do currículo escolar. A atuação estaria mais ligada ao ensino em escolas especificas de música ou cursos extracurriculares, sendo que a maioria deles declarou utilizar conhecimento técnico-musical adquirido antes do ingresso à universidade no desenvolvimento de atividades com seus educandos. (CERESER, 2003, p. 83 e 84)

Cereser também sugere que a música, nos espaços escolares, está sendo preenchida por outro profissional que não o licenciado em música. Maura Pena[233] em 2002 já questiona a ausência do professor especialista em música na escola pública

Em São Paulo pesquisa realizada em 2008 por Leila Guimarães em escolas púbicas apresenta-nos um quadro onde apenas 1,72% dos professores pesquisados possui habilitação em música. Os dados sugerem que os conteúdos de música têm sido ministrados, em geral, por profissionais que não têm formação acadêmica em música. (GUIMARÃES, 2008, p.77)

O pensamento do professor

Viviane Baineke faz um levantamento sobre trabalhos que se situam no campo de pesquisas sobre o pensamento do professor. Beineke explica que "[...]os professores constroem a sua ação, e constroem-na de forma reflexiva. (ZABALZA, 1994, p. 30). [...], entendendo-se como profissional aquele "*que sabe o que faz e por que o faz* [...]" sendo que "a atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.)" (BEINEKE, 2000, p.10)

Inicialmente os trabalhos nesta perspectiva caracterizavam por sua orientação psicológica considerando a cognição do professor fonte principal de influência no processo de aprendizagem, porém tal abordagem cognitiva se mostrou insuficiente passando a ser questionada sua utilização para a melhoria na aprendizagem.

[233] Pena, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência Significativa. Revista da Abem,

Os temas pesquisados, estão relacionados a formação inicial e continuada de professores, os conhecimentos dos profissionais, os dilemas que enfrentam nas situações de trabalho, as crenças que fundamentam seu trabalho, suas necessidades e os conhecimentos pedagógicos de professores experientes. (BEINEKE, 2000, p.12)

Esses autores procuram compreender a natureza multifacetada do fenômeno educativo a partir dos pensamentos do professor sobre sua própria prática (BEINEKE, 2000, p.15).

No campo do planejamento curricular em música Beineke cita Richards e Killen, que procuram entender como funciona a dinâmica pedagógica das habilidades dos educadores musicais e sugerem que, o planejamento escrito, é influenciado mais pela formação acadêmica enquanto o planejamento não escrito é influenciado por suas crenças sobre o ensino. (BEINEKE, 2000, p.17).

3. Referencial teórico

O paradigma Complexo

A perspectiva que subsidiará as reflexões está calcada no *paradigma da complexidade* (Edgar Morin). A *complexidade* proposta por Morin nos apresenta como valor fundamental a intenção de ir além das abordagens analíticas contidas na ciência clássica ocidental do século XVII. Em *O método I* a natureza da natureza é apresentada como realidade física e social indissociável. Há uma ruptura entre as ciências da natureza e as ciências do homem. (MORIN, 1977, p. 13)

Para compreensão da complexidade, enquanto paradigma, é necessário entender que há um paradigma simplificador: “Assim, o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo” (MORIN, 2011, p. 56).

É imprescindível considerar que não se trata da procura nem do conhecimento geral (holismo) nem da teoria unitária (especialismo) mas num método que dê conta de articular aquilo que está separado e unir o que está dissociado (MORIN, 1977, p. 19)

Proponho a utilização de quatro conceitos fundamentais como referencial para análise e reflexão desta pesquisa, *complexo imaginário*, *unidade complexa*, *dialógica e sujeito.*

Complexo imaginário

Complexo imaginário se refere à projeções, identificações e transferências que irrigam a vida afetiva e infiltram-se na vida prática, portanto nas ações dos indivíduos (MORIN, 2000, p.91)

Unidade complexa

Morim afirma a necessidade de um conceito sistêmico que exprima simultaneamente unidade, multiplicidade, totalidade, diversidade, organização e complexidade (1977, p. 119).

Ao integrar o conceito de organização, no macro conceito de sistema, ele sugere a consideração do sistema como sendo uma *unidade complexa organizada.* "a unidade do sistema não é unidade de *uno*, é *uno. Uno* é simultaneamente *uno* e *não uno.* Há brecha e sombra na lógica da identidade. Já vimos que não existe só diversidade no *uno*, mas também relatividade do *uno*, alteridade no *uno*, incertezas, ambiguidades, dualidades, cisões, antagonismos." (MORIN, 1977, p. 140)

A organização, para um *sistema*, possibilita que este seja ao mesmo tempo aberto (troque energia com o seu entorno – ambiente) e fechado (não troque energia com o meio). Um *sistema*, enquanto *unidade* precisa estar *organizada*, caso contrário deixa de ser *unidade*, ao mesmo tempo, precisa haver troca de energia com o meio, caso contrário morre, deixa de ser *unidade*. (MORIN, 1977, p. 127)

O *sistema complexo* considera o *todo*, mas também considera as *partes* que compões esse todo. O *sistema* se constitui como *unidade complexa* através das inter-relações entre as partes. Esse *todo* que é o *sistema* também estabelece relações com as *partes* que através das inter-relações constituem o *todo* que é o *sistema.* Tal dinâmica se dá através de dois processos denominados *emergências* e *imposições*.

Emergências – O todo é superior à soma das partes - "Podemos chamar *emergências* às qualidades ou propriedades de um sistema que apresentam um caráter de novidade em relação às qualidades ou propriedades dos componentes considerados isoladamente ou dispostos de maneira diferente num outro tipo de sistema." (MORIN, 1977, p. 104).

Como exemplo, podemos considerar o professor de música, que trabalha na educação básica, como inserido num *sistema complexo* cujo ambiente direto é a escola. O educador musical, enquanto componente, se relaciona com outros componentes desse *sistema*, tais como direção escolar, coordenação, professores colegas de trabalho, funcionários de manutenção e limpeza, cozinha, secretaria, estudantes em geral e os estudantes com quem trabalha diretamente

na atividade de música. Todas essas relações e interações formam o que Morin denomina *unidade complexa.* Enquanto um *todo* esta *unidade complexa* (escola) apresenta um caráter de novidade em relação às qualidades ou propriedades dos componentes considerados isoladamente (educadores/estudantes/pais ou responsáveis/direção escolar, etc.).

Imposições – O todo é inferior à soma das partes - Imposições são limites que a *unidade complexa* exerce sobre as *partes*. É importante, para Morin, se colocar contrariamente a possibilidade de entendimento do *sistema complexo* ou *unidade complexa* como redução do *todo* às *partes* ou como redução das *partes* ao *todo,* o leitor deve situar-se na ideia fundamental que há "um princípio de inteligibilidade que integra a parte de verdade incluída num e noutro; não deve ter aniquilamento do todo pelas partes nem das partes pelo todo. Importa, portanto, esclarecer as relações entre as partes e o todo, onde cada termo remete para o outro" (MORIN, 1977, p. 120).

Ao afirmar que o *todo* é inferior a soma das *partes* Morin indica que existem qualidades ou propriedade ligadas às partes, consideradas isoladamente, que desaparecem na *organização* do *sistema,* isso caracteriza as imposições. (1977, p. 109)

Retomando o exemplo do professor de música, que trabalha na educação básica, podemos observar claramente que o *todo sistêmico* representado pela instituição escolar exerce *imposições* às *partes* (estudantes/ professor de música/ direção escolar/ coordenação/ professores colegas de trabalho/ etc.) fazendo desaparecer qualidades e/ou propriedades ligadas a cada uma das *partes* se fossem consideradas isoladamente, ou fora do *sistema* (escola) em questão.

Dialógica

A *dialógica* aparece como ideia chave de organização, ou seja, a organização do *sistema* ou *unidade complexa* se dá de forma *dialógica*. Essa *dialógica complexa* é colocada como "unidade simbiótica de duas lógicas, que mutuamente se alimentam uma a outra, se concorrenciam, se parasitam mutuamente, se opões e se combatem mutuamente" (MORIN, 1977, p. 79). Ele sugere uma dialógica da ordem/interações/desordem/organização. "A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo." (MORIN, 2003, p. 96). Ao considerar a desordem como parte integrante da ordem Morim introduz o caos no *sistema,* porém é um caos necessário para que haja ordem. Tal concepção caracteriza a diferença entre o conceito de *sistema* de Bertalanffy e o *sistema* como *unidade complexa organizada* de Morin.

Sujeito

Em Morin o *sujeito* aparece definido "partindo não da afetividade, não do sentimento, mas de uma base biológica." (MORIN, 2003, p. 118). Segundo ele a noção de *sujeito* está ligada a algumas ideias básicas. A primeira delas é a ideia de autonomia. Essa autonomia não significa liberdade absoluta, mas depende do ambiente para existir. A segunda ideia auxiliar para construção da noção de *sujeito* é o conceito de *indivíduo,* que para ele é produto de um ciclo reprodutivo do qual também é produtor. Do ponto de vista social esse *indivíduo* também será entendido como produto da cultura[234] a qual está imerso, ao mesmo tempo que, enquanto *indivíduo*, é produtor dessa cultura a qual o gerou.

Há, portanto, duas importantes direções na ideia de *indivíduo*, uma que parte do *ser* para a *sociedade,* e outra que parte da *sociedade* para o *ser*. O *individuo* que gera a *sociedade* que gera o *indivíduo.*

A terceira ideia é a que toda organização biológica possui uma dimensão cognitiva, o *computo.* É através do *computo,* capacidade cognitiva de comunicação com o ambiente e com sua própria condição biológica (consciência de si, do "eu"), que o *sujeito* decodifica as informações que o permitem comunicar com o universo interior e exterior. (MORIN, 2003, p. 119). Morin Sugere que o *sujeito* é um *indivíduo* que possui *autonomia* e através do *computo* consegue situar-se como centro de seu mundo e operar nele. Os conceitos de *autonomia*, *indivíduo* e *computo* dão identidade ao *sujeito*, um *sujeito* que possui consciência da sua *individualidade* ao mesmo tempo em que se coloca como *outro* observando-se a si mesmo. Esse *Sujeito Complexo* é aquele que dá consistência, forma estável a uma diversidade de potencialidade do *ser*. (MORIN, 2003, p. 120)

4. Metodologia

Tomando como base o caráter proposto neste projeto entendo que um caminho coerente será sua realização dentro de uma abordagem metodológica qualitativa. A abordagem qualitativa, segundo Uwe Flick, "possui relevância para o estudo das relações sociais devido ao fato da pluralização das esferas da vida, essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões." (FLICK, 2004, p.17)

[234] Morin considera a palavra "cultura", em seu sentido antropológico: uma cultura fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas. (2003, p.48). Morin também considera a cultura como um "sistema cultural" (1986, p. 77). A conceituação de "Cultura", para Morin, sempre parte do sentido antropológico de "cultura".

A Pesquisa qualitativa se mostra adequada para o presente projeto a medida que nos possibilita planejar métodos que façam justiça a complexidade do fenômeno em estudo. “Sendo assim o próprio fenômeno se torna o fator determinante para a escolha do método e técnicas a serem utilizados para seu estudo e compreensão.” (FLICK, 2004, p.17)

Ao me propor a estudar o que professores pensam e como enxergam seus estudantes de música a pesquisa qualitativa possibilita investigar questões subjetivas.

No processo de pesquisa qualitativa os textos servem a três finalidades: representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas. (FLICK, 2004, p.45). Nessa perspectiva o texto é o resultado da coleta de dados e ao mesmo tempo o instrumento para a interpretação desses resultados.

Com o objetivo de recolher dados que auxiliem na reflexão sobre as questões de pesquisa serão utilizadas entrevistas e discussões do tipo *grupo focal*. Essa utilização se justifica a partir do fenômeno que se pretende estudar, o *complexo imaginário* do professor.

Referências

ARROYO, Margarete. *Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da Educação Musical.* Revista da ABEM, n.21, p. 53-65, mar. 2009.

ARROYO, Margarete. JANZEM, Tenille Braum; NASCIMENTO, Thais Vieira do; *Juventudes e músicas: Catalogação de dissertações e teses - 1996 a 2007*. 2008. 15 f. Núcelo de pesquisa e extensão em educação musical, NEMUS. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2008.

_____. *Jovens, músicas e percursos investigativos*. ArtCultura, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 21-35, jan.-jun. 2010.

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: Três estudos de caso,* 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em educação musical). Universidade Federal, Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2000.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A Formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura,* 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERNEV, Francine Kemmer. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação,* 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa***.** Trad. Sandra Netz. – 2ªed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

GUIMARÂES, Leila. *Políticas públicas educacionais – Prática musical na escola pública paulista*, 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Juventude, professores e escola*: possibilidades de encontro. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música***.** 2009. 307 f. Tese de Doutorado – Instituto de artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo.* Trad. Eliana Lisboa. 4ªed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____ *O Método. 1 – A natureza da natureza.* Trad. de Maria Gabriela de Bragança 2ªed. – Portugal: Publicações Europa - América, LDA. 1977.

_____ *O Método. 5 – A humanidade da humanidade.* Trad. de Juremir Machado da Silva 2ª ed.. – Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____ *Edgar Morin: ética, cultura e educação.* Alfredo Pena Vega, Cleide R. S. de Almeida, Izabel Petraglia (Orgs.) – São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção***.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2005

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; DURAND, Olga Celestina. *Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais***.** Perspectiva. Florianópolis, v.20, n° Especial, p. 163-181, jul./dez.2002

SOUZA, (org.) Jusamara. *Música, cotidiano e educação***.** Instituto de artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

Musicalização na sala de aula: A educação musical como pré-requisito para a aquisição de conhecimentos linguísticos

Sara Matos Silva do Nascimento[235]
saramnasci@hotmail.com

Vera Lúcia Gomes Jardim[236]
UNIFESP – vera.jardim@unifesp.br

Resumo: Este trabalho tem intenção de demonstrar que atividades em sala de aula abordando diferentes conteúdos de ensino podem ganhar outra dimensão se envolverem um aprendizado específico de música. A *Oficina do Barulho*, projeto do Programa de Monitoria do curso de Pedagogia e da Unidade Curricular *Fundamentos Teóricos e Práticos do ensino da Arte – Música – na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que foi desenvolvida em duas salas de aula de 4º ano do ensino fundamental, de escolas públicas de Guarulhos, demonstrou que o ensino da música garante habilidades e competências necessárias aos processos cognitivos de apreensão e aprendizagens na área da Lingüística. Este relato privilegia a descrição das atividades desenvolvidas na área da Música. Os conteúdos musicais trabalhados foram ritmo, acento, pulso, apreciação musical, interpretação, composição e arranjo, e, na área da Lingüística a acentuação tônica. O planejamento da Oficina foi baseado em referenciais teóricos presentes em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte (2001) e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) (1998), além de autores como Brito (2003) e Cagliari & Massini-Cagliari (2003). O aspecto lúdico que envolveu todas as fases das atividades trouxe para professor e alunos uma nova forma de trabalhar e apreender conteúdos do currículo escolar, pois divertindo aprendemos e ensinamos.

Palavras-chave: Educação musical; Lingüística; Ludicidade.

Musicalization in the classroom: A musical education as a prerequisite for acquisition language skills

Abstract: This paper intends to demonstrate that classroom activities addressing different learning content can gain another dimension to engage a learning specific music. The *Oficina do Barulho* (Workshop of Noise), Monitoring Program' project of the Education course and the subject Theoretical and Practical teaching of art - music - in kindergarten and the early years of the Elementary School, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – (Federal University of São Paulo), which was developed in two classrooms of 4th year of elementary school, public schools in Guarulhos, has shown that music education provides skills and competencies needed to cognitive processes of apprehension and learning in the field of Linguistic. The musical contents were teaching musical rhythm, accent, pulse, music appreciation, interpretation, composition and arrangement. In the Linguistics' field were teaching the tonic accent. The planning workshop was based on theoretical frameworks present in official documents, such as Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Art (2001) and Referenciais Curriculares Nacionais

[235] Graduanda do Curso de Pedagogia – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.
[236] Professora do Departamento de Educação – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

da Educação Infantil – RCNEI – (1998), as well as authors Brito (2003) and Cagliari & Massini-Cagliari (2003). The playful aspect involving all phases of activities for teachers and students brought a new way of working and learn curriculum content therefore fun learn and teach.

Keywords: Music education; Linguistics; Playfulness

1. Introdução

O presente artigo relata o trabalho de monitoria desenvolvido na *Oficina do Barulho*, cujo projeto é ligado à unidade curricular dos *Fundamentos Teóricos e Práticos do ensino da Arte – Música – na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.* Tal proposta constitui-se como apêndice do Projeto de Monitoria desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

O Projeto de Monitoria do curso de Pedagogia – 2011-2012, do Departamento de Educação da UNIFESP, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de formação dos futuros pedagogos, estimulando a iniciação à docência e adotando o sistema de assessoramento e cooperação entre graduandos e docentes vinculados às unidades curriculares (UC).

O Projeto de Monitoria *Oficina do Barulho* proporcionou o acompanhamento das aulas e encontros promovidos durante as disciplinas *Fundamentos Teóricos e Práticos do ensino da Arte – Música – na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental* (UC), *Expressão musical: rítmica e ritmos - aspectos teóricos e práticos na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA* (disciplina eletiva), e Praticas Pedagógicas Programadas (PPP), além da participação no Grupo de Estudos em Educação Musical (GEEM-UNIFESP) e das reuniões de trabalho com o grupo de Residência Pedagógica.

O período de acompanhamento e estudos sobre a Educação Musical tornou evidente a importância da música no processo educacional tanto pelo aspecto lúdico quanto pela possibilidade de desenvolver habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento integral do educando, quer sejam físicas, cognitivas, psicológicas, sociais, revelando, ainda, seu potencial interdisciplinar, que permitiu articular tais conhecimentos com pesquisa (TCC) que venho desenvolvendo na área da Lingüística.

Dessa forma, o levantamento dos referenciais teóricos da área de Música recebeu um destaque para os tópicos de rítmica, pulso e acento e permitiu desenvolver atividades lúdicas que levaram os alunos, de 4º ano, de duas escolas públicas de Guarulhos, em acompanhamento de Residência Pedagógica – com Preceptor, Professor Formador e Residente – a vivenciar os parâmetros básicos do som, ritmo, acento, pulso, apreciação musical, interpretação, improvisação, composição e arranjo. Os conhecimentos musicais específicos aguçaram a percepção dos alunos para a importância do som e foram

retrabalhados nos conteúdos de aprendizagem da língua – escrita e falada, referentes ao acento tônico. Dadas as características de um encontro de Educação Musical, este relato privilegia a descrição das atividades desenvolvidas na área da Música.

2. Música, Lingüística e a atuação do Pedagogo

A Educação Musical é uma poderosa ferramenta promotora do desenvolvimento humano e disponibiliza diferentes estratégias para formação de seres humanos sensíveis e criativos, capazes de refletir e atuar sobre os diferentes contextos em que vivem. Desde muito cedo devemos ser estimulados a vivenciar experiências musicais explorando, imitando, reconhecendo e criando e isto nos possibilita: apreciar, interpretar, improvisar, compor.

Se a princípio estas palavras parecem significar procedimentos direcionados apenas aos músicos, ao iniciarmos um trabalho musical, compreendemos que elas expressam a nossa relação natural com a musicalidade. "Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados" (RCNEI, 1998, pg. 48).

De acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil - RCNEI - (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-Arte (BRASIL, 2001), a música é uma prática presente em todos os momentos da nossa vida e que nos é oferecida por diferentes meios e formas. A música nos permite adquirir novos conhecimentos a partir das experiências que adquirimos desde a mais tenra infância, por meio da exploração, da expressão e da interpretação, a partir do repertório com o qual temos contato, sejam músicas, brincadeiras cantadas e ritmadas, parlendas, uma vez que fazem parte do nosso meio social, da nossa cultura e do nosso processo de convivência e crescimento pessoal.

> A criança é um ser "brincante" e, brincando, faz música,... receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, pg.35).

A preocupação constante com metas e objetivos didáticos, provas e avaliações fazem com que o ambiente lúdico presente em grande parte da vida escolar inicial – na Educação Infantil – venha a se desfazer com o início do ensino fundamental, principalmente por volta do 3º e 4º anos. Isso deixa os alunos mais tensos e pressionados com a aprendizagem de conteúdos cada vez mais complexos e também com menos tempo para que a aquisição do conhecimento ocorra de modo mais leve e agradável. As

atividades rotineiras se tornariam mais atrativas com ajuda do aspecto lúdico, tanto para o desenvolvimento da criança como para as atividades didáticas nos anos finais do Ensino Fundamental I. Consideramos, assim, um modo de iniciar outras formas de aprendizado, bem como as necessidades do aluno, permitindo que sonhem, cantem, dancem e experimentem algo novo em qualquer fase da vida escolar.

Os documentos oficiais - Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – estabelecem três eixos para o ensino da Arte: Fazer, apreciar, contextualizar. O "fazer" diz respeito à produção, ou seja, interpretar, improvisar, compor, e nelas podem ser desenvolvidas práticas de experimentações, explorações, imitações. A "apreciação" está ligada à capacidade de observação, de percepção e reconhecimento, por meio de uma escuta ativa, envolvida na compreensão da linguagem musical. "Contextualizar" está relacionado ao entendimento da música como produto cultural e histórico.

De modo geral, estes documentos afirmam que a educação em Arte propicia um modo particular de dar sentido às experiências e aprendizados.

Para Brito (2003), trazer a música para a sala de aula exige formação musical pessoal, atenção e disposição para a escuta e observação dos alunos, sempre buscando apoio nas pesquisas e estudos teóricos e, mesmo os educadores que não tiveram a oportunidade de estudar música precisam ter a consciência da importância e da necessidade desta no cotidiano escolar.

Da mesma forma, de acordo com Cagliari & Massini-Cagliari (2003), um conhecimento mais aprofundado de Lingüística permitiria que a formação dos professores fosse mais completa, sendo esta essencial para que o processo de ensino-aprendizagem, no momento de alfabetização, seja mais tranqüilo, tanto para professor como para o aluno.

Considera-se, ainda, que entre os objetivos do curso de Pedagogia estão a docência, a gestão dos processos educativos e a disseminação de conhecimentos da área da educação. Daí a necessidade de formação, informação e constante aprimoramento do professor, que inclui um vasto conhecimento teórico. O aprendizado em sala de aula, com a prática docente, faz do professor um especialista em achar o melhor caminho para que o ensino-aprendizagem do aluno seja completado de forma eficaz.

Além destes fatores, desde 1996, a LDB 9394/96 no seu art. 26 nos §§ 2º e 6º torna obrigatório, mas não exclusivo, o ensino da música na educação básica. A obrigatoriedade se refere às artes em sua totalidade, à música, à dança, ao teatro e às artes visuais e a exclusividade garante que todas essas modalidades sejam contempladas. A legislação (BRASIL, Decreto-lei nº 11.769/2008) que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tornando obrigatório o ensino de música na escola básica e que a princípio, faria com que profissionais formados em música ministrassem essas aulas, teve seu

parágrafo 2º vetado, o que permite que o professor, sem formação especifica em música, possa ministrar essas aulas. Por esta razão, percebemos a necessidade de divulgação de práticas educacionais que utilizassem a música em seu cotidiano para adentrar esse conhecimento à sala de aula, mesmo na ausência de professores que também fossem músicos profissionais. E a formação de professores – pedagogos – que devem inserir o ensinamento musical em seu cotidiano de sala de aula, se faz cada dia mais necessário, pois o ensino da música no contexto escolar abre as portas do conhecimento para outras tantas destrezas que se valem de outros previamente adquiridos.

Para o desenvolvimento deste trabalho o elemento privilegiado comum às duas áreas foi o Ritmo – regularidade e alternância presente em todos os aspectos da vida, destacando, na execução musical, a sua propriedade de organização dos compassos que estabelece os pulsos e os repousos, ou tempos fortes e fracos. No simples ato de cantar uma música executamos, naturalmente, a acentuação rítmica, que remete à tonicidade, ou seja, a propriedade da sílaba tônica, que é pronunciada mais forte em uma palavra. Deste modo, com a prática musical, iniciamos o desenvolvimento, sensorialmente, da percepção e encaminhamento para a compreensão da Prosódia, que estuda os atributos da fala, da transcrição ortográfica e da correta acentuação tônica das palavras. Ressalta-se que a Prosódia converge com a Prosódia Musical, que tem o mesmo propósito de equilibrar e harmonizar os acentos tônicos das palavras com os acentos fortes dos compassos, respeitando a métrica da música – o sentido da frase melódica com a métrica da poesia – o texto cantado.

Assim, trabalhando a musicalidade e acentuação rítmica, foi efetuada uma atividade que combina música e conscientização referente à tonicidade das sílabas, o que nos permitiu perceber o empenho e a vontade de aprender que nossas crianças possuem e demonstram, deixando claro a necessidade em nos aperfeiçoarmos nas diferentes áreas de formação, bem como suas práticas, e atendermos as necessidades e anseios dos nossos pupilos.

3. A Oficina do Barulho

A Oficina do Barulho tenta aguçar a percepção auditiva dos alunos como meio de integração entre professor, aluno e conhecimento musical, desmitificando o ensino da música e fazendo com que se torne mais acessível. Apresentando o ritmo, o acento e o pulso sonoros na experimentação e produção das crianças revelamos um mundo que outrora pensava-se exclusivo para poucos e que pode em muitos aspectos contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, principalmente no espaço escolar, em que outros aspectos estão envolvidos, além do ensino-aprendizado. De acordo com o RCNEI, “a

linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social" (pg. 49).

A educação musical nos dá ferramentas para aprender a compreender melhor tudo o que se passa à nossa volta. A música é um conjunto de experimentos e descobertas que permitem ao educando adquirir os demais conhecimentos de forma mais facilitada, ou seja, a música parte de um conhecimento que envolve a apreensão de habilidades e destrezas necessárias ao desenvolvimento cognitivo da criança e, desta forma, facilita o aprendizado e a apropriação de vários outros ensinamentos, em diversas áreas do conhecimento, através da experimentação.

A proposta inicial deste trabalho é a introdução da música na rotina diária e nas práticas cotidianas de alfabetização, a percepção e a exploração de diferentes sons, pelos alunos, estimulando-os para a importância da produção do som. Segundo Brito (2003) a experiência musical é "um trabalho pedagógico-musical que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir" (pg. 9). A experimentação enriquece o aprendizado musical, revela outros meios de aprendizado ainda não alcançados e traduz os anseios dos aprendizes de formas diferentes.

4. Planejamento e Desenvolvimento da Oficina do Barulho

4.1 - Contexto para o desenvolvimento:

Esta proposta foi desenvolvida em duas escolas públicas, sendo uma escola estadual e outra municipal, no Município de Guarulhos, Estado de São Paulo, em salas de 4º ano do ensino fundamental.

4.2 - Motivação do projeto

O projeto nasceu com a intenção de desenvolver a experimentação e conhecimento dos sons e de diferentes formas de materiais que produzam os mesmos. Estimular a sensorialidade e a percepção dos alunos, explorar as diversas possibilidades de produção do som, e, desenvolvimento rítmico.

4.3 - Relações da experiência musical com o trabalho do professor.

A relação do conhecimento musical específico com outros conhecimentos é que a música desenvolve habilidades e destrezas que auxiliam na apreensão dos outros tipos de conhecimento. Isso possibilita uma maior aprendizagem por parte dos alunos, do professor e promove interação e integração do grupo. E a

constância desta atividade torna o ensino-aprendizagem mais atrativo para o aluno e menos rotineiro para o professor.

4.4 - Plano de ação pedagógica:

f. Ações desenvolvidas/planejadas

Experimentação de sons e habilidades musicais: canto, interpretação, acompanhamento musical – pulso/acento, composição/arranjo. Construção de instrumentos musicais experimentações sonoras utilizando diferentes materiais (reciclados).

g. Objetivos:

- Desenvolvimento da percepção sonora e rítmica.
- Ludicidade.
- Desenvolvimento cognitivo
- As relações da música e lingüística

h. Áreas de conhecimento/desenvolvimento predominantes na proposta:

Artes, Música e Lingüística: ritmo e rítmica, métrica e acento tonal; escuta, compreensão, interpretação e improvisação.

i. Aprendizagens esperadas (objetivos/competências/conteúdos)

Construção de experiências sonoras variadas e experimentações, criatividade musical. Ritmo, acento e pulso. Conhecimento musical ou musicalidade natural preliminar para a compreensão dos conceitos de acento tonal.

j. Avaliação das aprendizagens.

Percepção dos conceitos de ritmo, pulso e acento. Modos de expressão e interpretações; construção de instrumentos e experimentação dos materiais recicláveis nos produtos realizados.

4.5 - Desenvolvimento

A Oficina começou com a experimentação de sons: sementes, areia, pedrinhas, grãos, chaves, pet, ferro e madeira. Essa fase iniciou-se com uma roda de conversas sobre como esses sons se encaixavam no cotidiano de cada aluno e o que representavam ou lembrava para eles. Fizemos vários experimentos e conversamos durante algum tempo relatando experiências pessoais de cada um.

Na segunda parte, começamos a construir instrumentos musicais, ou seja, ferramentas de experimentação sonora que permitissem aumentar a abrangência dos sons que gostavam. Enquanto construíam seus instrumentos e os decoravam, ouviam a canção *Ora Bolas*, do grupo Palavra Cantada, como música de fundo. Esta música foi escolhida para o estudo da tonicidade. Fizemos a Zamponha, a Tuba de conduíte, os chocalhos, o pandeiro e o beliscofone. Ficou extremamente animado, pois eles tiveram a oportunidade de experimentar os conceitos de pulso, ritmo e acento nos instrumentos que haviam produzido, ao mesmo tempo em que cantavam junto com a gravação da música *Ora Bolas.*

Assim, a canção escolhida ficou internalizada e as crianças cantavam com naturalidade. Encaminhamos, então, aos conhecimentos específicos de música: buscar o pulso, o ritmo e acento, primeiramente com o corpo, com palmas e depois com os instrumentos construídos. Fizemos as marcações musicais, optando, ora por pulsos, ora por acentos, simultaneamente, organizando as interpretações e selecionando as composições e arranjos elaborados. Permitir trocas e misturas entre grupos e instrumentos foi interessante. Foram momentos cheios de emoções e barulho. O uso dos instrumentos recheou cada conceito novo que aprendiam.

A última etapa da nossa oficina foi a atividade que envolvia o conhecimento de Lingüística, cuja estratégia foi um ditado, que após a correção dos erros que envolviam a tonicidade das palavras, foram apreendidos conhecimentos que faziam ligação com o conhecimento musical.

A introdução desta atividade que fora feita através de conceitos musicais permitiu o aprendizado de conceitos lingüísticos que, em alguns casos, apresentam dificuldade de apreenção pelos alunos. Conceitos que envolvem acentuação tônica e finalização de algumas palavras – paroxítonas com terminações em ‘e’ e ‘o’ – pois nestes casos, ao pronunciarmos, reduzimos a vogal final da palavra.

Nosso maior objetivo havia sido contemplado, os alunos faziam a relação entre o universo musical e o da Lingüística - o acento tônico que aparece nas sílabas das palavras aparece também em cada frase musical. A percepção da tonicidade em palavras paroxítona terminadas em ‘e’ e ‘o’ permitiu que os alunos fizessem a relação música/lingüística fez com que o aprendizado se tornasse mais simplificado, pois algumas orientações de Lingüística agora faziam sentido, tais como: quando pronunciamos a última sílaba da palavra paroxítona terminada em e/o, por ser esta paroxítona, ou seja, ter sua sílaba tônica na

penúltima sílaba, tendemos a pronunciar essas vogais de maneira reduzida e será então pronunciada como i/u (por exemplo: corte = corti, menino = meninu).

5. Considerações finais

A ludicidade presente em todos os momentos do desenvolvimento desta atividade fez com que os alunos aprendessem com diversão, ou seja, um modo mais atrativo de apreender conhecimentos novos. Este foi o aspecto mais relevante que pôde ser observado. Os alunos estavam motivados, interessados e ativos no desenvolvimento de todas as etapas e, a partir do despertar da percepção sensorial, por meio da música, fizeram, rapidamente, as relações cognitivas necessárias ao entendimento do acento tônico das palavras, bem como a compreensão da pronúncia das terminações.

A música é algo que interessa muito às crianças, elas podem sentir e movimentar-se com ela. E através do conhecimento musical abre-se uma imensidão de aptidões e outros conhecimentos surgem a partir das habilidades e competências desenvolvidas. Utilizar a música no cotidiano escolar é mais que um gesto de amor aos alunos, é dar-lhes oportunidade de conhecer algo que lhes ajudará a obter muitos outros conhecimentos.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Decreto-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. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ensino de 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITO, Teca A. *Música na educação infantil.* São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis**.** *Diante das letras: A escrita na alfabetização*. São Paulo: FAPESP, 2003.

O desenvolvimento de recursos musicais no cotidiano e a Síndrome de Asperger: um relato de experiência

Sheila Cristina Escudeiro Hernandes Dias
Universidade Estadual de Maringá – Sheila_hernades@ibest.com.br

Paulo Lopes
Universidade Estadual de Maringá – paulomlps@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relatar uma experiência vivenciada com uma criança diagnosticada com Síndrome de Asperger bem como discutir suas necessidades de aprendizagem. Apresento minha experiência como mãe e professora musical da criança a qual cuido há mais de quatro anos. O propósito, ao descrever esta experiência, é auxiliar a pesquisa de outros educadores que lidam com crianças com tal patologia e, além disso, sugerir a ligação da música com o ser humano a qual possibilita um canal de estímulos para facilitar sua aprendizagem. Este relato foi amparado em referências teóricas e práticas de pesquisadores na área da neurologia como Ami Klin e Rafael Bruno Neto. Para o desenvolvimento de atividades musicais, os trabalhos consultados foram de pesquisadores como Anna Maria Weigel e Nicole Jeandot dentre outros os quais estimulam o desenvolvimento de procedimentos musicais de envolvimento, criação, performance e apreciação musical associados aos afazeres cotidianos, incluindo a composição de músicas e paródias pensadas para ajudar nas atividades diárias da criança.

Palavras-chave: educação musical, criação musical, síndrome de asperger.

The development of musical resources in daily life and Asperger syndrome: an experience report

Abstract: This study aims to report an experience with a child diagnosed with Asperger Syndrome and discuss their learning needs. I offer my experience as a mother and teacher musical which take care of the child for more than four years. The purpose in describing this experience, the research is helping other educators who deal with children with this disease and, moreover, suggest the connection between music and the human being which allows a channel of stimuli to facilitate their learning. This report was supported in theoretical and practical references for researchers in the field of neurology as Ami Klin and Rafael Bruno Neto. For the development of musical activities, the work of researchers were consulted as Anna Maria Weigel and Nicole Jeandot among others which stimulate the development of procedures musical involvement, creation, performance and appreciation of music associated with the daily chores, including composing music and parodies designed to assist in the daily activities of the child.

Keywords: music education, music creation, asperger syndrome.

1. Introdução

O presente relato traz uma experiência vivenciada com um garoto chamado Ricardo[237], que é uma criança diagnosticada com Síndrome de Asperger e que há mais de quatro anos eu cuido como se fosse um filho. Apresento minha vivência atuando simultaneamente como mãe e professora musical.

Em um primeiro momento, foi importante observar o comportamento em diversas atitudes do menor. Sacks (2007) diz que a música e a linguagem surgiram juntas e que os seres

[237] Por motivos de preservação, não citaremos seu nome completo.

humanos respondem à música com movimentos corporais e emoção. Ele afirma, ainda, que o cérebro possui e, consegue desenvolver, uma percepção, uma imagem que traz o aprendizado.

Em alguns momentos, Ricardo apresentava choro, insatisfação e nervosismo. Contudo, chamaram-me muito a atenção as atitudes que ele tinha ao ouvir, cantar e vivenciar a música, pois se alegrava, agitava, e demonstrava interesse em participar e querer insistentemente que eu repetisse as músicas. Percebi que ele se comportava de maneira tranquila ao me ouvir executando música ao piano. Então, comecei a organizar atividades que foram utilizadas na rotina do menor e que, assim, ajudassem em seu desenvolvimento.

2. A história de Ricardo

Em 2008, Ricardo chegou a minha casa quando tinha um ano de idade. Seus pais foram presos por tráfico de drogas. Ele estava antes numa Casa Abrigo, no interior do Paraná. Casa Abrigo é onde menores de 18 anos ficam morando sob a tutela do juiz, até que seja solucionada sua situação.

A criança passou por um período crítico de saúde, quando minha família começou a dar apoio ao pequeno. Laços afetivos se estabeleceram e, logo após, pedimos a guarda judicial do menino para fins de cuidados médicos.

O desenvolvimento do menor era pouco, não atendia aos chamados, não falava e tinha um atraso na parte motora. Isso fez com que nós, enquanto família tutora, encaminhássemos Ricardo à Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE).

Uma equipe multidisciplinar desta associação fez a triagem, mas devida à idade e a todos os fatores de saúde, diagnosticaram apenas um atraso no seu desenvolvimento. O menor passou, então, a frequentar a APAE para atendimentos clínicos: fonoaudióloga, psicóloga, fisioterapeuta, terapia ocupacional e nutricionista.

Em 2009, residindo em Maringá, Ricardo então foi levado para um neuropediatra e ao encaminhamento de exames. Ele apresentava muitos momentos de “ausências”, caminhava de um lado a outro em linha reta segurando as mãos e muitos risos.

Os exames não demonstraram nenhum problema. Mas, recebeu, devido à idade, um pré-diagnóstico médico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. O médico encaminhou a uma escola especial, APAE ou, caso preferíssemos, para a Associação Maringaense de Autista.

Nessa época, a criança já frequentava uma escola regular particular. A situação escolar dele era satisfatória, mesmo com as limitações e dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem.

Em 2010, a família procurou uma escola especializada particular. Durante seis meses Ricardo a frequentou, mas tinha muita resistência. Com conversas periódicas com o neuropediatra e a equipe que o atendia, foi proposta a volta à escola anterior.

Durante o ano de 2011, a evolução do menor foi extraordinária em todas as áreas: pedagógica, comportamental e cognitiva. Seu vocabulário incluiu palavras isoladas e poucas frases.

Atualmente, com cinco anos, Ricardo continua nessa escola e ainda com acompanhamentos. Ele permanece diagnosticado como portador de Síndrome de Asperger.

3. A Síndrome de Asperger

Segundo Klin (2006, p. 6), "a Síndrome de Asperger se caracteriza pelos prejuízos na interação social, interesses e comportamentos limitados. Está marcado pela falta de qualquer retardo significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente". Klin (2006) relata, ainda, que a Síndrome de Asperger faz parte do quadro do autista, o que difere é que não apresenta nenhum atraso ou retardo significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de auto-cuidado, na curiosidade sobre o ambiente e nos desvios das anormalidades.

A Síndrome de Asperger é mais comum no sexo masculinho. Segundo Klin (2006), um achado interessante envolvendo tanto as amostras clínicas quanto as epidemiológicas foi o de que há uma maior incidência de autismo em meninos do que em meninas, com proporções médias relatadas de cerca de 3,5 a 4,0 meninos para cada menina.

Essa Síndrome foi descoberta por volta de 1920, pela primeira vez por Schucharewa, que era neurologista da Rússia. Em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger divulgou alguns casos de psicopatia autística infantil.

Posteriormente L. Wing em 1981, psiquiatra norte–americana, definiu esta perturbação como Síndrome de Asperger para então homenageá-lo. Mas só foi estabelecido como critério de diagnóstico no DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais), no ano de 1994.

De acordo com o DSM-IV os critérios para se poder diagnosticar a Síndrome de Asperger são:

1. Prejuízo qualitativo na interação social.

2. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades.
3. A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento.
4. Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem.
5. Não existe um atraso clinicamente significativo cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de auto-ajuda apropriadas à idade e curiosidade acerca do ambiente na infância.
6. Não são satisfatórios os critérios para um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

A Síndrome de Asperger é uma desordem pouco comum no desenvolvimento neurológico. No entanto, as crianças com Síndrome de Asperger apresentam, frequentemente, nível de inteligência na média ou acima dela, também demonstra uma excelente capacidade de memorização. Conforme Cicerone (2012), o contexto familiar e o ambiente escolar têm papel essencial no desenvolvimento das habilidades sociais da criança com Síndrome de Asperger.

4. Relação de Ricardo com a música

Ricardo vivencia música diariamente, seja ouvindo, assistindo/realizando práticas instrumentais em casa e também durante a sua Atividade da Vida Diária (AVD)[238].

A música possui elementos de importância na educação e desenvolvimento da criança. Além de propiciar muitos benefícios como tranquilidade, alegria, bem estar, aproximação, a música é um meio de comunicação que faz com que a criança entenda o significado das palavras através dos gestos que se fazem ao cantar. A música tem possibilitado, ainda, à criança a se alfabetizar mais rápido.

É através da música que a criança desenvolve algumas habilidades: psicomotoras, sensoriais, além de torná-la um ser mais sensível no âmbito da sua percepção.

A música estimula e auxilia a criança no desenvolvimento de suas potencialidades, ajudando-a a usar o próprio corpo como meio de comunicação e expressão. Para Góes (2009), a música é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. Isso faz com que a criança possa alcançar uma melhora na linguagem, na coordenação, na percepção auditiva, rítmica, das orientações temporal e espacial, do equilíbrio e, principalmente, da comunicação.

[238] São atividades relacionadas ao desempenho de rotinas do cotidiano, ou seja, atividades rotineiras desde a higiene pessoal, alimentação, comportamento social e outros.

Jeandot (1997) destaca que a música é um tipo de linguagem, portanto, devemos adotar o mesmo procedimento utilizado no desenvolvimento da linguagem falada para com esta. Ou seja, expor a criança à linguagem musical, dialogando e encorajando atividades relacionadas com a descoberta e a criação de novas formas de expressão musical.

Todas as nossas experiências sensoriais podem se tornar duradouras ou passageiras. Pois poderão ter a função do armazenamento da memória e processar os processos cognitivos mais complexos do nosso cérebro ocorrendo à retenção e evocação de informações de nossas experiências.

A expressão musical desempenha importante papel na vida de toda criança, desperta à consciência rítmica e estética. A música no desenvolvimento cognitivo ajuda principalmente duas áreas de aprendizagem: o desenvolvimento da linguagem e a memória.

Neto (2006) define, de uma maneira simples, a memória como forma de aquisição, armazenamento e evocação de informações. Para ele, a evocação se denomina de aprendizado. Assim, a criança consegue armazenar o aprendizado, possuindo a recordação, lembrança e a recuperação.

Há pelo menos dois tipos de memórias: memórias declarativas e as memórias procedurais. Para Neto (2006), as memórias declarativas são aquelas que recebem informações que possam se expressar conscientemente emocionalmente. Possuem influência do estresse, do humor e da motivação. Já as memórias procedurais são as memórias que envolvem habilidades motoras e/ou sensoriais, também chamadas de hábitos e são adquiridas gradativamente e evocadas de modo inconsciente, não tendo influência pelas emoções e estados de ânimo.

Neto (2006) discorre sobre o ponto de vista da duração das memórias. Estas se classificam em curta duração e a de longa duração. A memória de curta duração se restringe em minutos, há poucas horas. Já a memória de longa duração permanece dias, semanas e anos. Essas durações possuem alterações, sendo separadas e interdependentes.

Observando esses conceitos, percebemos que Ricardo aparenta ter características do quadro de memórias declarativas. O menor se expressa emocionalmente através de tudo o que é proposto a ele, sua memória é de longa duração tanto na área musical como na rotina e em outros momentos. Ricardo consegue memorizar as canções e músicas durante muito tempo. Durante suas atividades relacionadas com música, Ricardo toma iniciativa própria ou mesmo se expressa sozinho. Contudo, ele apresenta bloqueios durante algumas rotinas no contexto familiar e também escolar. Há determinadas atividades que Ricardo não consegue compreender ou, talvez, não tenha chegado o momento para a compreensão. Por exemplo, na sua necessidade de evacuar

(a compreensão da higiene), a obsessão por se alimentar (sem limites), perigos de trânsito (noções) e outros.

No colégio, Ricardo é o único em sua sala que já é alfabetizado, não gosta de pintar, apenas de escrever e soletrar palavras, escrever números e cantar. Não consegue participar das atividades de educação física e das aulas de informática, pois não tem paciência em aguardar explicações. Mas nas aulas de música e artes, quando tem música, ou mesmo a dança, Ricardo desenvolve suas atividades através dos comandos, atenção e imitação.

Durante muitas observações que fiz em casa, pude notar que possui mais sucesso quando as atividades são desenvolvidas com música. Temos música para banho, higiene, alimentação e até mesmo algumas estratégias e estímulos para prender sua atenção e não desenvolver sua agitação. Ricardo desenvolve e responde melhor o objetivo das atividades rotineiras e propostas quando inserimos a música. Moura et al. (1989) ressalta que o canto, além de auxiliar no incentivo e fixação da aprendizagem, também age como elemento musicalizador de indiscutível alcance, auxilia e desperta prazer.

Por este motivo, compus uma série de canções e outras parodiadas que às vezes improviso, mas que se tornam parte do nosso repertório diário, tendo como função, a estratégia de comunicação entre nós e também como forma de desenvolvimento.

A prática educativa associada à linguagem musical apresenta maior significação para o desenvolvimento da cognição e a interação, pode conectar a função verbal e não-verbal no cérebro. Nessa síndrome umas das características é que seus portadores possuem problemas em elaborar um discurso linguístico como, por exemplo, podem somente zumbir, grunhir, ou fazer outros ruídos da palavra.

No caso do Ricardo, ele apresenta alguma habilidade para elaborar frases, com uma linguagem restrita, mas repete muitas vezes o que ouve, fala palavras soltas e usa sempre frases interrogativas para se comunicar. Apresenta certa dificuldade na comunicação, preferindo cantar e ouvir música a conversar. Com isso, aproveito para estimulá-lo musicalmente e, assim, obtenho resultados positivos na comunicação e também no desenvolvimento musical.

As músicas que compus, embora possuam uma função direta entre nós dois, para o desenvolvimento de atividades, também trazem a Ricardo o desenvolvimento musical, onde cria contornos melódicos, ritmo e andamentos.

Ricardo desenvolveu afinação e, assim, reproduz e repete as músicas na mesma tonalidade que ouve. Por mais que possua um vocabulário restrito, nas músicas ele consegue

falar as palavras corretamente, diferentemente do que acontece com a linguagem falada, pois apresenta dificuldades nos fonemas e nas articulações.

5. A música como recurso no desenvolvimento das AVD´s

A música pode e deve ser utilizada com intuitos que não seja somente os de performance instrumental, ela pode servir como meio de interação para facilitar as AVD`s. Vejamos algumas definições de música para entender melhor esta afirmação. Para Brito (2003, p. 26), a música é como "qualquer conjunto de sons", isenta de seu resultado estético, apontando o caráter depreciativo da definição. Já para Gainza (1988, p. 22), "a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau".

Weigel (1988) diz que a música possui quatro componentes, sendo o som, ritmo, melodia e harmonia. E a utilização de tais componentes na realização das AVD`s possibilitam a Ricardo vivenciar a música enquanto canta ou, apenas ouve. Quando ele está em face há qualquer tipo de música, sua atenção se prende a ela fazendo com que pule, se agite ou mesmo tente pronunciar palavras da música, nitidamente facilitando para ele a realização de tarefas.

Vemos então que a música pode ser o ponto de partida para a busca de vários desenvolvimentos e incentivos. Segundo Jeandot (1997, p. 12), "a música é considerada uma linguagem universal, dividida em muitos dialetos, pois cada cultura tem sua forma de produzi-la, toca seus instrumentos e maneiras peculiares de utilizá-la".

6. Sobre a utilização da música em Ricardo

Brito (2003) afirma que as crianças se relacionam de forma natural e intuitiva com a música, já que usam os sons e a música como meio de comunicação. E é através do lúdico que a criança aprende, transforma a sua realidade em brincadeira para esta ter um sentido real em sua vida.

Convém destacar que o gosto musical de Ricardo é variável conforme o momento e o lugar onde está. Por exemplo, no carro costuma pedir música que geralmente a família escuta (clássica, música popular brasileira (MPB) e outras). Comecei a cantar vários tipos de músicas com acompanhamento de palmas durante vários momentos do dia, inclusive comecei a cantar e criar músicas durante as suas AVD`s. Por causa de comportamento de Ricardo, pudemos verificar que ele se lembrava do repertorio que era ouvido nas ocasiões em que a família estava junta e o menor pedia por determinadas canções.

Consideramos, portanto a memória de Ricardo como de longa duração, como citamos no início dessa experiência. Isso porque, eu tomava a iniciativa de cantar e, logo após, em dias posteriores, Ricardo tomava sua própria iniciativa para o canto ou mesmo usava palavra soltas para manifestar seu desejo de que eu cantasse determinada música. A partir disso, comecei a observar a relação da música com a AVD da situação envolvida.

Se Ricardo não tivesse uma forma de armazenamento mental de representação do passado, não teria essa espontaneidade. Assim, sua memória abrange o papel do arquivo e a recuperação de experiências, onde está relacionado à aprendizagem.

Neto (2006) diz que a aprendizagem é a habilidade de mudarmos o nosso comportamento através das experiências que foram armazenadas na memória. A aprendizagem é a aquisição de novos conhecimentos e a memória é a retenção daqueles conhecimentos aprendidos.

Sempre quando eu terminava de cantar, por muito tempo Ricardo ficava repetindo. Diante disso, tentei encaixar melodias conhecidas nas letras que eu criei para o seu desenvolvimento. Além de ser divertido para o menor, isso se torna um canal de comunicação entre nós. Aos poucos, com as músicas, faço com que ele consiga desenvolver suas habilidades e atividades do cotidiano sozinho. Pacheco (2009) acrescenta que a criança aprende, e faz música, de diferentes formas e se expressa musicalmente cantando, tocando, dançando, imitando uma melodia, dentre outras formas.

Além da criação de um repertório próprio, busco introduzir outras músicas que se relacionam a organização temporal e organização pessoal.

Toda esta prática faz com que desperte o seu interesse, curiosidade e os próprios estímulos que a música desperta na sua auto-estima. É interessante que seu vocabulário é muito limitado e com muitas dificuldades nos fonemas, mas quando canta muitas palavras são executadas corretamente.

7. Considerações finais

Trabalhando com esta abordagem, foi possível observar o desenvolvimento de Ricardo em termos musicais e de linguagem. E a cada dia o menor continua evoluindo na sua musicalidade, nas atividades do cotidiano e no desenvolvimento da linguagem. Isso proporcionou a ele um desenvolvimento nas ações de higiene pessoal, alimentação e uma melhor comunicação. Diante disso, podemos confirmar que a música pode estimular os aspectos motores, cognitivos e sociais do ser humano.

Observamos que a educação musical infantil promove o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança, ampliando cada vez mais as suas experiências, conhecimento e a própria participação social. Temos procurado, também, vivenciar e explorar o lado lúdico das canções de forma que os elementos que a compõem sejam somados a outros que serão aprendidos.

Acreditamos que este relato possa contribuir para investigações futuras sobre a relação da música e a criança com Síndrome de Asperger, e também para a criação de outras estratégias para o ensino de música, com a utilização do canto. Ao final deste relato, concluímos que as atividades do cotidiano da criança, desenvolvidas em conjunto com a música, foram melhores executadas do que aquelas atividades que não tiveram direcionamento musical. Como por exemplo, o ato de lavar as mãos, dormir, tomar banho, se alimentar-se, que depois da inclusão das músicas passaram a ser realizados pelo menor de forma deliberada espontânea, o que não acontecia antes deste procedimento ter sido adotado.

Como educadora musical e, ao mesmo tempo atuando no papel de mãe, posso afirmar que todo esse processo é desafiador, inclusive pela falta de material para apoio. Até por esse motivo decidi escrever este relato, para tentar ajudar outras pessoas que se encontram em situação semelhante a minha. Percebo que se deve estar bem preparado para esta prática e espero que minha iniciativa de escrever este relato tenha ajudado a amenizar tal necessidade.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação Infantil*: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2004.

BRUNO NETO, R. *Anatomia humana*: aprendizagem dinâmica. 2006. Maringá: Clichetec, 2006.

CICERONE, Paola Emília. O universo dos "aspies". *Doença do cérebro*: autismo, São Paulo, v. 6. p. 54-56, jun., 2012.

DSM-IV- Manual *Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. *UDESC VIRTU@L - ONLINE Revista do Centro de Educação a Distância*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 27-43, mai-jun, 2009.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997.

KLIN, A. Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, p. 3-11, 2006.

MOURA, Ieda Camargo de; et al. *Musicalizando crianças*: teoria e prática da educação musical. São Paulo: Ática, 1989.

PACHECO, Caroline Brendel. *Habilidades musicais e consciência fonológica*: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba, Curitiba, 2009,169f. Dissertação (Mestrado em Música), Departamento de Artes e Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba,2009.

SACKS, Oliver. *Música domina cérebro o humano*: entrevista. 29 de setembro, 2007. Rio de Janeiro: O Globo. Entrevista concedida a Roberta Jansen.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. *Brincando de música*: experiências com sons, ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A Musicografia Braille como recurso pedagógico para a aprendizagem musical de deficientes visuais

Shirlei Escobar Tudissaki
IA/UNESP – shirleiescobar@gmail.com

Sonia Regina Albano de Lima
IA/UNESP – soniaalbano@uol.com.br

Resumo: É notória a falta de material pedagógico especializado para o ensino musical dos deficientes visuais no Brasil, mesmo havendo legislação dirigida para a Educação Especial. Tal problemática dificulta o aprendizado da leitura musical por parte desses alunos. Poucos são os educadores musicais que estudam a Musicografia Braille e utilizam materiais pedagógicos auxiliares, o que traria grandes benefícios para o ensino musical dos deficientes visuais. O presente artigo tem como proposta descrever sucintamente como se processa esta técnica, explicar a função de cada um dos materiais utilizados e a importância desse aprendizado para o ensino musical dos deficientes visuais. Para atender esses objetivos foi realizado um levantamento bibliográfico que tomou como base os autores Dolores Tomé e Mary Turner De Garmo, entre outros, profundos conhecedores dessa técnica.

Palavras-chave: Musicografia Braille, ensino e aprendizagem musical, deficientes visuais.

The Braille Music Notation as a pedagogical resource of music learning for visually impaired

Abstract: It's notorious the lack of specialized teaching materials for the visually impaired musical education in Brazil, even with a legislation directed to Special Education. This problem hinders the learning of music lecture by these students. Few music educators studies Braille Music Notation and use auxiliary teaching materials, which would bring great benefits to the musical education of the visually impaired. This article aims to describe briefly how this technique proceeds to explain the function of each of the materials used and the importance of learning for the musical education of visually impaired. To reach these objectives this article was based on a literature with the authors Dolores Thomé and Mary Turner De Garmo, among others, researchers of this technique.

Keywords: Braille Music Notation, teaching-learning music, visually impaired.

Introdução

O ensino de música para deficientes visuais apresenta-se hoje como um desafio, devido à carência de material pedagógico especializado. Tanto os alunos quanto os professores sentem essa precariedade. Segundo o Censo 2010[239], aproximadamente 24% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, ou seja, cerca de 45 milhões de pessoas dos 190 milhões de habitantes no Brasil. Com relação à deficiência visual, o Censo aponta que 18,8% da população brasileira têm dificuldades para enxergar ou com algum tipo de deficiência visual severa.

239 Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 26 de junho de 2012. Para maiores informações, link: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI5866225-EI306,00-Censo+quase+da+populacao+tem+algum+tipo+de+deficiencia.html>.

A legislação brasileira estabeleceu normas nas quais todos os indivíduos, inclusive os deficientes, devem ter acesso ao ensino público de qualidade. O inciso III do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, atribui como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. O documento intitulado Parâmetros Nacionais do Ensino Especial de 1994, conhecido como PNEE/94, por sua vez, regulamenta a Educação Especial, atribuindo-lhe a responsabilidade de promover o potencial desses alunos. Conforme cita Goffredo (2007), a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica, destaca de forma ampla a sua função de apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Com o surgimento da Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, obrigando o ensino de música na educação básica, estendem-se os mesmos direitos e obrigações para a educação musical.

No entanto, a falta de materiais pedagógicos especializados para o ensino musical dos deficientes visuais restringe as possibilidades de leitura musical, uma vez que se concentra numa proposta de trabalho pedagógico voltado exclusivamente para a audição.

Educadores musicais especialistas no ensino para deficientes visuais em todo o mundo contemplam a Musicografia Braille como uma forma eficaz de produção de um aprendizado musical mais completo e eficiente para os deficientes visuais. Mesmo assim, no Brasil, ela ainda não tem sido devidamente utilizada. Poucos são os educadores musicais brasileiros que fazem uso dela, o que dificulta sobremaneira o aprendizado da leitura musical por parte desses alunos.

O presente artigo tem como objetivo principal demonstrar a importância da utilização da Musicografia Braille nos processos de ensino/aprendizagem musical destinados aos deficientes visuais. Através de levantamento bibliográfico, pretende-se apontar os princípios básicos que norteiam essa técnica e descrever alguns dos materiais específicos auxiliares nesse processo de aprendizagem – entre eles reglete, punção, máquina datilográfica (Perkins Braille), computador e impressora Braille.

1. Musicografia Braille

A Musicografia Braille é a grafia utilizada para os deficientes visuais lerem e escreverem partituras. O Sistema de grafia Braille foi criado em 1825[240], por Louis Braille (1809-1852), um francês que ficou cego devido a um acidente doméstico na infância. Louis Braille estudou no Instituto Nacional

240 Alguns autores fazem referência ao ano de 1829, como o ano de criação do Sistema Braille.

para Jovens Cegos, em Paris. Em 1829 tornou-se professor oficial de música, matemática, gramática e geografia neste mesmo Instituto. A partir do Sistema Barbier[241], Louis Braille fez adaptações até chegar ao próprio método para leitura e escrita: o Sistema Braille. Em seguida adaptou o mesmo Sistema para a leitura e escrita musical, dando origem à Musicografia Braille.

O esquema para leitura e compreensão é o mesmo do Sistema Braille: são seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma. Estes seis pontos podem formar 64 combinações diferentes – denominada cela Braille.

Para facilitar a identificação, estes seis pontos da cela Braille são enumerados conforme figura 1:

Figura 1: Cela Braille. Fonte: GIL, 2000: 43.

A figura 2 apresenta-nos o alfabeto Braille:

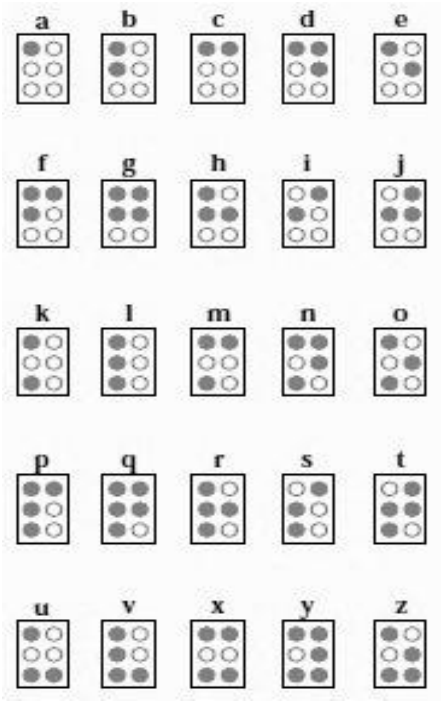


Figura 2: Alfabeto Braille. Fonte: GIL, 2000: 42.

241O sistema Barbier foi inventado por Charles Barbier, oficial do exercício francês. Era utilizado por militares franceses para se comunicarem no escuro, durante a guerra ou exercícios de simulação de combate, constituindo-se por 36 sinais em alto relevo correspondentes aos 36 fonemas da língua francesa.

Sobre o equipamento utilizado para a escrita em Braille, Gil (2000) aponta dois tipos de equipamento – "o conjunto manual de reglete e punção e a máquina de datilografia (Perkins-Braille), que começou a ser produzida no Brasil em 1999" (GIL, 2000: 74).

Apesar de o Sistema Braille ter sido pouco modificado desde a sua criação, na Musicografia Braille muitas alterações foram introduzidas pelo próprio Louis Braille, ao longo de sua vida. No Brasil, a mais recente publicação sobre Musicografia Braille intitula-se *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, de 2004, resultado de muitos anos de pesquisas do Subcomitê sobre Musicografia Braille da União Mundial de Cegos (UMC). O prefácio da obra registra que trata-se de uma

> [...] sequência do conjunto de manuais publicados após as conferências de Colônia (1888) e Paris (1929 e 1954), este novo manual reúne as resoluções e decisões tomadas pelo Subcomitê da UMC nas conferências e oficinas, realizadas entre 1982 e 1994. Os acordos firmados abrangem principalmente os seguintes temas: símbolos de clave, baixo cifrado, música para guitarra, símbolos de acorde, notação moderna e muitos outros símbolos individuais. O presente manual inclui ainda material dos países do Leste europeu que não estiveram presentes na conferência de 1954, que pressupõe um aperfeiçoamento em relação aos manuais publicados em Moscou, nos anos setenta e oitenta (MAYER-UHMA, 2004: 7).

Os símbolos táteis presentes nas músicas em notação da Musicografia Braille conseguem demonstrar a maioria dos símbolos musicais (indicações das notas, ritmo, acordes, articulações, dinâmicas, entre outros), assim como os símbolos empregados em qualquer partitura musical. Segundo a compiladora do *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, Krolick (2004), a intenção de se organizar acordos internacionais como o que estabelece o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, é exatamente a proposta de ser o mais fiel possível ao original impresso, em respeito ao leitor cego.

No entanto, é interessante notar que uma vez constituída por caracteres, a leitura e escrita musicográfica em braille é feita horizontalmente, o que difere do sistema correspondente em tinta, em que se lê e se escreve em ambos os sentidos (BONILHA, 2006: 26).

Seguindo com a notação da Musicografia Braille, apresentamos a figuras 3, representando as colcheias escritas nas notas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si, bem como a respectiva pausa de colcheia (figura 4).

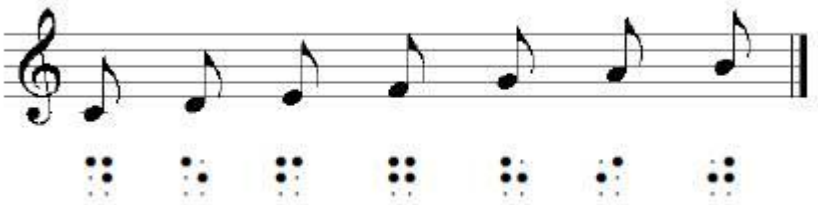


Figura 3: Colcheias. Fonte: DE GARMO, 2005: 3.

Figura 4: Pausa de colcheia. Fonte: DE GARMO, 2005: 3.

As figuras 5 e 6 apresentam as notas musicais em semínimas ou semifusas (dependendo da análise do compasso na qual está inserida a nota), escritas nas notas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si (figura 5), seguida de sua respectiva pausa (figura 6).

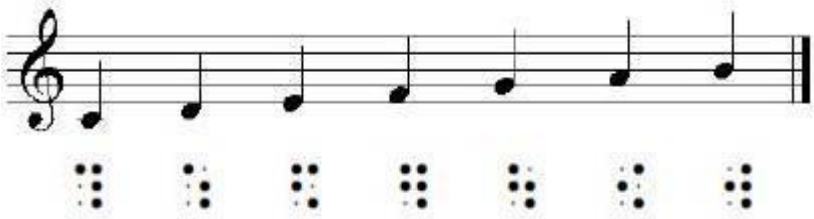


Figura 5: Semínimas e semifusas. Fonte: DE GARMO, 2005:11.

Figura 6: Pausa de semínima e semifusa. Fonte: DE GARMO, 2005: 11.

As figuras 7 e 8 apresentam as notas musicais em mínimas ou fusas (dependendo da análise do compasso na qual está inserida a nota), escritas nas notas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si (figura 7), seguida de sua respectiva pausa (figura 8).

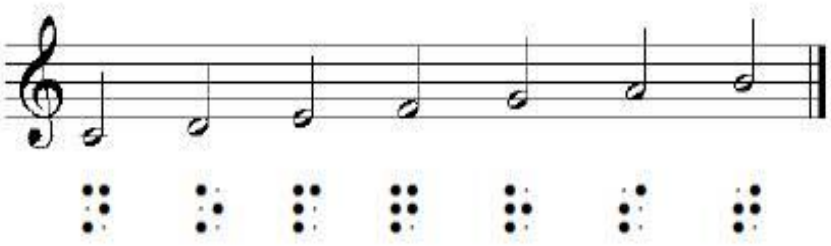


Figura 7: Mínimas e fusas. Fonte: DE GARMO, 2005: 17.

Figura 8: Pausa de mínima e fusas. Fonte: DE GARMO, 2005: 17.

As próximas figuras apresentam as notas musicais em semibreves ou semicolcheias (dependendo da análise do compasso na qual está inserida a nota), escritas nas notas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si (figura 9), seguida de sua respectiva pausa (figura 10).

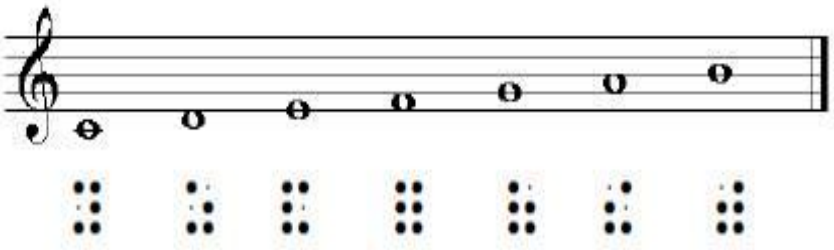


Figura 9: Semibreves e semicolcheias. Fonte: DE GARMO, 2005: 23.

Figura 10: Pausa de semibreve e semicolcheia. Fonte: DE GARMO, 2005: 23.

O *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* não aborda somente a simbologia básica da Musicografia Braille, mas, também, os inúmeros sinais que são utilizados na notação convencional: alterações, indicações de compasso, estrutura da clave, grupos rítmicos, acordes, ligaduras de expressão e prolongação, trêmulos, dedilhado, sinais de barra de compasso e repetições, variantes, nuances, ornamentos, teoria musical, e prevê até mesmo a leitura de notação moderna.

As figuras 11, 12 e 13 apresentam os sinais de expressão e articulação que a Musicografia Braille pode apresentar:

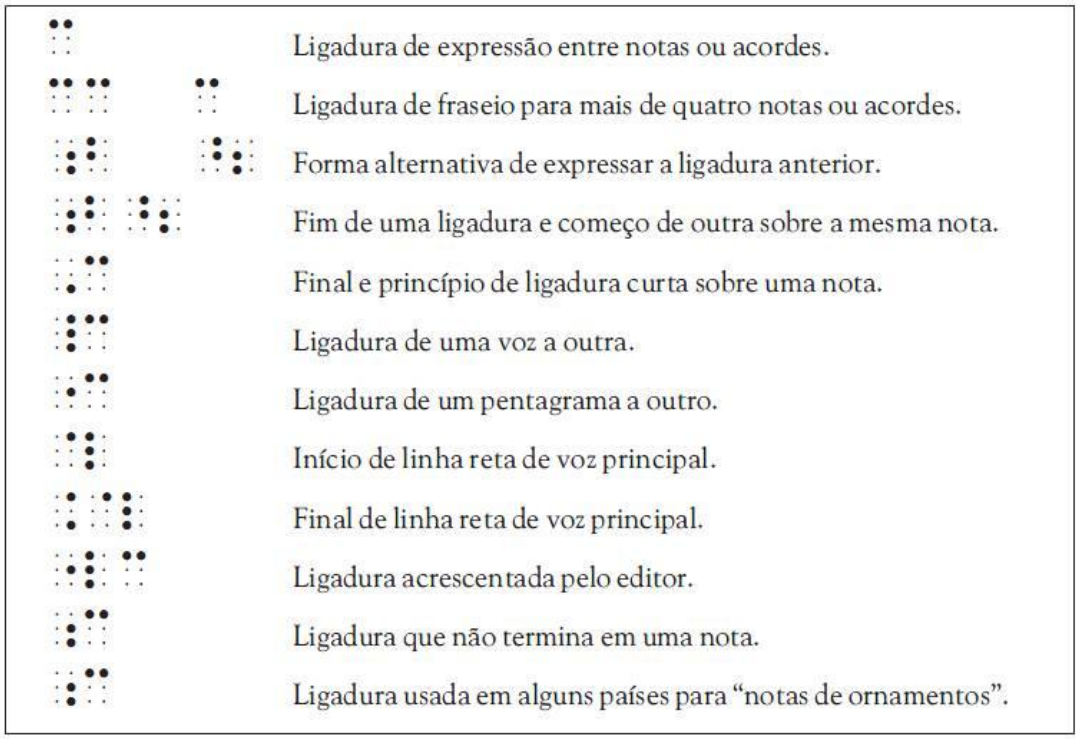


Figura 11: Ligaduras de expressão. Fonte: Novo Manual Internacional de Musicografia Braille, 2004: 49.

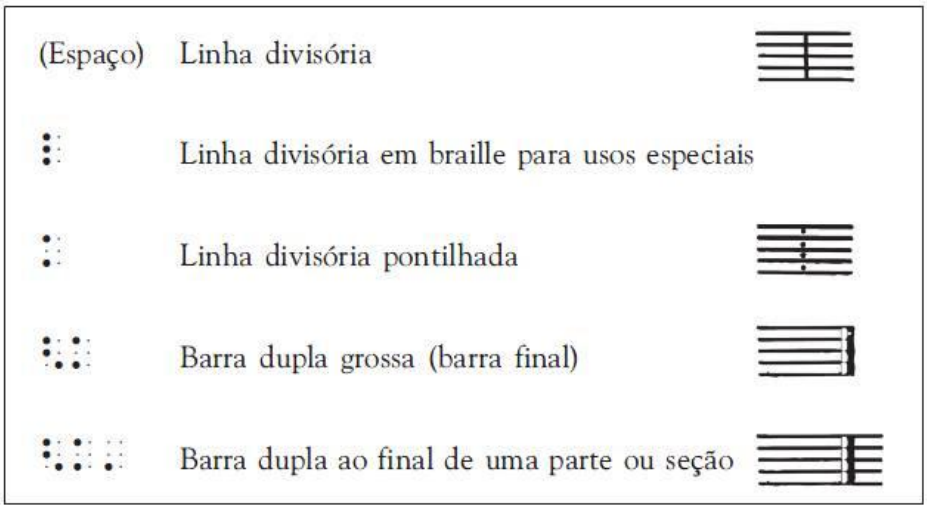


Figura 12: Barras de compasso. Fonte: Novo Manual Internacional de Musicografia Braille, 2004: 71.

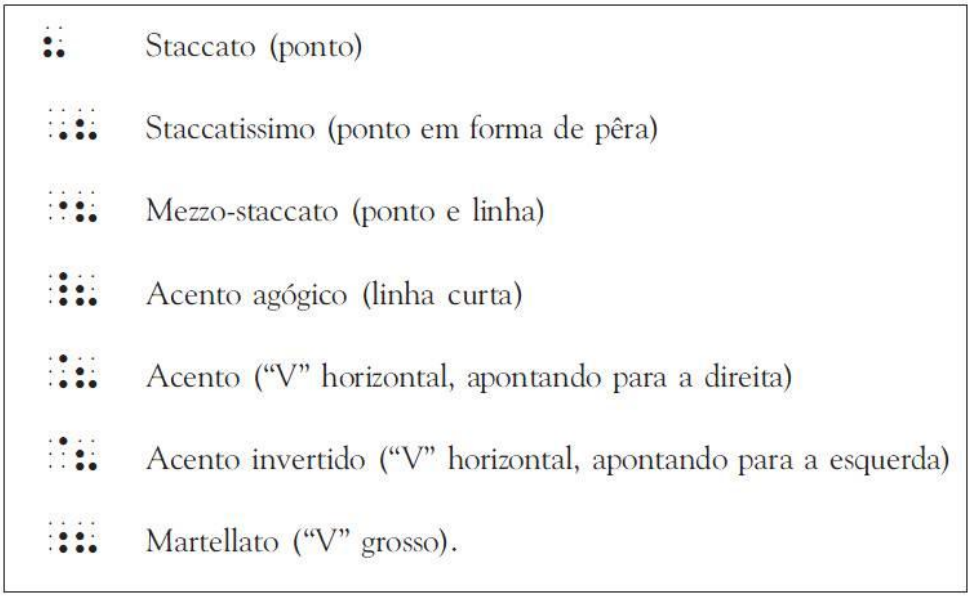


Figura 13: Acentos. Fonte: Novo Manual Internacional de Musicografia Braille, 2004: 97.

2. Materiais utilizados para escrita Braille

Para que seja possível a leitura e escrita da Musicografia Braille, existem materiais específicos, conforme apontamos acima, como a reglete, o punção, a máquina datilográfica (Perkins Braille), além do computador e da impressora Braille.

A respeito da reglete, o material pode ser de mesa ou de bolso:

> [...] consistem essencialmente de duas placas de metal ou plástico, com reentrâncias dispostas em quatro linhas numa parte e depressões correspondentes na outra. Essas placas são fixas de um lado com dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel. A placa superior funciona como a primitiva régua e possui os retângulos vazados correspondentes às celas Braille. Diretamente sob cada retângulo vazado, a placa inferior possui, em baixo-relevo, a configuração da cela Braille. Ponto por ponto, a pessoa cega, com o punção, forma o símbolo Braille correspondente às letras, números ou símbolos desejados (CARVALHO, 2010: 18).

Utilizando a reglete, o Braille é escrito da direita para a esquerda. Já a leitura é feita da esquerda para a direita, apalpando-se os relevos deixados pelo punção.

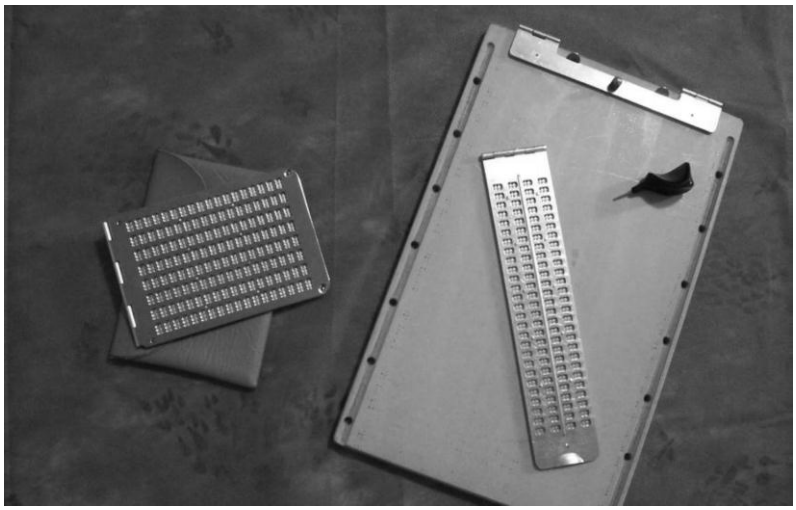


Figura 14: Reglete e punção. Fonte: http://intervox.nce.ufrj.br/

A máquina de datilografia do Sistema Braille é composta por sete teclas (seis teclas para os seis pontos em Braille e uma tecla para espaço), e também pode ser utilizada para a escrita na Musicografia Braille. São inúmeros tipos de máquinas datilográficas Braille, sendo que a primeira foi inventada por Frank H. Hall, em 1892, nos Estados Unidos. A marca mais conhecida e comercializada é a máquina datilográfica Perkins. A respeito da máquina de escrever, Carvalho (2010) aponta que:

> Cada tecla corresponde a um ponto e, a outra, ao espaço. O papel é fixado e enrolado em rolo comum, deslizando, normalmente, quando pressionado o botão de mudança de linha. O toque de uma ou mais teclas, simultaneamente, produz a combinação dos pontos em relevo, correspondente ao símbolo desejado. O Braille é produzido da esquerda para a direita, podendo ser lido normalmente sem a retirada do papel da máquina (CARVALHO, 2010: 19).

Figura 15: Máquina datilográfica Braille. Fonte: http://www.laratec.org.br/MBrailleLM.html

Para o uso do computador, foram criados *softwares* específicos para a Musicografia Braille, como o Musibraille, que favorece a interação entre professores de música que não conhecem Musicografia Braille e alunos deficientes visuais.

> Com a criação do *software* Musibraille, professores que desconhecem a Musicografia Braille, podem interagir com seus alunos, de forma muito simples: enquanto estes escrevem o texto musical em Braille o professor, imediatamente, visualiza o que eles estão escrevendo em uma pauta musical abaixo do que seus alunos escrevem. Isto permite que o professor veja o que está sendo escrito, por seu aluno em Musicografia Braille, as notas escritas na musicografia convencional (CUCCHI, 2001: 02).

Para a impressão de partituras em Braille é necessário ter uma impressora especial para reproduzir documentos nesta linguagem.

Diante dos materiais pedagógicos apresentados, o *software* Musibraille apresenta-se como uma ferramenta pedagógica essencial para que professores de música sem conhecimento de Braille possam trabalhar efetivamente a leitura e escrita musical com alunos deficientes visuais. A respeito do Musibraille, Carvalho ainda aponta:

> A situação hoje é que, como os professores de música não têm conhecimento da Musicografia Braille, acabam por recusar-se a lecionar para estudantes cegos por julgarem impossível passar para eles o conteúdo das partituras com efetividade. Desta forma, torna-se muito difícil a inclusão de músicos cegos nas escolas de música regular. Daí a importância do método ser informado nos cursos de licenciatura de todo o país, podendo atrair curiosos, pesquisadores, professores interessados em trabalhar com o público (CARVALHO, 2010: 23).

Considerações finais

A educação musical para deficientes visuais necessita de ferramentas pedagógicas modernas que, em conjunto com o conhecimento da Musicografia Braille, auxiliam o aluno na aprendizagem musical. Ao utilizar todos os recursos aqui expostos, o educador musical proporcionará a este aluno não apenas o prazer que a prática musical visa, mas, também, um aprendizado verdadeiramente eficaz, sem recorrer exclusivamente aos procedimentos pedagógicos predominantemente auditivos. O estudo da Musicografia Braille é indispensável tanto para os alunos quanto para os professores. Os materiais de apoio também são fundamentais para auxiliar os profissionais de música que atuam com estes alunos. É o caso do *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, disponibilizado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, acessível gratuitamente em seu site, e de outros materiais necessários para o uso do material Braille.

Referências

BONILHA, Fabiana. F. G. *Leitura musical na ponta dos dedos:* caminhos e desafios do ensino de Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CARVALHO, Maressa M. *O ensino específico de música para deficientes visuais:* o método Musibraille. 2010. 33 f. Monografia (Licenciatura em Educação Musical) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CUCCHI, Kátia D. O uso do software Musibraille na intermediação educador leigo em Musicografia Braille e um educando cego. In: CONGRESSO BAIANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2001, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: UFBA, 2001. Disponível em: <www.3cbei.ufba.ba/modulos/submissao/Upload/37116.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2012.

DE GARMO, Mary Turner. *Introduction to braille music transcription.* Washington: National Library Service for the blind and the psysically handicapped / Library of Congress, vol. 1, 2005.

GIL, Marta (Org.). *Deficiência visual.* Brasília: MEC / Secretaria de Ensino à Distância, 2000.

GOFFREDO, Vera Flôr S. *Fundamentos da Educação Especial.* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

MAYER-UHMA, Ulrich. Prefácio. In: *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille.* KROLICK, Bettye (compilação). Coordenação geral Maria Glória Batista da Mota. União Mundial de Cegos / Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2004. p. 7-9.

Novo Manual Internacional de Musicografia Braille. KROLICK, Bettye (compilação). Coordenação geral Maria Glória Batista da Mota. União Mundial de Cegos / Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2004.

TOMÉ, Dolores. *Introdução à Musicografia Braille.* São Paulo: Global, 2003.

“Conversas sobre Música”: uma experiência na web rádio Unicamp

Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder
USP – scnassif@terra.com.br

Jorge Luiz Schroeder
Unicamp – schroder@unicamp.br

Resumo: Neste trabalho relatamos a experiência, ainda em curso, de produção e apresentação de uma série de programas na Web Radio Unicamp. No formato de audições comentadas e inspirado na filosofia do Círculo de Bakhtin acerca dos sistemas simbólicos, os programas visam fornecer instrumentos de apropriação da linguagem musical por não músicos. Com esse intuito, organizamos o universo da música a partir de grandes agrupamentos (os quais denominamos “gêneros musicais”) e vamos, aos poucos, aproximando a lente para certos detalhes em cada música, sempre abordando tanto aspectos internos, estruturais, quanto externos, contextuais. Nossa principal estratégia de audição é colocar as músicas em diálogo, mostrando, ao mesmo tempo, o que têm em comum e o que têm de diferente em termos musicais. Assinalamos ainda que essa série de programas é um desdobramento de trabalhos anteriores de apreciação musical realizados com público leigo em diversos contextos.

Palavras-chave: Apreciação musical, Apropriação musical, *Estesia*.

“Conversations about music”: an experiment in web radio Unicamp

Abstract: In this work we report the experience, still ongoing, of production and presentation of a series of programs on the Web Radio Unicamp. In the format of hearings commented and inspired by the philosophy of the Bakhtin circle about symbolic systems, the programs are aimed at providing instruments of appropriation of musical language by non-musicians. To this end, we organize the universe of music from major groupings (which we call "musical genres") and slowly approach the focus to certain details in each song, always addressing both internal and structural aspects, as well as external and contextual. Our main strategy of hearing is to put the songs in dialogue, showing at the same time, what they have in common and in what they are different in musical terms. We underline that this series of programs is an unfolding of previous works of music appreciation conducted with lay audience in various contexts.

Keywords: Musical Appreciation; Musical Appropriation; *Esthesis*

1. Introdução

A experiência com a proposta de apreciação musical que chamamos de “Conversas Sobre Música” iniciou-se em 2003 quando, durante o período do doutorado em Educação, propusemos aos nossos respectivos grupos de pesquisa um encontro mensal com alunos da Faculdade de Educação da Unicamp para audição orientada de músicas diversas. Na época, realizamos seis encontros (relatados com mais detalhes em SCHROEDER; SCHROEDER, 2004). Essa primeira empreitada veio aos poucos se desdobrar em várias palestras que passamos a proferir em vários locais com esse mesmo intuito e, finalmente, em um programa de rádio, experiência em andamento que será aqui descrita.

A ideia principal da proposta inicial, que se mantém até hoje, era fornecer um modo de aproximação do universo musical que fosse alternativo ao aprendizado de instrumentos ou do canto. Constatamos, na época, que muitos dos nossos alunos de instrumento possuíam dificuldades muito grandes, mas, por gostarem de música, insistiam nessa estratégia por considerarem ser a única forma de conhecer um pouco mais a fundo as músicas que ouviam. Tendo esta constatação informal em mente, resolvemos elaborar um plano de audições comentadas que pudesse, de forma menos "traumática" para alguns, suprir, de certa forma, o desejo de conhecer mais intimamente o mundo musical sem precisar iniciar um processo de formação musical mais estrito (como é o caso do ensino de instrumentos ou do canto).

Para que isso fosse possível, teríamos que tentar equilibrar aquelas que são consideradas as fontes mais promissoras de informações musicais, e que podemos, grosso modo, agrupar em duas grandes vertentes: o "dentro" e o "fora" da música. Por informações de "dentro" da música, podemos tomar aquelas mais afeitas aos modos de construção: elementos, forma, estruturas etc. Por informações de "fora" da música, podemos tomar aquelas mais afeitas às suas condições contextuais de realização, condições históricas, sociais, biográficas, até anedóticas.

Embora essas duas vertentes sejam importantes como fontes de conhecimento sobre as músicas, tomamos o cuidado de evitar alguns perigos consequentes de cada uma delas. Por um lado, as informações de "dentro" da música são muitas vezes especializadas e demandam um conhecimento prévio de certas ideias e conceitos nem sempre dominados por pessoas que não sejam musicistas. Por outro lado, as informações de "fora" correm o risco de não transportarem, por assim dizer, os ouvintes para dentro do mundo musical, circundando-os com fatos que sobre a música mesma nada revelam.

Vamos, a partir de agora, aprofundar um pouco certos princípios que regeram nossas escolhas e organizaram nossa proposta.

2. Princípios norteadores

Para esclarecer um pouco mais a distinção dos conhecimentos de "fora" e de "dentro" da música, vamos utilizar uma reflexão importante de Phillip Tagg sobre o que podemos considerar "conhecimento musical".

Esse autor parte de uma distinção bastante útil para nós entre *música como conhecimento* e *conhecimento sobre música*. Nas palavras do próprio autor:

> A primeira [música como conhecimento] significa conhecimento diretamente relacionado com o discurso musical, o qual é, ao mesmo tempo, intrinsecamente musical e culturalmente específico. [...] Conhecimento sobre música, por outro lado, é metamusical por definição e sempre carrega consigo uma denotação verbal. (TAGG, 2011, p.9)

Há, portanto, uma aproximação entre a expressão "de dentro" que usamos e a *música como conhecimento* de Tagg, tanto quanto o "de fora" com o *conhecimento sobre música*. Contudo, Tagg vai mais longe. Ele subdivide ainda cada uma dessas dimensões em outras duas: a *música como conhecimento* se desdobra em *competência poïética* e *competência estética*; e o *conhecimento sobre música* se desdobra em *metadiscurso musical* e *metadiscurso contextual*. Vamos verificar cada um desses mais de perto.

A competência poïética diz respeito à produção musical propriamente dita: "criação, concepção, produção, composição, arranjo, performance etc." (p.9). Refere-se, portanto, ao ponto de vista do músico executor, construtor. Já a competência estésica se refere a certas habilidades de reconhecimento: "lembrança, reconhecimento, distinção de sons musicais, assim como suas conotações e funções culturalmente específicas" (p.9), e nos interessa mais de perto. Podemos dizer que inclui todo referencial utilizado na tentativa de significar a música incluindo, numa expressão do mesmo autor, os "sentidos conotativos" que dependem de referenciais externos àqueles conhecimentos mais técnicos e teóricos musicais. Mais à frente iremos explicitar um pouco mais essa dimensão.

Continuando, o metadiscurso musical se refere a certo conhecimento mais teórico: "'teoria musical', análise musical, identificação e nomeação de elementos e padrões da estrutura musical" (p.9). Esta área também especializada, mais ou menos equiparada à competência poïética, só que no lado da recepção e menos da produção. O último subitem é o metadiscurso contextual, que inclui as informações históricas e culturais: "explicação de como as práticas musicais se relacionam com a cultura e a sociedade, incluindo abordagens da semiótica, acústica, negócios em música, psicologia, sociologia, antropologia, estudos culturais" (p.9).

Como o próprio autor constata, todas as áreas elencadas estão supridas por instituições e processos educativos específicos, com a única exceção daquela que destacamos: a *competência estésica*. Consideramos que, embora com outra fundamentação teórica, nossas "Conversas Sobre Música" incidem exatamente nessa área, dando ênfase àquele conhecimento musical que consideramos de caráter mais "discursivo"[242] (BAKHTIN, 2003, p.261 e ss), e que se esforça por equilibrar informações das quatro

[242] De acordo com Bakhtin, a dimensão discursiva é aquela que contém os vários enunciados (unidades de sentido) entrelaçados dialogicamente. Nas palavras de Faraco (2009): "Os discursos constituem um emaranhado de interseções enunciativas e estão dispersos por diferentes formações. Os enunciados emergem desse oceano heterogêneo e estão mais ou menos explicitamente marcados pela heterogeneidade que os constitui" (p.118).

áreas que possam contribuir para o processo de apropriação das músicas por pessoas leigas (os "não-musos", segundo Tagg). O distanciamento maior da nossa proposta das reflexões de Tagg fica por conta da nossa tentativa de considerar as relações intrincadas e complexas que as interpretações "leigas" das músicas apresentam, como, por exemplo, os vínculos que as pessoas geralmente tentam estabelecer entre a música e outros diversos sistemas simbólicos (tais como a imagem, a palavra, o movimento); o não discernimento e a importância não hierárquica entre as variadas formas de relação com a música (a sensorial, a referencial ou mesmo a estética); e ainda a inclusão, vez por outra, de informações estruturais, muitas vezes até técnicas, que eventualmente algumas pessoas, mesmo não-musicistas, possuem. Isso tudo ajuda a criar, para aqueles que ouvem muita música, espécies peculiares de lógicas musicais que, de certa forma, acabam por satisfazer e justificar suas escolhas e, o que é mais interessante, seus julgamentos.

Entrar em contato com essas "lógicas musicais leigas", se é que podemos chamar assim, nos ajudou a estabelecer um certo núcleo mais estável de preocupações que as pessoas com quem realizamos nossas "Conversas" nos mostravam com maior frequência. Um misto de necessidades de informações externas sobre as músicas (biográficas de autores e intérpretes, históricas etc., além do anedotário sempre esperado para esse tipo de evento) com necessidades de compreensão interna (tais como forma, repetições, contrastes, jogo figura/fundo etc., além das possíveis relações entre uma obra e outras).

Por isso tentamos, inspirados na filosofia do Círculo de Bakhtin, abordar as músicas através de uma perspectiva que as considera, por um lado, como realizações únicas e irrepetíveis (obras musicais) e, por outro, carregadas de signos identificadores de um processo que estabelece vínculos de aproximação com outras músicas, outras artes, outras épocas, e que chamamos, em acordo com esse pensamento, de *dialógico* (FARACO, 2009, p.45 e ss; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.71 e ss; VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2011)[243]. Com o auxílio das reflexões que Bakhtin e seus colaboradores realizaram sobre a linguagem, que consideramos, junto com Faraco (2009) como sendo reflexões mais amplas sobre os sistemas simbólicos, usando como foco principal o sistema linguístico, elaboramos um eixo de procedimentos que consideramos adequado ao tipo de objetivo ao qual nos propusemos: aproximar os leigos do universo musical através de audição de músicas.

E esse eixo se pautou por algumas premissas. Primeiramente, tomando as músicas como *enunciados*, ou seja, segundo Bakhtin, como a "real unidade da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003, p.274). Para Bakhtin, nós falamos e nos compreendemos por intermédio de enunciados, aprendemos a falar a partir de enunciados, as unidades de significação da linguagem verbal, e por

[243] Algum eco com a importância de certo conhecimento menos "especializado" sobre música, mas igualmente significativo e importante, que Tagg anuncia e que nós defendemos, pode ser constatado em Granja (2006, p.65 e ss), principalmente quando diz: "Entendemos que essa escuta [intelectual] não se restringe somente ao domínio do músico especialista, pois é uma escuta própria do ser humano, que sempre busca atribuir significado aos sons à sua volta, em particular aos sons musicais" (p.72).

extensão, dos demais sistemas significativos, como a música. Em segundo, considerando que todo enunciado é oriundo de um campo de atividade humana que elabora padrões mais ou menos estáveis de organização desses enunciados: os gêneros de discurso (id. ib., p.262). Portanto, consideramos que as músicas individuais se originam também de padrões mais ou menos estáveis de gêneros discursivos musicais[244]. E por fim, mas não menos importante, consideramos as relações dialógicas entre os enunciados, indispensáveis para sua compreensão e uso. Bakhtin considera cada enunciado como um elo na cadeia discursiva, visto que cada enunciado é uma resposta a outros, que será respondido por outros. No caso das músicas, esse processo dialógico se estende para além do próprio campo musical, fazendo dialogar músicas com outras artes (teatro, cinema, literatura, dança, artes visuais etc.); dialogar os gêneros (popular, étnico, erudito); e até os elementos, dentro das próprias músicas.

Tendo em vista esses princípios, aqui rapidamente esboçados, vamos agora explicitar melhor as nossas "Conversas Sobre Música".

3.O programa de rádio

A convite da Web Radio Unicamp[245], iniciamos no segundo semestre de 2011 a série de programas "Conversas sobre Música", visando justamente fornecer instrumentos para que os não-músicos pudessem se aproximar do universo musical de um modo mais consciente. Usando como principal estratégia de audição a colocação das músicas em diálogo, ou seja, mostrando sempre as proximidades e os distanciamentos entre elas[246], organizamos os programas a partir de temáticas específicas. A seguir, detalhamos um pouco a proposta de cada programa da série produzido até o momento.

1- "Diversidade"

Nesse primeiro programa, que abriu a série, nossa intenção era mostrar a grande diversidade de possibilidades estéticas que encontramos por trás do conceito de "música", fato que talvez nos obrigue a falar sempre em "músicas" no plural quando nos referimos a esse fenômeno sonoro. Usando como fio condutor a questão timbrística, ou seja, o tipo de instrumento musical presente, procuramos mostrar que os diversos instrumentos ou formações instrumentais, conforme a maneira como são usados, podem dar origem a músicas com características completamente diferentes. Os exemplos apresentados foram

[244] Para maior aprofundamento ver SCHROEDER; SCHROEDER, 2012.
[245] Trata-se de uma rádio que tem como ouvinte privilegiado a comunidade universitária da Unicamp, envolvendo tanto docentes, quanto alunos e funcionários. Nossa proposta inicial seria uma série de 11 programas sobre temáticas diversas, mas, a pedido da radio, ampliamos para 24. Cada novo programa entra no ar a cada duas semanas e permanece sendo apresentado diariamente durante esse período. Nossos 24 programas cobrirão, portanto, um ano de apresentações. Até o presente momento, foram produzidos 13 e veiculados 10 programas.
[246] Para Bakhtin (2010), o sentido de um texto está em outros textos que com ele dialogam. Analogamente, pensamos que o sentido de uma música também passa pela relação que podemos estabelecer entre ela e outras músicas.

"costurados" uns aos outros, de tal modo que, cada música, ao mesmo tempo, contrastava e dialogava com a anterior e com a posterior.

2- "Música e Contexto"

Nesse programa, a proposta foi enfatizar o contexto cultural no qual as músicas foram produzidas, tentando articular um pouco as funções que as músicas desempenham nesses contextos e a sua especificidade sonoro-musical[247]. O repertório apresentado era constituído por músicas selecionadas segundo critérios funcionais, ou seja, músicas que têm funções específicas em situações da vida, da nossa ou de outras comunidades e que, portanto, não foram feitas para serem apreciadas apenas auditivamente, mas vivenciadas numa situação social qualquer. Isso provavelmente fez com que algumas músicas apresentadas causassem certo estranhamento nos ouvintes.

3 e 4- "Gênero erudito"

No programa 3, dando continuidade à relação contexto/estética, começamos a destacar os grandes agrupamentos, as grandes vertentes musicais que podemos distinguir no universo da música do mundo todo, as quais denominamos, numa analogia com os "gêneros de discurso" bakhtinianos, "gêneros musicais". Definimos "gênero musical" como certos modos recorrentes de organizar as músicas, tanto do ponto de vista interno – ou da construção – quanto externo – ou do contexto.

O primeiro gênero abordado foi o erudito, o qual ocupou dois programas seguidos. Entre os temas tratados através dos exemplos musicais, destacamos a preocupação formal, o apuro composicional, o desenvolvimento dos instrumentos e das orquestras propiciado por esse tipo de música, a exigência do virtuosismo técnico, a heterogeneidade do gênero (propostas estéticas muito diversas cabem aí) e o distanciamento do público que ele foi tomando, sobretudo nas vertentes vanguardistas.

Embora a intenção não fosse apresentar uma "história da música erudita", achamos interessante apresentar as músicas em ordem cronológica, já que várias questões diziam respeito ao processo como esse gênero foi se instituindo e se afirmando como tal.

5 e 6- "Gênero popular"

Os programas dedicados ao "gênero popular" destacaram, entre outras questões, a forte vinculação da música popular ao cotidiano das pessoas, seus diversos usos e modos de audição, suas formas de aprendizagem ligadas à oralidade e sobretudo a grande diversidade de propostas estéticas que podemos abrigar sob essa denominação. Nessa linha, tratamos também de alguns "subgêneros", mostrando, a multiplicidade de propostas dentro, por exemplo, do que conhecemos por "samba". Nossos

[247] Novamente, nossa referência e o pensamento bakhtiniano que não separa os modos de dizer das situações contextuais.

exemplos musicais continham diversos tipos de samba (como samba enredo, samba de breque, samba canção, bossa nova e outros) e apontávamos, entre eles, as semelhanças e diferenças.

7- "Gênero étnico"

Nesse programa tratamos da chamada música étnica (também conhecida como folclórica, tradicional ou música de raiz), mas de um ponto de vista artístico musical, não antropológico. Tentamos mostrar como as músicas étnicas, na sua origem quase sempre ligadas a rituais, vão sendo apropriadas pelo mundo artístico e nesse processo vão se distanciando, em maior ou menor grau, da situação do ritual.

Destacamos, nos exemplos musicais apresentados, o caráter coletivo dos cantos, o aspecto repetitivo de muitas melodias, o uso da voz (em muitas situações bastante distinto da empostação do canto lírico ou mesmo do canto popular), a simplicidade de alguns arranjos e o caráter improvisatório de determinadas seções das músicas.

Mostramos ainda alguns compositores profissionais, às vezes com formação erudita, que criam "música tradicional" original, ou seja, compõem inspirados na música étnica.

8 e 9- "Diálogos entre gêneros"

Após organizarmos um pouco o universo musical para o ouvinte, agrupando as músicas nos vários gêneros musicais, passamos a tratar, nos programas seguintes, das várias formas como um gênero musical dialoga com outros, apropriando-se de determinadas características que lhes são peculiares. Procuramos mostrar que, embora as características de cada gênero sejam claras, esses universos distintos se comunicam de diversas formas. Mostramos, por exemplo, músicas do gênero popular que se apropriaram da orquestra sinfônica (como é o caso do rock progressivo) e músicas eruditas que beberam nas fontes do folclore de seus países ou de outros, incorporando suas melodias e ritmos (os compositores ditos nacionalistas abusaram desse procedimento). Há também os casos de formações instrumentais típicas de um gênero interpretando músicas de outro (como, por exemplo, grupo de guitarras tocando Beethoven ou orquestra sinfônica interpretando um repertório de MPB ou de *rock*). Há ainda os casos de citações literais nos quais trechos inteiros de uma música aparecem em outra de gênero distinto.

10 e 11- "Diálogos internos aos gêneros"

Nos programas seguintes, falamos de outro procedimento bastante comum no universo musical: músicas que se apropriam de elementos ou idéias de outras músicas do mesmo gênero. Uma das situações mais comuns de diálogos internos aos gêneros, especificamente no gênero popular, são as várias versões existentes de uma mesma música, nas quais cada músico cria uma interpretação mais pessoal, às vezes mudando o arranjo e a instrumentação, ou até alterando o ritmo e as harmonias. Além disso, há

também os casos de citações de trechos de uma música em outra, apropriações harmônicas, melódicas, temas de um compositor que viram variações de outro, fusões que dão origem a gêneros híbridos etc.

12- "Diálogos internos aos subgêneros"

Esmiuçando um pouco mais essa questão dos gêneros, tratamos nesse programa dos diálogos mais sutis que se estabelecem entre as músicas de um mesmo subgênero (ao qual chamamos também "estilo"). Tomando como um exemplo o período romântico do gênero erudito, mostramos como os diversos representantes desse estilo fazem um uso comum de determinados elementos e procedimentos composicionais, como certo uso dos instrumentos e da orquestra, certo tratamento melódico e harmônico etc. No gênero popular, mostramos também alguns padrões jazzísticos, como a levada rítmica, a instrumentação, a improvisação.

13- "Diálogos da música com outras artes"

Nesse programa mostramos, sempre através de exemplos musicais, como a música também dialoga com outras artes. Vários compositores, em vários momentos da história dos gêneros musicais, compuseram suas músicas partindo de outras obras de arte ou como parte de outras obras, tais como filmes, balés, peças de teatro, quadros ou mesmo obras literárias. Do ponto de vista bakhtiniano, podemos dizer que, de certa forma, essas músicas compostas para ou a partir de outras obras podem ser consideradas como *respostas* musicais aos universos literário, coreográfico, teatral, cinematográfico etc.

Esses foram os programas produzidos até o momento. Como já foi dito, trata-se de uma experiência ainda em curso e outras temáticas serão tratadas nos programas seguintes, como, por exemplo, alguns aspectos da forma, das temporalidades, texturas etc.

Gostaríamos de enfatizar, para finalizar, que, embora tenhamos ainda pouco retorno do efeito do programa nos ouvintes, acreditamos que um trabalho na dimensão da apreciação, quando realizado com o devido cuidado, pode levar um público de não-músicos a uma apropriação efetiva da linguagem musical.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKNTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo:* as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GRANJA, Carlos Eduardo de S. C. *Musicalizando a escola:* música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

SCHROEDER, Sílvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. Conversas sobre música: uma experiência de apreciação musical junto a educadores. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2004, Rio de Janeiro. *Anais*...Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p.995-1001.

SCHROEDER, Sílvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin. *Revista Música em Perspectiva*, Paraná, Vol.4, n.2, p.127-153, 2012.

TAGG, Philip. Análise musical para "não-musos": a percepção popular como base para a compreensão de estruturas e significados musicais. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.23, p.7-18, 2011.

VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. A palavra da vida e na poesia: introdução aos problemas da poética socilógica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. P.145-181.

Projeto PIBID "Banco audiovisual de atividades pedagógicas": conexões entre formação docente e a pesquisa

Silvia Sobreira
UNIRIO – silviasobreira2009@gmail.com

Flavia Pimentel
UNIRIO – flavinhahpimentel@gmail.com

Resumo: Neste texto apresentamos uma das ações empreendidas no Projeto PIBID da área da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), procurando demonstrar como o projeto pode ser articulado com um modelo de formação docente que tenha a pesquisa como fator de preponderância no desenvolvimento do futuro professor.

Palavras-chave: estágio curricular obrigatório, pesquisa na formação, registro em vídeo.

PIBID Project " Audiovisual Bank of Pedagogical Activities": Links between teacher formation and research

Abstract: This paper presents findings from an action of the PIBID Degree Project in Music at the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), seeking to demonstrate how the project can be linked to a model of teacher formation that has research as factor of preponderance in the development of future teachers**.**

Key words: mandatory internship, formation research, video record.

1.O Projeto

Este texto traz uma reflexão a respeito da viabilidade da pesquisa como recurso educativo na formação docente, contribuindo para que os futuros professores possam adquirir ferramentas para compreender os conhecimentos e habilidades necessários para a profissão. Desta forma, ele se alinha a autores que defendem

> [...] que os futuros professores tornem-se pesquisadores ativos, autônomos e não receptores passivos do conhecimento, o que sugere destrezas e ferramentas conceptuais apropriadas para refletirem criticamente, investigarem sobre as experiências que ocorrem na escola e na sociedade e modificarem as condições do seu trabalho. (RIBEIRO, 2011, p. 1).

As ações aqui descritas têm sido empreendidas no subprojeto PIBID/CAPES da área de Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) intitulado "Banco audiovisual de

atividades pedagógicas". Este subprojeto, por sua vez, faz parte do projeto institucional intitulado "Iniciação à docência: qualidade e valorização das práticas escolares".

Na primeira parte do artigo, apresentamos o projeto que propiciou este tipo de formação e sua fundamentação teórico-metodológica. Na segunda, trazemos o relato de experiência da bolsista coautora deste texto, evidenciando como seu envolvimento no projeto propicia a necessária conexão com a pesquisa em sua formação docente.

O subprojeto aqui descrito conta com a participação de 10 bolsistas e é desenvolvido junto aos estagiários da Licenciatura em Música, contando com a parceria de duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Seu objetivo principal é propiciar aos estagiários um modelo de formação que esteja atento à realidade da escola pública brasileira e que estimule a reflexão a respeito das práticas pedagógicas que ocorrem naqueles contextos. Os objetivos do projeto são: 1) a criação e manutenção de um banco audiovisual de atividades pedagógicas; 2) a pesquisa e criação de material didático que possa ser utilizado como apoio nas aulas de Música em escolas regulares; 3) práticas musicais, como shows, que estreitem o contato do licenciando com os alunos das escolas parceiras. A seguir, são descritos com maior aprofundamento essas três metas.

1) O banco audiovisual de atividades pedagógicas é organizado por meio da filmagem e edição das aulas de Música ministradas nas duas escolas públicas envolvidas na parceria. Baseando-nos na proposta de registro em vídeo de Carbonneau e Hétu (2001), são filmadas tanto as aulas dos estagiários quanto as aulas da professora de Música de uma das escolas. Os trechos mais representativos, que ajudem a gerar reflexões a respeito da prática docente, são editados e passam a fazer parte de um banco de dados. Esse material é gravado em DVD e tanto pode ser usado em sala de aula na universidade quanto reproduzido para que os licenciandos assistam em casa e façam relatórios escritos a partir do que foi visto no vídeo. Tal estratégia tem a vantagem de propiciar que uma mesma situação possa ser posta em apreciação por um grupo maior de alunos, o que não seria possível nas atividades regulares de estágio onde o aluno, muitas vezes, está sozinho durante sua experiência.

2) Na pesquisa de material para uso didático são elaborados jogos e atividades lúdicas que contemplam os conteúdos relativos ao ensino de Música e que sejam factíveis de serem colocados em prática em escolas regulares. O projeto vem sendo desenvolvido há um ano e já foram produzidos três jogos musicais, compostos por cartelas que são usadas para a aprendizagem de estilos musicais, timbres e estímulo à escrita e leitura musical. Estão sendo tomadas as providências para que este material seja disponibilizado no site da universidade até o final do ano corrente.

3) As atividades empreendidas culminam em duas apresentações musicais, que ocorrem ao final de cada semestre letivo e nas quais as crianças das escolas parceiras vão a um dos teatros do nosso campus universitário para se apresentarem, acompanhadas dos licenciandos. Esses shows não apenas

consolidam o trabalho, estimulando as crianças a participarem mais engajadamente nas aulas de Música, como as aproximam do ambiente universitário, desmistificando a impressão de que este seria um local inacessível. Além dessas culminâncias, os bolsistas participam de outras festas escolares colaborando como músicos.

Todo o material produzido no projeto é usado como suporte para as aulas nas escolas parceiras ou para debates nas aulas internas da universidade, estimulando a reflexão dos estagiários e bolsistas, que são impelidos a questionar e aprofundar os conhecimentos relativos às diferentes estratégias de ensino, conforme propõe Zeichner (2008). Dessa forma, o projeto contribui não só na formação dos bolsistas PIBID, mas dos estagiários da Licenciatura em Música da universidade, uma vez que suas ações ocorrem em concomitância com o estágio curricular obrigatório.

Tendo como meta uma preparação técnica articulada à prática e ao conhecimento e aprofundamento dos referenciais teóricos desta prática, nosso projeto busca contemplar ações que aproximem o saber produzido na universidade da realidade vivenciada nas escolas públicas, estimulando o debate, entre estagiários e bolsistas, a partir daquelas experiências de sala de aula, mas também procurando associar as ações do projeto à pesquisa, uma vez que um dos desafios ligados à formação docente está em fomentar um modelo de formação que tenha a pesquisa como elemento central.

Baseando-se em dados obtidos em pesquisa, Lüdke (2009) discorre sobre uma série de questões que se apresentam como desafiadoras no percurso da formação dos professores:

> Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele, as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e de formação de professores (LÜDKE, 2009, p. 2).

A autora chama a atenção para o fato de que a formação docente

> [...] não é uma atividade valorizada, não recebe incentivos nem estímulos e, até, pode acarretar para os que a ela se dedicam, certa reputação um pouco inconveniente, à medida que os afasta, no julgamento de boa parte dos colegas, das atividades nobres ligadas usualmente à pesquisa (LÜDKE, 2009, p. 2).

Sob esta perspectiva, existiria "uma superposição hierárquica, de forma que o poder vai claramente decrescendo à medida que se troca a atividade de pesquisa pela de ensino, ou de qualquer coisa relacionada com a educação" (LÜDKE, 2009, p. 2). Assim sendo, a autora afirma que a valorização da formação docente deve passar, necessariamente, por sua associação à pesquisa.

A partir do apoio fornecido pela CAPES, via projeto PIBID, surgiu uma forma de incentivo para as ações envolvendo a formação docente. Assim, no caso deste nosso projeto, foi buscado um meio de associar a prática dos bolsistas à pesquisa. Para tal, apostamos na reflexão como ponto de partida, cientes que o uso deste termo tem sido tão corrente que parece ter se banalizado. Afinal, a diversidade de modalidades de estágio é grande, tanto no formato, quanto na maneira de relatar as experiências, sendo comum que as propostas pedagógicas destes sejam permeadas por conceitos tais como ensino reflexivo, prática reflexiva, saberes docentes, professor reflexivo ou semelhantes.

Segundo Nóvoa (2001, sem paginação) "o paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores". Entretanto, o autor ressalta que essa reflexão não pode ser apenas individual, mas partilhada, já que só poderá se transformar em conhecimento se passar por uma análise sistemática coletiva.

As ações que privilegiam os processos reflexivos são consideradas como parte do processo de pesquisa:

> O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor (NÓVOA, 2001, sem paginação).

Mas, ainda segundo Zeichner (2008, sem paginação), "falta muita coisa nesse tipo comum da idéia de 'reflexão' sobre ensino, incluindo algum senso de como as teorias práticas dos professores (seu 'conhecimento-na-ação', nos termos de Schön) contribuem para o processo de desenvolvimento docente". O autor ainda afirma que, apesar dos avanços teóricos, pouco se avançou na "consolidação de dispositivos novos e consistentes na formação de professores" (ZEICHER, 2008, sem paginação).

Levando em consideração tais preocupações e considerando que a troca de experiências entre os pares possa ser uma estratégia que propicie bons resultados para o ensino de Música na Educação Básica, a médio e longo prazo, nessa segunda parte do texto, apresentamos o relato da bolsista que ficou

encarregada de editar os vídeos. Sua experiência pode ser vista como uma demonstração de como as decisões a respeito do que editar têm influenciado sua formação. Ao partilhar essa experiência, alinhamo-nos com a proposta de Zeichner (2008, sem paginação) que sugere que o processo de reflexão dever ser uma "prática social, dentro de uma comunidade de professores".

Na tentativa de elucidar o que seria um processo efetivamente reflexivo, apostamos em um trabalho

> focado na ajuda aos licenciandos para compreenderem as razões e as racionalidades que estão subjacentes às diferentes escolhas que são feitas nas salas de aula em que realizam seus estágios, encorajando seus professores-tutores a falar sobre o que eles fazem e gostariam de fazer e de como eles adaptaram suas práticas de ensino para ir ao encontro das necessidades de seus alunos (ZEICHNER, 2008, sem paginação).

Assim, nesta próxima seção será relatada a experiência da bolsista que teve como incumbência editar o material gravado nas aulas de uma professora de Música de uma das escolas parceiras. Foi mantida a forma coloquial do texto a fim de manter a fidelidade de linguagem comum aos alunos da graduação. A professora filmada leciona há cerca de 20 anos na rede privada e há cinco anos na Rede Municipal de nosso Estado. O registro de suas aulas, iniciado no ano letivo de 2012, tornou-se ainda mais oportuno devido à recente transferência da referida professora para esta escola. Isso criou uma oportunidade ímpar de observarmos a entrada de um docente já experiente em uma nova escola. Este fato nos daria a oportunidade de observar quais os embates poderiam surgir no momento inicial de atuação de um professor em um novo ambiente de trabalho, criando condições para reflexões a respeito das dificuldades que um professor iniciante pode encontrar, independente de sua prática em sala de aula.

2. O processo reflexivo gerado através da edição de vídeos

No início do primeiro semestre de 2012, iniciei minhas atividades como bolsista PIBID no projeto descrito neste artigo. Minha principal atividade consistiu em selecionar e editar os vídeos das aulas da professora de Música de uma das escolas parceiras.

Eu já havia participado do projeto de extensão que deu origem ao atual projeto com a função de filmar e editar vídeos de aulas ministradas pelos estagiários de Licenciatura em Música da nossa

universidade. Porém, desta vez, minha função consistia apenas na edição dos vídeos, com o processo de filmagem sendo feito por outros bolsistas.

O principal objetivo de filmar as aulas de uma professora experiente consistia em construir um material para amparar o estudo e a reflexão de nossas aulas na universidade, mas que também pudesse ser bem compreendido por qualquer um que assistisse aos vídeos, sendo ele aluno da Licenciatura ou não.

Os primeiros vídeos a serem editados foram alguns comentários da professora em relação ao seu planejamento do bimestre, aos conteúdos que seriam ensinados, às formas de avaliação que seriam feitas e quais eram suas primeiras impressões dessa escola, já que a professora acabara de ser transferida.

Ao iniciar o processo de assistir os vídeos das aulas da professora, meu objetivo era, primeiramente, o de tentar entender o que estava acontecendo naquele momento da aula, já que na maioria das vezes os vídeos "brutos", feitos por meus colegas, eram de pequenos trechos da aula.

Na fase seguinte, eu deveria selecionar os trechos que poderiam interessar a um graduando em Licenciatura em Música, ou seja, a um futuro professor que busca e precisa de experiência e orientação para sua atuação em sala de aula.

Esse processo, primeiramente, aconteceu de forma intuitiva, pois eu já havia feito a edição dos vídeos no projeto anterior, conforme já mencionado. Entretanto, eu mesma filmava o material, ou seja, havia uma seleção prévia, embora intuitiva, dos trechos que me interessavam. A dificuldade da nova empreitada estava no fato do material ter sido filmado por outras pessoas. Devido à baixa capacidade de memória da câmera utilizada, as aulas não podiam ser filmadas completas. Isso obrigou os bolsistas que fizeram as filmagens a fazer uma seleção prévia do que eles acreditavam ter relevância. Então, coube a mim tentar desvendar esse conteúdo com a finalidade de produzir um material final que fosse interessante, mas não fosse longo em demasia.

Sob a orientação da coordenadora do projeto, para que nós, bolsistas, escrevêssemos um diário de bordo sobre nossas atividades, eu comecei a assistir os vídeos fazendo anotações em pequenos tópicos sobre eles.

Antes mesmo de selecionar ou descartar esse primeiro material, eu escrevia meus comentários sobre ele, relacionando-o com o minuto de acontecimento no vídeo. Essa atitude se fez necessária por otimizar o processo de edição. Dessa forma, a partir do momento em que eu decidia fazer a seleção, eu já sabia como a edição deveria ser feita, porque os minutos interessantes ou os não tão interessantes já estavam devidamente marcados.

Nesse processo de assistir, selecionar e editar os vídeos, muito foi aprendido. Eu escolhia os vídeos a partir de diversos olhares. Porém esse aprendizado só se tornou de fato estruturado após a leitura

de um texto intitulado “Avaliação como princípio de desenvolvimento profissional docente a partir da escrita de diários reflexivos” (LUIS, 2011). Neste trabalho, resumo de uma tese de doutorado, a autora procura investigar quais as escolhas que os professores fazem, quais suas motivações, referências e como eles refletem sobre suas práticas. Essa leitura me ajudou a compreender teórica e conscientemente o quanto esse processo foi importante para minha formação inicial. Desta forma, pude compreender como a prática com os vídeos das aulas de Música me ajudaram a perceber a reflexão-na-ação da professora filmada, processo depois complementado quando a equipe (a coordenadora, a professora e eu) revia os vídeos e se fazia um novo processo de reflexão sobre o acontecido.

Então, pude voltar às minhas anotações e perceber que, mesmo sem uma listagem de critérios para seleção de vídeos, os critérios estavam ali. Ao me colocar no lugar dos alunos que estavam assistindo as aulas, eu pensava se aquela aula era interessante sob o ponto de vista deles, o quão motivados eles estavam, o quanto eles estavam participando da aula ou não, o quanto compreendiam a matéria e como era a execução musical, quando esta era necessária.

Ao avaliar o que era lecionado eu, como futura professora, percebia que conteúdo estava sendo ensinado, se tinha clareza de explicação, se estava de acordo com o nível das crianças, se a professora tinha segurança do que estava sendo ensinado e qual a metodologia estava sendo utilizada.

Na interação professor-aluno eu observava o respeito entre as partes e o diálogo professor-aluno, se havia um processo de troca ou a imposição da autoridade.

Em relação à postura da professora, eu avaliava os recursos pedagógicos utilizados, a criatividade com que ministrava o conteúdo, o capricho com o qual preparava a aula, a capacidade de adaptação ao longo do encaminhamento da aula e até mesmo os conteúdos extra-musicais que eram abordados.

Neste relato, escrevi de maneira geral a respeito dos aspectos comuns que ocorrem nas edições, mas minha participação no projeto tem sido um estímulo para produzir minha monografia de fim de curso, onde analisarei mais detalhadamente algumas aulas e as estratégias utilizadas pela professora. Acredito que minha experiência possa também ajudar a outros alunos da Licenciatura que estejam interessados em conhecer a realidade do ensino de Música nas escolas da Educação Básica.

3. Conclusão

O trabalho feito pela bolsista apresenta uma aproximação efetiva entre a teoria e a prática, ajudando a consolidar sua formação. Sua ação no projeto ultrapassou a mera execução de uma tarefa, tornando-se um estímulo para a pesquisa e busca de desenvolvimento profissional. A partir desta experiência estamos pensando em criar possibilidades de mostrar alguns vídeos em estado bruto aos

alunos da Licenciatura, pedindo que selecionem e justifiquem aonde fariam suas edições. Isso viabilizaria a reflexão coletiva a respeito de um único material para todos os licenciandos e pode ser uma rica fonte de reflexões e debates.

Referências

CARBONNEAU, Michel; HÉTU, Jean-Claude. Formação Prática dos Professores e nascimento de uma inteligência profissional. In PAQUAY et al (Orgs): Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais Competências? São Paulo: Artmed, 2001, p 67-79.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores. Volume 01 n. 01 ago.-dez. 2009. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/4. Acesso em julho de 2012.

LUIS, Suzana Maria Barrios.Avaliação como princípio de desenvolvimento profissional docente a partir da escrita de diários reflexivos. Anais da 34ª reunião Anual da Anped, GT 04. Disponível em < http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT04/GT04-595%20int.pdf >. Acessado em maio de 2012.

NÓVOA, Antonio. Entrevista para o programa Salto para o futuro (2001) Disponível em <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59> Acesso em julho de 2012.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. Ensinar pesquisa: Implicações para a formação de professores. Anais da 34ª reunião Anual da Anped, GT 04. Disponível em < http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT04/GT04-595%20int.pdf >. Acessado em julho de 2012.

ZEICHNER, Kenneth M.. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc.,Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jul. de 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012.

O PIBID e o ensino musical no contexto escolar

Simone Braga
UEFS / UFBA - moninhabraga@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta o PIBID como uma possível estratégia para estabelecer diálogo entre a formação inicial realizada nas IESs com o espaço escolar. Este diálogo se efetiva desde o processo seletivo de professores, alunos bolsistas e escolas parceiras, a exemplo do subprojeto "Musicando a escola", realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), descrito a seguir.

Palavras-chave: educação básica, ensino musical, PIBID.

The PIBID and teaching in the school musical

Abstract: This paper presents the Pibid as a possible strategy to establish dialogue between the initial training conducted in HEIs with the school. This dialogue is effective from the selection process of teachers, scholarship students and partner schools, such as the subproject "Music school" held at State University of Feira de Santana (UEFS), described below.

Keywords: elementary education, music education, PIBID.

1. Introdução

A aprovação da Lei n. 11.769/2008 estimula questionamentos e debates acerca da formação docente e da efetivação do ensino musical neste espaço. A literatura consultada (DEL BEN, 2010; SOBREIRA, 2008; SANTOS, 2005) aponta para o distanciamento existente entre os licenciandos e a formação inicial realizada pelas IESs com a realidade da educação básica. Este dado destaca a necessidade de estabelecer diálogo com este espaço em face da legislação educacional vigente. Neste sentido, a realização do PIBID, torna-se uma possível estratégia para efetivar este diálogo. O diálogo se faz presente em todas as etapas do subprojeto, sobretudo, no processo seletivo de alunos bolsistas, professores e escolas parceiras. Com o objetivo de relatar este processo, o presente artigo aborda desde um breve histórico sobre o ensino musical neste contexto a dados mais específicos quanto à escolha dos participantes do projeto.

2. Música na educação básica

A aprovação da Lei n. 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do conteúdo música, mas não exclusivo na educação básica, emergiu debates acerca da formação docente e os procedimentos metodológicos a serem adotados para a atuação neste espaço. Quanto a esta atuação, Del Ben (2010) considera um dos desafios da educação musical no início do século 21, pois, depois de vários anos de luta

da área, com a legislação, a música volta a ser conteúdo obrigatório nas escolas. Couto e Santos (2009) apontam para a inexistência de uma tradição em se ensinar música neste espaço. Segundo as autoras (2009, p. 111) esta ausência

> [...] pode levar a diferentes ideias da sociedade a respeito dos conteúdos, objetivos e funções dessa disciplina. Partindo deste pressuposto, é importante refletir sobre o papel que a música deve desempenhar na escola regular, bem como suas funções e valores, para que seu retorno à escola (lei 11.769/2008) aconteça de uma forma bem compreendida e fundamentada pela comunidade de educadores musicais.

Além da falta de políticas públicas, Sobreira (2008, p. 40) associa esta ausência a um conjunto de problemas como "salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e a falta de estrutura física adequada para as aulas de música". Como possível reflexo, os professores não "se reconhecem fazendo música e ensinando música" (Santos, 2005, p. 50).

O espaço escolar foi relegado pelas políticas públicas ao longo da história educacional brasileira. Segundo Conde (2003), não existia programas de políticas públicas de educação, e sim projetos pontuais, com tempo limitado de realização, sem proposta de continuidade e de avaliação de resultados. Historicamente Jardim (2009), destaca apenas duas iniciativas do ensino musical na educação básica: a Reforma da Instituição Pública de 1890 e a Reforma Francisco Campos de 1930. A primeira, limitada ao estado paulista, a música foi inserida como disciplina no curso de formação docente, na Escola Normal de São Paulo, ministrada por músicos profissionais e como disciplina nos quatros primeiros anos do curso de 1º grau, ministrada pelos normalistas após formação. A formação do normalista consistia em aulas teóricas e práticas com a duração de um ano, com ênfase na atividade coral.

Contudo, a partir da segunda iniciativa, a Reforma Francisco Campos, é que a legislação abrange todo o território nacional, através do Canto Orfeônico desenvolvido como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras. A proposta, idealizada para a educação básica pelo músico Heitor Villa-Lobos, fundamentou-se na prática da educação musical francesa do canto coletivo, desenvolvida inicialmente no Brasil por Fabiano Lozano em movimentos paulistas. Segundo Souza (2007), o Governo Vargas considerou a proposta como um meio de desenvolver a consciência nacional. Do ponto de vista político era uma excelente forma de propaganda, na qual se tentava certa legitimação ao induzir a disciplina e o senso coletivo patriótico. Todavia, ambas as propostas são alvo de críticas.

Na Reforma da Instituição Pública, Jardim (2009) aponta para a falta de conteúdos musicais em detrimento a conteúdos de caráter cívico-nacionalista desenvolvidos nos quatro primeiros anos do curso de 1º grau. De acordo com a autora, a função da música era de promover o desenvolvimento de

ordem social através do canto orfeônico. Enquanto que Paz (2000) destaca na Reforma Francisco Campos a falta de capacitação pedagógica adequada. Apesar da criação de um espaço para esta formação, denominado por Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, não houve suporte para garantir a formação para a quantidade de professores em atuação. Neste sentido, Souza (2007) considera que já é possível identificar a falta de profissionais qualificados, ao contribuir para que os concursos da época não exigissem a habilitação específica. Outro aspecto fragilizado foi à falta de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada.

De acordo com Fucci Amato (2009, p. 379), a lacuna, resultante da inexistência de políticas para o ensino musical na educação básica, intensificou e fortaleceu outros contextos educacionais como os projetos sociais: "Projetos socioculturais começaram a ocupar, cada vez mais, papel de destaque dentre as iniciativas educativo-musicais promovidas para minimizar o efeito devastador causado pela grande lacuna no ensino de música na educação básica". O surgimento de práticas didáticas musicais contribuiu para o desenvolvimento de propostas metodológicas nestes contextos "alternativos", ao contrário do espaço escolar, carente de propostas de ensino, seleção de conteúdos, material didático e recursos físicos.

Quanto aos recursos e materiais didáticos, Sobreira e Reznik (2009, p. 1343) argumentam que "embora a maior parte dos educadores esteja ciente da existência de diversificado material para o ensino da música, não existe um consenso a respeito de sua adequação para o uso em escolas sem tradição de ensino de música". Além deste problema, Oliveira (2007) aponta para outros, quais sejam: 1) curta duração da aula (em média com a duração de 45min); 2) falta de infra-estrutura; 3) tendência de organização curricular para eventos da escola formal; 4) elevado número de ausências e evasão escolar; 5) variabilidade do nível de competência do educador para ensinar música. Partes destas problemáticas são antecipadas pelos próprios licenciandos, conforme é exposto em algumas pesquisas.

Queiroz e Marinho (2007), em uma pesquisa realizada entre estudantes de licenciatura em música, verificaram que muitos não se sentem em condições necessárias para atuar nesse contexto ao considerar o número de alunos em sala excessivo, problemas comportamentais densos, dificuldades estruturais e falta de propostas metodológicas para desenvolver um trabalho de música nessa realidade. Para eles este é um ponto fundamental a ser contemplado nas (re) definições dos cursos de formação de professores na pós-modernidade.

Em outra pesquisa, acerca das práticas escolares no campo musical, realizada por Maura Penna (2010) no Estado da Paraíba, foi constato que o espaço escolar apresenta desafios ao professor licenciado, pois o modelo tradicional de música ainda persiste tanto nos cursos de formação docente quanto nas experiências pedagógicas na educação básica. É possível que este dado afaste o licenciando e o professor de música deste espaço:

> A literatura também aponta para certa relutância da área de educação musical "em reconhecer a escola regular de ensino fundamental [ou a escola de educação básica] como **um espaço de trabalho seu**", como acredita Penna (2002:17 – grifos da autora) (DEL BEN, 2010, p. 391).

Este distanciamento e as situações problemas encontradas no ensino musical na educação básica apresentam questões a serem consideradas na formação inicial atual, realizadas nas IESs, como a função que a educação musical deve ocupar neste espaço e estratégias para aproximar os licenciandos a este contexto. Hentschke e Del Ben (2003, p. 181) consideram que "a educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico culturais como parte da construção da cidadania". Em concordância, Penna (2008) argumenta que a educação musical deve ampliar o universo musical do aluno através da democratização no acesso à arte e à cultura. Esta ampliação pode ser efetivada através de uma vivência musical participativa:

> Se hoje já temos a perspectiva favorável de inclusão de conteúdos musicais nos programas de formação escolar, nossa atenção pode se dirigir às características da educação musical que gostaríamos de ver utilizadas. Uma educação musical capaz de oferecer estímulos ricos e significativos aos alunos, despertando atitudes curiosas e aumentando, por consequência, a disponibilidade para a aprendizagem. Uma educação que instaure um espaço de acolhimento pelo "brincar" no sentido original do termo, isto é "criar vínculos", uma das necessidades fundamentais da dimensão humana, indo, sem dúvida, muito além do relacionamento exclusivamente técnico-executivo entre aluno x professor x classe, ainda tão freqüente na realidade de muitas salas de aula. Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraia, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão (KATER, 2012, p. 43)

Todavia, uma possível estratégia de aproximação com este espaço é estabelecer um maior contato entre a universidade e a educação básica. Neste sentido, Bellochio (2003, p. 23) propõe que "é preciso investir em projetos integrados entre as instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas". Nesta perspectiva, Sobreira (2008) aponta para iniciativas governamentais, a exemplo do programa desenvolvido pela Capes, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que tem como um dos objetivos estreitar os laços entre a universidade e as escolas públicas.

O seu viés é a formação inicial e continuada, através de um trabalho colaborativo que visa o desenvolvimento de saberes docentes por meio da prática, amparado pela oferta de bolsas para professores da universidade, professores da educação básica e alunos do curso de licenciatura. O triplé professor universitário, professor da educação básica e licenciando são os principais elementos no programa. O professor universitário atuará como o coordenador do projeto a ser desenvolvido na escola, que contará com o apoio do professor da escola para orientar os alunos bolsistas, que executarão as atividades propostas no projeto. Segundo Gómez (1992) o espaço escolar oferece condições para o desenvolvimento de saberes práticos que devem ser articulados com os saberes teóricos desenvolvidos na universidade, a exemplo do projeto a ser desenvolvido em um curso de Licenciatura em Música, recém-criado na Universidade Estadual de Feira de Santana, relatado a seguir.

3. O PIBID e o ensino musical no contexto escolar

O desenvolvimento do PIBID, além de favorecer a relação universidade x escola e aproximar a formação inicial com este espaço, especificamente na área musical, poderá auxiliar no incentivo do seu ensino, a exemplo da implantação do projeto PIBID no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O subprojeto[248], denominado por "Musicando a Escola", será desenvolvido no município de Feira de Santana, localizado no interior da Bahia, sem a tradição do ensino musical na rede pública educacional. Desta forma, dos objetivos a serem alcançados destaca-se o incentivo para a prática do ensino musical em escola pública local, em consonância com outros objetivos, quais sejam: 1) contribuir para a formação inicial de professores de música; 2) articular conhecimentos musicais pedagógicos, teóricos e práticos; 3) vivenciar e discutir formatos de aulas e metodologias para o ensino musical no contexto escolar; 4) conscientizar quanto à importância da música na educação básica; 5) fomentar políticas públicas locais para a área.

As atividades a serem desenvolvidas contemplarão aulas em caráter curricular e aulas em caráter extracurricular. As duas modalidades, com temáticas propostas pelos bolsistas, em acordo com o professor supervisor, são formas diferenciadas da inserção do ensino musical e do aluno bolsista na escola. O suporte para o desenvolvimento das mesmas será efetivado por meio de encontros em caráter de oficinas, dirigidos pelo coordenador do projeto, que abordarão desde métodos, metodologias, material didático, à leitura e reflexão sobre a função da música na escola. Tais temáticas foram definidas a partir do diagnóstico realizado durante o processo de implantação do projeto, sobretudo, na fase da seleção dos alunos bolsistas, professores supervisores e escolas parceiras. Todo o processo percorrido serviu para mapear a situação do município, com relação à presença da música nas escolas, bem como, estabelecer

[248] O subprojeto faz parte do parte do Projeto Institucional da Universidade Estadual de Feira de Santana.

ações a serem tomadas pela universidade que poderão contribuir com políticas públicas locais na área da educação musical. No processo seletivo destacamos os seguintes aspectos:

1) Seleção das escolas – com o objetivo de articular com a realidade educacional local e criar condições favoráveis para a realização de concursos para professores de música, a rede municipal foi à primeira opção de escolha para o desenvolvimento do projeto. Esta aproximação poderá favorecer a conscientização de gestores, professores e demais pessoas inseridas na comunidade escolar quanto à importância do ensino musical neste espaço. Contudo, sem perder de vista as possibilidades de articulação com a rede estadual, a qual também foi contemplada. O início do processo seletivo se deu a partir da verificação das escolas próximas a universidade, para facilitar o acompanhamento pedagógico do projeto. Todavia, o que definiu as escolas participantes foi a pré-disposição das mesmas para a realização do projeto e da adesão de professores para a participação no processo seletivo para a função de professores supervisores. Desta forma, duas escolas foram contempladas, respectivamente da rede municipal e estadual de ensino;
2) Seleção dos professores supervisores – em virtude ao programa se caracterizar como uma formação continuada, inicialmente, foi realizado um levantamento dos professores licenciados em áreas artísticas, atuantes na rede municipal e estadual. A intenção era auxiliar na formação destes profissionais. Contudo, nesta investigação, notaram-se alguns dados que impossibilitaram alcançar esta meta, quais sejam: 1) a falta de profissionais licenciados em Artes; 2) a inexistência de professores licenciados em Música; 2) o componente curricular Artes com a função de complementação de carga horária de professores com a formação em outras áreas. Esta realidade gerou uma situação emergencial que buscou contemplar perfis diferentes ao esperado para o professor supervisor, composto por profissionais sem a formação específica na área, intensificando a necessidade de realizar a formação continuada no desenvolvimento do subprojeto.
3) Seleção dos alunos bolsistas – Em se tratando de um curso recente na universidade, o processo seletivo dos bolsistas oportunizou a participação dos alunos desde o primeiro semestre, o que permitiu um perfil bem diversificado, composto por alunos com experiência no ensino musical na educação básica e alunos sem nenhuma experiência prévia. Os instrumentos adotados[249] (prova escrita, entrevista e análise de currículo) na seleção permitiram constatar tais perfis, além de verificar, não somente as expectativas dos alunos com relação ao subprojeto, mas avaliar habilidades como as referentes à pesquisa científica, as experiências musicais e ao ensino musical. O diagnóstico realizado apontou para possíveis ações a serem realizadas para o desenvolvimento e potencialização das habilidades verificadas. Outro aspecto a ser destacado é a flexibilidade das atividades a serem desenvolvidas no projeto, nas modalidades curriculares e

[249] Elaborados pelo PROGRAD PIBID UEFS.

extracurriculares, procurando atender a heterogeneidade do perfil dos alunos, ao possibilitar um processo seletivo em caráter inclusivo. As duas modalidades possibilitarão ao aluno bolsista vivenciar formas diferenciadas do ensino musical na escola. Todavia, a modalidade curricular é uma prioridade em virtude a ser uma estratégia viável para oportunizar o acesso de toda a comunidade discente para a prática musical.

Considerações finais

O processo seletivo apresentado, envolvendo escolas da rede pública, professores e universitários validam o PIBID como uma possível estratégia de aproximação entre a formação inicial realizada pelas IESs com o contexto escolar. Entretanto, a investigação realizada neste processo apontou para alguns obstáculos para esta aproximação a exemplo da falta de dados sistematizados da UEFS com relação aos seus egressos. A referida instituição oferece licenciatura na área artística, contudo, não havia nenhum mapeamento com relação aos egressos deste curso. A falta do mesmo impossibilitou a realização da formação continuada de professores da área artística.

Contudo, ao verificar o posicionamento das escolas diante das possibilidades de diálogos, nota-se aceitação das mesmas. Das escolas consultadas, a receptividade da comunidade escolar, representada pelos gestores, demonstrou o interesse e a pré-disposição para o desenvolvimento do conteúdo música. Nota-se que os gestores estão atualizados com relação à legislação educacional, entretanto, em virtude a falta de tradição do ensino musical neste espaço, falta clareza sobre a função da música neste espaço. Função esta que poderá ser estabelecida e potencializada através da atuação dos alunos bolsistas que terão a oportunidade de aproximar e vivenciar a docência na educação básica.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

CONDE, Cecília. Algumas reflexões para pensarmos nos cursos de Formação de Professores do Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, I, 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* 2003. Rio de Janeiro: CBM, 2003, p. 34-51.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

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, 29-32, mar. 2003.

_____. Formas o professor/formar-se professor: idéias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: In: XX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: UDESC/ANPPOM, p. 391-395, agosto, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 91-109, jun. 2009.

_____. PL 330/2006: perspectivas e limites na visão de oito

educadores musicais. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 18., 2008, Salvador. *Anais*...Salvador, 2008.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). *Ensino de música:* propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profi ssão docente – o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 15-24, mar. 2009.

KATER, C. "Por que Música na Escola?": algumas reflexões. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 42-45.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 53-63, out. 2007.

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

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2008.

_____. *Música(s) e seu Ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

QUEIROZ, L.R.; MARINHO, V. M. O novo perfil da formação do professor de música no contexto da educação musical Contemporânea. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., 2009, Curitiba. *Anais*... Curitiba: URPR/ANPPOM, p. 391-395, agosto, 2009.

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

SOBREIRA, Sílvia. REZNIK, FELIPE. O método "O Passo" em escolas públicas: pesquisando alternativas para a Educação Musical. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2009, Londrina. *Anais*... Londrina: ABEM/UEL, p. 1333-1349, outubro, 2009.

SOUZA, Jusamara. A educação musical no Brasil dos Anos 1930 – 45. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina (Org.). *Educação Musical no Brasil.* Salvador: P&A, 2007

Um arranjo musical de *Frère Jacques*: relato do processo criativo de uma criança de seis anos

Tamya de O. R. Moreira
USP – tamya.moreira@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho, em formato de relato de experiência, trata do processo criativo desenvolvido nas aulas de música de uma criança de seis anos de idade, na cidade de Campinas –SP, no segundo semestre de 2011. A partir da concepção da aula como espaço para alargamento das ideias de música dos envolvidos e como campo de exploração sonora e musical – em detrimento de um foco tecnicista -, a proposta de composição de arranjos de pequenas canções possibilitou uma prática musical exploratória e expressiva, além de promover um exercício de pensamento organizacional. Os procedimentos pedagógicos e a análise do processo criativo tiveram como fundamentação a *Pedagogia das Condutas Musicais* de François Delalande (1988, 1995).

Palavras-chave: educação musical, arranjo musical, Pedagogia das Condutas Musicais , François Delalande.

A musical arrangement of *Frère Jacques:* report of a six-year child's creative process

Abstract: The present paper, written as a experience report, is about the creative process developed in the music classes of a six-year old child, in the city of Campinas – SP, in the second semester of 2011. Based on the conception of class as a space for the enlargement of the participants' ideas of music and as a Field of music and sound exploration – in place of a tecnist focus -, the proposition of composing small song arrangements allowed an expressive and exploratory musical practice, besides promote an organizational thought exercise. The pedagogical procedures and the creative process' analysis had as fundamentation the *Pedagogy of Musical Behaviour* by François Delalande (1988, 1995).

Keywords: music education, music arrangement, Pedagogy of Musical Behaviour, François Delalande.

1. Introdução

Partindo do pressuposto de que os objetivos da aula de música na infância dependem diretamente da concepção de música e de infância do educador, este trabalho procura relatar o processo criativo de uma criança no qual o direcionamento pedagógico e a análise posterior se apoiaram em pensamentos de François Delalande (1988, 1995).

O que é fazer música? seria, segundo Delalande (1995: 10), a primeira questão que alguém que reflete sobre educação musical deveria se fazer. Esta pergunta nos leva a uma reflexão sobre o que definiria a prática musical, sobre o que pode ser intrínseco a este fazer e que o difere de outras atividades humanas. Delalande busca, a partir desta pergunta, uma definição que possa abranger não apenas uma prática tão estabilizada quanto a própria à música ocidental de concerto, mas questões que compreendam as diversas correntes estéticas e as músicas de diversas culturas. Nesta busca, Delalande encontra três pontos que julga merecerem atenção: "Parece-me que os músicos – tanto quando produzem, quanto

quando escutam – têm em comum estas três grandes capacidades: ser sensíveis ao som, encontrar neles uma significação e gozar de sua organização" (DELALANDE, 1995: 11).

Acreditando ter encontrado nestes três pontos o denominador comum das diversas práticas musicais e aproximando-os da *teoria dos jogos* de Jean Piaget – teoria cognitivo-desenvolvimentista que tem como pressuposto a sucessão de diferentes estágios qualitativos de desenvolvimento – Delalande enxerga a possibilidade de uma pedagogia musical para as crianças pequenas, em idade pré-escolar, a *Pedagogia das Condutas Musicais* (DELALANDE, 1988: 3). Segundo o autor, encarando o fazer musical como a habilidade de tocar um instrumento ou o domínio de uma técnica de leitura e escrita, seria um contra-senso falar de educação musical para crianças pequenas, mas, quando encara como características próprias ao fazer musical estas supracitadas, é possível equiparar as explorações das crianças às invenções musicais dos adultos (DELALANDE, 1988: 3).

Na aproximação que faz entre as atividades musicais e os *jogos* da teoria de Piaget, Delalande começa comparando o *jogo sensório motor*, "um jogo de puro exercício, sem intervenção do pensamento nem da vida social, pois só ativa movimentos e percepções" (PIAGET, 1964: 28), às explorações dos bebês com brinquedos sonoros ou mesmo quando brincam com outros objetos que produzem som. Delalande afirma que nesta atividade gesto e sensação são indissociáveis, assim como na prática dos adultos instrumentistas (DELALANDE, 1995: 20).

Seguindo com os jogos de Piaget, Delalande compara o *jogo simbólico*, onde aparecem as representações, o *faz de conta* (PIAGET, 1964: 28), ao fato de que, segundo ele, na maioria das culturas, os músicos não fazem sons nem estruturas desprovidas de simbolismo. Clarificando este caráter simbólico que reconhece na música, Delalande afirma que

> (...) no interior das músicas descobrimos certo número de esquemas, de organizações da matéria sonora que possui algo em comum com um movimento, que podemos encontrar no vivido. Quer dizer que o vivido extra musical está presente na música como uma espécie de rastro (DELALANDE, 1995: 21).

O terceiro e último jogo de Piaget, o *jogo de regras*, que se caracteriza pela manutenção de um corpo de regras por pela menos uma partida (PIAGET, 1964: 41), Delalande relaciona ao fazer musical baseado na organização, na *gramática*, lembrando que cada cultura tem a(s) sua(s). Segundo ele, é aí que os músicos buscam dominar as regras, de maneira que estas promovam satisfação intelectual e fomentem a imaginação (DELALANDE, 1995: 22).

Estas considerações sobre os comportamentos dos músicos atrelados aos jogos de Piaget fazem com que Delalande apresente uma proposta de direcionamento pedagógico. A *Pedagogia das Condutas Musicais* seria, segundo ele, promotora da exploração sonora por parte das crianças, de modo que estas estejam em constante experimentação. Este ambiente seria, segundo Delalande, um campo livre para as

condutas musicais se manifestarem, sem muitos direcionamentos do educador. Desta maneira, Delalande sustenta o foco no comportamento musical em detrimento da valorização apenas dos resultados sonoros. Deixando a criança livre para fazer suas experimentações sonoras, "(...) o papel atribuído ao educador é estimular a sua imaginação, conduzi-la em sua elaboração, valorizar suas descobertas, em suma, reforçar deliberadamente sua conduta natural" (DELALANDE, 1988: 5).

No processo criativo que é objeto do presente trabalho buscou-se deixar a criança o mais livre possível, almejando que esta encontrasse suas próprias resoluções aos problemas composicionais. A proposta aqui não toma como máxima a *Pedagogia das Condutas*, visto que é uma proposta de criação de arranjos de canções que já existiam, mas as interferências pedagógicas foram objeto de muita reflexão, mantendo a tentativa de não impor direcionamentos estéticos que não fossem da própria criança. Estas questões próprias à atuação pedagógica serão expostas adiante. Discorreremos também, ainda sob a luz de Delalande, sobre as *condutas musicais* observadas durante o processo, com vistas a alargar a compreensão sobre o fazer musical na infância.

2. O cenário

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido em aulas de música particulares para duas crianças, na ocasião com dez e seis anos de idade, na cidade de Campinas - SP. As aulas tinham duração de uma hora e trinta minutos - este tempo era dividido em trabalhos em dupla e individuais – e aconteciam duas vezes por semana.

A relação entre os envolvidos era bem estabelecida, visto que os dois alunos eram irmãos e a professora já lhes dava aulas há cerca de três anos. As crianças já haviam freqüentado aulas de violino em outro espaço e, além das atividades artísticas na escola de educação básica, freqüentavam também aulas de artes plásticas e movimento.

No curso de música do qual tratamos, não existe um direcionamento para a prática de um instrumento exclusivo, mas o piano, o violão, a flauta-doce e a percussão são recorrentes nas aulas. Além do trabalho de composição de arranjos musicais exposto aqui, realizam-se ainda trabalhos de improvisação, composição, performance, construção de instrumentos, entre outras atividades.

O arranjo musical que é foco deste artigo é de autoria da criança mais nova, sendo que esta teve a ajuda do irmão e da professora para a execução.

3. A proposta

A elaboração de arranjos era parte de um projeto maior: a gravação de um cd, que foi proposta pela professora e aceita instantaneamente pelas crianças. A ideia de registrar o fazer musical das crianças em áudio surgiu da necessidade percebida pela educadora de compartilhamento da prática das crianças, visto que estas tinham aulas particulares em domicílio há aproximadamente três anos e suas atividades sempre ficavam restritas às aulas de música. Além da criação de arranjos musicais e dos esforços para a performance, as crianças também produziriam o encarte do cd nas aulas de artes plásticas que freqüentavam em um ateliê.

Após a aceitação da proposta do projeto pelas crianças, o primeiro passo foi a escolha do repertório. Devido ao fato de as aulas já acontecerem há três anos, a primeira lista de músicas foi bastante extensa e passou a ser diminuída no decorrer das aulas seguintes. A escolha não teve nenhuma pretensão primeira além da vontade das crianças, mas alguns critérios como a origem das músicas e a possibilidade de instrumentação foram surgindo nas reflexões dos próprios alunos no decorrer da definição do repertório. Depois de algumas aulas em que o assunto foi discutido, chegamos a uma lista das músicas a serem gravadas.

Com o repertório escolhido, passamos então à elaboração dos arranjos musicais. Neste período foi intensificada uma prática que já era presente nas aulas anteriores: a escuta de diferentes arranjos de uma mesma canção. Além da análise e comparação de diferentes arranjos musicais, sempre guiados apenas pela escuta, procuramos também conhecer a origem das peças, as temáticas às quais correspondiam as letras das canções etc. A apropriação de cada música e a comparação de arranjos já existentes deram suporte para um processo criativo mais crítico e significativo, de modo que as crianças fossem levadas a tomar decisões musicais conscientes.

4. O arranjo musical de *Frère Jacques*: interferências pedagógicas e as condutas musicais

A canção cujo arranjo é objeto de nossa análise é *Frère Jacques*, presente no cancioneiro de vários países. No primeiro contato com tal canção na aula de música já se colocou como imprescindível o pensamento de plasticidade e de inúmeras possibilidades criativas: o aluno já a conhecia, mas era de um jeito diferente. Esta era, segundo o aluno, uma das canções que sua mãe cantava para ele dormir, porém, ela a cantava em inglês e a versão apresentada na aula de música estava em francês. A partir desta primeira consideração levantada pela própria criança, muito se conversou sobre as possibilidades de uma música soar de maneiras diferentes, princípio da prática de composição de um arranjo. A letra foi traduzida e as especulações sobre o modo de vida e sobre a figura do *Frère Jacques* consistiram em uma apropriação real da canção. O convite foi feito: vamos inventar o nosso jeito de tocar e cantar *Frère Jacques*?

Foram disponibilizados alguns instrumentos, o aluno adicionou outros e então começamos a experimentar os sons. O estímulo por parte da educadora foi apenas este: experimentemos os sons, vamos conhecê-los melhor; então começamos uma pesquisa das várias maneiras de produzir sons nos instrumentos. Este espaço promoveu uma escuta engajada, interessada, de maneira que, como um salto qualitativo, o aluno afirma com ar de descoberta: "o metalofone pode ser o sino!". A escuta que agregou a qualidade metálica do som do metalofone à possibilidade de representação do sino na canção, desencadeou outras da mesma natureza. Em pouco tempo já tínhamos os passos de quem acorda o Frère Jacques e as batidas em sua porta feitas por wood-blocks e diferenciadas por dinâmica e intenção, além de, mais tarde, os apitos de pássaros explicitarem o amanhecer.

Esta operação composicional que consistiu em ouvir os sons como possíveis índices, indo além deles mesmos para que assumissem um papel que fazia referência a uma *realidade* na canção, nos remete ao *jogo simbólico*, sobre o qual discorremos na introdução deste trabalho.

Outra decisão composicional adotada pela criança foi o uso de três instrumentos que, ao contrário dos supracitados, não tiveram caráter de representação. Foram eles: dois pequenos tambores e um *vidrofone* – nome dado em uma das aulas de música para um instrumento que é formado por uma cabaça e três placas de vidro que, se percutidas, soam em alturas diferentes. Na experimentação dos instrumentos, o ato de deslizar a baqueta pelas placas do *vidrofone* gerou uma satisfação na criança, de maneira que esta quis utilizar o timbre no arranjo pelo simples motivo de ter "gostado" do som, então este abriria a canção. Esta associação de gesto e sensação deixou clara a capacidade da criança de sentir prazer na própria produção sonora, um acontecimento que nos indica a presença do *jogo sensório-motor*. Este envolvimento também foi observado nas diversas vezes que executamos o arranjo, quando os acontecimentos que já tinham sua duração previamente acordada sofriam alargamentos temporais, pois o momento de tocar o instrumento se prolongava pela necessidade da sensação de tocar mais.

O uso dos tambores se deu em um ponto no qual o arranjo musical passa de um momento de realização pouco definida, improvisada dentro de um roteiro, para uma seção de precisão. Depois da abertura com o timbre da baqueta deslizando pelo *vidrofone* e de acontecimentos sonoros que tinham relação com a letra da canção, os tambores e o *vidrofone* são tocados com um ritmo definido, em um ostinato que acompanha as vozes na execução de melodia e letra da canção em francês.

A criação do ostinato e a relação deste com a melodia foram decisões do aluno, assim como o resto do arranjo. Porém, neste ponto, um direcionamento pedagógico pareceu necessário. A canção deveria ser cantada pela criança e pela educadora, mas, sem referência de altura, não se chegava à afinação. Houve uma conversa sobre o problema, que a criança reconheceu, e a educadora propôs uma alteração no arranjo: antes da entrada da voz, o irmão mais velho tocaria na flauta-doce, junto ao ostinato,

a nota com a qual iniciaria a canção. Esta possibilidade foi experimentada e incorporada ao arranjo, resolvendo o problema de execução.

A ação por parte da educadora foi objeto de muita reflexão, visto que um problema de execução interferiria no processo criativo e no produto deste, o que não era almejado inicialmente com a proposta. A desafinação foi entendida como um problema justamente pelo caráter do arranjo, pois se a intenção era que duas vozes cantassem a canção, e se não era uma decisão composicional que as duas vozes cantassem notas diferentes, então era preciso encontrar meios de afinar. Isto não foi apenas uma reflexão da educadora, mas o problema foi exposto à criança e esta o encarou como tal, dispondo-se a resolvê-lo. Este ponto específico da experiência aqui relatada vai ao encontro do pensamento educacional de H. J. Koellreutter apresentado por Brito (2007). Segundo a autora, Koellreutter "costumava afirmar que todo professor precisava *aprender a apreender do aluno o que ensinar* e que *o melhor momento para ensinar um conceito é aquele em que o aluno quer saber*" (BRITO, 2007: 62). O problema da afinação se mostrou como momento propício para levar o aluno a refletir e se apropriar do termo e de seu caráter prático. Acreditamos que, tratada neste caso, em uma real situação de fazer musical, a afinação tenha sido abordada de maneira mais eficiente e plena de sentido para a criança que se o tema fosse tratado de maneira tecnicista por meio de exercícios.

Como fechamento do arranjo da canção, o aluno criou uma seção que representava a manhã, com os metalofones fazendo o som de sinos e os apitos de pássaros. Neste momento voltava-se a um tocar menos determinado, onde acaba o arranjo. O pensamento seqüencial desenvolvido pelo aluno, que apresentou sinais de narrativa, mas não se fechou nesta perspectiva na medida em que se admitiu timbres que apenas satisfaziam esteticamente a criança, gerou um arranjo complexo. Coexistem na composição precisão e imprecisão, timbres referenciais e outros sem relação anterior com a canção, intenções diversas. O empenho em organizar sons, em engendrar as possibilidades para reconstruir uma canção criando para esta novas regras, nos possibilita exemplificar o *jogo de regras* exposto anteriormente. Esta postura permeou todo o processo, fez com que todos os esforços convergissem para a organização, em uma atividade intelectual.

5. Concluindo

A elaboração de um arranjo por uma criança de seis anos pode parecer um contra-senso de acordo com algumas concepções de música e de infância. Porém, com um direcionamento pedagógico que considera como legítima a criação da criança, sem impor-lhe expectativas estéticas nem fechá-la na condição de mera reprodutora, esta prática se mostrou possível e de grande importância para a relação que a criança estabelece com o material sonoro e musical.

O arranjo aqui relatado nos mostra também a complexidade que já possui o fazer musical na infância, de maneira que as *condutas musicais* coexistem, se fundem, denunciando uma participação da criança por múltiplas vias. As relações sensoriais, simbólicas e organizacionais se mostraram fortemente presentes, mesmo sendo a proposta mais direcionada para uma atividade como *jogo de regras*, visto que se tratava da elaboração de um arranjo. Isto também nos motiva a não esquecer a integralidade da criança, a sua completude que, muitas vezes é deixada de lado em direcionamentos pedagógicos que visam o aprimoramento de determinada habilidade, ignorando a criança como ser total e a música como fazer de grande complexidade.

Referências

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento*: novas estratégias de comunicação. São Paulo, 2007. 288f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DELALANDE, François. L'educazione musicali da 0 a 6 anni. *Bambini*, Torino, janeiro de 1988. Disponível em: <http://www.comune.torino.it/centromultimediale/bambini/bambini_88.htm >. Acesso em 25 de julho de 2012.

_____. *La música es un juego de niños.* Trad.: Susana G. Artal. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad.: Maria Alice M. D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1964.

A aprendizagem musical dos elementos do som pelo estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão

Teresa Cristina Trizzolini Piekarski
Universidade Federal do Paraná – teresapiekarski@yahoo.com.br

Valéria Lüders
Universidade Federal do Paraná – valeria.luders@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa, em fase inicial, propõe-se a estudar a aprendizagem musical dos elementos do som pelo estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão, investigar pedagogia musical que seja adequada à sua aprendizagem musical e estudar as suas habilidades cognitivas. As reflexões a respeito de inclusão de estudantes com deficiência intelectual que fundamentarão essa pesquisa serão baseadas em Stainback & Stainback (1999); Pan (2008); Mantoan (2011), entre outros. Optou-se pela pesquisa – ação, por possibilitar a verificação e intervenção no processo educacional. A ação pedagógica acontecerá em classe comum tendo estudantes de classe especial com deficiência intelectual nela inseridos, totalizando vinte e cinco estudantes. As aulas serão filmadas, com duração de uma hora semanal, totalizando 16 horas. Após cada aula, será efetuada sua transcrição em relatório descritivo. Será realizada uma avaliação, por meio de aplicação de um instrumento a ser construído para verificar o conhecimento prévio destes estudantes em Música, antes do início e ao final da ação pedagógica. A aplicação do instrumento de avaliação será individual e filmada. Três juízes externos, especialistas em educação musical, validarão os dados. Os resultados da avaliação inicial e final receberão tratamento estatístico por meio do ANOVA (análise de variância). Os relatórios descritivos e as filmagens serão utilizados para análise do processo educativo e realização de ajustes, quando necessários, nos procedimentos didáticos, metodologias e recursos pedagógicos. Ao final da pesquisa em campo, os relatórios descritivos, as filmagens, o tratamento estatístico dos dados coletados nos instrumentos de avaliação inicial e final serão utilizados para análise da aprendizagem dos estudantes. Como contribuição à área da Educação Musical e à produção científica em geral, pretende-se com este estudo, apontar a pedagogia musical adequada à aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual, proporcionando reflexões a respeito da inclusão desses alunos em classes comuns.

Palavras-chave: Educação musical inclusiva, deficiência intelectual, pedagogia musical.

Musical learning of sound elements by students with intellectual disability student in an inclusive classroom context

Abstract: This research initially proposes studying the musical learning of sound elements by the student with intellectual disability in an inclusive classroom context, to investigate the music pedagogy adequate to his/her musical learning and also to study the child's cognitive skills. The thoughts regarding the inclusion of students with intellectual disability that will be the basis for this research are rested on Stainback & Stainback (1999); Pan (2008); Mantoan (2011) et al. The action research was chosen for it allows both verification and intervention in the educational process. The pedagogical action will happen in an ordinary classroom with the inclusion of students with intellectual disability, totalizing twenty five students. The classes will be filmed for one hour every week, totalizing sixteen hours. After each class a transcription/descriptive report shall be carried out. The evaluation shall test the previous musical knowledge of the students before and after the pedagogical action. The musical instrument, yet to be manufactured, will be used in the evaluation and its application will be individually filmed. Three musical education experts will validate the data. The results of both initial and final evaluations will be statistically treated by ANOVA (variance analysis). The descriptive reports and the filming will be used for the educational process analysis and for making, if necessary, adjustments on the didactic procedures, methodologies and pedagogical resources. By the end of the field research, all the results will be used for analysis of student learning. As a contribution to the music education area and scientific production in general, this study intends to point out the adequate music pedagogy to be used on the students with

intellectual disabilities in their music learning, providing thoughts on integrating these students into ordinary classes.

Keywords: Inclusive music education, intellectual disability, music pedagogy.

A Educação Especial é uma modalidade da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 que implementa políticas públicas educacionais objetivando a educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais e a sua integração, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos).

A modalidade citada acima é uma realidade nas escolas e centros municipais de educação infantil (CMEIs) da cidade de Curitiba. A Rede Municipal de Ensino (RME) oferece diferentes modalidades de atendimento especializado: Classes Especiais, Sala de Recursos, Escolas de Educação Especial, Centros Municipais de Atendimento Especializado, além de parcerias com escolas conveniadas.

As Classes Especiais no Ensino Fundamental tem como base legal a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. O professor especialista que atua em Educação Especial faz uso de metodologias, de procedimentos didáticos e de recursos pedagógicos específicos das séries, ciclos e respectivas etapas da educação básica, para que o estudante tenha acesso ao currículo da base comum.

A Deliberação n.º 02/03 do Conselho Estadual de Educação do Paraná refere-se à criação, organização e funcionamento das Classes Especiais. Os estudantes matriculados nas escolas de Ensino Regular, que apresentarem indícios e necessidades educacionais diferenciadas passam por Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional. Segundo Tomazini e Ishikawa, essa avaliação

> [...] é um processo de construção com uma dinâmica própria, que conduz à indicação para atendimentos especializados os estudantes que deles necessitam, bem como indica e orienta estratégias para o atendimento aos estudantes na escola. (TOMAZINI; ISHIKAWA, 2010, p.27)

As autoras afirmam que estão envolvidos no processo de avaliação o estudante, os pais, os professores, psicólogos, pedagogos e outros profissionais afins.

Os estudantes que frequentam a Classe Especial são aqueles com deficiência intelectual, podendo ter, ou não, outros comprometimentos como Transtorno de Desenvolvimento Global,

Transtorno de Conduta, Múltiplas Deficiências, Síndromes, que são constatados pela Equipe de Avaliação Diagnóstica e médico neurologista, ou psiquiatra. A idade desses estudantes varia de seis a dezoito anos.

A Classe Especial é uma sala de aula na escola de Ensino Regular, onde os profissionais que nela atuam, devem garantir o acesso aos conteúdos básicos também oportunizados aos demais estudantes da escola. A Classe Especial é de caráter transitório, com trabalho pautado na busca de métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem cooperativa, devendo se adaptar para atender a diversidade de seus estudantes, buscando seu desenvolvimento global e assegurando a igualdade de direitos.

Dessa forma, a Classe Especial deve inserir seus estudantes gradativamente nas classes comuns do Ensino Regular, de maneira efetiva. O plano de ensino segue as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, deve valorizar o potencial e possibilitar ao estudante a execução de tarefas por meio de estratégias estabelecidas, e de criar suas próprias para a solução de problemas de seu dia a dia. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, vol. 4, p.19).

A reinserção do estudante na classe comum acontece de acordo com a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, art. 23 e 24, Deliberação nº. 09/2001 e Instrução nº. 03/04, que determinam que o estudante realize Exame Classificatório, devendo indicar o desenvolvimento apresentado e as condições para o atendimento inclusivo. É imprescindível que todo o processo seja acompanhado pela escola e pela família. Todos os instrumentos utilizados devem ser arquivados e lavrados em ata. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, vol. 4, p.20).

Dentro desse contexto normativo, que pretende a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, este projeto de pesquisa propõe o estudo da aprendizagem musical dos elementos do som segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba dos estudantes de Classe Especial, com deficiência intelectual, incluídos na classe comum.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba apontam o ensino da arte conforme determinação da Lei 9394/96 e a Instrução n.º 14/2004 do DIE/CDE/SEED. Deve contemplar o estudo das Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, sendo que cada uma das linguagens deve abordar o seu objeto de estudo e seus elementos formais. O professor deve levar em conta a especificidade de cada linguagem artística, considerando-as como produto cultural

social e histórico. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, vol. 3, p.90).

As Diretrizes apontam o trabalho pedagógico em Música como cultura, considerando o som como sua matéria prima, como estrutura sonora composta de significados formais e culturais. A organização do trabalho pedagógico se dá por meio da seleção de objetivos e conteúdos, apreciação, execução, criação e avaliação. (CADERNO PEDAGÓGICO: ARTES, p.10-12), norteados por dois eixos, que devem ser trabalhados simultaneamente. O eixo um orienta o entendimento da arte e das formas artísticas como produção cultural, social e histórica e o eixo dois as especificidades das linguagens artísticas. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, vol.3, p. 90).

O problema de pesquisa apontado é o seguinte: é possível o aprendizado musical dos elementos do som, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (DCEMC) pelo estudante de classe especial, com deficiência intelectual, quando inserido na classe comum?

Relativo à hipótese, temos que o estudante de classe especial, com deficiência intelectual, pode aprender o conteúdo de música elementos do som, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, quando inserido em classe comum, utilizando procedimentos didáticos e recursos pedagógicos adequados às suas possibilidades.

A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSMIV) definem como deficiência intelectual o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que se inicia durante o período de desenvolvimento da criança e está associado a limitações em pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, atividades de vida diária, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, aptidões escolares, lazer e trabalho. (MIRANDA; RESEGUE; FIGUEIRAS, 2003, p. S36).

Frequenta Classe Especial da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o estudante com potencial intelectual no limite ou incompatível com a idade, nível cognitivo em defasagem, com histórico de atraso no desenvolvimento, com linguagem desorganizada e/ou com alterações, não possui vínculo positivo com a aprendizagem, psicomotricidade necessita de aprimoramento, com comprometimento no âmbito acadêmico e social, com defasagem nas habilidades intelectuais e cognitivas, e nos conteúdos acadêmicos, provavelmente não é alfabetizado e suas noções do sistema de numeração decimal são restritas. Estes estudantes passam por Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional (ADP), que é realizada por equipe multidisciplinar dos Centros Municipais de

Atendimento Especializado de Curitiba em conjunto com os pais, professores e o próprio estudante, para frequentarem essas classes. (WALL, 2010, p.3-5)

Os estudantes com deficiência intelectual permanecem em classes especiais por certo período, para depois serem reinseridos em turmas comuns.

Vários estudiosos citados por Stainback, S. & Stainback, W. (1999, p.22) afirmam que

[...] nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem por terem oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos. (VANDERCOOK, FLEETHAM, SINCLAIR, TETLIE (1988) apud STAINBACK S.; SATINBACK W., 1999, p.22)

Porém, o fato de colocar os alunos com deficiências em salas de aula do ensino regular, não resulta em melhora na aprendizagem. Stainback, S. & Stainback, W. (1999, p.22) também citam Brinker & Thope (1983, 1984), Epps & Tindal (1987) para afirmar que, tem-se observado os alunos de diferentes níveis de deficiência aprendendo melhor em salas de aula integradas, com as experiências e apoio educacional apropriado, do que em salas de aula segregadas.

Muitas reflexões serão necessárias, pois a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual em turmas do ensino regular em um país com a realidade brasileira não significa somente a organização de conteúdos e sua forma de transmissão, mas a maneira que é proporcionada essa experiência escolar a essas crianças e jovens. (PAN, 2008, p.131-135).

A inclusão desses estudantes em turmas do ensino regular não pode significar o cerceamento de seu direito ao atendimento educacional especializado, porém não pode impedir seu acesso às turmas comuns. (FAVERO, 2011, p. 23).

Muitos são os educadores empenhados em desestigmatizar o fracasso escolar e romper paradigmas no que se refere à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Nesse sentido, pretende-se buscar por meio desta pesquisa, compreender e analisar a aprendizagem musical dos elementos do som destes alunos inseridos em turma comum do ensino fundamental.

Para que isso seja possível, além de estudar sobre o processo de inclusão do estudante com deficiência intelectual em turma comum, pretende-se o aprofundamento no que se refere à pedagogia musical que seja adequada a aprendizagem musical desses alunos.

Dessa forma, justifica-se esse estudo pela contribuição que ele possa vir a dar para a Educação Especial e à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, tendo em vista que sua permanência na Classe Especial é de caráter transitório.

Tem-se como objetivo geral dessa pesquisa, estudar a aprendizagem musical dos elementos do som, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, de estudantes de Classe Especial, com deficiência intelectual, quando inseridos em classe comum.

Os objetivos específicos são:

1. Estudar as habilidades cognitivas musicais do estudante de Classe Especial;
2. Investigar Pedagogia Musical que seja adequada ao estudante com deficiência intelectual, quando inserido em turma comum;
3. Estudar a inclusão do estudante com deficiência intelectual na aula de Música em classe comum no ensino regular.

A educação musical tem como função introduzir os estudantes em formas de vida musical, enraizadas num fazer musical autêntico, artístico e criticamente reflexivo, (ELLIOT apud BEINEKE, 2003, p.86), considerando essa afirmação, a pesquisadora optou por realizar o estudo da aprendizagem musical com estudantes de Classe Especial inseridos em classe comum, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba utilizando a pesquisa-ação.

Segundo Engel (2000, p.182), esse método possibilita a intervenção da pesquisadora durante o próprio processo de pesquisa. Já Moreira e Caleffe (2008, p.89-90) definem a pesquisa-ação como "uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção". Sendo a pesquisadora, profissional com quatro anos de experiência na área de educação musical com estudantes de Classe Especial, além de ter ministrado cursos para formação de professores de Artes - Música que tiveram como participantes profissionais do magistério do ensino regular e de Escolas Especiais, poderá constatar e interferir no processo educacional, embasada teoricamente, com uma prática adequada, atendendo às necessidades educacionais especiais dos estudantes participantes da pesquisa, principalmente pela possibilidade de adaptação nos encaminhamentos metodológicos.

A ação pedagógica da pesquisa será realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em uma classe comum tendo estudantes de classe especial nela inseridos. O número total de estudantes durante a ação pedagógica não pode ultrapassar o limite permitido por classe pela legislação, que é de vinte e cinco estudantes.

Por meio de questionário estruturado, que deverá ser respondido por professores de Artes, Música e de Práticas Artísticas[250] que atuam com Classe Especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, se buscará os dados sobre sua formação profissional, formação e experiência musical, cursos de capacitação que realizou sobre educação musical. Neste caso, o questionário estruturado tem como objetivo localizar uma população para a pesquisa (estudantes), que tenha a menor experiência educativa musical dentro do contexto escolar.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, no que se refere à Música e Educação Inclusiva, o Caderno Pedagógico: critérios de avaliação da aprendizagem escolar e no Caderno Pedagógico: Artes são os documentos oficiais que darão referencial curricular para a prática pedagógica desta pesquisa.

Por meio de entrevista semiestruturada com profissionais de um Centro Municipal de Atendimento Especializado de Curitiba se buscará os dados para conhecer a Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional realizada para que o estudante com deficiência intelectual frequente Classe Especial, também conhecer os encaminhamentos pedagógicos indicados para serem realizados na escola, e saber se existem, e quais são os encaminhamentos terapêuticos e de atendimentos especializados, quando necessários. A entrevista deverá ser gravada e transcrita.

As atividades acontecerão na própria sala de aula, prevendo a possibilidade de não existir sala de música.

As aulas, que serão filmadas, devem ter duração de uma hora, uma vez por semana, totalizando 16 horas. Após cada aula, a pesquisadora assistirá a filmagem para registrar por meio de relatório descritivo, o processo educativo e a aprendizagem musical dos elementos do som dos estudantes. Desta forma, poderá se constatar a necessidade de adaptações nos procedimentos pedagógicos, acompanhar a evolução na aprendizagem dos estudantes e realimentar o planejamento das aulas sempre que necessário. Deve-se destacar a importância de acompanhar a evolução da aprendizagem musical tanto dos estudantes com deficiência intelectual, como dos estudantes sem a deficiência, porque embora o foco da análise desta pesquisa seja a aprendizagem musical dos estudantes com deficiência intelectual, estará se trabalhando com esses estudantes incluídos em classe comum, que possuem objetivos a serem cumpridos dentro da escola.

Será realizada uma avaliação, por meio de aplicação de um instrumento a ser construído para verificar o conhecimento prévio destes estudantes em Música, com base nos critérios de avaliação do município, antes do início da ação dessa pesquisadora. O mesmo instrumento será

[250] Práticas Artísticas – são atividades na área de Artes, realizadas em oficinas nas escolas de tempo integral.

aplicado ao final do processo para avaliar a aprendizagem musical. A aplicação do instrumento de avaliação será individual e filmado, seguindo roteiro para análise e verificação de aprendizagem. Para validar os dados, serão convidados três juízes externos especialistas em educação musical, que por meio da observação dos vídeos de aplicação dos instrumentos de avaliação, preencherão uma ficha individual de cada estudante com cada um dos critérios de avaliação. Os resultados da avaliação inicial e final receberão tratamento estatístico por meio da ANOVA (análise de variância).

Caso seja verificado na avaliação inicial, que os estudantes já dominam o conteúdo elementos do som, a pesquisadora dará continuidade ao processo de aprendizagem, avançando nos conteúdos com base nas Diretrizes Curriculares (DCEMC).

Os relatórios descritivos e as filmagens serão utilizados para a análise do processo educativo pela pesquisadora, para que possa realizar os ajustes que forem necessários nos procedimentos didáticos, metodologias e recursos pedagógicos que estiver utilizando. A pesquisadora também preencherá a ficha de avaliação dos estudantes com base na verificação inicial e final.

Ao final da pesquisa em campo, os relatórios descritivos, as filmagens e o tratamento estatístico dos instrumentos de avaliação inicial e final, serão utilizados para análise da aprendizagem dos estudantes, tendo como substrato o referencial teórico apresentado anteriormente.

Como contribuição à área da Educação Musical e à produção científica em geral, pretende-se com este estudo, apontar a pedagogia musical adequada à aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual, proporcionando reflexões a respeito da inclusão desses estudantes em classes comuns.

Educação inclusiva é o conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e isolamento. (CARNEIRO, 2008, p. 29). Ou seja, a educação inclusiva dá o direito de acesso ao Ensino Fundamental, que é o nível de escolaridade obrigatório, a qualquer cidadão.

Muito se tem discutido sobre a dificuldade das escolas em receber os estudantes com necessidades educacionais especiais, pois muitas são as suas particularidades e as escolas não se sentem preparadas para lhes oferecer educação de qualidade.

Referências

BEINEKE, Viviane. O Ensino da Flauta Doce na Educação Fundamental**.** In: HENTSCHKE, Liane e DEL BEN Liane (Org.). *Ensino de Música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*, de 14 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:* possibilidades e limitações. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. *Caderno Pedagógico:* Artes. 2008.

_____. Secretaria Municipal da Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.* 2ª. ed. vol. 3 e 4. 2006.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista.* Curitiba. Editora da UFPR, n.16, p. 181-191. 2000. Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_ engel.pdf>. Acesso em: 08 agos. 2011.

FAVERO, Eugenia Augusta. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). *O desafio das diferenças nas escolas.* Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 15-27.

MIRANDA, Luci; RESEGUE, Rosa; FIGUEIRAS, Amira. A criança e o adolescente com problemas do desenvolvimento no ambulatório de pediatria. *Jornal de Pediatria* - vol.79, supl.1, 2003, p. S33-S42. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v79s1/v79s1a05. pdf> . Acesso em 20 set. 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.* 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

PAN, Míriam Aparecida Graciano de Souza. *O direito à diferença:* uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n.º 09/01*, de 11 de setembro de 2001. Matrícula de Ingresso, por transferência em regime de progressão parcial, aproveitamento de estudos, a classificação e reclassificação; as adaptações, a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização da vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n.º 02/03* de junho de 2003. Normas para a Educação Especial.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão:* um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOMAZINI, Célia; ISHIKAWA, Célia Inez Venturini. Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional. In: *Caderno pedagógico:* critérios de avaliação da aprendizagem escolar. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: SME, 2010. v. 1, p.25-30.

WALL, Andressa. *Encaminhamento Pedagógico:* Classe especial e Sala de Recursos. p. 1-40. Disponível em <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=537&down=1&menor=10&maior=20&busca=&chave> . Acesso em 06 ago. 2011 (No site o arquivo para download se denomina “Comparativo Sala de Recursos e Classe Especial”).

Aprendendo a ensinar música: conflitos, relatos e reflexões acerca da experiência vivenciada em uma escola de Ensino Fundamental I

Thaís dos Santos Marcolino
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP) - thaismarcolino@gmail.com

Bruna Barberino Leal Dias
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP) – bruna.barberino@gmail.com

Resumo: As experiências relatadas neste texto ocorreram em um projeto, na área de Educação Musical, que envolveu a parceria entre uma escola estadual de Ensino Fundamental I e uma universidade. Temos como objetivo refletir a respeito das relações existentes no ambiente escolar, os conflitos gerados por estas relações e como estes nos proporcionaram aprendizados a cerca da nossa prática pedagógica. Tomamos como referência principal para a nossa reflexão o educador brasileiro Paulo Freire, pois acreditamos em uma pedagogia crítica na qual o aprendizado se dá por meio das relações e da troca de experiências entre educadores e educandos. Os conflitos pedagógicos existentes entre bolsistas e os professores da escola são o foco principal deste artigo por influenciarem diretamente as aulas de música e nossa relação com os alunos.
Palavras-chave: ensino de música, educação básica, conflitos pedagógicos.

Learning to teach music: conflicts, reports and reflections about the lived experience in a state elementary school

Abstract: The experiences reported in this text occurred in a project, in the area of Music Education, which involved a partnership between a state elementary school and a university. Our objective is to reflect on the relationships within the school environment, the conflicts generated by these relationships and how they gave us learning about our teaching practice. We take as our main reference for reflection the Brazilian educator Paulo Freire, because we believe in a critical pedagogy in which learning takes place by means of the relations and exchange of experiences between teachers and students. The conflicts between us and teachers of the school are the main focus of this paper because are a directly influence in music classes and our relationship with students.
Keywords: teaching of music, basic education, pedagogical conflicts

1. Introdução

Neste relato tratamos a respeito da nossa experiência como bolsistas em um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), na área de Educação Musical que aconteceu entre 2010 e 2011 envolvendo a parceria do Instituto de Artes - UNESP com a Escola Estadual Prof. Izac Silvério (Ensino Fundamental I), localizada na zona norte da cidade de São Paulo. Este projeto envolveu dez alunos bolsistas sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Luiza Helena da Silva Christov e da doutoranda Jéssica Mami Makino. Estas orientações aconteciam semanalmente e neste espaço tínhamos a

oportunidade de relatar, discutir sobre as nossas aulas na escola e ouvir opiniões dos colegas, elaborar planos de aula, trocar ideias sobre atividades e sobre as questões mais marcantes na nossa experiência. Além disso, durante todo o projeto, trabalhamos em parceria com a professora de artes da escola, Rosângela Souza Dantas, o que foi fundamental para o processo. Ela acompanhava e participava ativamente em todas as nossas aulas, orientando, auxiliando e refletindo sobre nossas atitudes sempre que necessário.

A prática docente se faz indispensável durante a formação de novos professores nos cursos de Licenciatura. Isto porque, só podemos comparar, analisar, construir, desconstruir, saber o que funciona ou não numa sala de aula, estando dentro dela, em contato com os alunos.

Nos cursos de licenciatura de áreas artísticas não pode ser diferente. Saber até que ponto podemos tocar, sensibilizar e transformar o ambiente escolar com algo tão essencial e ao mesmo tempo tão esquecido por todos se faz necessário, assim como conhecer, por exemplo, nossos limites e utopias no espaço escolar.

Em média as turmas têm cerca de 30 alunos matriculados, o que causa um certo aperto em algumas salas por falta de estrutura adequada. Boa parte destas crianças lida com diversos problemas familiares, o que resulta em uma carência muito grande de atenção ou mau comportamento e, muitas vezes, elas são mal compreendidas pela escola por estes motivos.

As aulas de música geralmente aconteciam na sala de vídeo/biblioteca da escola. É uma sala pequena, com estantes e cadeiras encostadas na parede, e mal iluminada que contribuíam para a distração das crianças logo nos primeiros minutos de aula, ainda mais levando em consideração que eles só tinham acesso a esta sala em ocasiões específicas, como aulas de educação física em dias chuvosos, consultas com psicólogo, aulas de religião etc. Também existem dois armários nesta sala, um com alguns instrumentos musicais como reco-reco, agogô, triângulo, que estavam velhos e aos poucos foram quebrando ou sumindo de lá e outro que podíamos usar para guardar os materiais levados por nós. Em outra sala da escola, destinada a guardar materiais do projeto *Escola da Família*, existem outros instrumentos, mas nem sempre tínhamos acesso a eles.

Desde o início, fomos bem recebidas pela direção e coordenação da escola, que se propuseram a apoiar o projeto, mas isso nem sempre aconteceu. Os professores divergiam suas opiniões, alguns apoiavam e outros desprezavam nossas aulas, considerando-as, muitas vezes, como recreação para os alunos, o que nos causou dificuldades, visto que, em algumas ocasiões, determinados alunos não puderam participar das aulas de música porque, segundo alguns professores, não tinham esse mérito.

Dentro deste contexto, temos como objetivos relatar e refletir sobre os conflitos e choques gerados durante o processo, envolvendo arte e escola, principalmente durante o ano de 2011 e como eles

interferiram em nosso trabalho, na maneira de pensar as aulas de música e o amadurecimento que tivemos durante todo o projeto.

2. Conflitos

Durante o período que se estendeu o projeto, passamos por diversas situações que nos fizeram refletir acerca das relações entre as hierarquias de poder presentes na escola, como, por exemplo, a relação entre professores especialistas (bolsistas) e generalistas, alunos e direção. A partir dessas reflexões pudemos elencar determinados conflitos que foram mais recorrentes durante o projeto, de maneira geral, atingindo todos os bolsistas.

A seguir, descreveremos a respeito desses conflitos e analisaremos criticamente suas influências nas aulas de música, tomando como referência principal Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro que se tornou conhecido por pensar em um modelo diferente de ensino chamado de "pedagogia crítica", no qual a aula se dava em uma relação de troca de experiências entre mestres e aprendizes, valorizando assim os conhecimentos de ambos e as contribuições que poderiam dar a sociedade.

2.1. A relação entre professores e bolsistas

Trabalhamos com quatro professoras diferentes, cada qual com um determinado perfil, mas nenhuma delas participava da aula de música de maneira ativa. Quando utilizamos o termo ativa, nos referimos a cantar, tocar, aprender as brincadeiras etc. juntamente com as crianças. Mas entre essas quatro professoras, uma, que mesmo durante as aulas fazia outras atividades como organizar o caderno de classe, preparar atividades entre outros, prestava atenção no que estava sendo trabalhado na aula de música e interferia de maneira positiva, levantando questões ou fazendo observações.

Na turma do 2º ano houve duas professoras que chamaremos de **A** e **A'** e a da turma do 3º ano chamaremos de **B**.

Podemos caracterizar a professora A como muito rígida e autoritária com os alunos. Geralmente não participava das nossas aulas, mas quando isso acontecia, sempre ficava um clima tenso entre as crianças e se algum aluno fizesse algo considerado errado pela professora A, esta logo interferia gritando ou até mesmo retirando os alunos de nossas atividades, sem se importar se estávamos ou não de acordo. Por muitas vezes ela castigava as crianças com mau comportamento deixando-as sem educação física, merenda e aula de música, o que deixa claro que esta última não era encarada por ela como disciplina. Outro fato recorrente era que alguns alunos não eram liberados para nossa aula, pois, segundo a professora, era o único momento no qual ela poderia dar reforço das outras matérias.

Pudemos constatar tais fatos ao longo do período em que ela esteve com a turma (durante o primeiro semestre de 2011), mas em uma de nossas aulas, quando buscávamos refletir com as crianças a respeito do que elas haviam aprendido nas aulas de música e seu comportamento, por meio de uma conversa aberta, onde todos poderiam falar, dar opiniões etc., percebemos que elas não estavam se sentindo confortáveis para falar. Depois de muito insistir na conversa com as crianças, a professora decidiu sair da sala, alegando que só assim elas falariam. E assim aconteceu, pois depois que ela saiu da sala as crianças se sentiram livres para se expressar. Com isso, pudemos perceber o quanto as crianças sentiam **medo** desta professora, se diferenciando muito de **respeito**, pois o primeiro impõe uma única opinião e o segundo ouve os dois lados, ambos trabalham em parceria para alcançar um objetivo.

A professora A' acompanhou esta mesma turma no segundo semestre de 2011 e não se diferenciava muito da professora A. Logo no primeiro dia de aula ela intimidou as crianças com regras e também disse que "conhecia muito bem a fama deles", reforçando seu ar autoritário. Esta professora acompanhou boa parte das aulas porque dividimos as crianças em duas turmas, sendo que uma delas ficava na sala de aula, mas ela sempre aproveitava o horário para fazer outras atividades. Com relação a isso, ela ainda nos disse que havia observado a divisão feita por nós e a considerava errada, pois havíamos colocado no mesmo grupo alunos que apresentavam mau comportamento, sem apresentar uma alternativa melhor. Vale ressaltar que chegamos a esta divisão da turma depois de longa análise do perfil dos alunos, levando em consideração quais tinham mais problemas quando estavam juntos na nossa aula.

29.Para finalizar o projeto, todos os bolsistas decidiram gravar um CD com as crianças como uma pequena amostra de todo o trabalho realizado. Durante este processo, a professora A' nos abordou, pedindo para que fizéssemos alguma atividade relacionada ao *Halloween* na nossa aula, pois, segundo ela, as crianças ouviriam falar muito sobre esta data nos próximos dias na televisão. O que nos chamou atenção neste pedido foi a maneira como a professora A' sugeriu que fosse feita esta atividade: Desenhos impressos para colorir e “musiquinhas” de *Halloween* para acompanhar. Não aceitamos sua proposta, pois nos soou como uma falsa parceria, onde a música só serviria para preencher as lacunas deixadas durante as outras aulas e, além disso, ela não estava ciente e não se interessava pelo processo que acontecia durante as aulas de música (neste caso a gravação do CD).

> Sobre os trabalhos conjuntos encontramos a ênfase sobre a preparação de apresentações nas datas comemorativas do calendário escolar, formaturas e eventos similares, o que consideramos extremamente restritivo. Associamos a ausência de trabalhos integrados ao modelo curricular disciplinar e fragmentado que mantém distantes as áreas de conhecimento e seus profissionais. (BEAUMONT; BAESSE; PATUSSI, 2006: 121 e 122)

30.A professora B era responsável por uma das turmas de 3º ano que assumimos. Ela assistiu a praticamente todas as aulas que demos durante o ano, mas nunca participou ativamente de nenhuma

delas. Esta turma foi gerada a partir da divisão de uma sala e a professora B entrou como substituta até a designarem oficialmente como efetiva. Isto tornou sua atitude passiva não apenas relativa à aula de música, principalmente durante o primeiro semestre, pois muitas vezes ela nos disse que sua presença era apenas temporária. Por diversas vezes, durante as nossas aulas, a professora B interferia de forma a romper com sua passividade, gritando ou brigando com os alunos quando eles estavam irrequietos, dispersos e conversando entre si. De certa forma, atitudes como esta diminuíam nosso papel porque era como se não pudéssemos conduzir a aula sem a sua interferência.

31.Todos estes conflitos existentes entre professores especialistas e generalistas nos chamaram mais atenção porque tivemos a oportunidade de trabalhar com uma outra professora (professora C, responsável por outra turma de 3º ano) que demonstrava interesse pelo nosso trabalho e sempre passava o valor das aulas de música para a turma. Sua relação com os alunos era de total respeito, todos podiam dar suas opiniões, tomar decisões e discutir sobre diversos assuntos. Muitas vezes, conseguimos estabelecer parcerias com esta professora, pois durante a semana ela trabalhava canções ou conteúdos que havíamos ensinado para a turma. Estas atitudes da professora C influenciaram positivamente nossas aulas, pois as crianças se organizavam e trabalhavam em grupo mais facilmente, se demonstrando sempre solidárias aos colegas com dificuldades e dispostas a colaborar para que nossas aulas fossem sempre produtivas.

3. Conflitos pedagógicos

Nas reuniões, que ocorriam semanalmente na universidade, sempre fomos orientadas pelas professoras-supervisoras do projeto a buscar, criar e recriar meios de tornar o nosso encontro com as crianças mais enriquecedor, por meio de trocas de experiências e conhecimentos.

O método de alfabetização criado por Paulo Freire, citado no livro de BRANDÃO (1985), vai ao encontro ao modo como pensamos na educação e como trataremos destes conflitos:

> Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho.'Não há educadores puros', pensou Paulo Freire. "Nem educandos". De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (BRANDÃO, 1985: 21 e 22)

Dentre os maiores conflitos que tivemos na escola, um dos maiores, senão o maior, foi com relação à maneira como se dava o ensino pelos professores generalistas. Seja presencialmente na escola ou através de relatos dos outros bolsistas, pudemos perceber o quanto esta cultura do grito, da desvalorização dos indivíduos e do afastamento entre escola e vida cotidiana, está enraizada dentro do

ambiente escolar.

3.1. Grito versus Conversa

Presente em todos os dias em que freqüentamos a escola, o **grito** já havia se tornado algo comum no ambiente escolar, sendo utilizado tanto na organização de filas quanto para chamar a atenção e brigar com alunos que haviam se comportado mal. Por este motivo, muitas vezes as crianças também esperavam de nós esta mesma postura e não entendiam nossa forma de repreendê-las por alguma atitude como tal.

Para chamar a atenção das crianças ou pedir silêncio, usávamos de outros artifícios como percussão corporal; fingir que estávamos falando algo muito importante gesticulando a boca e as mãos, mas sem emitir nenhum som; pequenos jogos de comando, como "o mestre mandou" ou "quem está me ouvindo bate palma" etc. Nos casos mais sérios que envolviam brigas, por exemplo, conversávamos com as crianças envolvidas, tentando mostrar a elas o por quê tal atitude era errada e as conseqüências que seus atos poderiam ter.

Em contrapartida às nossas atitudes, a maioria dos professores, como já foi dito, sempre preferiam gritar, pois acreditavam que aquela era a melhor forma de fazer os alunos agirem como eles gostariam. A diferença entre o grito e a conversa se faz no tempo em que estas duas atitudes duram: O grito causa um efeito imediato, entretanto, poucos minutos depois, ocorrem os mesmos problemas, gerando novos gritos e assim por diante. Já o diálogo pode mostrar para as crianças que há limites em nossas atitudes e que devemos respeitar as pessoas que estão próximas de nós. A conversa pode causar não só um efeito imediato, mas uma mudança de comportamento.

3.2. (Des)Valorizar o indivíduo e suas conquistas

Valorizar cada criança e suas conquistas dia a dia, sem necessariamente ser uma data especial, se fez muito importante durante o processo, apesar de ser uma tarefa difícil dentro da realidade escolar pública atual. Percebemos que elogiar pequenas coisas, como uma boa ideia para fazer uma atividade, a solidariedade com os colegas de turma e boas sugestões e reflexões, por exemplo, fez muita diferença durante o processo, pois, geralmente, havia sempre a valorização apenas do grupo ou a atenção era voltada apenas para os que não se comportavam, deixando em segundo plano os avanços conquistados por cada indivíduo.

No final da aula ou depois de uma atividade, tínhamos um momento para refletir sobre o que foi aprendido, onde cada um poderia dar sua opinião pessoal e todos discutíamos a respeito. Em um

desses momentos de reflexão, um menino nos disse que não havia gostado da atividade em questão, então perguntamos o por quê e outra criança nos disse que o motivo era ele não conseguir fazer a atividade direito. A partir disto, vários alunos citaram exemplos pessoais de superação de dificuldades sobre esta atividade. Neste caso, nós como professoras, poderíamos ter dito que "estudando mais você vai conseguir", mas assumimos um papel de aprendizes juntamente com as crianças e também falamos de nossas dificuldades e da ajuda que eles haviam nos dado. Percebemos que tais conselhos de aluno para aluno e nossos relatos de experiências pessoais aproximaram os dois universos de **mestre** e **aprendiz**, mostrando que dentro de uma aula, não é apenas uma pessoa que ensina todas as outras, mas é necessário uma troca. Podemos afirmar isto apoiadas nas ideias de Paulo Freire (1996, p. 47) que diz que "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

De modo geral, percebemos que os professores estão tão acostumados a valorizar o que é ruim, que as coisas boas que acontecem passam despercebidas. Infelizmente, a dura realidade da escola, nos mostra cada vez mais o quanto os alunos são tratados como números e não como indivíduos pensantes, seres humanos que são. Supomos que talvez essa desvalorização do aluno se dê porque o próprio professor se sente desvalorizado em sua área. Em certa ocasião fizemos uma entrevista por escrito com os professores que trabalhávamos e uma das questões era: "Você está satisfeito (a) profissionalmente? Justifique." A reposta que recebemos de uma professora foi:

> Infelizmente não estou satisfeita profissionalmente. Dediquei muitos anos de estudo para a minha formação e percebo que os estudos pouco auxiliam na dinâmica do dia a dia de sala de aula. O ambiente escolar é desgastante, não há incentivo (emocional, afetivo, material, financeiro), não há cooperação (dos próprios colegas professores, dos pais, da comunidade). O sistema de ensino é muito maçante, quadrado, repetitivo, desmotivador, tanto para os professores, quanto para as crianças e a escola fica pequena, triste, revoltante, insustentável. (Professora C, julho de 2011)

4. Nossos aprendizados

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) nos proporcionou vivenciar o cotidiano escolar com todas as suas complexidades. Essa experiência se tornou mais enriquecedora, pois contávamos com o apoio e orientação de três professoras, que contribuíram muito para a nossa formação docente, nos possibilitou pensar criticamente sobre a educação nos dias de hoje e a buscar novas formas de trabalhar com a educação musical em um ambiente tão singular.

Com os conflitos vivenciados, aprendemos que ainda há muito que fazer para haver uma mudança significativa no ambiente escolar, para que alunos e professores se sintam motivados a compartilhar seus conhecimentos.

A música como arte e como meio de expressão humana pode trazer diversos benefícios para um ambiente que, infelizmente, se tornou tão embrutecido. É preciso retirá-la deste papel coadjuvante

dentro da escola e colocá-la em nível de igualdade com as outras áreas de conhecimento do currículo.

Relembramos que a experiência vivida, aconteceu apenas em uma escola da rede estadual pública de ensino do Estado de São Paulo, mas por intermédio dela pudemos amadurecer nossas ideias e ideais como educadoras e educandas e julgamos esta oportunidade única para nossa formação no eterno ato de aprender e ensinar.

Referências

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

BEAUMONT, Maria Teresa de; BAESSE, Janete Aparecida; PATUSSI, Marcela Elessandra. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 115-123, mar. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire.* 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Música, inclusão e EJA

Tiago Scalvenzi Sául
UNESPAR-FAP- tiagosaul.musica@gmail.com

Resumo: Este artigo, de caráter bibliográfico, visa problematizar a ideia de inclusão que permeia a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Adotou-se o conceito de inclusão voltado para aspectos sociais e culturais. Dessa forma, objetiva-se compreender como a música pode colaborar para esse processo de inclusão, através de uma educação significativa para os alunos. Essa modalidade de educação básica possui como característica principal a diversidade de faixa etária dos alunos que a compõem. Esse aspecto gera ao educador musical desafios relacionados a questões metodológicas. Constatou-se que a música facilita a inclusão, se ela adquirir um aspecto significativo para os alunos.

Palavras-chave: Inclusão, Educação de Jovens e Adultos, música

Music, inclusion and EJA

Abstract: This essay, of a bibliographical nature, aims at questioning the idea of inclusion that permeates the Education of Adults and Young Adults (EJA). The concept inclusion was adopted focusing cultural and social aspects. Thus, the objective is to understand how music can collaborate to the inclusion process through a significant education to the students. This type of basic education has as the main characteristic how diverse the ages of the students are. This aspect generates the music educator challenges related to methodological issues. It was found that music facilitates inclusion, if it acquires a significant aspect for students.

Keywords: Inclusion, Education of Adults and Young Adults, music.

1. Introdução

Este artigo, variado de uma monografia de especialização[251], almejou realizar um estudo bibliográfico sobre a teia inclusão, música e EJA. A inclusão é pertencente ao discurso comum da EJA e a questão que se visa levantar está relacionada a maneira que ela pode ser realizada através da música.

Nesse texto, seguiu-se a noção de inclusão social como a "[...] inserção de sujeitos excluídos [...]" (MANTOAN, 2003, p.57 Apud GIL, 2009, p.2). A ideia de inclusão cultural parte do conceito de cultura exposto por Paulo Freire (2000). O autor coloca que cultura é a " [...] expressão do esforço criador do ser humano [...] São tão cultura os instrumentos com que os camponeses cavam o chão, a maneira como o fazem quanto as *Bachianas* de Villa-Lobos" (FREIRE, 2000, p.43-44, grifo do autor). Quando a cultura do aluno é respeitada e utilizada dentro do ambiente de sala de aula, entende-se que há a sua inclusão cultural.

[251] Sob a orientação da Prof.ª Ms. Solange Maranho Gomes

Porém, na busca por um ensino de qualidade, significativo e que inclua o aluno, o educador musical enfrenta algumas dificuldades de como lecionar na EJA, levando em consideração suas especificidades. Uma delas é a diversidade de faixa etária.

Assim, a presente pesquisa visa constatar se a inclusão através da música é possível ou não na Educação de Jovens e Adultos.

2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a inclusão

Dentro da realidade educacional o discurso de inclusão é relacionado a vários sujeitos. Um deles está associado aos alunos da EJA.

Ela nos remete a um sistema de educação que visa à inclusão de pessoas que, por motivos diversos, abandonaram ou simplesmente não ingressaram na escola durante o ensino regular. Esses alunos geralmente são "[...] trabalhadores que chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho. É claro, que estas mesmas salas apresentam um número significativo de desempregados e de trabalhadores temporários ou informais" (BRASIL, 2006, p.19).

O grande diferencial da EJA está relacionado à diversidade de faixa etária presente na sala de aula. De acordo com a Resolução n.º 03/2010 a idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental Fase I e II é de quinze anos e para o Ensino Médio é de dezoito anos. Não há limite de idade para o aluno poder frequentá-la.

Como forma de propiciar o acesso à escola para eles, o governo brasileiro, através da LDBEN 9394/96, transforma a EJA em uma modalidade da Educação Básica brasileira. Esse documento ainda garante sua oferta de forma gratuita. Apenas no ano de 2000 suas diretrizes são instituídas através da Resolução CNE/CEB 01/2000. Ainda, como forma de confirmar a importância da instituição dessas diretrizes, o Parecer CEB 11/2000 foi criado. Esse documento, em especial, destaca-se devido a exposição e explicação referente às funções reparadora, equalizadora e qualificadora que a EJA possui. É importante destacar que seu grande foco é a alfabetização. A luta contra o analfabetismo é marcante e sua erradicação é uma meta brasileira.

Por fim, de acordo com esse documento, a função qualificadora visa combater o analfabetismo; a função equalizadora objetiva fornecer espaço físico para esses alunos poderem estudar; e a função qualificadora almeja propiciar educação para todas as pessoas, independentemente de sua faixa etária, ou seja, nunca é tarde para aprender (BRASIL, 2000b).

3. O Educador musical na EJA

O educador possui papel fundamental no processo de inclusão dos alunos. O primeiro desafio que o educador musical enfrenta quando ingressa no mundo da EJA é saber se está preparado para lecionar nessa modalidade da Educação Básica.

Na parte metodológica, aproximações entre a forma de ensino da educação regular e a EJA acabam acontecendo, porém o educador não pode esquecer que dentro dessa sala de aula há pessoas adultas e idosas, que possuem todo um passado repleto de experiências e vivências. A busca por uma forma de ensino adequada parece ser óbvia, mas durante esse processo, confusões podem acontecer. Fernandes (2005, p.40) constata que "[...] as práticas pedagógicas usadas com os adultos são semelhantes às desenvolvidas com as crianças". Além disso, também há a presença de material pedagógico com caráter infantilizado, como no Caderno intitulado *Cantigas de Roda/Músicas Infantis* destinado à educação infantil, ciclo de aprendizagem I e II e EJA[252]. Direcionado aos professores do Sistema Municipal de Ensino, esse caderno é basicamente composto por cantigas de roda e músicas infantis. Assim sendo, questiona-se: será que o educador, que se utiliza de uma metodologia, como também de materiais direcionados para crianças, conseguirá ensinar música de maneira significativa para os alunos da EJA? Possivelmente, esse ensino não será significativo para eles.

Uma solução para enfrentar essa dificuldade metodológica pode ser encontrada na ludicidade. As autoras Castilho e Tônus (2008) comentam sobre a importância da utilização dela como um recurso metodológico no ensino na EJA, gerando momentos de aprendizagem com descontração, porém alertam para que a finalidade das atividades didáticas sempre seja o processo e não o produto. Koellreutter (Apud BRITO, 2001, p.43) aponta a "necessidade de criar espaços de atividades musicais lúdicas [...]". O uso da ludicidade em sala de aula propicia um aprendizado diferenciado. Respeitar a espontaneidade, as etapas cognitivas do aprendizado, torna-se essencial para que o aluno possa aprender o conhecimento proposto pelo educador e sua consequente reconstrução, num processo crítico. A liberdade para o aluno experimentar é essencial (FREIRE, 2011) para a sua inclusão.

Também é pertinente colocar que, no processo de construção de uma docência que visa à inclusão do aluno, a valorização dos saberes trazidos por eles é fundamental. O educador Paulo Freire (2011, 2003) aponta sobre a importância da valorização dos "saberes de experiência feitos ", a valorização do senso comum como uma forma de promover à assunção dos alunos, como também tornar o aprendizado mais significativo.

Porém, essa forma de valorização também se assemelha a proposta de educação musical realizada por Jusamara Souza (2000), que utiliza a Teoria do Cotidiano. A autora coloca sobre a

[252] Desenvolvido pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico - CENAP, de Salvador.

importância de se valorizar o cotidiano do aluno e, consequentemente, a experiência musical já vivida por eles. Dessa forma, propõe uma aula de música que "[...] vá além da transmissão de saberes desvinculados, soltos, e que, ao mesmo tempo, ofereça maneiras de lidar com o conhecimento e com o fazer musical, promovendo uma aprendizagem significativa em música" (SOUZA, 2000, p. 8).

A aprendizagem significativa é uma das grandes preocupações dentro do mundo da EJA. Com essa significação, o ensino da música se tornará menos abstrato. Isso é importante porque "Só aprendemos quando aquilo que aprendemos é 'significativo' (Piaget) para nós e nos envolvemos profundamente no que aprendemos" (GADOTTI, 2003, p.54).

Souza (2000, p. 39) ainda coloca que:

> Ao tematizar o cotidiano, a educação estará incluindo a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos, pois no cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento- provavelmente servindo aos interesses de outrem e modelando, dominando e direcionando a existência- que devem ser clarificadas . Só assim será permitido ao indivíduo fazer escolhas autênticas (SOUZA, 2000, p.39).

A formação da consciência crítica permite ao educando, como coloca Freire (2011, 2003), cientificar o conhecimento provindo do senso comum, gerar a assunção do aluno, tornando-o sujeito, como também desenvolver uma postura crítica sobre sua realidade.

Porém, o educador deve promover a superação do conhecimento trazido pelo aluno, transformando-o em "[...] reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 2011, p.28).

Destarte, é conveniente concluir, através da presente exposição, que o educador musical possui a possibilidade de promover ou não o aprendizado do conhecimento, como também sua inclusão através da didática adotada.

4. Educação Musical na EJA

Através da literatura consultada, percebeu-se que a diversidade de faixa etária gera desafios ao educador musical da EJA.

Em Ribas (2009) pode-se constatar que essa diferença fez com que os alunos percebessem a riqueza que há nas trocas entre alunos jovens, adultos e idosos, criando a consciência de que "são vistos em suas diferenças, mas não como desiguais" (RIBAS, 2009, p. 129). Interessante perceber que uma

visão diferente foi exposta por outro autor. Fernandes (2005) realiza uma série de críticas em seu texto, em relação aos documentos federais e municipais do Rio de Janeiro. Dentre suas críticas, comenta que:

> [...] o padrão modelar impresso pelo documento oficial mostra que os adultos são diferentes, são tratados como 'os outros', 'os estranhos', e que devem ser modelados a um padrão único, apontando que a diferença é usada para inferiorizar e para ofender. Assim, todas as diferenças se tornam ultrajantes (CORAZZA Apud FERNANDES, 2005, p. 40).

É evidente que a diferença de faixa etária gera desafios, tanto para o educador como para os próprios alunos, porém é percebido que esse aspecto é abordado de maneira diferente na sala de aula, pois a compreensão de que "a realidade é socialmente construída por indivíduos plurais" (RIBAS, 2007, p.04) muitas vezes acontece naturalmente dentro do ambiente da escola. Sobre estudar com pessoas de diferentes idades, a autora ainda observa que "[...] invariavelmente todos/as os/as entrevistados/as [...] consideram ser esse um aspecto positivo" (RIBAS, 2009, p. 129). Desse modo, é percebido o respeito à diversidade existente dentro da sala de aula. Sobre isso, o educador Paulo Freire acreditava que "Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever [...]" (FREIRE, 2011, p.59).

Porém, quando o assunto foi o repertório musical, Ribas (2009) comenta que as diferenças de gostos e opiniões geraram discordâncias. Esse fator é comum, pois o tipo de relação que cada aluno ou grupo de alunos possui com a música, diferentemente de faixa etária, é muito distinto. Essa visão social da música, aliás, da relação que os estudantes possuem com a música é abordada por Ribas (2009) e Souza (2004), sendo a relação entre o aluno e a música um desafio a ser superado pelo educador musical em sala de aula. Como coloca Souza (2004, p. 8) "Esse entendimento mais ampliado sobre o significado social da música poderia ser útil para a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola" e, dessa forma, tornar o ensino da música mais atraente, mais significativo para os alunos. Essa questão parece ser comum à educação básica, sendo ela regular ou da EJA.

Quando o educador se dispõe a utilizar o "mundo" que o aluno construiu socialmente, o conjunto de saberes feitos no senso comum (FREIRE, 2011, 2003), ou melhor, se dispõe a utilizar as práticas musicais, como também o repertório que o aluno aprecia para o ensino da música, ele fatalmente fará uso de músicas midiáticas.

Esse tipo de música faz parte do dia-a-dia do aluno, sendo ele jovem ou adulto. Essa relação se estabelece ouvindo música do rádio, da televisão, do cd, da internet, etc. e "'é de extrema importância' que a cultura midiática seja seriamente tomada como local de aprendizagem e contestação" (GIROUX, 1995 Apud SOUZA, 2000, p.53). Garcia et al (2007, p.22) comenta que "[...] se o aluno valoriza e se

identifica com a música midiática, isso deve ser tomado como possibilidade. Porém, o [...] processo educativo [deve] acrescer o conhecimento científico a essas músicas [...]". Apesar do rechaço de alguns educadores musicas pela a utilização da música vinculada pela mídia (SOUZA, 2000), acredita-se que sua utilização em sala de aula seja inevitável. O essencial é que "Ao tematizar o cotidiano, tentamos também incluir a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos" (SOUZA, 2000, p.54). É essencial a ressignificação dessas músicas midiáticas.

Esse processo de formação de consciência crítica do uso do cotidiano do aluno se assemelha à proposta da utilização dos "saberes de experiência feitos" de Paulo Freire (2011, 2003). No momento em que o educador musical utiliza um repertório trazido pelo aluno, ele está respeitando sua cultura gerando, dessa forma, sua inclusão. Além disso, respeita os processos de aprendizado desse aluno, pois a superação do senso comum não se realiza "[...] sem, partindo dele, passar por ele" (FREIRE, 2003, p.43).

Ainda a respeito do repertório, Fernandes (2005) realiza uma crítica a *Proposta Curricular para o 2o Segmento da Educação de Jovens e Adultos: volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física*. Esse documento coloca que os alunos da EJA "em geral possuem um repertório restrito" (BRASIL, 2002, p.162). Fernandes (2005) sugere que o documento cria uma visão "[...] na qual o aluno adulto e das classes populares é tido como ignorante. No caso da música, ignorante se refere ao conhecimento da música erudita" (FERNANDES, 2005, p.39-40). Apesar desse documento se preocupar em direcionar o professor para o tipo de música que ele deve propiciar a seu aluno, sendo ela música instrumental, étnica, música popular brasileira, etc., ele parte do pressuposto de que "[...] boa parte dos alunos da EJA dá mais atenção ao gênero canção [...]" (BRASIL, 2002, p. 162). Sendo isso um fato ou não, cabe ao educador musical propiciar ao educando a possibilidade de apreciar músicas não cantadas e, apesar da ideia de "aluno ignorante" exposta anteriormente, é fundamental a oferta de novas possibilidades de apreciação musical.

Georges Snyders (1992) sugere oferecer ao aluno a audição de obras-primas. Elas são voltadas para a música erudita, cuja presença da música instrumental é marcante. Se o aluno da EJA está mais acostumado a escutar canções, o educador musical deveria desistir de propiciar esse tipo de audição a eles?

Como comentado anteriormente, o uso do cotidiano é fundamental para um aprendizado significativo, mas a escola não pode se abster de oferecer esse tipo de repertório. Subtil (2006) coloca que "A oposição, no campo simbólico, entre cultura erudita e indústria cultural deve ser relativizada numa formação social como a do Brasil [...]" (SUBTIL, 2006, p. 35). Assim, cria-se um debate sobre "[...] qual é a música que nos serve de referência para musicalizar" (PENNA, 2010, p. 34).

Dentro dessa proposta de cotidiano, que naturalmente utiliza a música midiática, "[...] o partir da realidade vivenciada pelo aluno é inseparável de sua abordagem crítica, direcionando para a

compreensão de suas riquezas e limites, passo necessário para criar o desejo e a possibilidade real de expandir o próprio universo de vida" (ibid, p. 46). Porém, será que a música erudita não tem a capacidade de possibilitar um ensino significativo para o aluno de EJA?

Sobre essa utilização, Snyders coloca sobre a necessidade de superar "[...] as primeiras impressões" (SNYDERS, 1992, p.69). O autor utiliza a ideia de alegria dentro da escola, proporcionada pelo estudo de obras-primas. Essa concepção é bastante audaciosa, levando em consideração a visão que os alunos geralmente possuem desse tipo de música. Porém, a função da escola também é propiciar a expansão do repertório do aluno, gerando compreensão e contextualização. Como esclarecem Hentschke e Del Ben (2003, p.181) "O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes." Destarte, é fundamental gerar a capacidade do aluno de "apreender essa música como significativo, escolhendo se lhe convém ou não" (PENNA, 2010, p. 47).

Sobre isso, Freire (2011) coloca sobre a necessidade do educador gerar condições para que o aprendizado do aluno adquira um novo significado. Através de uma aula que dê espaço ao educando criticizar o aprendido, ele é capaz de construir um novo significado, no caso, para esse tipo de música.

Penna (2010) ainda observa sobre a importância da "apropriação da música erudita como um bem simbólico, no sentido de deselitizar o seu acesso" (PENNA, 2010, p.47). Isso é fundamental para a quebra do conceito de que apreciar esse tipo de musica é privilégio de pessoas da alta elite social. As salas de aula da EJA geralmente são compostas por pessoas de renda baixa e propiciar esse acesso é importante para a inclusão.

Assim, propiciar ao aluno uma releitura do repertório, sendo ele formado por música midiática ou por música erudita, favorece o desenvolvimento de uma educação musical mais inclusiva, como também possibilita ao aluno o exercício da criticidade.

Desse modo, o educando é capaz de se assumir por outro viés: o de uma pessoa que, através de um esforço próprio, orientado por um educador que almeja a reflexão e apropriação do conteúdo aprendido, é capaz de apreciar um novo tipo de música, como também uma pessoa que é capaz de apreciar e analisar com um novo olhar suas práticas musicais e repertório musical construídos no senso comum. Como esclarece Freire (2011, p. 26) "inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado [...]".

Assim, é percebido que a música pode possuir profundo significado na vida dos jovens, adultos e idosos e esse aspecto não pode ser ignorado pelo educador, afinal "A música é apresentada como ocupando um lugar muito importante na vida de estudantes de distintas gerações" (RIBAS, 2009, p. 133).

5. Considerações finais

Com esse estudo, buscou-se compreender como a música pode ajudar na inclusão social e cultural dos alunos da EJA.

Viu-se que a educação musical, através do respeito aos "saberes de experiência feitos" (FREIRE, 2011, 2003), saberes esses que incluem práticas musicais e as músicas do cotidiano dos alunos, geram a inclusão.

Levando em consideração que a cultura é a "[...] expressão do esforço criador do ser humano" (FREIRE, 2000, p.43), a utilização do repertório e das práticas musicais que os alunos já possuem gera um processo de reconhecimento de sua cultura, cujo sua produção é importante não somente para ele, mas para a sociedade. A compreensão de que sua cultura também é significativa, o ajuda a perceber que sua presença, como ser humano, possui um lugar na sociedade e na história.

Nesse processo, tanto o educador musical como cada aluno da sala de aula respeita a cultura do outro. Respeita a diversidade presente.

Dessa forma, há também a inclusão social, pois há "[...] inserção de sujeitos excluídos [...]" (MANTOAN, 2003, p.57 Apud GIL, 2009, p.2). Sujeitos que passam a conviver respeitosamente com a diversidade, compreendendo a realidade que cada aluno traz para a sala de aula.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 7 jan. 2012

BRASIL, MEC, CNE, CEB. *Resolução n.º 3/2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866 . Acesso em: 17 jan. 2012.

_____. *Resolução n.º 1/2000* - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf . Acesso em: 17 dez. 2011.

_____.*Parecer n.º 11/2000* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.Brasília,2000b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf . Acesso em: 17 dez. 2011.

BRASIL, MEC, SECAD. Alunas e alunos da EJA. In: *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos.* Caderno 1 EJA. Brasília, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf. Acesso em 20 out. 2011

BRASIL, MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos. *Proposta Curricular para o 2o Segmento da Educação de Jovens e Adultos:* volume 3 - Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Brasília, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_arte.pdf
Acesso em: 27 nov. 2011

BRITO, T. A de. *Koellreutter educador:* O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001

CASTILHO, M. da A.; TÔNUS,L.H. O lúdico e sua importância na educação de jovens e adultos. *SynScy* – Revista eletrônica da UTFPR, v.3, n.23 – Pato Branco, 2008. Disponível em: http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/416/210.Acesso em: 23 nov. 2011

FERNANDES, J.N. Educação musical de jovens e adultos na escola regular*:* políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.12,2005, p. 35-41.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

_____. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p.17/40-50

GARCIA, D.D.; WILBERSTAEDT, G; GRIESANG, K.; SCHMITT, M.C. *Música:* Uma proposta metodológica de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Monografia de Especialização. 55 f. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em: http://wiki.ifsc.edu.br. Acesso em: 26 set. 2011

GIL,Thais Nogueira. *Análise de um projeto da educação profissional voltado à inclusão social*, 2009. Disponível em:

http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT09-2198--Int.pdf.Acesso em: 11 jan. 2012

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L., (2003). Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: ____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Ed. Moderna. p.176-189

PENNA, M. *Música(s) e seu Ensino*. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010

RIBAS, M. G. de C. *Educação Musical de Jovens e Adultos em Diálogo com a Sociologia. In* XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br. Acesso em: 27 set. 2011

_____. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 124-134, mar. 2009.

SALVADOR (cidade), CENAP. *Apoio à prática pedagógica:* cantigas de roda/ músicas infantis - Educação Infantil, Ciclo de aprendizagem I e II, EJA. 2007

Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2011

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG em Música/UFRGS, 2000.

_____. Práticas musicais e práticas sociais. *Revista da ABEM*, n. 10, 2004, p. 7-12.

SUBTIL, M. J.D. *Música midiática & o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

O diálogo entre o empírico e as bases teóricas: um relato de experiência

Thiago Xavier de Abreu
thiagao.xavier@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho visa relatar experiências e reflexões contidas na pesquisa *O fazer criativo de Murray Schafer aplicado às aulas de guitarra*, realizada entre agosto de 2010 e julho de 2011 sob o caráter de iniciação científica, no que responde às relações estabelecidas entre a experiência empírica e os referenciais teóricos adotados. A pesquisa investigou as possibilidades de inserção das propostas de R. Murray Schafer acerca do fazer criativo, contidas em seu livro *O Ouvido Pensante* (1991), em aulas individuais de guitarra, verificando suas possíveis relações com o enriquecimento da aprendizagem musical. Por configurar-se em aulas individuais, a pesquisa apontou redução nos produtos criativos quando comparada aos relatos de Schafer, que se constituem sobre aulas coletivas, trazendo a necessidade da ampliação das bases teóricas. Não obstante, a influência destas sobre as aplicação das aulas alterou o encaminhamento empírico. Tentaremos expor neste trabalho esta mútua relação de determinação presente na pesquisa: o resultado da experiência empírica que altera as bases teóricas e o reflexo da atuação destas sobre o planejamento das aulas.

Palavras chave: Murray Schafer; criatividade; aulas de guitarra.

Introdução

O tema discutido neste trabalho é a experiência vivida pelo investigador durante a pesquisa *O fazer criativo de Murray Schafer aplicado às aulas de guitarra*, realizada entre 2010 e 2011. Nesta investigação pretendeu-se analisar os contributos das propostas de Murray Schafer (1991) para o enriquecimento do ensino deste instrumento. No entanto, as reflexões alcançadas extrapolam as especificidades da guitarra, e podem ser observadas como uma análise da dinâmica destas propostas em uma situação de aula individual. Trataremos a seguir sobre a aplicação das aulas; suas dificuldades e as adaptações adotadas para a otimização da pesquisa, tanto no que envolve a experiência empírica quanto no que diz respeito aos referenciais teóricos. Vale destacar, no entanto, que não abordaremos a análise aplicada nem tão quanto os resultados obtidos, mas sim destacaremos as relações entre o encaminhamento da pesquisa e a base teórica estudada.

No confronto entre a base teórica e prática de ensino, a atividade de aula destaca-se como uma oportunidade de confronto destas sobre uma situação real, mostrando as relações conflituosas que esta realidade pode abarcar. A distância entre estes polos ainda é uma das discussões mais contraditórias que permeia tanto a comunidade acadêmica quanto os professores atuantes pois, da porta da sala de aula para dentro, esta distância diminui e apresenta suas contradições.

Longe de querer estabelecer qualquer dicotomia entre teoria e prática, Rosa Fuks (1995) já destacaria a oposição na análise dos discursos acadêmicos (pesquisadores inseridos na academia) e pedagógicos (professores), evidenciando o mútuo isolamento destes discursos, o que aumentaria a

distância entre a base teórica e a prática de ensino na sala de aula. Se de um lado critica-se o acadêmico por afastar-se da prática, a crítica também permanece vigente na direção oposta. Contudo, a autora destaca que "teoria e prática não podem ser separadas. Por baixo de qualquer prática existe sempre uma teoria latente" (1995, p.29). Viviane Beineke (2001) utiliza-se das concepções de Gimeno Sacristán (1999) para apontar a raiz desta polarização. Segundo a autora, a visão aristotélica de que o mundo teórico deve embasar o mundo prático limita o campo de estudo das possíveis relações entre ambos ao cindi-los sob corpos diferentes a serem pesquisados e enfatiza a necessidade "de buscar teorias mais próximas das realidades escolares" (BENEIKE, 2001, p.88) [253].

Esta busca perece crescente na produção acadêmica mais recente. Isto evidência a preocupação da comunidade acadêmica com a aproximação entre a teoria e prática educacional. Fernandes (2000, 2006, 2007) expõe um levantamento do cenário das pesquisas de pós-graduação no Brasil em que podemos notar uma crescente no número de trabalhos que têm como objeto as múltiplas abordagens da prática do ensino musical, tanto dentro como fora da escola. Este interesse mostra-se mútuo quando inserimos a outra parte envolvida. Fuks (1995) aponta que a maioria dos presentes nos congressos de educação musical pelo país são professores da rede de ensino.

Trataremos no presente trabalho dos desdobramentos desta dialética sobre a investigação discutida. Destaca-se, no entanto, que nossa intenção não é observar as relações entre teoria e prática como foco analítico, mas sim mantê-las como eixo para a exposição de nosso desenvolvimento teórico-metodológico, enfatizando a necessidade do diálogo de ambas para o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, dividimos este trabalho em dois segmentos: no primeiro trataremos dos reflexos da prática empírica sobre os referenciais teóricos adotados; no segundo, como um caminho inverso, observaremos as influências das bases teóricas sobre o encaminhamento empírico.

Sobre o Encaminhamento dos Referenciais Teóricos

A análise das relações que comprovam a validade das propostas de Schafer enquanto estimuladoras do processo criativo baseou-se inicialmente na obra *Arte e ciência da criatividade*, de George F. Kneller (1976). A escolha desta bibliografia justifica-se por esta ser uma síntese expositiva das principais teorias acerca da criatividade, além de relacionar esta à experiência artística e científica. Como resultado deste confronto entre a base teórica e a prática pedagógica, pudemos revestir as atividades de fins criativos com base nos conteúdos estudados. No entanto, a coleta do material audiovisual e sua posterior análise levaram-nos a uma nova reflexão, alterando o foco analítico.

[253] Apesar de a autora discutir o tema focando-se sob a educação escolar, considero a problemática vigente sob todas as formas da prática educacional, em nosso caso, a aula individual de instrumento.

O diferencial entre os produtos criativos obtidos nas descrições contidas em *O Ouvido Pensante* (SCHAFER, 1991) frente aos resultados iniciais de nossa pesquisa apontou pelo menos uma causa importante. A redução do número de alunos, em um primeiro momento, não se destacava como determinadora de qualquer alteração nos produtos das atividades desenvolvidas. Posteriormente, foi verificada a possibilidade de tomar tal redução como objeto de investigação, considerando a hipótese de esta influir nos produtos. Constatada a problemática, nos preocupamos em como realizar atividades com fins criativos sob dada situação. A solução foi usar desta configuração de aula (individual) como terreno fértil para a promoção destas. Tais atividades se mostraram dinâmicas em seu processo e, tendo em vista que este altera o produto final, emerge neste momento o tema central da pesquisa. O produto dá lugar ao processo e, ao direcionarmos nossa investigação para as a dinâmicas criativas envolvidas no processo, preocupamo-nos a partir deste momento em analisar as relações estabelecidas entre professor e aluno. Para tanto, recorremos à ampliação da bibliografia utilizada, novas fontes para entendimento da dinâmica do processo de criação presente nas aulas.

Rogério Costa (2003) apoia-se na obra do filósofo Gilles Deleuze para a elucidação dos elementos presentes na Livre Improvisação. Os conceitos do filósofo, tais como *território*, *linhas de força*, *meios* e *membranas* são utilizados para definir o ambiente desta prática, assim como suas características e elementos fundamentais. De acordo com Costa, a *performance* na Livre Improvisação está ligada de maneira inseparável ao processo de criação.

A partir deste novo referencial teórico e seu confronto com o estudado anteriormente, procurou-se direcionar o foco investigativo ao processo de criação sem, no entanto, desconsiderar o produto final, o qual pode comprovar o caráter criativo deste. Apesar das aulas não se configurarem sobre atividades de Livre Improvisação, a aplicação dos conceitos de Deleuze permitiu-nos analisar a dinâmica do processo criativo que, em nosso caso, é inerente à prática pedagógica. A necessidade da ampliação do referencial teórico basilar partiu, portanto, das próprias atividades realizadas em aula, o que confirma a necessidade do diálogo entre ambas as partes (a atividade empírica e as bases teóricas), bem como a possível adaptação destas, para o desenvolvimento da pesquisa e, é responsabilidade do pesquisador estabelecer este diálogo.

Sobre o Encaminhamento Empírico

Até agora, vimos a influência da experiência empírica sobre os referenciais teóricos que apoiam tanto o próprio desenvolvimento empírico quanto a análise aplicada. Veremos adiante o encaminhamento empírico realizado em nossa pesquisa, apontando, assim como o segmento anterior deste trabalho, o diálogo entre a teoria e a prática, agora com um ponto de vista inverso: uma alteração no desenvolvimento empírico que parte de uma base teórica.

Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, ou seja, verificar os contributos da inserção das propostas acerca do fazer criativo de R. Murray Schafer em aulas de guitarra e suas relações com o enriquecimento da aprendizagem musical, optamos, desde o projeto, pela atividade empírica como meio de investigação. Esta escolha visa aproximar tal investigação da situação real de aulas de guitarra, geralmente aplicadas de forma individual. Entretanto, cabe explicitarmos uma discussão acerca do encaminhamento desta atividade em nossa investigação. Apoiemo-nos em Lüdke e André (1986) para o desenvolvimento desta discussão.

Enquanto pesquisa qualitativa, nossa investigação utilizou recursos como entrevistas e observações. Estas observações foram realizadas tanto dentro do período temporal do momento da aula, a partir de anotações, quanto fora deste, aplicando análises sobre material audiovisual coletado. O estudo da obra supracitada possibilitou esclarecimentos tais como a problemática da formulação de hipóteses rígidas e a interpretação do contexto da pesquisa. Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa deve retratar a realidade de forma completa e profunda. Com efeito, para a apreensão completa do objeto de investigação, é preciso levar em conta o contexto em que este se situa. O rígido delineamento de hipóteses pode influir na análise da realidade, limitando variáveis desta. Apesar de, em seu projeto, nossa pesquisa visar a aproximação da realidade de uma aula de guitarra, uma escolha metodológica foi determinante para o direcionamento da investigação: o aluno voluntário.

A escolha do aluno voluntário partiu da dificuldade de se encontrar pessoas dispostas a pagar por uma aula que, apesar de inicialmente objetivar suprir os "conteúdos de rotina" [254], mantém o experimentalismo de propostas adjacentes, visando a investigação destas. Porém, com o advento do voluntariado, surgem os problemas inerentes a este. Dada a qualidade acadêmica dos alunos, o calendário de seus cursos em um primeiro momento prejudicou a pesquisa. O envolvimento com os afazeres de seus respectivos cursos adicionou aos alunos responsabilidades fora do ambiente de nossa pesquisa, proporcionando um número reduzido de aulas no primeiro semestre. Na tentativa de suprir esta defasagem, realizamos a ampliação no número de aulas do segundo semestre. Vejamos a tabela.

Atividades/Meses	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Plano Inicial das aulas			X	X			X	X	X			
Aulas Realizadas[255]				X			X	X	X	X		

[254] Em uma situação real de aula individual de guitarra, que normalmente é realizada sob caráter assalariado, conteúdos técnicos focados na aprendizagem de um estilo musical específico são, normalmente, exigidos pelo aluno. Os professores então tendem a centralizar sua aula em conteúdos técnicos de um estilo pré-selecionado. A estes conteúdos iremos chamar de "conteúdos de rotina". Esta abordagem tende a limitar uma aprendizagem musical completa e universalista, pois dificilmente é dada ao professor a liberdade de aplicar conteúdos fora dos "de rotina". Estes dados foram obtidos através de experiências anteriores deste autor como professor particular de guitarra, assim como de inúmeras conversas com outros professores particulares de guitarra ao longo da pesquisa.

[255] A marca d'água corresponde ao mês de maio de 2011 (mês inserido no cronograma das aulas).

Apesar da efetivação deste novo cronograma, a superioridade das atividades acadêmicas fora do ambiente de pesquisa, enquanto força externa, sobre as possibilidades de realização de nossas aulas, levou-nos à aplicação de 5 a 8 aulas, dependendo da disponibilidade do aluno. Esta disponibilidade não foi forçada pelo autor desta investigação, mais sim foi deixada a cargo dos investigados, trazendo à tona os pontos positivos do caráter voluntário à pesquisa.

Se a pesquisa qualitativa segue a premissa de exposição da realidade, uma postura forçada pelo autor traria limitações na dialética da situação estudada. A complexidade das variáveis externas à situação de aula é influente para a realização desta e a cobrança para esta realização poderia excluir de nossos resultados a influência destas variáveis. Este é um fato corriqueiro nas aulas individuais de guitarra. Comumente, a dificuldade de obter a integralidade dedicatória dos alunos acarreta em problemas curriculares de aplicação de conteúdo e realização das aulas[256]. Esta constatação só tornou-se possível através da liberdade de atuação destas linhas de força externas. O trabalho com o voluntariado, se por um lado acarretou na redução do número de aulas, por outro, permitiu a liberdade da aplicação de conteúdo dentro destas.

No início da pesquisa, a aplicação das aulas seguiu a proposta do projeto, a qual determina que se aplicasse os "conteúdos de rotina" durante 45 minutos e, posteriormente, nos últimos 15 minutos de aula, se realizasse atividades com os fins de nossa investigação. Esta situação de aula individual pode ser comparada com a realidade, a qual leva o professor a cumprir as exigências do caráter assalariado. O voluntariado nos distanciou desta realidade. As cobranças pela aplicação dos "conteúdos de rotina" desaparecem em nosso caso. No entanto, ao percebemos esta possibilidade, pudemos retirar estes do planejamento das aulas, permitindo o aumento da quantidade e de tempo das atividades relacionadas ao fazer criativo. As aulas, que no projeto inicial durariam 1 hora, agora puderam chegar, sem dificuldades, entre 1h30 e 2h00. A validade da pesquisa está na aproximação da situação laboratorial, não enquanto controle fechado de todas as situações envolvidas no período de aula, o que prejudicaria o processo criativo, mas como oportunidade de um trabalho exclusivo das propostas do fazer criativo de Murray Schafer. Esta perde ao se distanciar da situação real de aulas de guitarra, mas proporciona um ambiente fértil para a realização de nossos objetivos.

Conclusão

A pesquisa discutida teve por objetivo constatar os contributos da proposta do fazer criativo na aprendizagem musical de alunos de guitarra. O direcionamento metodológico escolhido foi a atividade empírica. Esta, através de seu dinamismo, apontou características particulares da situação de aula

[256] Novamente estes dados provêm de experiências anteriores deste autor como professor de guitarra, além de conversas com outros professores particulares deste instrumento.

individual, as quais reformularam o processo teórico-metodológico a fim de nos aprofundar na temática emergente.

A escolha determinante para esta constatação foi a condição voluntária dos alunos investigados. Esta opção nos distanciou da realidade da maioria das aulas de guitarra que, pelo seu caráter assalariado, é obrigada a suprir a demanda de conteúdos pré-selecionados pelo aluno, normalmente reduzidos à aprendizagem de técnicas de um estilo musical específico. Entretanto, esta escolha nos proporcionou uma configuração metodológica propícia para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Se por um lado perdemos na quantidade de aulas aplicadas, por outro, o caráter voluntário dos alunos possibilitou uma maior liberdade do conteúdo aplicado. É importante destacar que a perda destas aulas foi uma escolha metodológica pois, ao não forçarmos a execução destas, não excluímos as linhas de força externas presentes na pesquisa. A liberdade de centralizarmos a aula nos objetivos da pesquisa promoveu um contato mais duradouro dos alunos com a atividade do fazer criativo e, a partir deste contato percebemos a pertinência do direcionamento do estudo para a dinâmica do processo criativo e não para o produto.

Contudo, vale destacar a responsabilidade do pesquisador em estabelecer o diálogo entre o empírico e o teórico. Ambas estas partes devem se relacionar para a otimização do desenvolvimento da pesquisa.

Referências Bibliográficas

BEINEKE, Viviane. *Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 6, 87-95, setembro de 2001.

COSTA, Rogério L. M. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Tese defendida no Programa de Comunicação e Semiótica: PUC/SP, 2003.

FERNANDES, José N. *Pesquisa em educação musical: situação do campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação sticto sensu em Educação***.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 5, 45-57, setembro de 2000.

_____. *Pesquisa em educação musical: situação do campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação sticto sensu brasileiros***.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 11-26, setembro de 2006.

_____. *Pesquisa em educação musical: situação do campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação sticto sensu brasileiros (II)***.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 95-98, março de 2007.

FUKS, Rosa. *Teoria e prática aparente dicotomia no discurso na educação musical***.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 2, 27-34, junho de 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre, Artes Medicas, 1999.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1976.

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

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

Impacto da educação musical em indivíduos com síndrome de Williams

Valéria Peres Asnis
Universidade Federal de São Carlos – valeria.asnis@gmail.com

Ana Lúcia Cortegoso
Universidade Federal de São Carlos – ana.lucia.cortegoso@gmail.com

Resumo: A educação musical é vista como um procedimento pedagógico bem organizado de alfabetização e sensibilização, dando a possibilidade à pessoas com necessidades especiais ou não, de lidarem com suas dificuldades e limitações e descobrirem suas capacidades e limites que os ajudarão em suas realizações pessoais, seja na música ou em outros contextos, como escola, família e relações de amizade. Apesar do número crescente de pesquisas na area da educação musical, com pessoas com necessidades especiais, em se tratando de pessoas com Síndrome de Williams, nota-se um número reduzido de pesquisas, sendo sua maioria concentrada na area da saúde. Neste sentido, qual o impacto de um programa de educação musical nas habilidades sociais de pessoas com Síndrome de Williams? Para responder tal questão, o presente projeto tem por objetivo geral verificar os resultados de um programa de educação musical para pessoas com Síndrome de Williams-Beuren. Como objetivos específicos, ele se propõe a: 1) Elaborar e aplicar um programa de educação musical para pessoas com síndrome de Williams; 2) observar e analisar se podem ser identificados indícios de facilitação de melhor inserção deste indivíduo na sociedade como melhoria das condições de vida e de interação com seu meio, melhoria nos critérios de escolhas e nas habilidades sociais, que possam ser atribuídos a dinâmicas de educação musical abordando percepção auditiva e rítmica, pulsação, memória visual e auditiva, entre outras, como parte de um processo de aprendizagem musical. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que será utilizada uma forma adaptada do delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos. Terá como participantes duas pessoas com SW. Como instumentos de coleta de dados serão utilizadas: 1) Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para os pais e pessoas com SW, realizadas em tres momentos (pré, meio e pós intervenção); 2) Ficha orientadora para observação musical, para os SW, aplicada pré intervenção; 3) Diário de campo, que compreenderá registros feitos pela pesquisadora ao final de cada encontro. A intervenção terá duração prevista de 24 semanas, com uma aula semanal de 45 minutos cada. O programa musical será elaborado a partir dos dados coletados na ficha orientadora para observação musical. A análise dos dados será realizado comparando-se as respostas fornecidas pela Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) e pelo diário de campo.

Palavras-chave: Síndrome de Williams – Beuren, Música, Educação musical especial.

IMPACT OF MUSICAL EDUCATION IN INDIVIDUALS WITH WILLIAMS SYNDROME

Abstract: A musical education is seen as a well-organized procedure teaching literacy and awareness, giving the possibility to people with special needs or not, to deal with their difficulties and limitations, discover their capabilities and limits that will help them in their personal achievements, whether in music or in other contexts, such as school, family and friendships. Despite the growing body of research in the area of music education, people with special needs, in the case of people with Williams syndrome, there is a small number of studies, being mostly concentrated in the area of health. In this sense, what is the impact of a music education program in social skills of people with Williams syndrome? To answer this question, this project aims to verify the general results of a music education program for people with Williams-Beuren syndrome. As specific objectives, it aims to: 1) Develop and implement a music education program for people with Williams syndrome, 2) observe and analyze can identify facilitation of better integration of this person in society as improvement of life

and interaction with their environment, improving the criteria of choices and social skills, which can be attributed to dynamic music education addressing auditory perception, rhythmic, pulsing, visual and auditory memory, among others, as part of a musical learning process. This is a qualitative research that will be used in an adapted form of the design of multiple baseline between subjects. Two people will participate and SW. How instruments data collection will be used: 1) Scale Social Skills, Behaviors Problems, and Academic Competence (SSRS-BR) for parents and people with SW, performed in three time points (pre, mid and post intervention) 2) Musical sheet guiding for observation, to the SW, applied pre intervention, 3) Field diary, which include records made by the researcher at the end of each meeting. The intervention will have an expected duration of 24 weeks, with a weekly class of 45 minutes each. The musical program will be drawn from the data collected on musical sheet guiding for observation. Data analysis will be performed comparing the responses provided by Scale Social Skills, Problem Behaviors, and Academic Competence (SSRS-BR) and the field diary.

Keywords: Williams syndrome - Beuren, Music, Music education special.

1. Fundamentação teórica

Pesquisas na área da educação musical vêm reconhecendo, cada vez mais, o papel da música no processo de formação de um indivíduo, no sentido desta ser um instrumento para desenvolver inúmeras capacidades, entre elas auto-conhecimento e auto-expressão. Trabalhos como das educadoras Kátia Benedetti e Dorotéa Kerr (2008), que tratam da função da educação musical nos dias de hoje, seja na dimensão cotidiana ou não-cotidiana; de Marisa Fonterrada (2007), que faz uma revisão histórica da educação musical no Brasil e sugere um diálogo com outras áreas do conhecimento como a psicologia, a medicina, a antropologia e a educação ambiental; de Ilza Joly e Juliane Diniz (2007), que trata da importância da música nos cursos de pedagogia, e de Morales (2008), que investiga como educadoras especiais utilizam a música em um processo inclusivo com seus alunos, são alguns exemplos de pesquisas nesta área.

Gordon (2008) afirma que todas as crianças nascem com alguma aptidão musical[257] e, portanto, quanto mais cedo estiverem inseridas em um ambiente musicalmente rico, ou tiverem a oportunidade do aprendizado musical em suas vidas, maior será a possibilidade de desenvolverem autoconfiança, criatividade, senso crítico, além da possibilidade de desenvolverem as faculdades de percepção, comunicação, concentração e discernimento.

Outras áreas do conhecimento humano também possuem estudos e relatos sobre a relação música/ser-humano, como a psicologia e a educação especial. O livro *The psychology of musical ability* de Shuter-Dyson e Gabriel (1981) trata do desenvolvimento das habilidades musicais e de seus efeitos no ambiente familiar e social, entre outros. Uma contribuição importante veio de Gardner que, com sua

[257] "Aptidão musical é a medida do potencial de uma criança para aprender música; representa possibilidades exteriores" (GORDON, 2008, p. 17).

teoria das inteligências múltiplas, reforça as especificidades da música no desenvolvimento humano (FONTERRADA, 2008).

A respeito da educação especial, vale salientar alguns aspectos relevantes para o entendimento desta dentro dos propósitos deste projeto. Na década de 1970, o Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974, incluiu o Projeto Prioritário nº 35, que agregou a educação especial na relação das prioridades educacionais do país (BUENO, 1993). Em 13 de Julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu procedimentos em várias áreas, incluindo o atendimento a crianças e adolescentes com deficiência (ECA, 1990). Neste sentido, foi de fundamental importância introduzir ou integrar tais pessoas na sociedade, não com intuito de modificá-las, mas dando suporte adequado com o objetivo de garantir acesso a todo e qualquer recurso da sociedade ou comunidade em que vive. Daí a importância de uma reflexão acerca de outras possibilidades educacionais, como no caso da música, interesse deste projeto de pesquisa.

Dentro da área da educação musical, há um grande número de métodos, livros técnicos e pedagógicos direcionados ao professor de música, porém, pouco material, tanto pedagógico como de pesquisa para e sobre pessoas com necessidades educacionais especiais.

Viviane Louro (2006) ressalta a importância do profissional da música, que deseja trabalhar com indivíduos com necessidades especiais de educação, ter um conhecimento em relação às deficiências e, a partir daí, fazer adaptações necessárias em prol do fazer musical. A autora também reflete sobre a educação musical ser um meio significativo para se aprimorar as diferentes formas de comunicação de um indivíduo com necessidades especiais, observando uma melhora nos vários aspectos da vida destes.

Outra autora que estuda as influências da música e do estudo deste, é Sekeff (2007). Pesquisando alguns autores como Even Ruud, Edgard Willems, Howard Gardner, Susan Langer, entre outros, Sekeff (2007) sintetizou algumas influências da música no ser humano. Entre tais influências estão a ação precípua na atividade motora, relações entre a música e o ritmo humano, pulso e tempo musical, alimenta o poder da atenção, constitui recurso contra o medo e a ansiedade, favorecendo a expressão de sentimentos e emoções internalizados, estimula a criatividade, a inteligência, o equilíbrio afetivo e emocional, fomenta a memória, amplia a compreensão do mundo e possibilita um inter-relacionamento entre o que sentimos e o que pensamos, permite vivenciar sentimentos passados e presentes de uma época, entre outros.

Diante de tais constatações, supõe-se que, usar a linguagem musical no processo educacional, seja ele formal ou informal, com indivíduos com necessidades especiais ou não, pode favorecer o bem estar e o crescimento das potencialidades dos educandos, já que fala diretamente ao corpo, à mente e à emoções, contribuindo assim para uma inserção mais significativa na sociedade.

Usando palavras-chave como música, educação especial, educação musical e deficiência, foram encontrados alguns artigos e trabalhos que descrevem o uso da música em atividades com indivíduos que apresentam necessidades especiais (RAVAGNANI, 2009; CORRÊA; SANTOS, 2007; MALAGUTTI; FIALHO, 2007; SILVA et al, 2007; JOLY; ALLIPRANDINI; ASNIS, 2008; ALVARES, 2010) entre outros. Nesta busca, pouco se encontrou no que diz respeito a um trabalho musical realizado com pessoas com Síndrome de Williams.

A Síndrome de Williams foi descrita pela primeira vez em 1961 por Williams et al (1991 apud NUNES, 2010). Em 1962, Beuren et al. (1972 apud NUNES, 2010) descobriram outras características fenotípicas desta síndrome, daí o nome Síndrome de Williams-Beuren. Considerada uma síndrome rara, atinge uma criança em cada dez mil (SACKS, 2008) e é considerado um distúrbio neurodesenvolvimental causado por uma ausência de material genético na região cromossômica 7q11.23, inclusive o gene que produz a proteína ELASTINA [258] responsável, talvez, por características fenotípicas desta síndrome (EWART e tal., 1993 apud ROSSI, 2010), entre as quais (ABSW): nariz arrebitado, boca grande, lábios grossos, queixo pequeno, baixa estatura, anormalidades dentárias. Além destas características, há ainda algumas de caráter neurológico e sócio-cognitivos (ROSSI, 2010; NUNES, 2010) como: habilidades motoras desenvolvidas tardiamente, deficiência visuo-espacial, deficiência cognitiva, com QI entre 41 e 80, hiperatividade, agitação, afabilidade, ansiedade, atraso na aquisição da linguagem e facilidade para interagir em situação de comunicação (ROSSI; MORETTI-FERREIRA; GIACHETI, 2007), entre outros.

Oliver Sacks (2008) relata sobre a sensibilidade extraordinária aos sons em geral, das pessoas com SW. Levitin e Bellugi (1998 apud SACKS, 2008) afirmam que pessoas com esta síndrome possuem todos os aspectos da inteligência musical precocemente desenvolvidos. Essa constatação surgiu a partir de relatórios de autópsia em cérebros desses indivíduos. Verificou-se que estes eram vinte por cento menores do que cérebros de pessoas consideradas “normais”. Os lobos temporais eram normais ou, em algumas vezes, com tamanho acima do normal, caracterizando as fortes capacidades auditivas, verbais e musicais. Notou-se também que o córtex auditivo primário era maior e com modificações significativas ao nível do plano temporal, estrutura esta decisiva na percepção da linguagem verbal como da música. Os pesquisadores concluíram que as pessoas com SW processam a música de modo muito diferente, utilizando um conjunto muito mais amplo de estruturas neurais, sugerindo, portanto, que seus cérebros estão organizados diferentemente dos indivíduos “normais”.

Em uma pesquisa, dividida em dois estudos, realizada na Universidade de Ohio, USA, Martens; Jungers; Steele (2011), procuraram verificar se a música poderia melhorar a memória verbal de

[258] A proteína “Elastina” está presente nos ligamentos, paredes de artérias e envolve vários órgãos como os músculos. Disponível em: <http://www.fea.unicamp.br/~site/img/File/dta/lab_carnes_derivados/estrut.pdf>. Acesso em: 05 de Junho de 2011.

pessoas com SW. Em ambos os estudos, realizados com 38 SW, foi apresentado uma tarefa de oito frases que deveríam ser faladas ou cantadas. Os resultados evidenciaram que os participantes que haviam participado de aulas formais de música, obtiveram uma melhora significativa na tarefa de memória verbal quando as sentenças eram cantadas ao invés de faladas. Os resultados deste estudo evidenciaram que a experiência musical pode aumentar a memória verbal em pessoas com SW.

A National Science Foundation (Virgínia, USA) financiou, entre os anos de 2000 e 2005, o primeiro estudo relacionando SW e música. Um dos estudos dos pesquisadores CLAUSSEN; HANSER (2000), mostrou que, com base na avaliação de 20 pessoas com SW, foi encontrado receptividade musical reforçada nos domínios da independência, criatividade, auto confiança, envolvimento e prazer.

No Brasil, a pesquisa de SILVA; JUNIOR (2009) discutiu a relação entre arte-educação e o desenvolvimento neuropsicológico atípico. Neste estudo de caso, a pesquisa constatou a melhora na fixação de atenção de uma criança com SW, decorrente do processo de musicalização.

Diante de tais constatações, qual o impacto de um programa de educação musical nas habilidades sociais de pessoas com Síndrome de Williams?

2. Justificativa e objetivos

Considerando que a maioria das pesquisas com ou sobre pessoas com SW se concentram na área da saúde e o número reduzido de estudos sobre as afinidades e habilidades musicais destas, o presente projeto tem por objetivo geral verificar os resultados de um programa de educação musical para pessoas com SW. Como objetivos específicos, ele se propõe a: 1) Elaborar e aplicar um programa de educação musical para pessoas com SW; 2) observar e analisar se podem ser identificados indícios de facilitação de melhor inserção deste indivíduo na sociedade como melhoria das condições de vida e de interação com seu meio, melhoria nos critérios de escolhas e nas habilidades sociais, que possam ser atribuídos a dinâmicas de educação musical abordando percepção auditiva e rítmica, pulsação, memória visual e auditiva, entre outras, como parte de um processo de aprendizagem musical.

3. Método

3.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa em que será utilizada uma forma adaptada do delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos[259], com introdução gradual de

[259] No caso, não haverá uma coleta de dados contínua, antes e durante a intervenção, em relação à variável dependente (comportamentos na vida diária, habilidades sociais etc.), e sim avaliações pontuais destas habilidades. No entanto, a introdução da variável independente, em momentos não simultâneos, para os participantes previstos, aproxima o delineamento proposto do chamado linha de base múltipla.

condições experimentais, correspondentes a intervenções voltadas ao desenvolvimento de habilidades musicais. O enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação. O processo se desenvolve entre os fatos e sua interpretação em ambos os sentidos. Muitas vezes consiste em compreender um fenômeno social, tentando entender as variáveis envolvidas, em vez de medi-las (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO; 2006).

3.2 Participantes e local da pesquisa

A pesquisa contará com duas[260] pessoas com SW de uma cidade do interior paulista e seus pais ou responsáveis. Caso um dos participantes da pesquisa seja impossibilitado de participar do programa de ensino de música, será proposto que este tenha participação apenas nas fases de entrevista, correspondentes aos momentos em que o outro participante estiver passando por esta mesma condição.

A coleta dos dados ocorrerá em local previamente agendado em comum acordo entre o pesquisador e os participantes. No caso dos pais ou responsáveis, a entrevista poderá ser realizada na residência do entrevistado ou em outro local que o entrevistado sugira como sendo propício para ele.

3.3 Materiais e equipamentos

Para as entrevistas com os pais ou responsáveis e com as pessoas com SW, serão utilizados: gravador de voz, papel e caneta, lápis, borracha, folha de papel A4 branca.

Para as atividades musicais com as pessoas com SW, serão utilizados: aparelho de cd, xilofones, instrumentos de percussão (chocalhos, pandeiro, reco-reco, clavas, etc), teclado musical, caderno de música, lápis e borracha, lápis de cor, filmadora, máquina fotográfica.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa serão: 1) Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para os pais e pessoas com SW, realizadas em tres momentos (pré, meio e pós intervenção); 2) Ficha orientadora para observação musical, para os SW, aplicada pré intervenção. Esta ficha contempla informações sobre história individual e percepção musical; 3) Diário de Campo, que compreenderá registros feitos pela pesquisadora ao final de cada encontro.

Durante o período da intervenção e coleta de dados, será utilizada uma filmadora como recurso complementar ao diário de campo.

[260] O número reduzido de participantes se justifica, principalmente, pela complexidade e demora no diagnóstico da síndrome que leva, em geral, 2 anos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). A lista de pessoas diagnosticadas com SW, na região em que será feita a coleta de dados, foi conseguida através da Associação Síndrome de Williams do Brasil.

3.5 Procedimentos Éticos da Pesquisa

Após submissão e aprovação do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – CEP/UFSCar, os pais ou responsáveis deverão ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

3.6 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados terá duração prevista de 24 semanas, com uma aula semanal de 45 minutos cada.

O presente estudo compreenderá as seguintes atividades:

1) Entrevista com os pais ou responsáveis utilizando a Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR), que serão realizadas em três momentos: antes de iniciar o programa musical, aproximadamente na metade de seu desenvolvimento e ao final do programa.

2) Entrevista com os SW, utilizando a Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR), que serão realizadas em três momentos: antes de iniciar o programa musical, aproximadamente na metade de seu desenvolvimento e ao final do programa;

3) Avaliação musical com os SW, utilizando uma ficha orientadora para a observação musical;

4) Atividades Preparatórias;

5) Desenvolvimento do Programa de Educação Musical.

3.6.1 Entrevista com os pais ou responsáveis utilizando a Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR), versão para pais.

As entrevistas serão utilizadas como condição para obter informações relevantes para o estudo sobre os participantes, inicialmente como sondagem (correspondente ao que seria uma etapa de linha de base) e, posteriormente, na metade e ao final do programa, para identificação de eventuais alterações. Os pais ou responsáveis responderão à Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR), que contempa aspectos como: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, evitação de problemas, expressão de sentimento positivo, cooperação, amabilidade, iniciativa/desenvoltura social, autodefesa, entre outros.

3.6.2 Entrevistas com os SW, utilizando a Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR), versão para estudantes.

As entrevistas serão utilizadas para obter informações sobre os participantes, inicialmente como sondagem (correspondente ao que seria uma etapa de linha de base) e, posteriormente, na metade e ao final do programa, para identificação de eventuais alterações. Estes responderão à Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR), que contempa aspectos como: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, evitação de problemas, expressão de sentimento positivo, cooperação, amabilidade, iniciativa/desenvoltura social, autodefesa, entre outros.

3.6.3 Avaliação musical com os participantes

Nesta atividade, os participantes responderão a uma ficha que contempla informações sobre história individual e percepção musical. A pesquisadora utilizará tal ficha como auxiliadora na elaboração do Programa de Educação Musical.

3.6.4 Atividades Preparatórias

São atividades que se destinam à preparação do aprendizado musical.

3.6.5 Desenvolvimento do Programa de Educação Musical.

O programa musical compreenderá duas fases:

FASE A - desenvolvimento de habilidades rítmicas[261];

FASE B - desenvolvimento da leitura e escrita musical.

Em cada uma das fases está prevista a realização de quatro blocos de treino das habilidades previstas (I, II, III e IV), compostos de no mínimo três sessões e no máximo cinco (caso o participante não alcance o objetivo até a terceira sessão, mas esteja apresentando avanços na aprendizagem de habilidades musicais previstas), dentro das quais serão conduzidas atividades musicais, em conformidade com o desempenho dos participantes, considerando os objetivos estabelecidos para o bloco. O participante somente passará para o bloco seguinte se tiver alcançado os objetivos do bloco anterior. Ao atingir todos os níveis da fase A, o participante passará para a fase B.

Na possibilidade do participante não alcançar o objetivo estabelecido em qualquer um dos blocos da fase A, será iniciada a Fase B. A Fase A poderá ser retomada posteriormente, uma vez

[261] Segundo Willems (apud ROCHA, 1998), o ritmo é um dos três elementos fundamentais da música, é a expressão diretamemte ligada à vida física e por isso mesmo tem sua origem na energia vital, no dinamismo da vida física. Ainda segundo o autor, o verdadeiro ritmo é inato e está de fato presente em todo ser humano.

cumprida a fase B, a partir do início ou do ponto em que o participante demonstrar manutenção de habilidades adquiridas na tentativa anterior.

O Programa Musical será composto de elementos como:

- Exercícios de rítmo, marchas, danças, coordenação motora;

- Exercícios de som – acuidade auditiva[262];

- Exercícios para treino de atenção, concentração e memória;

- Leitura musical;

- Improvisação musical;

- Prática de instrumentos musicais com xilofones e instrumentos de percussão, entre outros.

Para garantir a confiabilidade dos dados coletados, toda a intervenção, bem como as entrevistas, serão filmadas, desde que haja autorização dos participantes e seus responsáveis. Caso não seja possível efetuar as filmagens, está previsto registro contínuo por parte da pesquisadora, em caderno de campo, e contar com um observador auxiliar, pelo menos em uma parte dos encontros, para efeito de cálculo de fidedignidade. A evolução das habilidades musicais pretendidas no programa será avaliada com instrumentos e procedimentos a serem formulados como parte do programa.

3.6.5 Delineamento do estudo

O estudo prevê, conforme a representação esquemática a seguir, o desenvolvimento gradual do programa de ensino, iniciado em momentos diferentes para os participantes. As avaliações iniciais, que serão realizadas por meio de entrevistas, ocorrerão para todos os participantes, e serão repetidas, antes do início do programa, para o participante em relação à qual a intervenção for atrasada, como forma de identificar eventuais mudanças ocorridas no período – mesmo sendo este, eventualmente, curto.

Representação esquemática do delineamento experimental

P1 – Participante 1 P2 – Participante 2

A (1,2,3,4) – Fase A da intervenção (habilidades rítmicas)

B (1,2,3,4)– Fase B da intervenção (leitura e escrita musicais)

* Entrevistas

[262] Capacidade da pessoa de captar e notar a diferença entre vários sons e entre intensidades diferentes. Disponível em: <http://neuropsicopedagogiaemfoco.blogspot.com.br/2010/08/perdas-e-prevencao-da-acuidade-auditiva.html>. Acesso em: 01 de maio 2012.

Atividades Preparatórias

			A1 ↓	A2 ↓	A3 ↓	A4 ↓			B1 ↓	B2 ↓	B3 ↓	B4 ↓						
P1	*	#					*						*					
									A1 ↓	A2 ↓	A3 ↓	A4 ↓		B1 ↓	B2 ↓	B3 ↓	B4 ↓	
P2	*						*	#					*					*

3.7 Procedimentos para análise dos dados

Para garantir a confiabilidade dos dados coletados, toda a intervenção, bem como as entrevistas, serão filmadas, desde que haja autorização dos SW e seus responsáveis. Caso não seja possível efetuar as filmagens, está previsto registro contínuo por parte da pesquisadora, em diário de campo. Ressalta-se que a pesquisadora contará com um observador auxiliar, pelo menos em uma parte dos encontros, para efeito de cálculo de fidedignidade.

A análise dos dados coletados, entre os pais ou responsáveis e com os SW ocorerrá por meio da comparação entre as respostas fornecidas pela Escala de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) nas diferentes situações de sua aplicação e as possíveis filmagens feitas no processo de coleta de dados.

É esperado, como resultados, identificar quais são as habilidades e afinidades musicais das pessoas pesquisadas, assim como constatar se, após um refino de tais habilidades, por meio de um programa musical, estes melhoram sua relação sociocultural e educacional.

4 Referências

ABSW (Associação Brasileira de Síndrome de Williams). Disponível em: <http://www.swbrasil.org.br/>. Acesso em: 05 de Junho 2011.

ALVARES, T. S. A Educação Musical nas Necessidades Educacionais Especiais: desafios na formação discente. **XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical** - 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf>. Acesso em: 20 de Julho 2011.

BANDEIRA, M. e al. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Abr-Jun, Vol. 25 n. 2, pp. 271-282, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a16v25n2.pdf>. Acesso em: 03 de Setembro 2011.

BENEDETTI, K.S.; KERR, D. M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**. Nº 20, setembro. P. 35-44, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo3.pdf>. Acesso em: 13 de Julho 2011.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador**: O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CLAUSSEN, D.; HANSER, S. **Music-elicited responses in individuals with Williams syndrome**. Trabalho apresentado no Simpósio da Sociedade para Pesquisa em Psicologia da Música e Educação Musical da Universidade de Leicester, Reino Unido, 2000. Disponível em: <http://www.musictherapy.org/assets/1/7/bib_williamssyndrome.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2012.

CORRÊA, A. G. D.; ASSIS, G. A. de; NASCIMENTO M. do; LOPES, R. de D. Genvirtual: Um jogo musical para reabilitação de indivíduos com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Informática na Educação.** V. 16, nº 1, Janeiro a Abril de 2008, p. 9-17, 2008. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/18/14>. Acesso em: 20 de Julho 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P. , & DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoría e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), **Habilidades Sociais desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção (pp. 167–206). Campinas: Alínea, 2003.

ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 de Julho 2011.

FONTERRADA; M. T. de O. Diálogo enteráreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista de ABEM**. Nº 18, Outubro. P. 27-33, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_artigo4.pdf>. Acesso em: 13 de Julho 2011.

FONTERRADA, M. T. de O. **De tramas e Fios** – Um ensaio sobre a música e educação. 2. Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GORDON, E. E. **Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.** 3ª Ed. revista e aumentada. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

JOLY, I. Z. L.; ALLIPRANDINI, S. F.; ASNIS, V. P. Práticas pedagógicas e musicais na comunidade: uma experiência em um hospital. **XVII Encontro Nacional da ABEM**, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/059%20Ilza%20Zenker%20Leme%20Joly%20et%20alli.pdf>. Acesso em: 20 de Julho 2011.

JOLY, I. Z. L.; DINIZ, J. A. R. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de pedagogia. **Revista da ABEM**. Nº 16, março, p. 65-73, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo8.pdf>. Acesso em: 13 de Julho 2011.

LOURO, V. dos S. **Educação Musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

LUZ, M. C. **Educação Musical na Maturidade**. São Paulo: Editora Som, 2008.

MALAGUTTI, V.; FIALHO, V. Educação Musical Especial: uma investigação na APAE de Sarandi – PR. **XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina** – 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Educação%20musical%20especial_uma%20investig%20na%20APAE%20Sarandi.pdf>. Acesso em: 20 de Julho 2011.

MARTENS, M. A.; WILSON, S. J.; REUTENS, D. C. Research Review: Williams syndrome: a critical review of the cognitive, behavioral, and neuroanatomical phenotype. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry,** v. 49, n. 6, p. 576- 608, 2008.

MARTENS, M. A.; JUNGERS, M. K.; STEELE, A. L. Effect of musical experience on verbal memory in Williams syndrome: Evidence from a novel word learning task. **Neuropsychologia,** v. 49, p. 3093 – 3102, 2011.

MORALES, D. dos S. Música e Educação Especial: um estudo na inclusão de alunos com necessidades especiais. **XVII Encontro Nacional da ABEM**: Diversidade Musical e compromisso social – O papel da educação musical. São Paulo. Outubro, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/P009%20Daniela%20dos%20Santos%20Morales.pdf>. Acesso em: 13 de Julho 2011.

NUNES, Michele Moreira. **Avaliação do funcionamento cognitivo de pacientes com Síndrome de Williams-Beuren.** 2010. 150 f. Tese (Doutorado em Ciências: Programa de pediatria) Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAVAGNANI, A. **A educação musical de crianças com síndrome de down em um contexto de interação social.** Curitiba, 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

ROCHA, C. M. M. **Educação Musical** – Método Willems. Salvador, Bahia, Faculdade de Educação da Bahia, 2º Ed., 1998.

ROSSI, Natalia Freitas. **Caracterização do fenótipo comportamental e de linguagem na síndrome de Williams-Beuren.** 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: área de concentração: genética) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Botucatu, SP, 2010.

ROSSI, N. F.; MORETTI-FERREIRA, D.; GIACHETI, C. M. Perfil comunicativo de indivíduos com a Síndrome de Williams- Beuren. **Revista da Associação Brasileira de Fonoaudiologia**, 2007, 12(1): 1-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n1/01.pdf>. Acesso em: 27 de Julho 2011.

SACKS, O. **Alucinações Musicais**: Relatos sobre a música e o cérebro. Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Musicofilia**. Revisto e Ampliado. Trad. Sofia Coelho e Miguel S. Pereira. Lisboa: Antropos – Relógio D'Água, 2008.

SANTOS, C. E. As práticas em educação musical especial: possíveis contribuições da musicoterapia. **XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina** – 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/As%20práticas%20em%20Educação%20Musical%20Especial_Claudia%20Santos.pdf>. Acesso em: 20 de Julho 2011.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, S. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SEKEFF, M. de L., **Da música** – seus usos e recursos. 2. ed. ver. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SILVA, D. C. da; JUNIOR, P.S. de S. Notas no percurso: linguagem musical e síndrome de Williams. **ETD - Educação temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 123-147, dez. 2009 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: < http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2015>. Acesso em: 25 de agosto de 2012.

SILVA, M. J. de C. A. da. Música na Educação Especial: um relato de experiência do projeto de extensão "Atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais". **XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina** – 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_m/Música%20na%20Educação%20Especial_relato%20experiencia_proj_ext_ativ_alt.pdf>. Acesso em: 20 de Julho 2011.

VANZELLA, P.; OLIVEIRA, M. G. M. de; WERKE, M. Incidência e categorização de ouvido absoluto em estudantes de música da Universidade de Brasília. **Anais do SIMCAM4** – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2008, p. 1-9. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_PVanzella_MGOliveira_MWerke.pdf>. Acesso em: 27 de Julho 2011.

Música e diversidade: um levantamento sobre a vivência musical de adolescentes de uma escola Pública

Valéria Poliana Silva
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) - Lelapolly@hotmail.com

Leila Cristina Pereira dos Santos
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) - Lekasmusic@yahoo.com.br

Luciano Cândido e Sarmento
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) - Lucianos.candido@ymail.com

Resumo: Este trabalho refere-se a uma pesquisa realizada com adolescentes de uma escola municipal da cidade de Montes Claros-MG, durante o estágio supervisionado III. O objetivo dessa pesquisa foi conhecer o gosto musical dos alunos e suas influências no cotidiano, tomando como princípio para realização do referido estágio. Para isso utilizamos a seguinte metodologia: pesquisa bibliográfica, pesquisa participante e aplicação questionários. Acreditamos que esse trabalho é importante para refletirmos sobre o trabalho com música na educação básica, levando em consideração a diversidade presente nesse contexto. Além disso, serve como registro para nortear futuros trabalhos.

Palavra chave: Educação Básica, Adolescentes, Música e Diversidade.

Music and diversity: a survey on musical experience of adolescents at a Public School

Abstract: This work refers to a research about music and teenagers students, from a municipal school in Montes Claros city, Minas Gerais, during the third student teaching supervised. The goal of this research is to understand the student´s musical tastes and influences in everyday life, taking mainly to achieve that student teaching supervised. For that, we used the following methodology: literature research, participatory research and application of questionnaire. We believe this work is important to reflect about music in Brazilian basic education, considering the cultural diversity present in this context. Moreover, it serves as a record to guide future works in area.

Keyword: Basic Education, Teens, Music and Diversity.

1. Introdução

Nota-se que a temática diversidade é um tema atual que vem sendo abordado em distintas áreas e contextos, no entanto, esse trabalho aborda a referida temática na educação básica, uma vez que a escola apresenta-se como um universo amplamente diversificado, pois lida com grupos compostos

advindos de culturas distintas o que torna o convívio em sala de aula um misto cultural heterogêneo, possibilitando contato com diversas realidades.

> a diversidade, em suas diferentes facetas, tem sido foco de debates em distintas áreas de conhecimento, evidenciando as implicações do tema para a sociedade. O que se percebe é que, no mundo atual, não é possível pensar em definições, proposições e ações de cunho social, entre as quais a educação, sem considerar a diversidade como elemento intrínseco ao homem, que tem impacto direto em suas relações com a natureza e com a cultura (QUEIROZ, 2011, p. 17).

Pensando nisso o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar um levantamento desenvolvido na Escola Municipal Alcides Carvalho em torno da cultura musical dos alunos do 9° ano do ensino fundamental, buscando conhecer a preferência, acesso e experiências destes jovens no campo da música, abordando também as expectativas dos mesmos em relação à Música na Escola.

Dentro desta proposta, acreditamos que esse trabalho é relevante, pois discorreremos sobre uma temática que aponta para temas atuais da educação musical. Temas estes que vem ganhando atenção de estudiosos na área. Como Queiroz (2011) que destaca a música como uma fonte rica de expressão do homem "A música constitui uma rica e diversificada expressão do homem, sendo resultado de vivências, crenças e valores que permeiam a sua vida na sociedade" (QUEIROZ, 2011, p. 19). O trabalhar com a música é capaz de contribuir para o conhecimento, pois a cultura musical expressa à cultura a qual estamos inseridos. Cabe ao educador musical mediar essas possibilidades de trabalho com a música, levando em consideração as diversidades apresentadas em um mesmo grupo.

É importante destacar que essa pesquisa encontra-se articulada com as atividades do GPAM[263] vinculado ao MEC e financiado pela CAPES/SESU.

2. Primeiro contato com o contexto pesquisado

Ao iniciarmos a disciplina estágio supervisionado III, onde o foco foi trabalhar música com alunos do ensino fundamental II, ou seja, 5° ao 9° ano, a professora orientadora da disciplina nos alertou sobre o contexto que iríamos encontrar. E juntamente com ela, começamos a refletir estratégias de como proporcionar aulas significativas durante a nossa estadia por lá. Com isso foi sugerido como ponto de partida, um levantamento do gosto musical dos alunos, pois compartilhamos com a idéia de Arroyo (2007) quando diz que "Aquele adolescente e jovem totalmente submisso aos adultos e à escola deu lugar

[263] Grupo PET Artes/Música. Tem como objetivo produzir sonhe cimentos sobre a temática "Música na Escola".

a uma juventude que tem imposto seus modos de ser, suas necessidades e desejos" (ARROYO, 2007, p. 33), diante disso, adotamos a causa e fomos a campo.

Realizamos o estágio na Escola Municipal Alcides Carvalho, localizada em um dos bairros da cidade de Montes Claros-MG. O nosso primeiro contato com o contexto serviu para nos socializarmos com a direção e combinarmos o trabalho que desenvolveríamos ali. Combinamos que o inicio do nosso estágio seria com uma apresentação musical.

Ao nos prepararmos para a referida apresentação, iniciou-se a nossa sondagem quanto ao gosto musical de adolescentes em geral, várias hipóteses foram levantadas como provável gosto musical dos mesmos. Como ainda não havíamos realizado uma pesquisa interna na escola, fizemos uma pesquisa na mídia em busca das músicas mais tocadas e apostamos nessas. Sendo assim, naquele momento generalizamos as preferências musicais dos alunos, assimilando com o que a mídia estava tocando. No entanto, acreditamos que o trabalho com música serve também para possibilitar contato com o novo, com o desconhecido, e isso fez com que outras músicas, fossem acrescentadas a nossa apresentação como forma de ampliar o universo musical dos alunos.

3. Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 17 adolescentes entre 13 a 14 anos em uma turma de 9° ano, a fim de conhecer o gosto, as preferências e o acesso que estes tem e/ou tiveram musicalmente, assim como as expectativas quanto o conteúdo musica na escola. Nessa perspectiva a metodologia utilizada aconteceu de forma oral e escrita, pois falávamos as questões e os mesmos escreviam as resposta de acordo com sua individualidade. Quando não compreendiam a pergunta, eles manifestavam oralmente e logo esclarecíamos.

Vale ressaltar que foram abordadas as seguintes questões:

1) Você gosta de música? Por quê?
2) Qual a importância que a música ocupa em sua vida?
3) Qual é o meio de acesso à música em sua vida?
4) Qual o tipo de música que você gosta?
5) A algum instrumento musical em sua casa? Qual?
6) Você ou alguém em sua casa toca algum instrumento musical?
7) Qual sua banda, dupla ou cantor (a) preferido?

8) Você já teve ou tem alguma experiência com música? Onde?
9) O que você acha da possibilidade de ser incluída a disciplina Música nas escolas?

Durante a investigação notamos que os alunos estavam entusiasmados ao expor suas preferências musicais, assim como também ansiosos para iniciar as atividades musicais no contexto escolar.

3.1 Análise e organização de dados

Ao analisarmos os dados, podemos observar certa homogeneidade nas respostas dos alunos, como por exemplo:

- Na primeira questão todos responderam que gostam de música e justificaram dizendo que a música é capaz de "relaxar", "transmitir lembranças e animação", além disso, "possibilita trabalhar com os sentimentos e emoções".
- Sobre a importância da música no cotidiano destes alunos, 100% da turma a consideram muito importante;
- Os alunos apontaram a internet, Celular, mp4, TV, DVD, rádio, Ipod e Igreja como fonte de acesso a música. Vale ressaltar que o veículo comunicação mais apresentado por eles foi a Internet.
- Quanto às preferências musicais dos alunos, seguem os seguintes resultados: 95% da turma escutam Funk, 82% Pagode, 50% Axé, 50% Sertanejo, 45 % Eletrônica, 23% Gospel, 23% Rock, 11% Rap e 5% Forró. É importante ressaltar que cada aluno optou por mais de um gênero musical, como se pode notar com os resultados supracitados.
- 45% dos alunos afirmaram ter instrumento musical em suas casas, dentre estes o violão foi mais citado, segue na ordem os demais: teclado, cavaquinho, pandeiro, flauta, gaita e rabeca.
- 58% afirmaram tocar e/ou ter alguém em sua casa que sabe tocar um instrumento musical. Nota-se que apesar de alguns alunos afirmarem não possuir o instrumento em casa, tem ou já tiveram acesso.
- Dentre os artistas musicais mais citados os primeiros colocados foram: Mc Catra, Paula Fernandes, Luan Santana, Havaianos Parangolé e Exaltasamba.

- 59% dos entrevistados já participaram ou participam de uma prática musical, como, coral, toca em banda ou grupo e em ministério de igreja.
- 100% da turma manifestaram o desejo em ter a música como disciplina no contexto escolar.

4. Conclusão

Nota-se que o gosto musical dos alunos é um pouco diversificado, no entanto encontra-se bastante associado com o que a mídia apresenta.

Os alunos destacam a música como muito importante em sua vida, pois segundo os mesmos, expressam o que eles estão sentido, ou seja, se identificam com a letra. Portanto não devemos condenar nem ter preconceito pelo o gosto musical dos mesmos, pois é carregada de significados advindos da cultura juvenil.

Nós enquanto acadêmicas e futuras profissionais da educação devemos ter um olhar atento à nossa formação, preparando-nos para lidar com as diferenças presentes nesses contextos. Assim como, mediar às relações entre grupos, desenvolver metodologias de ensino que contextualizem com as vivencias dos alunos. Contribuindo ainda, para a valorização e conscientização do respeito às diferenças, respeitando os anseios e universo musical a qual estão inseridos. No entanto, também são fundamentais experiências capazes de expandir os conhecimentos musicais dos mesmos, possibilitando contato com o novo.

Referências

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5-39, janeiro a junho 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Texto 2 Diversidade musical e ensino de música. *Boletim Salto para o Futuro: Educação Musical Escolar*, Ano XXI, Boletim 08, p. 17-23, junho 2011.

Educação Musical utilizando repertório contemporâneo- algumas considerações e um relato de experiência

Valerie Ott Falcão
valerie_falcao@bol.com.br

Resumo: Este artigo apresenta algumas considerações sobre a Educação Musical utilizando o repertório de música contemporânea. As peças escolhidas como sugestão de estudo foram: *Life Cycle* de Wilfrid Mellers, *Sequenza III* e *Sequenza IV* de Luciano Berio. É relatada também uma experiência com alunos de nove anos de idade, do Ensino Fundamental, nas aulas de música em uma escola particular. A experiência abrangeu atividades de apreciação, execução e composição a partir de exercícios preparatórios para a escuta da peça *Sequenza III* de Berio, propostos por Zagonel (1997).
Palavras-chave: Educação Musical, Música Contemporânea, Escuta.

Music Education using contemporary repertoire – some considerations and an experience report

Abstract: This paper presents some reflections about Music Education using contemporary repertoire. The pieces selected for the study were: *Life Cycle* by Wilfrid Mellers, *Sequenza III* and *Sequenza IV* by Luciano Berio. It also describes activities in Music classes, with nine-years-old kids of Elementary School in a private school. The experience involved activities of appreciation, performance and composition using preparatory exercises for the listening of *Sequenza III* by Berio, which were proposed by Zagonel (1997).
Keywords: Music Education, Contemporary Music, Listening.

1. Introdução

A música contemporânea não tem encontrado hoje, no Brasil, boa recepção por parte de considerável número de educadores musicais que "não adotam obras contemporâneas em seus programas, ausência que acarreta, a cada dia, maior dificuldade por parte dos alunos em apreciar este tipo de repertório" (ZAGONEL, 1997: 38). Aqui entende-se música contemporânea a que não mais se limita ao sistema tonal, mas a que é gerada por novas técnicas composicionais e mudanças na execução instrumental e vocal. Esta música, muitas vezes necessita de uma grafia adaptável a cada produção, uma vez que a notação tradicional já não é mais suficiente para representá-la (REIBEL, 1984, apud VERTAMATTI, 2008: 15). Um dos fatores que colaboram para esta não utilização por parte dos educadores musicais em geral, consiste em ouvir a música contemporânea com as mesmas ferramentas com que se ouve a música tradicional, procurando indentificar na música os elementos que lhe são familiares como determinados tipos de melodia, ritmo e harmonia. Pareyson (1997:18) afirma que se deve recusar o julgamento de uma obra com base no próprio gosto ou em critérios externos, mas com base na própria obra.

A partir do século XX novos elementos começaram a nortear as composições, como: exploração dos recursos sonoros de cada instrumento (dedilhar diretamente as cordas do piano,

por exemplo), polirritmia, abandono do sistema tonal, entre outros. Diante das mudanças ocorridas na linguagem musical, faz-se necessário rever a prática da Educação Musical que não deve ficar à margem das inovações composicionais.

Renomados educadores musicais têm-se ocupado em tornar a música contemporânea acessível à sala de aula. Dentre eles destacam-se John Paynter (1931-2010) e Murray Schafer (1933). Ambos atribuíram à escuta um papel muito importante na experiência musical. Para Paynter (1972: 12) a primeira tarefa do professor é abrir os ouvidos de seus alunos – *open the pupils ears*. Schafer (1991: 67) propõe a limpeza de ouvidos através de exercícios para aumentar a capacidade de percepção auditiva. Dessa maneira o ouvinte estará mais atento aos sons de seu contexto cultural, histórico e social, facilitando o processo de escuta, execução e composição da música contemporânea.

Schafer (2009: 14) define o ambiente acústico no qual estamos inseridos como uma paisagem sonora. As paisagens além de serem diferentes de um lugar para outro e de uma cultura para outra, mudam a cada dia.

Os sons estão se multiplicando ainda mais rapidamente do que as pessoas, à medida em que nos rodeamos com mais e mais dispositivos mecânicos. Isso está produzindo um ambiente mais barulhento e há crescentes evidências de que a civilização moderna pode estar se ensurdecendo com os ruídos (SCHAFER, 2009: 15).

Diante disso, as composições, que geralmente refletem o contexto em que se vive, têm tomado rumos diferentes das composições anteriores, reforçando a necessidade de uma escuta diferente, com ferramentas diferentes.

Este trabalho apresenta uma breve contextualização da obra para orquestra de Wilfrid Mellers (1914–2008), *Life Cycle* (1967) e das obras de Luciano Berio (1925–2003), *Sequenza III* (1966) para voz e *Sequenza IV* (1966) para piano. Tais obras foram objeto de estudo durante as aulas da disciplina “Estudo de Repertório e suas Implicações à Educação Musical”, ministradas pela professora Dra. Marisa Fonterrada, na UNESP-IA, em 2012. Será relatada também uma experiência musical utilizando as *Sequenza III* e *IV* de Berio, com alunos de nove anos de idade, do quarto ano do Ensino Fundamental, a partir de alguns exercícios preparatórios para a escuta.

2. Educação Musical e a música contemporânea

Quem nunca ouviu o comentário "Esses rabiscos?... até eu sei fazer", de um apreciador diante de uma obra de arte contemporânea? Ou de um ouvinte "Isso não é música, é barulho!" referindo-se à música contemporânea. O gosto pessoal aqui está vinculado às vivências anteriores, à história do indivíduo. Alves (2005: 41) afirma que "... o prazer vem de ouvir. Quem nunca ouviu não pode gostar".

Para Paynter (1972: 12), a música contemporânea não vem romper com a tradicional mas é uma consequência de seu movimento e crescimento. A música contemporânea que, geralmente não obedece à escrita convencional e que utiliza uma escrita adequada a cada composição, encontra espaço na Educação Musical, uma vez que para experenciá-la nem sempre há a necessidade de domínio da notação musical tradicional. Isto a torna ainda mais próxima do educando tanto na execução como na composição, o que não ocorre com a tradicional, que requer do executante um mínimo conhecimento musical prévio.

Há muitas correntes e diferentes pontos de vista em relação à Educação Musical, mas no Brasil, Fonterrada (1994: 30-31) os agrupa sinteticamente em duas matrizes principais: Educação Musical Tradicional e a Educação Musical "Alternativa". A Tabela 1, aqui proposta e resumida, possibilita uma visualização rápida destas matrizes, facilitando a compreensão das mesmas.

Tabela 1. Comparação entre a Educação Musical Tradicional e a "Alternativa".

Educação Musical Tradicional	**Educação Musical "Alternativa"**
Repertório predominantemente europeu.	Repertório predominantemente popular.
Educação Musical dirigida para a formação de músicos instrumentistas, cantores, regentes e compositores.	Educação Musical derivada da Arte-Educação, não interessada em formar músicos profissionais, mas sim apreciadores de música.
Elitista – Privilégio de alguns.	Inerente ao ser humano, portanto acessível a todos.
Maior compromisso com o passado.	Compromisso com o presente.
Arte reprodutora sem muito espaço para o desenvolvimento do pensamento criativo, embora trabalhe com a questão da interpretação.	Pensamento criativo e ludicidade predominam sobre a aquisição de técnicas.
Modelo teórico tecnicista.	Modelo teórico naturalista.
A Música está fora do sujeito, deve ser-lhe ensinada.	A Música está dentro, necessitando ser incentivada.
Principal tarefa do professor é ensinar. Muitas vezes o professor domina o instrumento e suas técnicas, mas com pouco embasamento pedagógico.	A principal tarefa do professor é coordenar com um mínimo de interferência. Muitas vezes o professor apesenta menos embasamento musical do que pedagógico.

Fonte: FONTERRADA, 1994: 30,31.

É papel do educador musical buscar um equilíbrio entre estas duas matrizes, visto que a Educação Musical puramente tradicional não garante propriamente vivência musical, e a Educação "Alternativa" não prioriza conteúdos nem o domínio da linguagem musical. Para isso ele deve

através de uma imersão do sujeito em um ambiente musical positivo e rico em experiências, levar à prática da linguagem musical paulatinamente construída através da prática, ao domínio progressivo de habilidades e à capacidade de agir, reagir e fazer música (FONTERRADA, 1994: 41).

3. Repertório

Algumas peças de compositores contemporâneos foram selecionadas como sugestão de estudo e apreciação da música contemporânea.

3.1 *Life Cycle* – Wilfrid Mellers

Wilfrid Mellers (GROVE, 1994: 591–592) nasceu na Inglaterra em 1914 e morreu em 2008. Foi músico e compositor, fortemente influenciado pela música popular norte-americana e, a partir de 1970, passou a ser crítico de arte.

A peça *Life Cycle* (MELLERS, 1969: 47–61) foi composta por Mellers e consta de nove partes, cada uma retratando uma etapa da vida, do nascimento à morte. Nesta obra o compositor utilizou temas do dia a dia das pessoas, criando uma aproximação do executante/ouvinte à peça composta. Esta aproximação pode ser entendida como uma "chave de escuta" pois de acordo com Reibel, a música contemporânea precisa de "chaves de escuta" que permitam penetrar na obra, pois seus códigos já não fazem parte do vocabulário do "senso comum" de quem ouve. Alerta, também, para a necessidade de mostrar o modo pelo qual o pensamento se movimenta em direção à criação, evidenciando um aspecto importante da música contemporânea, o fato de as obras serem experiências vivas, atos de expressão (REIBEL, 1984, apud VERTAMATTI, L.; FONTERRADA, M., 2005: 426).

Mellers (1969: "v") compôs esta obra tanto para performance como para ser desenvolvida como projeto escolar, envolvendo parcerias entre várias disciplinas como inglês, artes visuais, física, história e geografia. Mas, observando-se a partitura, nota-se que é necessário um grupo orquestral com técnica mediana para a execução das partes. Ele sugere a contratação de músicos profissionais para suprir possíveis carências.

Contudo, a obra não é totalmente engessada, ou seja, permite adaptações ao grupo que está envolvido, tanto nas trocas dos instrumentos sugeridos, como na omissão de alguns outros. Mellers sugere que a peça seja discutida antes de ser executada, possibilitando a intervenção do executante na alteração da composição.

As partes *Sleep-Song* e *Living-Song* foram utilizadas com adaptações para o contexto dos alunos da turma, ou seja, alguns instrumentos foram suprimidos e alguns foram substituídos por outros não sugeridos por Mellers. Isto para confirmar a plasticidade da obra, permitindo que o grupo executante possa desempenhar o papel de compositor.

O estudo desta obra é um exemplo claro de uma peça que permite adaptações nas quais o executante/maestro pode ou deve fazer para torná-la mais adequada ao seu contexto. Isto, no entanto, exige muito critério e cuidado nas escolhas para não perder a essência da composição original.

3.2 *Sequenza III* e *IV* – Luciano Berio

Luciano Berio (GROVE, 1994: 99) nasceu na Itália em 1925 e morreu em 2003. Utilizou em suas composições o serialismo dodecafônico (GROVE, 1994: 855), que é um método de composição em que os doze graus de altura da escala de temperamento igual são organizados em série, técnica esta introduzida por Schoenberg (1874-1951).

Dentre as obras de Berio destacam-se as *Sequenzas*, peças solo que exploram os timbres de cada um dos instrumentos. A *Sequenza III* para voz humana foi escolhida para a realização de uma experiência com alunos como uma aplicação dos exercícios preparatórios para a escuta propostos por Zagonel (1997: 37-51). Complementando a experiência de escuta, a *Sequenza IV* foi também apreciada, mas somente para efeitos comparativos.

4. Relato da Experiência

4.1 Contexto escolar

A experiência aqui relatada foi realizada nas aulas de música com crianças de nove anos de idade do Ensino Fundamental, em uma escola particular internacional, localizada em São José dos Campos – SP. A escola oferece duas aulas semanais da disciplina de Educação Musical, além de duas aulas de artes visuais e uma de drama.

A introdução da notação musical tradicional é realizada a partir das aulas de flauta. Inicialmente, os alunos tocam por imitação e aos poucos têm acesso à partitura. São realizadas atividades de apreciação de obras que variam em estilo e nacionalidade por se tratar de uma escola internacional, porém a música contemporânea nunca havia sido utilizada até então. As

crianças também realizam atividades de composição, que podem ser livres ou dirigidas, dependendo de qual elemento musical está sendo estudado. Para essas composições elas têm à disposição instrumentos da bandinha rítmica infantil como caxixis, tambores de tamanhos variados, pandeiros, cocos, xilofones contralto e baixo, claves e outros instrumentos como violões, teclados e uma bateria. O corpo e a voz também são possibilidades sonoras bastante exploradas pelos alunos. Algumas composições são registradas em forma de partitura, mas em geral ainda com muita deficiência, não retratando tudo o que foi pensado e executado. Isto se deve à falta de domínio da escrita de alguns elementos como alturas e durações das notas.

4.2 Metodologia

Esta experiência foi realizada em seis aulas de quarenta e cinco minutos de duração cada, a partir das atividades propostas por Zagonel (1997: 44–45) para uma escuta consciente em sala de aula. A proposta original é mais ampla, porém em virtude do tempo escasso foi necessário adaptá-la. As apresentações das atividades de composição – a, b e c – foram filmadas.

a. Caretas – primeira aula

Os alunos em grupos exploraram os diferentes sons emitidos pela voz, fazendo caretas que alteravam os timbres. Após a exploração dos sons fizeram uma peça musical envolvendo os sons explorados e descobertos. Foi difícil para as crianças restringirem as composições somente aos sons vocais. Alguns grupos também fizeram utilização de percussão corporal.

b. Música das Palavras Desfeitas – segunda aula

Os alunos, novamente em grupos, escolheram uma palavra qualquer que deveria ser "desfeita". Desfazer uma palavra significa produzir sons a partir das letras da mesma. Os sons podem ser isolados em fonemas, formação de novas sílabas, falados somente em consoantes ou somente em vogais, ou de trás para frente.

Todos os sons explorados foram registrados numa folha de papel, pois seriam matéria-prima para a nova composição musical. Esta atividade gerou uma competição entre os grupos, os quais tinham que descobrir a palavra escolhida pelo outro grupo, assistindo a apresentação da composição.

c. Música das Consoantes – terceira aula

Os mesmos grupos de alunos que fizeram as composições anteriores se reuniram para compor uma música em que houvesse somente consoantes longas e curtas. Antes de iniciarem os trabalhos, foi feita uma classificação das consoantes em longas (ex: m, s, x) e curtas (ex: p, t, k).

Zagonel (1995: 46–47) ainda propunha atividades de composições misturando as sequências anteriores agregando novos elementos como silêncio, intensidade, mudanças de

andamento, entre outros. Os alunos realizaram algo semelhante, ou seja, composição envolvendo os três exercícios anteriores, mas não usaram os novos elementos, pelo menos não intencionalmente.

d. Escutas da *Sequenza III* (voz) e da *Sequenza IV* (piano) – quarta aula

Zagonel (1995: 47) sugere que a primeira escuta seja totalmente livre, permitindo que os alunos possam experimentar livremente o que a música transmite. A partir da segunda escuta o educador pode interferir, direcionando-a. No entanto, devido ao tempo foi realizada uma única escuta, sem a interferência da educadora.

Foram observadas as reações dos alunos durante a escuta da *Sequenza III* de Berio (YOUTUBE.COM, 2009). Assim que a música começou os alunos se entreolharam e com risos e cochichos demonstraram surpresa com o que estavam ouvindo. Alguns alunos emitiram suas opiniões durante o processo e foi necessário intervir pedindo silêncio. Outros alunos, mais concentrados, também pediram silêncio porque os cochichos estavam atrapalhando a concentração.

Ao final os alunos se pronunciaram quanto à experiência:

• "A mulher é doida", disse um. "Não é ela que é doida, ela fez o que a música pedia", retrucou o outro.

• "Música estranha".

• "Parecia que estava encenando uma história".

• "Qualquer um consegue fazer isso".

• "Ela também é atriz?"

• "Parece teatro misturado com ópera".

• "Não parecia música porque..." (não soube explicar, mas queria dizer que era muito diferente do que se costuma ouvir).

• "Antes eu nem gostava desse tipo de música".

• "Ficou parecido com o que a gente fez", muito afirmaram.

Diante dos depoimentos expostos, foram questionados se o que tinham acabado de ouvir era música. A turma se dividiu entre "sims" e "nãos":

• "Eu acho que é música, mas eu não estou acostumado a ouvir este tipo".

• "Se é música, por que eu nunca ouvi nem na rádio nem na TV?

• "É música porque tinha ópera".

• "Não é música porque, onde já se viu gritos e risadas serem música?"

Logo após a escuta da *Sequenza III* e debate sobre o que haviam ouvido foi apresentada a *Sequenza IV* também de Berio (YOUTUBE.COM, 2009), executada pelo pianista Massimiliano Damerini. As reações foram bem diferentes das relatadas anteriormente. Eles permaneceram em silêncio e não esboçaram surpresa. Ao término da escuta os alunos novamente emitiram suas opiniões:

• "É piano. Mas é diferente do outro porque é mais normal."

• "Isso é mais música que a anterior".

• "Ele fez algumas coisas diferentes que a gente não costuma ouvir nas outras músicas para piano, mas foram legais".

• "Eu gostei mais dessa música".

"E quanto a esta peça que vocês ouviram, era música?". A este questionamento, os alunos foram unânimes em afirmar que se tratava de música.

e. Registro em partituras – quinta aula

Para uma das composições os alunos tiveram que registrá-la numa partitura. Ao observar o desenvolvimento do trabalho de cada grupo notou-se que não registraram todas as informações referentes à composição. Quando todos terminaram o registro, as partituras foram trocadas entre os grupos e cada um executou a nova partitura que tinham recebido. À medida que o outro grupo ia executando, o grupo compositor ria dizendo que não era nada daquilo. Foi solicitado aos grupos que fizessem uma revisão ou reescrita da partitura porque se o grupo vizinho não estava executando corretamente era devido a falhas na partitura. Muitos detalhes omitidos inicialmente foram registrados, dessa forma o outro grupo pôde executar a peça com mais semelhanças à composição original.

Na sexta aula todos assistiram às filmagens das composições.

4.3 Considerações a respeito da experiência

Analisando cada uma das atividades da experiência dos alunos e seus depoimentos após a escuta, pode-se constatar que a música contemporânea está tendo boa aceitação entre eles, em especial a música instrumental. No entanto, nos trechos da *Sequenza III* em que havia gritos, suspiros, gargalhadas entre outros, os alunos demonstraram resistência em aceitá-los porque, em se tratando de música vocal o formato tradicional ainda está fortemente incutido neles.

A maioria dos alunos associou os exercícios feitos antes da escuta, às obras de Berio, encontrando similaridades nos sons explorados e em trechos das composições musicais. Apesar desta constatação por parte dos alunos, alguns demonstraram rejeição a esse estilo musical.

Em se tratando do registro das partituras, os alunos se sentem muito confiantes a criar seus próprios códigos, mas reconhecem suas limitações quando são necessários registros de altura ou ritmo definidos.

5. Considerações Finais

O educador musical hoje em dia, especialmente o brasileiro devido às carências de material de apoio, vive em constante busca de adequações dos repertórios escolhidos à realidade em que está imerso. O estudo das possibilidades da obra de Mellers, *Life Cycle*, no curso "Estudo de Repertório e suas Implicações à Educação Musical" favoreceu a prática dessas adaptações.

Constatou-se também que, os exercícios preparatórios para a escuta da *Sequenza III* aplicados aos alunos foram bem sucedidos, mesmo com uma minoria que não aceitou a peça referida como uma manifestação artística musical. Estes exercícios são ferramentas úteis para aproximar o ouvinte à música contemporânea.

Berio (GROVE, 1994: 99) compôs outras *Sequenzas*, para instrumentos solo como a flauta, harpa, trombone, viola, oboé, entre outros e que formam um repertório muito rico para apreciação e conhecimento das possibilidades de exploração dos timbres desses instrumentos.

O educador musical ainda é a figura responsável pelo desenvolvimento musical de seus alunos objetivando a fluência, a reflexão e a crítica musical nunca perdendo de vista que "aprende-se o prazer da música da mesma forma como a criança aprende o prazer de falar" (ALVES, 2005: 41).

Referências

ALVES, Rubem. *Educação dos Sentidos e mais...* Campinas: Verus Editora, 2005.

FONTERRADA, Marisa Trensch de Oliveira. *Linguagem Verbal e Linguagem Musical*. Cadernos de estudo - educação musical no. 4/5. São Paulo: Atravez, 1994.

GROVE, *Dicionário de Música* – edição concisa (Editado por Stanley Sadie; editora-assistente Alison Latham). Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

MELLERS, Wilfrid. *The Resources of Music*. Estados Unidos: Cambridge University Press, 1969.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução Maria Helena Nery Garcez. 3ª edição. São Paulo: 1997.

PAYNTER, John. *Hear and Now*. Londres: Universal Edition Ltd, 1972.

REIBEL, Guy. *Jeux Musicaux*. v. 1: Jeux Vocaux. Paris: Salabert, 1984.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução Marisa T. de O. Fonterrada, Magda R. G. da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1991.

SCHAFER, Murray. *Educação Sonora*. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves; FONTERRADA, Marisa. *Alargando as fronteiras da experiência coral.* In: XV Congresso ANNAPOM, 2005. Anais do XV Congresso da ANNPOM. Rio de Janeiro, p. 423-429. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao8/leilavertamatti_marisafonterrada.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2012.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o Repertório do Coro Infanto-Juvenil – Um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo: UNESP, 2008.

YOUTUBE.COM. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=PGNcd9Sooho>. Acessado em 20/06/2012. *Berio Sequenza III for Soprano Solo - Christie Finn.* Contemporary Performance Program of Manhattan school of Music's Vocal recital. Veiculado em 03/11/2009. Duração: 8:02 min.

YOUTUBE.COM. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=K7a7JBNvcvI.>. Acessado em 20/06/2012. *Berio – Sequenza IV.* Veiculado em 10/09/2009. Pianista Massimiliano Damerini. Duração: 10:11 min.

ZAGONEL, Bernadete. *Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula*. Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 4, p. 37-51, set. de 1997. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista4/revista_4.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2012.

Experiência de escuta da obra de Camille Saint-Saëns, "O Carnaval dos animais", ampliando a possibilidade de composições para outros animais

Valerie Ott Falcão
valerie_falcao@bol.com.br

Resumo: Este artigo relata uma experiência realizada nas aulas de música com crianças de seis anos de idade do Ensino Fundamental e apresenta sugestões de escuta de uma obra musical, ampliando para a possibilidade de composição. A obra escolhida foi "O Carnaval dos Animais" de Camille Saint-Saëns. São apresentadas uma breve contextualização sobre o compositor e sua obra, seguida da descrição das metodologias aplicadas nas etapas de escuta dos quatorze movimentos. Durante a escuta foram escolhidos quatro movimentos para criação de letras em português e em inglês. Para finalizar é descrita a etapa de composição para novos animais na qual as crianças, em grupos, escolheram um animal diferente da obra de Saint-Saëns, exercendo sua própria criatividade.

Palavras-chave: "O Carnaval dos Animais", Escuta, Composição.

A Listening Experience of "The Carnival of the Animals" by Camille Saint-Saëns, leading to compositions for other an

Abstract: This paper describes an experience with six-year-old kids that took place in Music classes of Elementary School. It presents suggestions to music appreciation, leading to the possibility of new compositions. The piece chosen was "The Carnival of the Animals" composed by Camille Saint-Saëns. There is a brief contextualization of the composer and the piece followed by the description of the methodologies applied in each phase of the listening of the fourteen movements. During the listening activities, four movements were chosen to create lyrics, in Portuguese and in English. Finally, the phase of composition of new animals chosen by the kids is described. These animals were different from those by Saint-Saëns. Thus, they had the opportunity to show their own creativity.

Keywords: "The Carnival of the Animals", Listening, Composition.

1. Introdução

É incontestável a importância da prática de escuta (apreciação de obras musicais) no processo de Educação Musical. Segundo Swanwick (2003: 57), "um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano", portanto, promover uma escuta atenta por parte de seus alunos.

A apreciação de obras musicais no contexto didático pode ser usada como ferramenta de aprendizagem de elementos musicais, tais como andamento, intensidade, duração, altura, identificação de timbres, entre outros. Desta maneira, muitos educadores da atualidade têm trazido para a sala de aula atividades de escuta e sensibilização musical através de obras dos mais variados estilos, épocas e compositores. Dentre elas destaca-se "O Carnaval dos Animais", de Camille Saint-Saëns (1835-1921), que além de ser tecnicamente bem elaborada é também de

grande abrangência didática, pois retrata os animais, alvo de muito interesse e curiosidade das crianças.

Existe uma tendência natural do educador querer repassar suas experiências musicais aos alunos, limitando as possibilidades de escuta. Isso não é bom visto que, desta forma, o educador poderá inibir experiências por parte do ouvinte e possíveis conexões com suas vivências anteriores. Portanto, é muito importante que o educador tenha em mente que a escuta nunca é única, bem como as experiências oriundas dessa escuta.

Este artigo tem como objetivo retratar uma experiência realizada nas aulas de música com alunos do primeiro ano (seis anos de idade) da Educação Fundamental de uma escola particular bilíngue, localizada na cidade de São José dos Campos - SP. Esta experiência também pode servir como modelo de aplicação em outros contextos de Educação Musical como apresentações em eventos escolares, por exemplo.

Segundo Orff (MASCHAT, 1999: 4-5), a integração de manifestações artísticas como música, dança, teatro, literatura, pintura, entre outras, auxiliam na motivação, compreensão, sentimento e expressão. Este trabalho também possibilitou parcerias com artes visuais e drama quando da preparação do musical.

A experiência realizada também contou com atividades de composição, etapa importante para a compreensão musical, visto que "a composição (invenção) oferece uma grande oportunidade para escolher não somente como mas o que tocar ou cantar" (SWANWICK, 2003: 68). As composições abrangeram desde letras para os temas de alguns animais até a composição de novos temas para outros animais escolhidos pelas crianças. Após o estudo da obra em todas as etapas, as crianças fizeram uma apresentação interna para as crianças da Educação Infantil (2 a 5 anos de idade).

Para uma melhor compreensão de toda a experiência, será apresentada uma breve contextualização do compositor e a obra escolhida, seguida do relato da experiência em si e considerações finais.

2. Camille Saint-Saëns e sua obra "O Carnaval dos Animais"

Camille Saint-Saëns nasceu em 1835 na França, numa família de classe média. Foi compositor, pianista e organista. Menino-prodígio, Saint-Saëns foi saudado como o "Mozart francês" sendo admirado por sua fluência técnica e clareza, apesar de alguns o terem acusado de superficialidade. Sua obra foi bem versátil abrangendo sinfonias, concertos, músicas de câmara

para formações incomuns, músicas para órgão e música vocal. Sua vida e carreira musical longas abrangem o período romântico e a transição para o período moderno (BURROWS, 2005: 338-339).

Le Carnaval des Animaux (O Carnaval dos Animais) foi composto por Saint-Saëns em 1886 com o subtítulo "Grande Fantasia Zoológica para 2 pianos, 2 violinos, viola d'arco, violoncelo, contrabaixo, flauta, clarineta, harmônio, xilofone e celesta". A obra apresenta um caráter festivo e sarcástico remetendo a temas de outros compositores. Por esta razão, o compositor a ocultou por um tempo, temendo que sua reputação como compositor sério fosse denegrida. A peça foi estreada fora das salas de concertos e interpretada pelo próprio Saint-Saëns ao piano (GARCIA, 2005: 45).

Em cada um dos catorze movimentos da peça, o compositor se diverte parodiando temas próprios e alheios, ironizando algumas formas interpretativas. Um exemplo claro disso é a música da "Tartaruga", na qual ele utiliza o tema da opereta "Orfeu no Inferno" (Can-can) de Offenbach (1819-1880), num andamento tão lento que quase não é possível reconhecê-lo. "O elefante" apresenta o tema de Mendelssohn ("Sonho de uma noite de verão"). O tema dos fósseis é uma alusão à "Dança Macabra", do próprio Saint-Saëns e, é também possível detectar melodias populares. No andamento "Pianistas" os pianos entram na fantasia zoológica imitando, de forma jocosa, a monotonia de principiantes estudando escalas.

A genialidade de Saint-Saëns constatada em "O Carnaval dos Animais" não se deve somente à relação que ele faz entre a semelhança dos timbres dos instrumentos da orquestra sinfônica e os timbres dos animais em si, mas às características de cada um destes expressas através de elementos musicais como andamento, ritmo, intensidade e altura, levando o ouvinte à visualização desses animais que ficam tão bem caracterizados. Nesta composição, observa-se que Saint-Saëns variou o modo de caracterização de cada animal das seguintes maneiras:

• escolhendo um instrumento específico para a representação de alguns animais, como por exemplo o contrabaixo representando o elefante, a clarineta para representar o cuco e os violinos para representarem os animais de orelhas grandes;

• arpejos no piano para os peixes no aquário; piano em staccatos para representar os saltos do canguru; virtuosismo ao piano para representar os animais velozes;

• escolhendo um conjunto de instrumentos para representar a tartaruga;

• combinando um instrumento solo acompanhado por outros, por exemplo, a flauta para representar o pássaro no viveiro e a orquestra representando o batimento das asas ou os violoncelos acompanhados dos pianos para representarem o cisne no lago.

3. Relato da Experiência

3.1 – Apreciação da Obra (escuta)

Tenho observado nas atividades de apreciação que comumente apresento aos meus alunos que, se em alguma experiência de escuta anterior foi solicitado a ele que atentasse a algum elemento específico na música, ele tende a fixar sua atenção neste elemento nas escutas seguintes. Por exemplo, se lhe foi pedido para identificar os instrumentos musicais, numa próxima escuta ele ficaria atento aos instrumentos. Ou, se lhe foi pedido para observar a dinâmica da peça musical, ele nas próximas vezes ficaria atento à dinâmica. E ainda, se lhe foi pedido para identificar os temas da música, ele ficaria preocupado em analisar os trechos de forma fragmentada e não a música como um todo. Portanto, é importante que o educador lance uma questão que não restrinja a percepção do ouvinte. Neste sentido, tenho optado por perguntar: "Você tem algo a comentar sobre a experiência que você acabou de ter ao ouvir esta peça musical?" Dessa maneira, o aluno fica mais livre para fazer suas conexões com experiências anteriores, não necessariamente musicais, e assim construir seus próprios significados. Poderá servir também, como sugere Zagonel (1997: 39), como um pequeno diagnóstico, para perceber dos alunos quais aspectos ele privilegia e que rumos toma em sua percepção.

Na experiência de escuta de "O Carnaval dos Animais", teve-se a preocupação em não direcioná-la, ao menos não inicialmente. Nenhuma informação foi dada aos alunos referente à obra musical que estavam prestes a ouvir, nem título, nem nome do compositor, época em que foi composta, nada.

Sentados confortavelmente em silêncio, os alunos iniciaram a escuta. Dividi a "Introdução e Marcha Real do Leão" em duas partes, a primeira até o décimo segundo compasso (introdução) e fiz uma pausa. Perguntei às crianças o que elas achavam que ia acontecer. Uma menina respondeu que parecia que ia começar uma apresentação, e os colegas concordaram. Continuaram a ouvir a partir do ponto onde eu havia feito a pausa e ao final da execução, me dirigi novamente a eles e perguntei qual tinha sido a experiência de escuta daquela música. Alguns se manifestaram descrevendo os instrumentos musicais, outros relataram algum sentimento como alegria, entusiasmo, alguns descreveram cenas e paisagens que imaginaram, mas houve uma criança que disse que parecia um leão. Pela minha reação, as crianças logo perceberam que se tratava mesmo de um leão. E, a partir daí, em todos os movimentos seguintes, as crianças se preocuparam em descobrir qual o animal que o movimento retratava. Foi muito divertido, porque algumas crianças mais afoitas tentavam desvendar o animal sem ao menos ouvir o movimento, outras porém, pediam silêncio para poderem ouvir melhor. Não houve necessidade de intervenção por minha parte, pedindo mais concentração, porque as próprias crianças chamaram a atenção dos colegas.

Exceto na música "Personagens de Orelhas Grandes", todas as outras foram identificadas por pelo menos uma criança.

A cada escuta, quando identificavam o animal que estava sendo abordado, as crianças se levantavam e se moviam espontaneamente pela sala imitando o animal. Também foi um momento de criação de movimentos corporais, porque como a música é muito dinâmica, possibilitou coreografias interessantes. Mas não ficamos só na identificação dos animais e movimentos dos mesmos.

Visto que as crianças e mesmo adultos leigos fazem confusões com a nomenclatura musical como, por exemplo, quando se referindo à melodia usam a palavra ritmo e à altura usam grosso e fino referentes aos sons graves e agudos, elaborei alguns questionamentos com o intuito de direcionar as respostas das crianças a um vocabulário mais pertinente à linguagem musical, a fim de corrigir estes e outros usos errôneos, e para a melhor compreensão dos movimentos:

1. O que fez você achar que esta música está descrevendo este animal?

   Ex: "Esta música é muito devagar, igual a tartaruga".

   "O instrumento 'grosso' (contrabaixo) mostra que é um animal grande e pesadão", referindo-se ao elefante.

2. Você reconheceu algum instrumento? Quais?

   (Na maioria das vezes as crianças reconheceram os instrumentos que Saint-Saëns havia escolhido para representar o animal porque já conheciam a maioria dos instrumentos da orquestra devido a atividades realizadas anteriormente).

3. Quais são as características deste animal?

   Ex: Pássaros – "cantam bastante e não param de bater as asas."

   Leão – "é forte, imponente, faz rugidos altos."

   Elefante – "é pesado e grande"

4. Você consegue reconhecer as características deste animal em alguma(s) parte(s) específica(s) da música? Quais?

   Ex: Pássaros – "a flauta lembra a 'Primavera' de Vivaldi".

   Leão – "a orquestra toca e parece um leão andando de cabeça erguida".

   Elefante – "o som do contrabaixo parece um elefante".

3.2 – Composição das letras

Certo dia, no corredor da escola, um dos alunos da turma chegou até mim cantarolando o tema do leão com "tã-nã-nãs". Naquele momento eu me dei conta de que a melodia do tema era de fácil assimilação, assim como os temas da tartaruga, elefante e do aquário, sugerindo composição de letras. Então, nas aulas seguintes, partindo das observações das crianças sobre o leão, tartaruga, elefante e peixe, iniciamos as composições das letras de cada um desses movimentos fazendo pequenas adaptações para facilitar na hora de cantar. Essas letras foram feitas em inglês e português, pelo fato dessa atividade ter sido realizada numa escola bilíngue. As partituras dos trechos escolhidos de cada tema estão representadas nas Figuras 1 (Lion), 2 (Turtle), 3 (Elephant) e 4 (Aquarium).

The Lion (Leão):

Look, there comes the Lion King,	Ele é o Rei Leão,
Everybody must respect.	Temos muita devoção.
With his power and Majesty,	Ele é o Rei Leão,
He really is the best!	Da floresta ele é mandão!

Turtle (Tartaruga):

Walking slowly little turtles	Olhem dona tartaruga
They will be back here	Ela vai andando
Maybe next year	Muito devagar
Step by step, step by step.	Pra lá e pra cá, pra lá e pra cá.

The Elephant (Elefante):

1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3 Go!	1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, Vai!
Dancing, smiling and waving	Rodopia, canta e dança,
The elephant is a super star!	O elefante vem e pede bis!

Aquarium (Aquário):

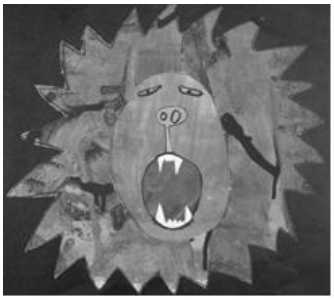
Fish, fish, fish, fish swimming, (2X)	Os peixinhos nadam, (2X)

Swimming in the sea,

In the river, waterfalls.

No fundo do mar,

Cachoeiras e dos rios.



The Lion King
O Rei Leão

Valerie Ott Falcão — Camille Saint-Säens

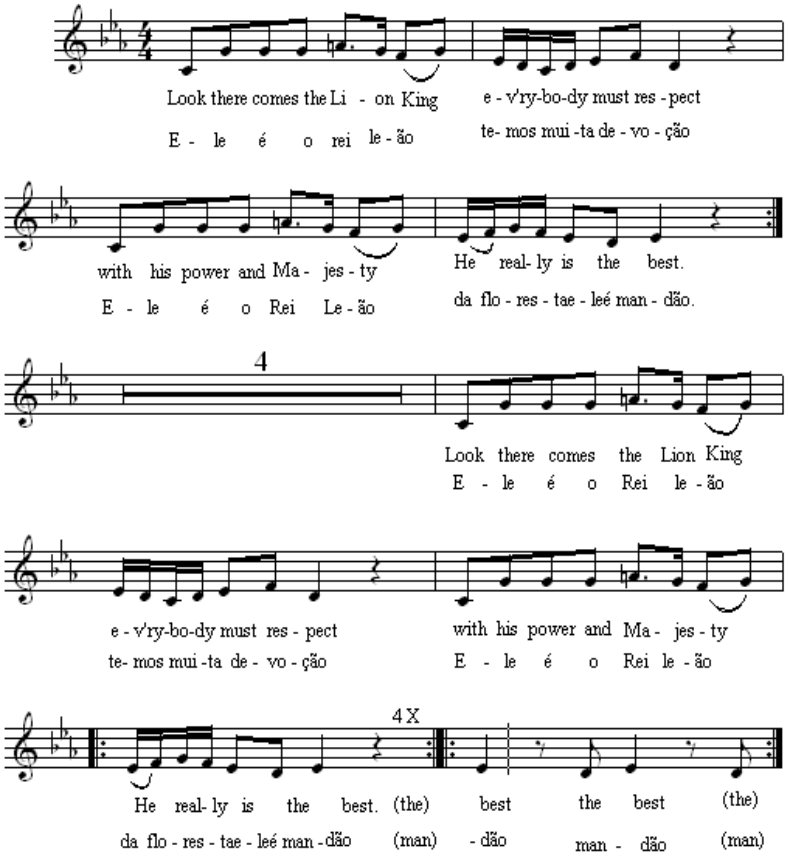


Figura 1 – Figura do leão confeccionada pelas crianças; tema com a letra composta.

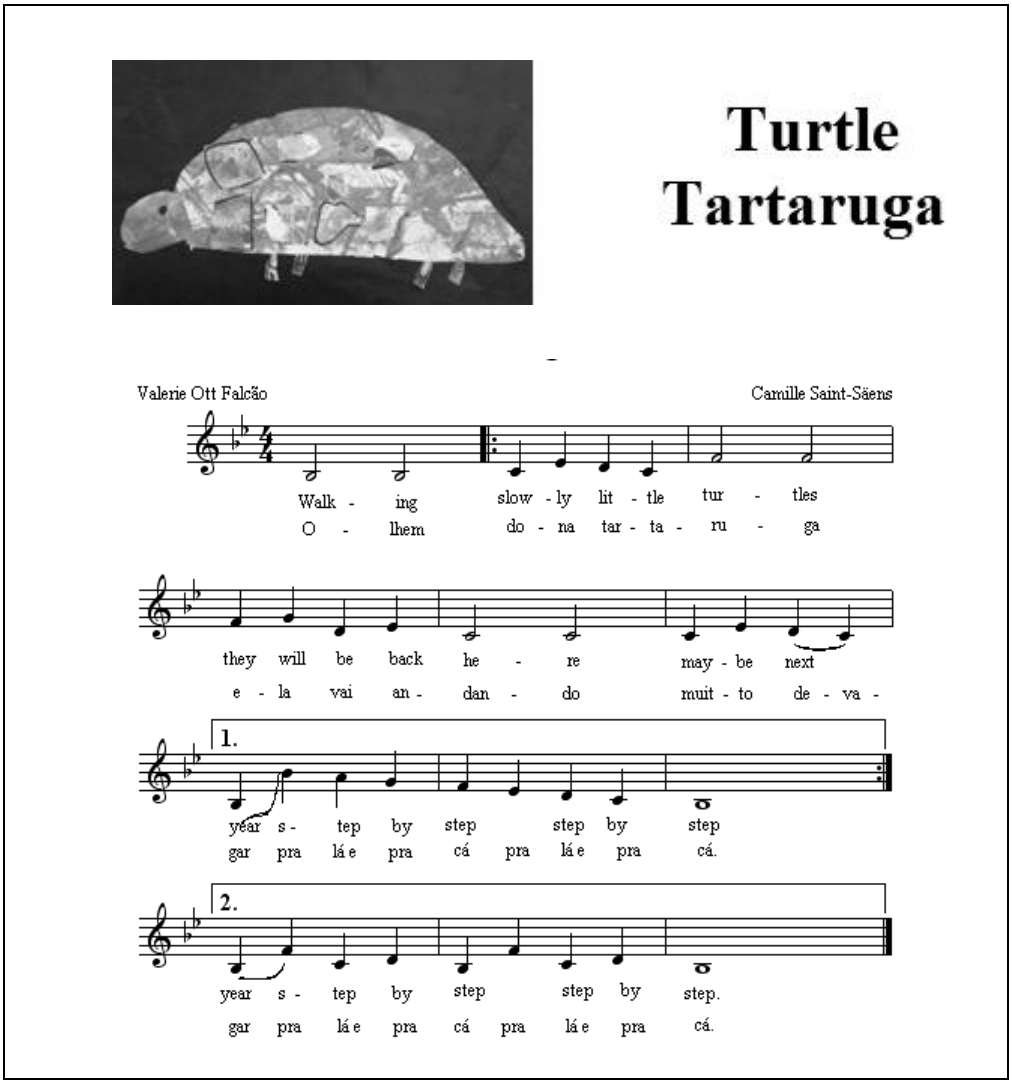


Figura 2 – Figura da tartaruga confeccionada pelas crianças; tema com a letra composta.

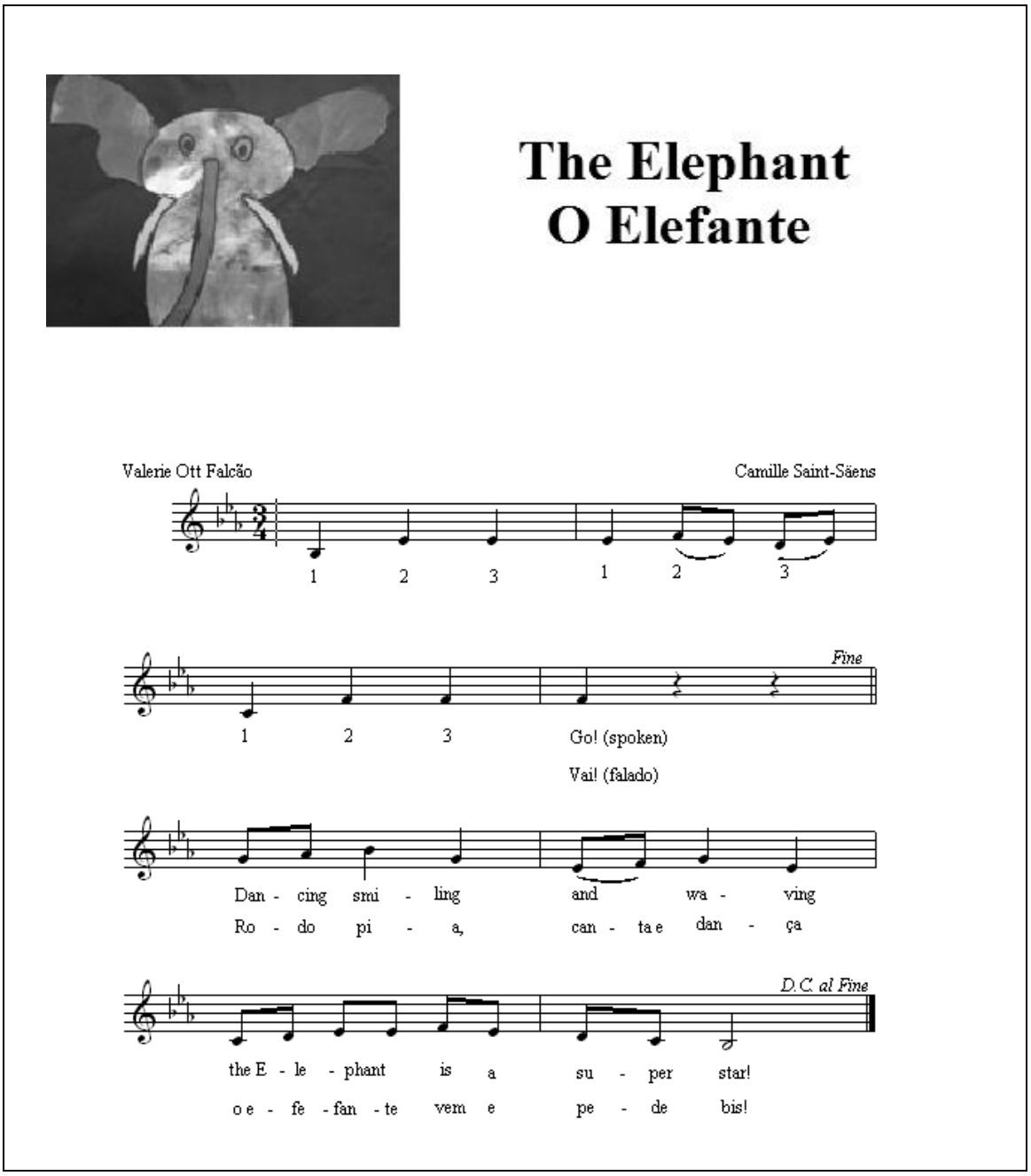


Figura 3 – Figura do elefante confeccionada pelas crianças; tema com a letra composta.

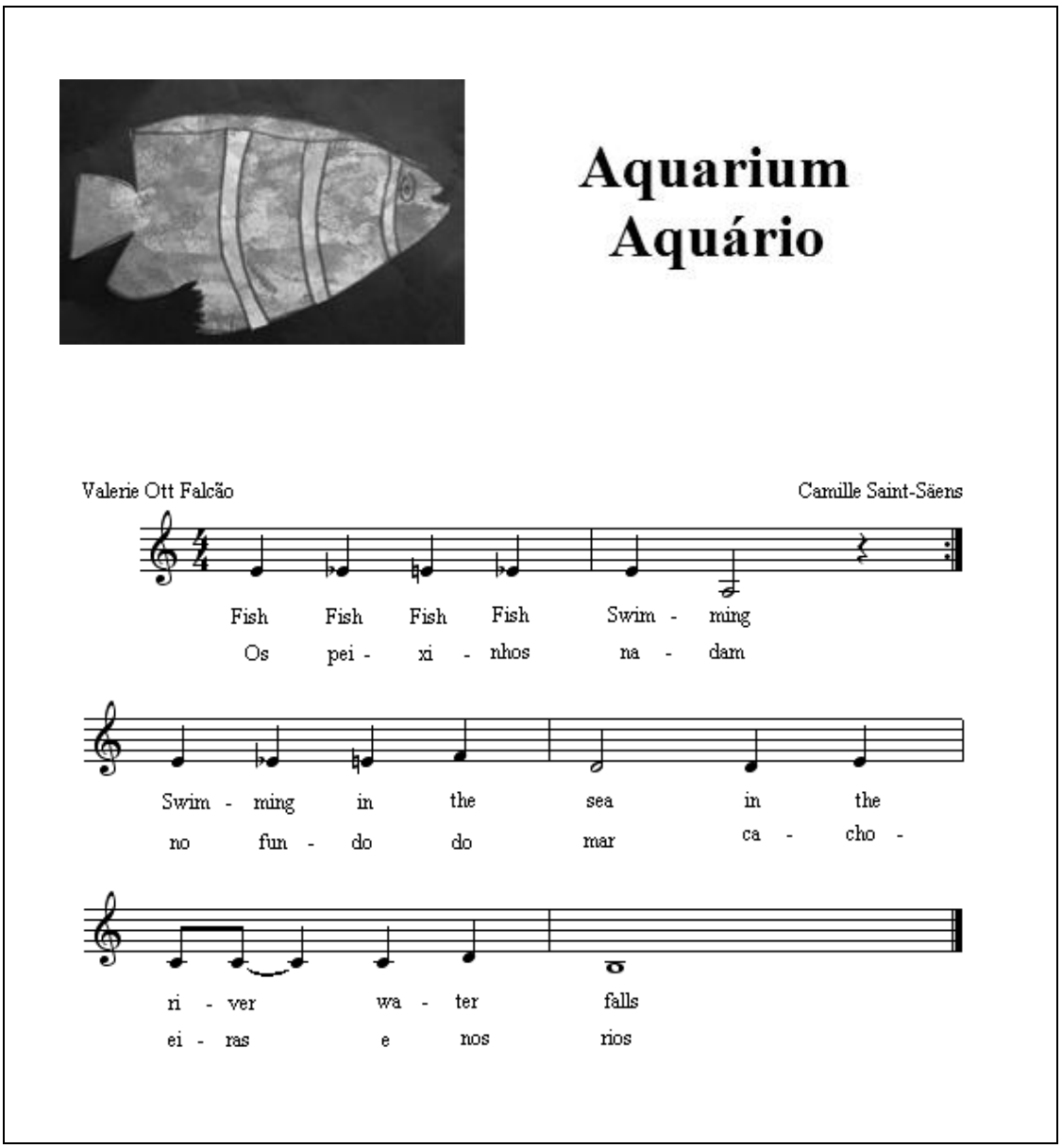


Figura 4 – Figura do peixe confeccionada pelas crianças; tema com a letra composta.

A cada aula, as crianças, antes de ouvir um movimento novo, queriam ouvir novamente os que elas já conheciam e sempre acompanhado de muita movimentação corporal. As crianças se identificaram de tal forma com os animais que as convidei para realizarmos uma apresentação para as turmas da Educação Infantil. Os alunos ficaram muito empolgados com a ideia, e foi muito interessante porque não houve necessidade de ensaios extras porque as coreografias já estavam praticamente prontas, criadas por eles durante a etapa de escuta de cada movimento. Cada um escolheu o animal que queria representar e foi só uma questão de posicionamento no palco.

Eles me questionaram quanto à vestimenta que deveriam usar e o que fariam para que o público pudesse identificar melhor o animal que cada um estava representando. Para isso, tivemos a contribuição da professora de artes que confeccionou junto com os alunos quadros representando os animais, utilizando a técnica de texturas. Cada um confeccionou seu quadro e na apresentação, houve um desfile de quadros que representavam os animais da peça. Este desfile ocorreu durante a introdução, antes de começar a Marcha Real do Leão.

Na aula seguinte à da apresentação eu trouxe para as crianças assistirem o DVD "Aprendiz de Maestro – O Carnaval dos Animais" (GALINDO; GALDINO, 2011). Este também foi mais um momento de grande emoção porque até então, as atividades com a peça tinham sido apenas com CD, e dessa vez as crianças tiveram a oportunidade de reconhecer os timbres dos instrumentos visualmente. À medida que ouviam os movimentos que havíamos colocado letra as crianças cantavam junto.

3.3 – Composições para outros animais

Uma etapa tão importante quanto a apreciação e performance é a composição no processo da educação musical. A composição "dá ao aluno uma oportunidade de trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a 'música de fora'" (SWANWICK, 2003: 68). As crianças, após vivenciarem os animais de "O Carnaval dos Animais" e após apresentação do musical à Educação Infantil, foram desafiadas a comporem seu próprio 'Carnaval dos Animais'. O processo de composição foi dirigido e dividido nas seguintes etapas:

1) Em grupos, elas escolheram animais diferentes dos estudados na obra de Saint-Saëns e tiveram que imitá-los com a voz e movimentos corporais. Os outros grupos foram desafiados a descobrir o animal que estava sendo representado. Alguns animais foram bem evidentes, como o gato e o cachorro, mas o urso panda foi difícil de caracterizar e logo, difícil de ser identificado.

2) Em seguida, os mesmos grupos tiveram que compor uma peça musical referente ao animal escolhido anteriormente, usando a bandinha rítmica disponível na escola (caxixis, cocos, pandeiros de tamanhos e timbres diferentes, tambores de tamanhos e timbres diferentes, xilofones contralto e baixo, clavas, teclado e violão). Após pesquisa sonora com os instrumentos escolhidos, que segundo Orff (MASCHAT, 1999: 4-5) é uma atividade enriquecedora da personalidade do indivíduo e de sua capacidade artística, as crianças fizeram suas composições. Esta pesquisa foi um momento no qual as crianças experimentaram os instrumentos que já faziam parte do dia a dia das aulas de música da escola, mas dessa vez para encontrar algum que

mais se assemelhasse ao animal escolhido. Alguns grupos, após algumas tentativas, optaram por mudar o animal que iriam representar por terem encontrado, nesta fase de exploração, sons que não haviam percebido anteriormente.

3) Após as escolhas dos instrumentos houve o ensaio. Este foi um momento de grande importância porque as crianças ainda experimentaram as possibilidades sonoras do material escolhido e decidiram o que e quando cada um iria tocar. Elas improvisaram, sem ter a noção exata deste conceito, mas o aplicaram com muito critério quando um aluno disse ao outro: "Você espera e só toca o tambor quando eu terminar a minha parte". Esta parte a que ele se referia nunca foi tocada de maneira igual, mas sempre com coerência de quem havia refletido no que queria que soasse. Portanto, eu a designei como improviso. Aqui, notei a ideia de Koellreutter sendo implementada de maneira rudimentar, mas sem perder a essência de que "não há nada que precise ser mais planejado que uma improvisação... O resto é vale-tudismo" (BRITO, 2001: 45-46).

4) Cada grupo se apresentou com muita seriedade e os demais também demonstraram bastante respeito, notado pelo silêncio que fizeram ao assistir. Filmei cada um dos grupos para que posteriormente pudessem assitir e fazer as avaliações pertinentes à composição, à postura e à performance em si. Alguns grupos escolheram o mesmo animal (gato) mas as composições foram distintas, confirmando a diversidade em criar.

4. Considerações Finais

Através da experiência de escuta da obra de Saint-Saëns, "O Carnaval dos Animais", foi possível ampliar não só o repertório dos alunos, mas também desenvolver a escuta ativa, na qual o ouvinte se deixa ser levado pela música agregando novas experiências.

Foram compostas letras para os temas dos movimentos: leão, tartaruga, elefante e aquário. Essas letras tornaram a obra ainda mais próxima deles, uma vez que eles gostam muito de cantar. Os outros movimentos, apesar de não apresentarem melodias tão intuitivas quanto as escolhidas, também oferecem uma oportunidade para novas composições.

A descrição desta experiência pode servir de incentivo à aplicação da mesma em outros contextos escolares tanto na escuta quanto na preparação e apresentação de um musical, utilizando os movimentos da obra de Saint-Saëns juntamente com as letras compostas na experiência aqui relatada e ainda ampliando a escolha de outros animais para novas composições. Outras parcerias, além da feita com artes visuais, podem ser realizadas como com literatura na produção de textos.

Sempre é possível ampliar a experiência de escuta no processo de Educação Musical não só com a peça "O Carnaval dos Animais" mas com outras peças. Cabe ao educador fazer a escolha do repertório que seja mais adequado ao momento musical em que a criança está vivendo, não perdendo a oportunidade de apresentar um repertório, o mais variado possível, uma vez que se percebe que nesta faixa etária a criança se encontra bem aberta ao novo e diferente.

Referências Bibliográficas

BRITO, Teresa Alencar. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

BURROWS, John. *Guia Ilustrado Zahar – Música Clássica*. Tradução André Telles. 2a Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. (CD 18 de encarte – Camille Saint-Saëns)

GALINDO, Adriana; GALDINO, Regina. *Aprendiz de Maestro – O CARNAVAL DOS ANIMAIS*. [Filme-vídeo]. Produção de Adriana Galindo, direção de Regina Galdino. São Paulo, TUCCA, Associação para Crianças e Adolescentes com Câncer, 2011. DVD, 60 min. Color. Son.

GARCIA, João. *Grandes compositores – Camille Saint-Saëns*. Barcelona: Editora Expresso, 2005.

MASCHAT, Verena. *Las ideas pedagogicas en el Orff-Schulwerk*. Espanha, vol 1, jan. 1999.

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

ZAGONEL, Bernadete. *Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula*. Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 4, p. 37-51, set. de 1997. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista4/revista_4.pdf Acesso em 09 de junho de 2012.

Construção da docência do professor de instrumento: um estudo através de narrativas de docentes bacharéis

Vanessa Weber
UFSM – vanewebersm@gmail.com

Luciane Wilke Freitas Garbosa
UFSM - l.wilke@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho está vinculado à pesquisa de mestrado desenvolvida na linha Educação e Artes (LP4) - PPGE/UFSM e ao grupo de estudos FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo de construção da docência de professores de instrumento, formados em cursos de bacharelado. Este texto apresenta uma proposta de pesquisa para o estudo sobre os saberes docentes e a formação de professores de instrumento, através das narrativas desses professores. A metodologia proposta para a pesquisa é a história oral, a qual é definida por Meihy (2005) como "um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos" (p. 17). Ao tratar sobre os saberes docentes e sobre os processos formativos dos professores foram utilizados como referenciais estudos de Tardif (2012), Gauthier (2006) e Isaia e Bolzan (2010). Com essa pesquisa, espera-se ampliar a compreensão de como ocorre o processo de construção da docência destes professores e quais são as fontes de seus saberes, trazendo contribuições tanto para área de Música quanto de Educação. A partir desta investigação, busca-se contribuir para as reflexões sobre a formação dos professores de instrumento e para as discussões voltadas às alterações curriculares em cursos de bacharelado em Música.

Palavras-chave: Formação de professores de instrumento, saberes docentes, narrativas.

Education of musical instrument teachers: a study through the narratives of Bachelor teachers

Abstract: This paper is part of the Master's thesis research being developed at the Education and Arts program (LP4) – PPGE/UFSM and at the FAPEM study group (Education, Action and Research in Music Education), and it presents a mapping over six journals about music: Revista da Abem, Per Musi, Opus, Música Hodie, Em Pauta and Claves. The goal of this study was to map articles and papers which dealt with themes about the education of musical instrument teachers, their knowledge and competences. The methodology of this survey employed the definition of "state-of-the-art" bibliographical research as defined by Ferreira (2002). In order to define teacher's education, teacher's knowledge and competences, we referred to, respectively, Isaia (2008), Tardif (2012) and Perrenoud (1999). In regard to the investigated themes, it was found six papers in the surveyed journals, published between 2002 and 2011, showing that researches about the education of musical instrument teachers, their knowledge and competences are still scarce. In conclusion, it was possible to identify a fruitful field of research involving music and education.

Keywords: Musical instruments teacher's education, teacher's knowledge, teacher's competences.

1. Introdução

Em nossa sociedade, ao se procurar um professor de instrumento, geralmente encontra-se músicos que tiveram sua formação voltada para a carreira de instrumentistas. Grande parte dos bacharéis em instrumento, além de tocarem em orquestras e conjuntos de música de câmara, são professores do instrumento que estudaram. Com isso, surge uma tendência de se acreditar que

"todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento" (GLASER; FONTERRADA, 2007: 31).

Esta ideia de que toda pessoa que sabe tocar um instrumento está apta a ensiná-lo gera várias discussões. Um dos pontos a se refletir sobre esse músico professor diz respeito à sua formação. Os cursos de bacharelado em música nos quais esses professores foram formados, não os preparam pedagogicamente para a docência de seu instrumento, gerando diversas dificuldades.

Como a formação do músico-instrumentista é direcionada para a execução, mas uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento, não é incomum surgirem dificuldades no trato com os alunos e na condução da metodologia dos cursos, principalmente nos primeiros anos de trabalho. (GLASER; FONTERRADA, 2007: 31)

Segundo as autoras, ao encontrar-ser diante da docência, sem uma preparação pedagógica adequada, este professor vai repetir os modelos que teve durante sua formação. Glaser e Fonterrada (2007) salientam que em alguns casos esta repetição dos modelos de ensino pode funcionar, 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" (p. 31).

Outro ponto relevante que nos questionamos refere-se aos saberes docentes desse músico professor. Quais são os saberes que este professor utiliza em suas aulas? Quais as fontes desses saberes? Alguns estudos já realizados sobre essa temática (REQUIÃO, 2002; ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2011), apontam em suas conclusões que os cursos de bacharelado em música deveriam incluir em sua grade curricular disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento, possibilitando assim, a formação de um bacharel apto tanto para a atividade de performance, quanto para a docência de seu instrumento.

Com base nesses questionamentos e reflexões propomos essa pesquisa buscando compreender o processo de construção da docência de instrumentistas em início de carreira. Além disso, são apontados como objetivos específicos: compreender os processos formativos de músicos professores em início de carreira; investigar os saberes que esses professores mobilizam na docência do instrumento; e compreender como os docentes articulam os conhecimentos específicos do instrumento com as estratégias pedagógicas durante a docência.

2. Pressupostos Teóricos

Processos Formativos

O período de construção da docência, no qual o professor irá aprender a ensinar, inicia-se antes mesmo da escolha pela profissão docente. A construção da docência pode ser entendida como um conjunto de vários processos de formação, com os quais os professores vão construindo sua identidade profissional e adquirindo seus saberes para a prática docente. Esses processos formativos iniciam-se já na escolarização, período em que ele encontra-se como aprendiz.

As pesquisas com narrativas que têm utilizado o trabalho da memória, reconstruindo imagens da docência, mostram que nos primeiros anos como professor, nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às performances de professores que ficaram nas nossas lembranças. Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência discente. Estes processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. (MOROSINI, 2006: 352)

Nesta pesquisa, utilizaremos o termo "processos formativos", entendido como um conjunto de experiências e saberes que foram produzidos ou incorporados pelos professores em seu período de construção da docência. Salientamos que esses processos formativos iniciam-se quando o professor ainda vivencia o papel de aluno, mas continuam por toda a trajetória profissional do professor.

Ao investigar os processos formativos dos professores de instrumento em início de carreira, possivelmente encontraremos distintos caminhos percorridos durante o processo de formação e aprendizagem docente. Assim, os processos formativos e a construção da docência serão abordados

[...] na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, o que possibilitará o questionamento acerca de seus saberes e fazeres docentes (ISAIA; BOLZAN, 2010: 12).

Saberes Docentes

O ensino é uma profissão exercida em praticamente todo o mundo, sem interrupções desde a Antiguidade, porém os conhecimentos sobre os fenômenos específicos do ensino ainda são pouco conhecidos. Segundo Gauthier (2012), ainda não foram totalmente identificados os atos dos professores que realmente influenciam a aprendizagem dos alunos, assim como, ainda não se compreende como se dá a interação entre professores e alunos. Porém, para o autor, o estudo sobre estes pontos, e sobre os "elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência" (GAUTHIER, 2006: 17).

Para Gauthier (2006) o estudo sobre os saberes docentes virá ao encontro da proposta de profissionalização do ensino, visto que, "não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática" (BOURDONCLE, 1993: 105; apud GAUTHIER, 2006: 66). Assim, para que o ensino, portanto, a docência seja profissionalizada[264], é fundamental que se chegue a um consenso sobre que saberes são específicos para quem deseja exercer tal profissão.

Para Tardif (2012), o estudo sobre os saberes docentes, deve estar ligado ao estudo das demais dimensões do ensino, e principalmente, do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores. Em sua opinião, não se pode estudar os saberes docentes sem relacioná-los a estas dimensões, ao contexto de trabalho e a vida dos professores.

Este autor também compartilha da ideia de que o conhecimento do conteúdo não é o único saber necessário para alguém exercer a docência. Portanto, para este autor, a relação que os docentes têm com os saberes

não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2012: 36)

Esse saber plural descrito pelo autor servirá de base para a investigação dos saberes docentes dos professores de instrumento. A partir destes saberes descritos por Tardif (2012) e Gauthier (2006) propomos a hipótese da existência de um saber específico do professor de instrumento. Este saber estaria relacionado com a preparação que o professor deve proporcionar ao aluno para a performance. Como o professor de instrumento prepara o aluno para subir em um

[264] Gauthier (2006: 66-67) menciona que existem cinco níveis de profissionalização, sendo eles: profissões marginais, ocupações que aspiram à profissionalização, semiprofissões, novas profissões e profissões tradicionalmente estabelecidas. A categoria dos professores atualmente faz parte das *semiprofissões.*

palco e tocar para dezenas (ou mais) de pessoas? Que tipo de saber é utilizado pelo professor para essas situações?

3. Caminhos metodológicos

A pesquisa qualitativa e a história oral temática

Ao tentarmos entender a construção da docência e os saberes dos professores de instrumento, a metodologia utilizada será a de cunho qualitativo. Como o projeto busca investigar os saberes de docentes bacharéis e seus percursos formativos, a perspectiva qualitativa se torna uma escolha óbvia a ser adotada para a concretização desse objetivo, pois através das pesquisas qualitativas são gerados dados de caráter descritivo, os quais poderão ser analisados de uma forma mais minuciosa, contribuindo, assim, para um profundo entendimento sobre a formação, as dificuldades da profissão e o início de carreira dos docentes-bacharéis. Neste trabalho, compreendemos a pesquisa qualitativa como "um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação" (OLIVEIRA, 2012: 37).

No momento da escolha do método da pesquisa partimos da ideia de que "usar um método é seguir regular e ordenadamente um caminho através do qual um certo objetivo é alcançado" (CHAUÍ, 2012: 202). O "caminho" que escolhemos para chegar a uma profunda compreensão da construção da docência dos professores de instrumento é o da história oral, que pode ser considerada como uma "prática de apreensão de narrativas feita através do uso de meios eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato" (MEIHY; HOLANDA, 2010: 18).

Segundo Meihy (2005), a história oral pode ser dividida em, basicamente, três gêneros distintos: história oral de vida; história oral temática; e tradição oral. Como pretendemos abordar somente o período que compreende o percurso formativo dos docentes-bacharéis, para a realização desta pesquisa optamos pela utilização da história oral temática, pois este método parte de um assunto específico e previamente estabelecido.

Com a História Oral Temática, a entrevista tem um caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Dessa maneira, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências, e evidências de uma memória coletiva, por exemplo (FREITAS, 2006: 21-22).

Através de entrevistas narrativas pretendemos compreender o percurso formativo de cada professor e conhecer as fontes de seus saberes docentes. Nesta pesquisa, as entrevistas narrativas são compreendidas como "entrevistas cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas" (LAVILLE; DIONNE, 1999: 188).

Os docentes bacharéis e a produção das narrativas

Para o desenvolvimento da pesquisa, convidaremos a participar como colaboradores três professores de instrumento. Para a escolha desses professores, alguns fatores serão levados em consideração, sendo que os participantes deverão ser:

a) Formados em cursos de música – bacharelado em instrumento;

b) Professores em fases iniciais da carreira docente;

c) Atuantes em diferentes espaços de trabalho, por exemplo: conservatórios, cursos de extensão de universidades, projetos sociais, etc.

A definição das fases iniciais da carreira docente será feita conforme descrito por Huberman (1992). Serão considerados professores de instrumento em fases iniciais da carreira aqueles que possuírem de um a seis anos de profissão. Huberman divide este período em duas fases: a da entrada na carreira e a da estabilização e consolidação do repertório pedagógico.

A fase da "entrada na carreira" compreende os três primeiros anos de profissão. Segundo Huberman (1992), nesta fase o professor passa por duas etapas de experiências distintas, a da sobrevivência e a da descoberta. A etapa da sobrevivência é o momento em que o professor confronta-se com a realidade e a complexidade da profissão: "o tactear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula" (p. 39).

Já a etapa da descoberta é a fase que representa mais felicidade para o professor, é a fase que "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" (p. 39). Esta fase de descoberta auxilia o professor a passar pela fase da sobrevivência e permanecer na profissão.

A segunda fase da carreira que Huberman descreve é a da estabilização. Esta fase ocorre dos quatro aos seis anos de profissão, e trata-se do momento em que o professor se compromete definitivamente com a docência.

Num dado momento, as pessoas 'passam a ser' professor, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. [...] a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de 'competência' pedagógica crescente. [...] as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos. (HUBERMAN, 1992: 40)

Assim que os colaboradores forem escolhidos, entraremos em contato com estes docentes para fazer o convite para a participação na pesquisa. Os nomes dos colaboradores e as informações por eles disponibilizadas para a pesquisa permanecerão anônimos.

Após a confirmação dos colaboradores sobre a participação na pesquisa, daremos início à produção dos dados. Serão agendados encontros com os docentes-bacharéis, a fim de realizar as entrevistas narrativas. Segundo Bauer e Gaskell (2004), estas narrativas "tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social" (p. 93).

Em nossos encontros os colaboradores serão encorajados a contar sobre sua formação, tanto como instrumentista como professor, e a refletir sobre seus saberes docentes e sobre as fontes desses saberes. Realizaremos tantos encontros quanto forem necessários para que as narrativas dos docentes sejam ricas em informações e detalhes.

Análise dos dados

Após a realização das entrevistas, daremos início ao processo de análise das narrativas. Primeiramente, realizaremos duas das etapas descritas por Meihy e Holanda (2010), sendo elas: transcrição e textualização. Segundo os autores, a primeira etapa refere-se à transcrição absoluta da entrevista, na qual serão mantidas todas as perguntas e respostas, assim como os erros e vícios de linguagem, repetições e palavras sem peso semântico.

Logo após a transcrição, iniciaremos a etapa de textualização, na qual as perguntas serão eliminadas do texto e serão retirados os erros gramaticais e as palavras repetidas. Dessa etapa, resultará o texto da narrativa que servirá de base para a análise dos dados. Esses dados serão divididos em categorias e subcategorias de análise, as quais serão desenvolvidas conforme Oliveira (2012), que propõe a análise dos dados dividindo-os em três categorias: categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise.

As categorias teóricas provêm da sistematização dos conteúdos que delimitam a fundamentação teórica da pesquisa. No estudo proposto, as categorias teóricas serão os saberes docentes e os percursos formativos de professores de instrumento.

As categorias empíricas serão determinadas pelas questões ou tópicos das entrevistas. Segundo Oliveira (2012), essas categorias são específicas e resultam da coleta de dados, portanto, "as categorias empíricas emergem da pesquisa de campo, onde para cada *questão* formulada ou para cada item do roteiro de entrevista estabelecemos as *categorias empíricas"* (p. 97, grifo do autor).

Após a realização das entrevistas, surgirão as unidades de análise. Oliveira (2012) nos diz que as informações obtidas com as entrevistas, "devem ser sistematizadas para facilitar o processo de análise. É a essa sistematização de respostas que damos o nome de *unidades de análise*" (p. 97, grifo do autor). Assim que as narrativas tiverem sido analisadas da maneira descrita, daremos início à escrita dos resultados da pesquisa.

4. Considerações finais

O presente artigo relata uma proposta de pesquisa cujo foco está na construção da docência de professores de instrumento, trazendo, através de entrevistas narrativas, histórias acerca da formação e da docência desses professores, os quais, em sua maioria, não possuem formação pedagógica.

Espera-se com a pesquisa obter-se a compreensão sobre a construção da docência destes professores, e sobre quais são os caminhos percorridos na formação e na aquisição de saberes, contribuindo, assim, tanto para pesquisas da área de Música, quanto de Educação. A partir desta investigação, busca-se contribuir para as reflexões sobre a formação dos professores de instrumento e com as discussões voltadas às alterações curriculares em cursos de bacharelado em Música.

Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.* Porto Alegre, 2005. 280f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. Trad: Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation dês enseignants: les limites d'un mythe. Revue française de pédagogie, n. 105, p. 83-119, out./nov. 1993. In: GAUTHIER, Clermont. et

al. *Por uma teoria da pedagogia:* pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 14. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2012.

FREITAS, Sônia Maria de. *História Oral*: Possibilidades e Procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2006.

GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da pedagogia:* pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GEMESIO, Cláudia Mara Costa Perfeito. *"Eu ensino da mesma forma que aprendi":* práticas e saberes de três professores de pano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação – piano. Brasília, 2010. 136f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de Brasília,

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem:tessituras formativas. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE. Encontro Nacional de didática e prática de ensino.* Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-14.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*: anual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MEIHY, José Carlos Sebe B. *Manual de História Oral*. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

_____; HOLANDA, Fabíola. *História oral:* como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOROSINI, Marilia Costa. *Enciclopédia de pedagogia universitária:* glossário. v. 2, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA, Karla Dias de. *Professores de piano*: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. Porto Alegre, 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

REQUIÃO, Luciana. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, v. 7, p. 59-67, 2002.

SILVA, Gabriele Mendes da. A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB. Florianópolis, 2011. 90f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si:* narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Terra, 2004. 440f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Relação entre alunos e aula de música na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

Vanessa Weber de Castro
UNIRIO – nessawc@yahoo.com.br

Resumo: A presente comunicação é um recorte da dissertação de Mestrado sobre a Música nas escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e tem como objetivo principal ponderar sobre os possíveis usos que os alunos fazem do que é abordado nas aulas de Artes/Música por meio da percepção dos professores sobre a recepção de suas aulas, e analisar de que forma o professor se relaciona com as questões do cotidiano dos alunos e da comunidade escolar. Tendo como referencial teórico os estudos do cotidiano desenvolvidos por Michel de Certeau (2009) e a teoria do desenvolvimento do capital cultural e suas influências na educação de Pierre Bourdieu (2010), notou-se que a percepção dos professores sobre os usos que os alunos fazem da aula de Música é bem variada e influenciada por seus próprios valores e visões de música e mundo. Os professores reconhecem que no início há uma estranheza com o trabalho musical realizado na escola, mas que depois os alunos se adaptam. Alguns participam mais por terem contato com o ensino da música fora da escola ou gostarem de música enquanto outros não participam e não se interessam pela aula de música.

Palavras-chave: educação musical, rede estadual do Rio de Janeiro, estudos do cotidiano.

The relation between students and music lessons in Rio de Janeiro State Schools

Abstract: This work is part of a Master's dissertation on music in public state schools from the Metropolitan Region of Rio de Janeiro, and its main objective is to ponder on possible uses students make of what is dealt with in the Arts/Music classes through the way teachers perceive the reception of their lessons, and analyze how the teacher relates to the students' and the school community's questions of everyday life. It is theoretically based on the everyday life studies developed by Michel de Certeau (2009) and on the theory of the development of the cultural capital and its influence in education of Pierre Bourdieu (2010), it was possible to notice that the teachers' perception of the uses students make of the Music class is very diverse and influenced by their own values and views of music and the world. The teachers recognize that at first there is oddness in relation to the musical work done at school, however, students adapt to it afterwards. Some of them participate more because they have contact with music teaching outside school or because they like music, although others do not participate nor get interested in the Music lesson.

Keywords: teaching of Music, Rio de Janeiro State Schools, everyday life studies.

1. Introdução

No decorrer de nossa atividade docente, são inúmeras as vezes que tentamos observar e captar como os alunos recebem o que falamos e mostramos durante as aulas, no intuito de buscar um ensino cada vez mais significativo para eles. Sabendo que essa percepção é fundamental para a avaliação de nossas atividades e práticas docentes, esta comunicação tem como objetivo principal, ponderar sobre

os possíveis usos que os alunos fazem do que é abordado nas aulas de Artes/Música[265] da rede estadual de ensino público do Rio de Janeiro, por meio da percepção dos professores sobre a recepção de suas aulas, e analisar de que forma o professor se relaciona com as questões do cotidiano dos alunos e da comunidade escolar a qual está inserido, includindo pais, diretores e demais professores.

A presente comunicação apresenta um recorte da dissertação de mestrado defendida em junho de 2011 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sobre a Música nas escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, realizada a partir do depoimento de dez professores[266] de música atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) da rede, localizados através de pesquisa realizada em 2009 junto às escolas e às Coordenadorias Regionais da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC)[267].

Na rede estadual de ensino público do Rio de Janeiro, as aulas de Artes ocorre durante o 2º ano do Ensino Médio (EM) e sistematicamente durante os quatro anos de formação dos anos finais do EF, o que determinou a delimitação da pesquisa a esse nível de ensino. Em ambos os segmentos, são oferecidos dois tempos semanais de cinquenta minutos a cada turma, e, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCNs-Artes) preverem o ensino de modalidades artísticas de forma diferenciada, a rede estadual ainda oferece a disciplina Artes sem distinção, ficando a cargo do professor a decisão do trabalho a realizar. Portanto, se o professor possui habilitação em Teatro, o conteúdo será voltado para as artes cênicas; se for habilitado em Música, abordará a música, e assim por diante.

Dentre as diversas questões respondidas pelos professores em um questionário autoadministrado com perguntas fechadas, semiabertas e abertas, organizado para obtenção de informações acerca de sua formação, prática docente em música e expectativas para o futuro, uma se referiu a percepção que eles tem de como alunos e comunidade escolar recebem e se relacionam com a aula de música, discursos aqui analisados tendo com referenciais teóricos os estudos do cotidiano desenvolvidos por Michel de Certeau (2009) e a teoria do desenvolvimento do capital cultural e suas influências na educação de Pierre Bourdieu (2010).

Em sua obra *A invenção do cotidiano*, no volume *1. Artes de fazer*, Certeau (2009) analisa as maneiras de fazer cotidianas, demonstrando que o consumo de objetos e bens culturais não é passivo. Os

[265] Utilizamos a nomenclatura ensino de Artes/Música para nos referirmos ao trabalho com música no contexto da disciplina Artes da rede estadual, realizado por professores com a formação específica nessa modalidade artística.
[266] A identidade dos professores de Artes e suas respectivas escolas foram preservadas. A referência a cada profissional foi feita com a palavra abreviada prof., indicando tanto professor como professora, seguida das letras A a J, referindo-se a cada um dos professores participantes. O artigo determinará o gênero masculino ou feminino.
[267] Através de pesquisas no site da SEEDUC no início de 2009, foram selecionadas 511 escolas que ofereciam o segundo segmento do EF somente na região Metropolitana do estado, das quais 135 responderam ao contato via *e-mail* ou telefone. Deste contato inicial foram localizados quatorze professores de música, no entanto, na segunda etapa da pesquisa, diretamente com os docentes, somente dez professores foram localizados e responderam o questionário.

indivíduos, identificados como usuários, respondem às influências de acordo com sua bagagem cultural e contexto social, determinando diferentes usos para os objetos a que tem contato, geralmente não previstos pelo produtor. No contexto do cotidiano escolar, torna-se importante observar que os usos que os alunos farão do que é abordado nas aulas poderão ser diferentes do que é planejado pelos professores. A maneira de utilizar as informações apreendidas na escola dependerá das influências e conteúdos que os alunos já possuem.

As táticas, usos e maneiras de utilizar os conteúdos escolares estão diretamente relacionados com o capital cultural dos alunos, termo criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, como uma hipótese que justifica a "desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais" (BOURDIEU, 2010: 73). O capital cultural constitui toda a bagagem adquirida pelo indivíduo durante sua vida, podendo se constituir de três formas: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado (Op. Cit., 2010: 73)[268].

2. Relação dos alunos com a aula de música

Assim como a sociedade, a escola é um espaço com relações de poder muito fortes. Utilizando elementos da teoria do cotidiano de Michel de Certeau como referência, percebemos que na sala de aula o professor é o "sujeito de querer e poder" (CERTEAU, 2009: 93), detentor das estratégias para atingir os alunos que, comparados aos consumidores aos quais esse autor se refere, possuem ações do tipo tático. Para Certeau (2009: 95), "sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder" (grifos do original).

No entanto, o postulado central da teoria desse autor é o de que os consumidores e as pessoas, em geral, no seu cotidiano, não são passivas ao que veem, ouvem, leem e sentem; a ação tática do indivíduo faz com que ele crie maneiras de fazer com o que lhe é transmitido, criando, assim, novos e diferentes usos para os objetos, discursos e até bens culturais a que tem contato. Assim, afirma que :

> Ora, as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos – unidades "léxicas", palavras publicitárias, imagens televisivas, produtos manufaturados, lugares construídos etc. – e o fazem com categorias e segundo taxionomias conformes às da produção industrial ou administrativa. Por isso, elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo – material que é evidentemente o que é a todos imposto pela

[268] O estado incorporado é adquirido principalmente através do relacionamento familiar e se caracteriza por um investimento pessoal; o estado objetivado corresponde aos bens culturais – na sua forma material – adquiridos ao longo da vida, como livros, obras de arte, CDs, DVDs e outros; e o estado institucionalizado corresponde aos títulos escolares adquiridos ao longo de sua formação.

> produção – e não a *formalidade* própria dessas práticas, seu "movimento" sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de "fazer com". A força desses cálculos se deve à capacidade de dividir, mas essa capacidade analítica suprime a possibilidade de representar as trajetórias táticas que, segundo critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vastos conjuntos da produção para, a partir deles, compor histórias originais. Contabiliza-se *aquilo* que é usado, não as *maneiras* de utilizá-lo (CERTEAU, 2009: 92, grifos do original).

Não existe o consumo passivo, mas o uso do que é visto ou ouvido. As maneiras de fazer com os objetos e bens culturais a que se tem contato vão ser determinados principalmente pelo capital cultural dos indivíduos envolvidos. Logo, podemos inferir que no espaço escolar, cada aluno vai usar o conteúdo trabalhado de formas diferentes. É um erro pensar que os alunos não apreenderam nada do que o professor falou por causa de um baixo rendimento em uma prova escrita, por exemplo. Algum uso ela vai dar para o que é abordado em sala de aula, a partir de suas vivências e de sua bagagem social e cultural; no entanto, esse pode não ser o esperado pelo professor e pelo sistema de ensino em geral.

Grande parte dos professores de música entrevistados[269] identificam uma estranheza muito grande dos alunos para os conteúdos musicais no início do trabalho, pois, até então, Música, como disciplina escolar, não fazia parte da realidade deles:

> *Os alunos recebem com estranheza, pois como dito anteriormente, para eles música não é arte. Com o tempo eles entendem melhor*[270]. (prof. E)

> *Inicialmente há um choque mas depois eles se acostumam e, finalmente, gostam. Mas lá eu não sou o professor de Ed. Artística. Eu sou o professor de "Música", é diferente. Música é música, arte é arte na visão deles.* (prof. G)

> *A adesão menor, no início, é sempre dos alunos, com pai e direção e os outros professores é sempre muito tranqüila.* (prof. C)

[269] A média de idade dos dez professores entrevistados no final de 2009 e início de 2010 foi de 36 anos. A divisão de gênero foi igualitária, sendo cinco professores e cindo professoras. Em relação ao tempo de serviço na rede estaudal, a média foi de quatro anos e seis meses, no entanto há professores com 15 e 9 anos de trabalho, outros atuando há somente sete meses e um ano e nove meses. Dos dez professores participantes, oito trabalham em outras escolas para complementar a renda. Quanto à formação, seis são graduados pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), dois são formados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), um pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e pela Faculdade Bennet e uma pela extinta Licenciatura em Música do Centro Universitário Augusto Motta (SUAM/Bonsuesso, atual UNISUAM). Dos dez professores somente dois possuíam alguma pós-graduação e um professor estava cursando o Mestrado.

[270] O depoimento dos professores foram originamente mantidos, e aparecerão ao longo do texto em itálico e com alinhamento diferenciado do texto. Não houve correção ortográfica e nem gramatical, somente foram corrigidos pequenos erros de digitação.

Há alguns professores que indicam em suas respostas como a diferença de capital cultural influencia no trabalho desenvolvido em sala de aula:

> *A grande maioria gosta, mas não se envolve como eu gostaria* (prof. F)

> *Nossos alunos têm mostrado apatia pra tudo que se faz dentro de sala, com a música não é diferente, mas, há aqueles que se interessam espontaneamente e aí nossa atividade flui. É a banda que ensaia e desfila. É o projeto de talentos.* (prof. H)

> *Os alunos reagem de diferentes formas. Tem aqueles que pedem para eu dar desenho ao invés de música. Tem os que não querem ter aula de nada e sei disso pelos outros professores. Tem os alunos que gostam da aula de música, na maioria das vezes esses que gostam mais da aula de música já tiveram oportunidade de estudar algum instrumento em alguma igreja ou em algum outro curso.* (prof. B)

No apontamento acima do prof. B, percebe-se como o capital cultural no seu estado incorporado influencia na atitude do aluno em sala de aula. O fato de alguns alunos já terem estudado música fora da escola, provavelmente uma procura pessoal ou familiar, aumenta o seu interesse pelo estudo da música na escola, enquanto outros possivelmente só se interessarão pelo caráter de entretenimento da música. O depoimento da prof. I confirma esse aspecto:

> *é muito boa o único problema que alguns alunos acham que música é diversão sem ser aula. Quando entramos realmente para estudar eles reclamam um pouco.*

A música, para esses alunos, faz parte dos momentos de lazer, o que dificulta o entendimento da música como área de conhecimento a ser estudada na escola.

O prof. A destaca como a diferença cultural influencia no seu trabalho pedagógico de música, demonstrando ter dificuldade em lidar com essas diferenças. Ao se referir à recepção dos alunos, ele afirma:

> *Não é boa. Os alunos são por demais desinteressados por qualquer informação que não faça parte do seu mundo pragmático. Não apresentam interesse em outro estilo musical que não seja o Funk Carioca (nem mesmo o samba parece funcionar). Os alunos só se interessam em saber as respostas ditadas das provas e por isso não apreendem nada, apenas decoram.*

Encontramos nessa resposta um conflito muito grande. O professor possui um ideal de música de qualidade visivelmente diferente do gosto dos alunos, que demonstram desinteresse em gêneros diferentes dos presentes em seu contexto. Bourdieu (2010: 54) mostrou que "produtos de um sistema voltados para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social", provocando muitas desigualdades no ambiente escolar e reproduzindo na escola as desigualdades presentes nas diferentes classes sociais. Como o capital cultural de alunos e professores são muito diferentes, é preciso que ambos estejam abertos para o novo, atitude a se iniciar pelo professor, "sujeito do querer e poder" (CERTEAU, 2009: 93) na sala de aula, responsável por criar as estratégias para atingir os alunos.

3. A recepção da comunidade escolar

A receptividade por parte da comunidade escolar é bem diversa. Alguns professores afirmam que a relação com a direção e pais é bem tranquila. Outros descrevem uma prática muito presente nas escolas públicas, em que a presença dos pais somente ocorre quando convocados para resolver problemas, não se preocupando com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Assim:

> *Os pais só aparecem na escola quando são convocados para reuniões, mesmo assim, os alunos que dão problemas, estes, os pais nunca aparecem.* (prof. J)

> *Quanto aos pais: inexistente. Nessa comunidade os pais parecem se interessar em bater nos filhos quando ficam sabendo de alguma ocorrência na escola. Não existem reuniões de pais e nem boletins com notas.* (prof. A)

Em relação à direção e corpo docente da escola, alguns professores ainda sentem a necessidade de maior valorização e entendimento sobre o trabalho de Educação Musical:

> *Os outros professores tem sempre o mesmo comentário: "Ai você toca flauta que bonitinho". Sinto falta de uma consciência da importância da música na escola.* (prof. B)

> *Quanto ao corpo docente: sinto que me vêem como o cara chato que faz barulho na escola e que está sempre pedindo alguma coisa: posso pegar a TV?, posso usar o computador?, as tomadas da sala estão funcionando?, poderemos fazer algum estudo de campo?, posso tirar umas Xerox?...* (prof. A)

A falta de contato entre os profissionais de uma mesma escola acarreta esse tipo de atitude. Reuniões e mostras pedagógicas deveriam ser regulamente realizadas e trabalhos multidisciplinares estimulados para evitar essa visão estereotipada das diciplinas e professores que se cria no ambiente escolar, dando ciência a todos do que realmente acontece na escola, e proporcionando um ensino mais integrado e diversificado aos alunos.

4. Considerações Finais

O relato dos professores mostrou que as diferenças de capital cultural presentes na escola, apontadas por Bourdieu como presentes na sociedade, interferem na escolha do conteúdo, das atividades a serem realizadas e no próprio relacionamento dos alunos com a aula de música. É preciso que os professores tenham consciência que todos os alunos possuem uma bagagem cultural que influencia o modo como os conteúdos serão apreendidos, e que o capital cultural dos seus alunos é apenas diferente do seu, nem melhor e nem pior. O relato dos professores demonstrou que eles se preocupam com essas diferenças, dentro das possibilidades oferecidas pela escola e das suas próprias limitações, consideram esses aspectos em suas escolhas, mas com a perspectiva de ampliar o campo de conhecimento do aluno, abordando também músicas distantes do cotidiano dos alunos.

A percepção dos professores sobre os usos que os alunos fazem da aula de Música é bem variada e influenciada por seus próprios valores e visões de música e mundo. Os professores notam que no início há uma estranheza com o trabalho musical realizado na escola, principalmente porque muitos alunos acham que música não é Arte e por estarem acostumados com as aulas de Artes Visuais, predominantes na rede estadual. Com isso, para os alunos, a Música inicialmente não se constitui em um conteúdo a ser abordado na escola; entretanto, eles notam depois que os alunos se acostumam, mas nem sempre se envolvem como o professor acredita ser satisfatório para a realização de um bom trabalho. Como a Música geralmente se resume a entretenimento na vida dos alunos, há uma dificuldade em reconhecê-la como área de conhecimento capaz de desenvolver seu senso estético e artístico.

É importante ressaltar, que essa dificuldade em despertar o interesse dos alunos não é exclusiva da área de Educação Musical. No ambiente escolar é comum encontrarmos professores de diferentes disciplinas apontando as mesmas questões: aparente falta de atenção, comprometimento e interesse dos alunos. No entanto, como área artística, a Música tem a vantagem de estar muito presente na vida dos alunos, e passado o período de estranhamento, eles podem se deixar envolver por esses elementos musicais comuns ao seu cotidiano, passando a ver a aula de música com outros olhos.

Essa comunicação abordou uma pequena parte do que pode ser percebido através das atitudes dos alunos nas aulas de música. **N**o entanto, somente com a perspectiva dos professores, não é possível revelar os reais usos que os alunos fazem das músicas e assuntos abordados na escola, principalmente porque a pré-disposição cultural e social do professor vai influenciar na sua percepção da realidade. Para uma análise aprofundada desse aspecto, seria fundamental a realização de uma pesquisa específica com alunos, com observação das aulas, entrevistas, e estudos de caso. Dessa forma, poderíamos comparar as posições dos alunos e professores, buscando dessa forma entender um pouco mais das relações existentes em sala de aula.

Referências

ALMEIDA, C. R. S. de; QUEIROZ, J. J. Pesquisar o cotidiano escolar: tarefa necessária. *EccoS*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 9-20, jun. 2005. Disponível em < http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570101.pdf> Acesso em: 28 dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação***.** 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais***.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:Arte. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. – 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, p. 49-57, set. 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, nº 78, p. 15-36, Abril/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 30 dez. 2010.

O Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral: implantando o projeto em quatro escolas públicas municipais na cidade de Jundiaí, São Paulo

Vastí Atique Ferraz de Toledo
Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral, Secretaria de Educação de Jundiaí – *vastiatique@gmail.cojm*

Cassiana Zamith Vilela
Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral, Secretaria de Educação de Jundiaí – *cassianazamith@gmail.com*

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar a implantação do Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral no ano de 2011 em quatro escolas públicas municipais de Jundiaí. Esse projeto está vinculado à Secretaria de Educação da Prefeitura de Jundiaí, sendo que a área de música é coordenada por Vasti Atique Ferraz de Toledo e a área de teatro por Marcelo Peroni. Desde fevereiro de 2011 são oferecidas aulas de música e teatro aos alunos das escolas participantes do projeto. Foram atendidos aproximadamente 1.800 alunos durante o ano anterior, tanto da Educação Infantil quanto da Educação Fundamental, sendo que para a maioria dos alunos esse foi o primeiro contato formal com essas duas linguagens artísticas. As aulas tinham carga horária de uma aula semanal e eram ministradas por professores especialistas em música e teatro. Um dos princípios do projeto é oferecer um processo de ensino e aprendizagem que não esteja divorciado da performance artística. Tendo isso como foco, o Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral produziu o musical "Caminhos", contando com 1.300 alunos e 200 professores em um espetáculo musical e cênico em dezembro de 2011. A fim de explanar o percurso pedagógico e artístico construído até a finalização desse espetáculo, bem como apresentar parte dos resultados alcançados durante esse ano, serão apresentado os objetivos do projeto, seus ramos de ação, bem como os pilares pedagógico-musicais. Nesse relato de experiência será enfocada especificamente a área de música/educação musical.
Palavras-chave: Educação Musical, Educação Básica, Escola de Tempo Integral.

**Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral Project:
implementation of the Project in Jundiaí´s four public schools**

Abstract: This experience report aims to show the implementation of the Project Sounds and Scenes in Full Time School in 2011 in Jundiaí's four public schools. This project is linked to the Department of Education of the City of Jundiaí, while the area of music is coordinated by Vasti Atique Ferraz de Toledo and the area of theater by Marcelo Peroni. Since February of 2011, music and theater classes have been offered to the students from participating schools in the project. Approximately 1,800 students were served during the previous year, both of the Early Childhood Education and Elementary Education, whereas for the most students, this was the first formal contact with these two artistic languages. The classes had a workload of one class a week and they were given by specialized teacher in music and theater. One of the principles of the project is to offer a process of teaching and learning which aren't separated from the artistic performance. With this focus, the Project Sounds and Scenes in Full Time School produced the musical "Caminhos", counting on 1,300 students and 200 teachers in a musical and scenic show in December 2011. In order to explain the educational and artistic route built by the conclusion of this show, as well as to present part of the results achieved during this year, the project objectives and its branches of action as well as pedagogical and musical pillars will be presented. In this experience report, it will specificaly be focused on the area of the music / musical education.
Keywords: Music Education, Basic Education, Full Time School.

1. Introdução

O Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral nasceu de uma parceria profissional entre a maestrina Vastí Atique e o diretor teatral Marcelo Peroni. Tendo a maestrina atuado, principalmente, na formação de coros cênicos, logo veio a perceber o quanto a formação na área de teatro colaborava com a performance e desempenho dos alunos. Esses dois profissionais passaram a trabalhar conjuntamente em diferentes projetos, desenvolvendo um ideal sobre como poderiam desenvolver ambas as áreas. Levando isso em conta, no decorrer de 2010 a Secretaria de Educação da Prefeitura de Jundiaí os convidou a desenvolverem projetos específicos para a Escola de Tempo Integral. Juntamente a esse convite, solicitaram a ambos que as propostas de trabalhos fossem integradas. Nesse momento, o órgão estava implantando as primeiras escolas em tempo integral, buscando junto à comunidade de profissionais do município a construção de propostas que viessem ao encontro às demandas do projeto.

O Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral foi aprovado e no início de 2011 implantado em quatro escolas municipais de Jundiaí. Essas escolas passaram a ter aulas semanais de teatro e música, com uma carga de uma hora aula semanal. Os professores que passaram a atuar junto ao projeto são especialistas selecionados pelos coordenadores das respectivas áreas. No decorrer desse artigo será apresentado como aconteceu a implantação da área de Educação Musical, como a mesma foi organizada, os resultados alcançados e a produção do espetáculo de 2011, denominado “Caminhos”.

A área de Educação Musical está estruturada através dos objetivos a seguir expostos a seguir:

- Implantar nas escolas da cidade de Jundiaí um programa de ensino musical baseado em experiência internacional e nas metodologias dos grandes pedagogos musicais do século XX, como Kodaly, Dalcroze e Orff, adaptada à realidade brasileira e às necessidades do município;
- Desenvolver o trabalho com a voz, o corpo e o movimento, por meio de jogos e brincadeiras musicais proporcionando um contato prazeroso musical.

Esses objetivos serão alcançados através das seguintes estratégias, apresentadas a seguir.

- O canto é o principal instrumento a ser trabalhado, pois a voz faz parte do próprio sujeito, e o mesmo tem o controle sobre ela.

- O canto aliado ao movimento e à expressão cênica completa o fazer artístico, por isso propomos a integração com as aulas de teatro para em conjunto desenvolvermos propostas cênico-musicais.

A fim de apresentar e discutir os temas tratados nessa comunicação passamos a apresentar os ramos de ação do projeto.

2.Diferentes aspectos do Projeto Sons e Cenas: os Ramos de Ação

O Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral iniciou seu trabalho com desafios múltiplos. O projeto deveria atender aproximadamente 1.800 crianças em quatro escolas municipais, sendo que essas, em sua maioria, teriam seus primeiros contatos formais com a música e o teatro. As quatro escolas, da mesma forma que experimentavam a Educação Musical pela primeira vez, também modificavam sua estrutura, pois passavam de escolas parciais para escolas de Tempo Integral. Outro desafio do projeto era fazer com que seu próprio corpo docente trabalhasse de forma integrada, tanto em cada área como entre as mesmas, a fim de buscar os mesmos objetivos e resultados aproximados. E o desafio para o final do ano letivo era produzir um espetáculo cênico-musical que integrasse todos os alunos e corpo docente das escolas atendidas.

Quando do convite da Secretaria de Educação de Jundiaí, houve a solicitação para que o projeto trabalhasse de forma conjunta a área de teatro e música. Nos ideais desse órgão, a música e o teatro poderiam colaborar para integrar as escolas e suas ações, levando em conta o momento de transformação por que passavam. A fim de ir ao encontro dessas demandas, o projeto foi desenvolvido com uma estrutura específica, buscando uma atuação ampla junto à comunidade escolar e a comunidade social do entorno.

As diferentes ações do projeto estão organizadas em quatro ramos de ações específicos, assim denominados: aulas de música, capacitação dos professores, apresentações e referências musicais. A figura a seguir representa os ramos de ação:

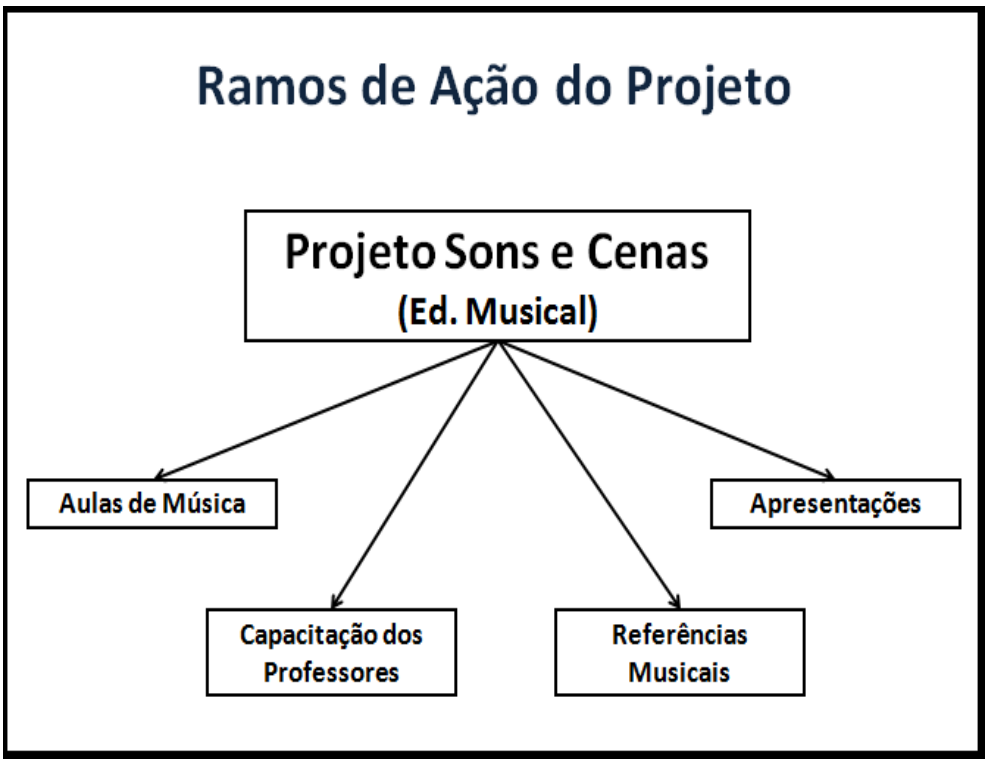


Figura 1: Ramos de ação do Projeto Sons e Cenas

O ramo Aulas de Música refere-se às aulas de música ministradas e que constituem a grade curricular das escolas em tempo integral. O ramo Capacitações dos Professores é constituído pela formação em música oferecida a todo o corpo docente das escolas que fazem parte do projeto. Essa capacitação tinha carga horária de uma hora aula quinzenal e aconteceu durante todo o ano de 2011, visando dar aos professores a dimensão do processo de ensino e aprendizagem em música que seus alunos vivenciavam.

Dentro do ramo Apresentações são possíveis duas situações distintas: a) apresentações em que os alunos e/ou professores do projeto são convidados a participar, mas que são iniciativas de terceiros; b) apresentações que são de iniciativa do projeto, onde os alunos podem atuar como artistas ou ter uma participação em um espetáculo desenvolvido especialmente para eles.

Com o reconhecimento de suas ações, o projeto foi convidado, por exemplo, a participar de eventos na área de Educação e Educação Musical em Jundiaí e região. A segunda possibilidade de apresentações refere-se às apresentações organizadas pelo próprio projeto, sendo que os mesmos já fazem parte de seu planejamento inicial. Esse segundo tipo de apresentações pode também fazer parte do ramo de ação Referências Musicais, pois o mesmo tem como objetivo estimular uma programação cultural que sirva de referência para os alunos e

professores, como ida a concertos, visitas para reconhecimento de espaços culturais e a promoção de apresentações dentro do espaço escolar.

A seguir apresentaremos de forma mais detalhada como o ramo de ação Aula de Música foi desenvolvido e quais resultados alcançados no ano de 2011.

3. As aulas de música

3.1 Trajetória profissional e proposições do projeto

Como foi exposto anteriormente, o Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral teve como ponto de partida a parceria profissional entre Vastí Atique e Marcelo Peroni. Dessa forma, esse projeto está relacionado a práticas profissionais e formativas que ambos tiveram em sua trajetória. A maestrina teve diferentes referências para propor o que se refere à área de Educação Musical, como, por exemplo, formações na área de Regência Coral junto ao maestro Henry Leck, bem como estudos, vivências e formações sobre os métodos ativos. A fim de que possam ser compreendidos os pressupostos e objetivos do projeto, apresentamos de forma resumida de que forma as vivências profissionais e formativas da maestrina estão relacionadas com os mesmos.

As primeiras vivências da maestrina datam de 2000, quando a maestrina participou do curso Creating Artistry Conductors Workshop, na Butler University em Indianápolis, Estados Unidos, com o maestro Henry Leck. Foi a primeira vez que viu, num mesmo palco, mais de 1.000 crianças reunidas num espetáculo, o que a impressionou de maneira especial. Nesse curso, pode vivenciar a forma com que o maestro conduzia o coro infantil, como concebia o fazer musical e o ensino e aprendizagem dentro do canto coral. Esse maestro é atualmente professor assistente e diretor das atividades corais da Butler University em Indianápolis e em 1986, tornou-se fundador e diretor artístico do Indianapolis Children´s Choir271.

Tendo seu interesse desperto, a maestrina realizou em 2007 um intercâmbio na Butler University, acompanhando de forma mais próxima e cotidiana o trabalho de Henry Leck. Nesse momento, teve também a oportunidade de acompanhar o trabalho de professores da equipe do maestro que também ministravam aulas de música em escolas regulares. Embora essas práticas não estivessem relacionadas com as instituições dirigidas por Henry Leck, esses profissionais adaptavam a experiência obtida junto ao maestro em outras situações de ensino e aprendizagem

[271] Informações retiradas do site http://www.icchoir.org/site/PageServer?pagename=Home, em 31 de agosto de 2012. Para maiores informações, acessar o link indicado.

de música. Dessa forma, foi possível compreender de que forma esses profissionais trabalhavam com o canto coral dentro do currículo escolar.

A partir de um interesse pessoal, Vasti Atique participou de vários cursos sobre os métodos ativos, principalmente relacionados aos pedagogos como Orff, Dalcroze e Kodaly. A isso a maestrina somou as vivências obtidas junto ao maestro Henry Leck e foi esse conjunto de conhecimentos e experiências práticas que serviram de referência para a construção dos princípios norteadores da área de Educação Musical no Projeto Sons e Cenas.

Dessa forma, a fundamentação teórica e prática do projeto está baseada no trabalho vocal infantil desenvolvida por Henry Leck (Leck, Jordan, 2009), nas propostas de Kodaly para a alfabetização musical (Choksy, 2000; Szonnyi, 1976; Eisen, Robertson, 2010), na relação discutida por Dalcroze sobre a aprendizagem de música e o corpo (Abramson, 1998; Mariani, 2011) e no conceito de música elemental proposta por Orff (Sanuy, Sarmiento, 1969; Goodkin, 2002).

3.2 A estrutura das aulas de música

A fim de que as aulas de música acontecessem de forma consistente, foi organizada uma equipe de professores e de suporte. A mesma foi formada pela coordenadora, pelas assistentes em Educação Musical, pelos professores, estagiários e pianistas272. Durante o ano de 2011, a coordenação teve a responsabilidade de fazer o planejamento e acompanhamento das aulas de música através de reuniões semanais e visitas às escolas. A mesma ficou também com a responsabilidade de planejar e ministrar a capacitação dos professores.

As assistentes de Educação Musical atuam tanto em ações pedagógicas como administrativas, colaborando com o desenvolvimento da coordenação. Entre algumas das responsabilidades dessas assistentes está a organização, tabulação e confecção dos relatórios de avaliação do projeto, acompanhamento de aulas, apresentações, confecção de partituras e outros documentos, desenvolvimento de textos e propostas de oficinas referentes ao projeto em congressos, eventos, cursos e outras atividades científicas ou acadêmicas.

[272] A equipe de 2011 foi formada por Vastí Atique (coordenação Educação Musical); Elisa Almeida do Amaral Protti e Cassiana Zamith Vilela (Assistentes em Educação Musical), sendo que a primeira também atua como pianista e professora; pelos professores de música Cleodiceles Branco Nogueira de Oliveira, Juliana Freire Oliveira, Rafael Keide Kashima, Ana Carolina Barbim Taricio, Luiza Nogueira Miana e Thaís de Souza Teixeira; pela estagiária e pianista Edilaine Damaris.

A equipe de professores é constituída de profissionais formados em Música, graduados nessa área específica (bacharelado ou licenciatura) e experiência com a prática docente em escolas. Com a demanda de muitas aulas e de uma média elevada de 35 alunos por turma, foi necessário agregar ao corpo docente a função do estagiário em música e o pianista como auxiliares nas aulas de música. Como essa função foi fundamental durante o ano de 2011, a mesma tornou-se fixa e foi ampliada no ano seguinte.

Essa equipe reuniu-se semanalmente para reuniões de planejamento e avaliação com a coordenação. Desde o início, o planejamento e conteúdo das aulas foram decididos de forma conjunta e colaborativa, tendo como ponto de partida os objetivos gerais do projeto e as estratégias do mesmo. O primeiro semestre teve como objetivo diagnosticar a realidade atendida, bem como adequar uma sistemática de trabalho que melhor atendesse aos pressupostos do projeto e o público-alvo. Foi através desse período inicial que a coordenação e o corpo docente puderam estabelecer uma sistemática de planejamento, ações pedagógico-musicais e avaliação.

A partir dos objetivos gerais do projeto e da avaliação diagnóstica foi possível concretizar os pilares em que se baseiam a área de Educação Musical do projeto. Esses pilares são produtos do referencial teórico e prático do projeto, dos objetivos a serem alcançados e foram sintetizados, após a análise de uma primeira etapa de trabalho através do termo ‘pilares’. Esse termo foi utilizado para que obtivesse mais objetividade em todo o processo de Educação Musical, tanto no planejamento como na avaliação das aulas. A figura a seguir apresenta os mesmos:

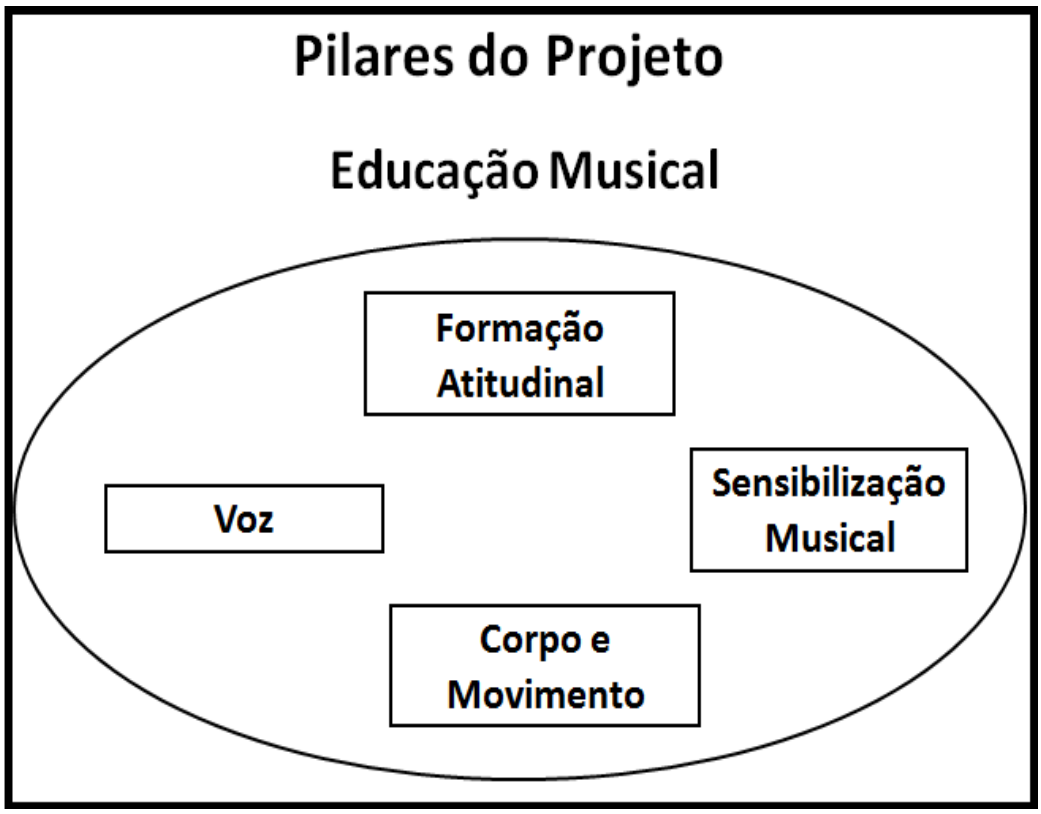


Figura 2 - Pilares da área de Educação Musical

O pilar Voz é compreendido como o desenvolvimento do canto coral, tanto através da execução musical quanto do desenvolvimento técnico. No que diz respeito à execução musical, foi escolhido um repertório adequado à faixa etária dos alunos e de extensão vocal também condizente. O desenvolvimento técnico foi realizado através de atividades de respiração, vocalizes, entre outros. Os exercícios técnicos foram apresentados de forma lúdica e prazerosa e os professores explicavam aos alunos seus objetivos de forma a contextualizá-los.

O pilar Sensibilização Musical diz respeito ao processo gradativo de conscientização e despertar dos alunos para a música. Através de atividades lúdicas, os alunos tendem a despertar para a diferença entre cantar e falar, para a afinação, entre outros. Já o pilar Formação Atitudinal é entendido como as diferentes atitudes e valores que necessitam ser desenvolvidos para uma efetiva Educação Musical. Valores como atenção, concentração, respeito aos colegas, postura, respeito são alguns dos pontos trabalhados com os alunos a fim de propiciar um ambiente saudável para a aprendizagem musical. Dessa forma, o projeto também pretende contribuir para a formação integral dos alunos atendidos.

Por fim, o pilar Corpo e Movimento se relaciona com a conscientização do corpo para as aulas de música. Para o canto coral, o corpo é uma ferramenta importante, sendo necessário

promover atividades pedagógicas para que os alunos expressem-se e associem essas experiências com a música.

Para as aulas de música, a equipe de professores estabeleceu uma rotina de trabalho, onde os alunos sempre desenvolviam a parte do repertório vocal e questões técnicas, tendo em vista o pilar Voz do projeto. Em cada uma das aulas também foram trabalhados conteúdos do pilar Sensibilização Musical para que os alunos, gradualmente, pudessem acumular conhecimentos e vivências mais amplas em música. Os pilares Corpo e Movimento e Formação Atitudinal foram trabalhados de forma transversal em todas as atividades, sendo que, em certas aulas, eles foram trabalhados especificamente com a finalidade de obter resultados pontuais dentro da magnitude de ambos.

Essa proposta foi percebida através do relato dos alunos, pois vários descreveram, como resultados da aula de música ‘aprender a usar a voz’, ‘aumentar a voz’, bem como ‘aprender novos ritmos’ ou ‘conhecer novos instrumentos’. Também foi percebido, claramente, pelos alunos o foco constante no Pilar Formação Atitudinal, pois, em alguns relatos, os alunos declaram que a música ‘acalma a escola’ ou ‘ajuda os alunos a ouvirem’.

Todo o aprendizado de música é concebido da prática para a teoria. Ou seja, primeiramente os alunos realizam atividades musicais para experimentar os conceitos que devem ser aprendidos e após a concretização dessas vivências, é gerada uma discussão sobre os resultados obtidos. É a partir dessa reflexão que os professores vão apresentar e discutir os conceitos musicais de forma mais teórica.

A formação musical e vocal, porém, não é desenvolvida sem que esteja relacionada ao corpo e a atitude/valores. Ou seja, não é objetivo que esses alunos aprendam música por si só; é objetivo desse projeto que os alunos aprendam música e que essa aprendizagem os transforme tanto na maneira como se percebem tanto quanto percebem o mundo. Partindo dessa concepção, todas as aprendizagens não excluem o corpo, buscando-se nas atividades desenvolver aspectos como a coordenação motora, consciência corporal e espacial. Progressivamente, os alunos passam a compreender que o corpo, seus movimentos e suas dimensões são parte integrante do fazer musical e um aspecto importante do mesmo.

Da mesma forma como o corpo é integrado à aprendizagem, a formação dos valores e atitudes dos alunos é relacionada com todas as atividades. Em todas as aulas os professores buscam trabalhar com os alunos a importância do silêncio no fazer musical e mostram para os alunos o quanto um ambiente saudável é fundamental para a aprendizagem. Partindo disso, os alunos devem trabalhar em grupos respeitando as limitações e potencializando as capacidades de

cada um; devem apreciar e respeitar o fazer musical dos colegas, quando os mesmos expuserem os resultados de suas aprendizagens; devem ter respeito e consideração pelo próprio fazer musical, levando em conta que o processo é tão importante quanto o produto; devem compreender que é de forma lúdica que devem aprender, sem que extrapolem esses limites, comprometendo a aprendizagem; entre outros.

4. Resultados do primeiro ano de implantação

A concretização do processo de ensino e aprendizagem anteriormente descrita, bem como de toda organização e estrutura pedagógica foi, em grande parte, obtida na realização do espetáculo "Caminhos". Esse foi o evento de encerramento do ano de 2011, integrando 300 professores e 1.300 alunos atendidos pelo projeto. O mesmo aconteceu no dia 15 de dezembro de 2011, no Parque Comendador Antônio Carbonari (Parque da Uva) em Jundiaí. O público superou todas as expectativas, calculando-se em torno de 5.000 pessoas no evento. O mesmo teve importância fundamental no trabalho desenvolvido com os alunos e professores, levando em conta que as apresentações, nesse projeto, são compreendidas como espaços e momentos específicos onde é demonstrado o produto musical de um processo de aprendizagem bem sucedido.

Através dessas experiências, o aluno pode vivenciar a importância de um fazer artístico de qualidade em seu processo de aprendizagem, bem como perceber o quanto essa experiência pode ser gratificante e valorosa para sua formação musical e pessoal. A apresentação musical, como um produto musical bem acabado reflete na autoestima do próprio aluno. Ao ver-se envolvido em um espetáculo produzido com qualidade estética e musical, o aluno percebe que seu aprendizado está sendo valorizado e reconhecido a ponto de tornar-se público. O reconhecimento de seus pares, professores, amigos e familiares também tem efeito positivo sobre a sua autoestima e uma valorização positiva da importância de sua aprendizagem musical. Os resultados dessas vivências, quando bem sucedidas, traz um retorno ao próprio processo de aprendizagem musical, pois o aluno reconhece a importância do mesmo para obter resultados de excelência e passa a se esforçar, aula a aula, para atingir os objetivos solicitados pelos professores.

5. Discussão dos resultados

Como exposto anteriormente, o objetivo desse relato de experiência foi apresentar a implantação do Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral no ano de 2011. Para tanto, foi apresentado os ramos de ação do projeto, enfocando-se no ramo Aulas de Música. Dentro desse ramo foram apresentados os pilares da área e a relação que os mesmos têm com a prática pedagógico-musical dos professores. A fim de explanar sobre parte dos resultados desse processo, foi relatado sobre o espetáculo "Caminhos" realizado pelo projeto. O mesmo envolveu 1.300 crianças, 200 professores e um público de aproximadamente 5.000 pessoas em torno de uma produção cênica e musical de grande porte. Os resultados positivos foram possíveis de se alcançar pelo total envolvimento do corpo docente tanto do projeto quanto das escolas, mas principalmente, pelo entusiasmo, motivação, musicalidade e concentração que os alunos demonstraram. Toda essa performance não só aconteceu no dia da apresentação, mas durante todo o processo de produção do espetáculo: nas aulas de preparação, na aprendizagem do repertório, nos ensaios gerais na escola e no lugar do espetáculo.

É possível que todos esses resultados positivos anteriormente mencionados estejam relacionados com o pressuposto de trabalho discutido, onde o processo e produto de aprendizagem têm a mesma importância e se retroalimentam. No início do ano de 2012, quando novas escolas foram agregadas ao projeto, foi possível diagnosticar, na fala dos professores de música, a surpresa que os mesmos tiveram ao retomar o trabalho com as turmas do ano anterior, dada a concentração, empenho, desenvolvimento e motivação que demonstravam nas aulas de música. Da mesma forma, esses professores notaram uma diferença considerável com os alunos que iniciavam suas aulas durante aquele ano, pois a postura dos mesmos com relação ao aprendizado não tinha o mesmo engajamento, embora os alunos mostrassem grande entusiasmo com as aulas.

Pode-se supor que a diferença notada pelo corpo docente de música esteja no valor positivo que estas crianças que iniciaram durante o ano de 2011 agregaram ao processo que vivenciaram. No final do ano de 2012 esses alunos sabem que deverão tornar público seu conhecimento adquirido numa nova apresentação e essa expectativa torna-os ativa e positivamente engajados no desenvolvimento de sua aprendizagem. Da mesma forma, é possível que a vivência adquirida no ano anterior faça com que esses alunos sintam-se participantes e figuras centrais não só no processo de aprendizagem, mas também na produção do produto.

5. Considerações finais

Levando em conta o que foi apresentado e discutido anteriormente, pode-se considerar que o Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral tem alcançado seus objetivos através das estratégias propostas pelo mesmo. No início de 2012 o projeto foi expandido para mais cinco escolas, atendendo atualmente aproximadamente 3.600 alunos. Nesse ano, da mesma forma que no ano anterior, o projeto tem programado diferentes apresentações tanto dentro do ramo Apresentações como no ramo de Referências Musicais, somando-se a isso a construção de um novo espetáculo cênico-musical de grande porte.

Os resultados e o desenvolvimento do Projeto Sons e Cenas na Escola de Tempo Integral, numa análise ampla, propicia educação musical às crianças atendidas, área por vezes não desenvolvida dentro do currículo escolar por múltiplas questões. Da mesma forma, dá oportunidade ao corpo docente das escolas de receberem uma formação na área, vivenciando ao mesmo tempo em que os alunos o processo de aprendizagem em música. Por fim, o projeto oportuniza a essa comunidade acesso a uma programação musical e cultural tanto em seu local de origem como em outros espaços culturais da cidade ou locais próximos à mesma.

É possível que todas essas vivências reflitam a médio e em longo prazo na formação desses alunos, fazendo com que os mesmos, entre outros resultados, sejam os futuros cidadãos que, junto à comunidade da área, virá a requisitar cada vez mais espaço na escola e em nossa sociedade para a música e para as artes em geral.

Referências

ABRAMSON, *Robert. Feel It!* Rhythm Games for All. U.S.A. Alfred Music Publishing Co., Inc., 1998.

CHOKSY, Lois. *The Kodaly Method I:* Comprehensive Music Education. Edição Revisada. Upper Saddle River, New Jersey, United States of America. Prentice Hall, 2000.

EISEN, Ann; LAMAR, Robert. *An American Methodoly:* An inclusive Approach to Musical Literacy. 2a. Edição. Lake Charles, Louisiana, U.S.A. Sneaky Snake Publications, LLC, 2010.

GOODKIN, Doug. *Play, Sing and Dance:* an introduction to Orff Schulwerk. 2a. Edição. Miami, Florida, USA. Schott, 2004.

LECK, Henry; JORDAN, Flossie. *Creating Artistry through choral excellence.* U.S.A. Hal Leonard, 2009.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba, IBPEX, 2011.

SANUY, Montserrat; SARMIENTO, Luciano Gonzalez. *Orff-Schulwerk Musica para Niños, Introduccion:* versão original española baseada en la obra de Carl Orff y Gunild Keetman. Madrid, España. Union Musical Española Editores, 1969.

SZÖNYI, Erzsébet. *A educação musical na Hungria através do Método Kodály*. Tradução de Marli Batista Ávila. São Paulo, SP. Sociedade Kodály do Brasil, 1996.

Performance e Corpo

Wânia Mara Agostini Storolli
USP / NYU – waniast@gmail.com

Resumo: Este estudo discorre sobre proposta didática desenvolvida no âmbito de projeto de pesquisa em andamento, realizada com apoio da FAPESP. Integrando prática e teoria, com um enfoque a partir do aspecto performativo das manifestações artísticas, foi criada uma disciplina de pós-graduação, a fim de difundir novos paradigmas teóricos e estimular a discussão e experimentação de novas abordagens para o trabalho vocal. Fundamentada na improvisação e experimentação relacionando voz, movimento e respiração, a prática realizada no âmbito deste curso foi capaz de estimular os artistas-pesquisadores participantes para novas estratégias criativas, assim como a integração entre prática e teoria trouxe novos subsídios para a compreensão e análise dos eventos artísticos e para a realização das pesquisas individuais. O trabalho viabilizou o conhecimento de teorias contemporâneas de performatividade, tais como a da teórica alemã Erika Fischer-Lichte, e o contato com novas formas artísticas e com o repertório contemporâneo desenvolvido a partir da pesquisa vocal, de artistas como Meredith Monk e Fátima Miranda, estimulando a reflexão sobre a potencialidade da voz como um instrumento de criação.

Palavras-chave: Corpo, Performance, Performatividade, Voz.

Performance and Body

Abstract: This study discusses a didactic proposal developed as part of an ongoing research project, sponsored by FAPESP. Integrating theory and practice, with a focus on the performative aspect of artistic manifestations, it was created a graduate course in order to spread new theoretical paradigms and stimulate discussion and experimentation of new approaches to the vocal work. Based on improvisation and experimentation relating voice, movement and breath, the practice carried out under this program was able to stimulate the participating artists-researchers for further creative strategies, as well as the integration between theory and practice has brought new insights for the understanding and analysis of artistic events and for the development of individual research. This work made possible the knowledge of contemporary theories of performativity, such as by the German Erika Fischer-Lichte, and the contact with new artistic forms and with contemporary repertoire developed from the vocal research, by artists such as Meredith Monk and Fátima Miranda, stimulating a reflection on the potentiality of the voice as an instrument of creation.

Keywords: Body, Performance, Performativity, Voice.

1. Introdução

Na segunda metade do século XX intensificam-se os processos de investigação e descoberta dos recursos da voz, trajetória estimulada pela atuação de compositores como John Cage, Karlheinz Stockhausen e Pierre Boulez, entre outros. O compositor Dieter Schnebel, por exemplo, transforma o processo de investigação dos recursos da voz e do aparelho fonador em tema de várias de suas obras, tais como em *Glossolalia* (1959-1960), *Maulwerke* (1968-1974) e *Atemzüge* (1970-1971). O processo de investigação dos recursos vocais torna-se uma estratégia

importante no desenvolvimento de processos criativos de diversos artistas. Neste percurso, a voz distancia-se cada vez mais da linguagem e do texto e novos parâmetros vocais são pouco a pouco estabelecidos. Nos anos 70 estabelece-se como gênero artístico independente a *Performance Art* (GLUSBERG, 1987, p.12), que se caracteriza pela mixagem de diversas linguagens artísticas, deixando suas fronteiras indefinidas e tendo a performance como sua principal forma de expressão. O corpo ocupa muitas vezes um lugar de destaque nestas performances, organizadas em geral a partir de pesquisa e experimentação. O novo gênero transita entre as artes e revela compositores-performers, tais como Meredith Monk, que explora o movimento do corpo e sua relação com a voz em ações capazes de gerar suas criações e performances musicais. Nas últimas décadas do século XX observa-se o desenvolvimento de uma forma artística que se organiza especificamente a partir da criação vocal, denominada pela musicóloga Weber-Lucks (2008) de *Vocal Performance Art*. Congregando artistas diversos, que em comum tem na voz seus principal elemento de criação, o gênero surge a partir da integração de diversas linguagens artísticas, privilegiando a performance. Entre os que se dedicaram à pesquisa e descoberta dos recursos da voz além da linguagem, destaca-se a pioneira Cathy Berberien. Posteriormente surgem diversos "artistas da voz", podendo-se citar Joan La Barbara, Demetrio Stratos, David Moss, Diamanda Gálas, Laurie Anderson, Meredith Monk e Fátima Miranda, entre outros.

Paralelamente ao desenvolvimento de novas formas artísticas, observa-se também uma reorientação teórica, necessária para dar conta das manifestações artísticas contemporâneas. Nas últimas décadas do século XX, conceitos como performance e performatividade têm se transformado em novos paradigmas, tanto para o estudo das manifestações artísticas como para outras manifestações culturais, inaugurando um campo de pesquisas que pouco a pouco se estabelece. Aspectos relacionados à performance aparecem cada vez mais em estudos nas áreas das artes, da literatura e das ciências sociais. Mais do que um tema é a perspectiva que se transforma, que passa a contemplar e analisar os eventos sob o aspecto da performance. O termo, no entanto, apresenta uma gama considerável de significados, que vêm reforçar a complexidade e riqueza de um campo de pesquisa em constante expansão. Mersch esclarece que "a determinação do performativo tem suas raízes primeiramente na atuação prática. Ao lado da forma, da materialidade, do sentido e da estrutura, o conceito traz consigo o aspecto da atuação" (MERSCH, 2003, p. 69). Este olhar para a atuação inclui também a corporeidade, aspecto fundamental para a discussão dos eventos performáticos e práticas artísticas. Estudos sobre a performatividade da voz, sua qualidade e natureza são mais recentes, e ainda pouco difundidos no âmbito da formação acadêmica. Acredita-se que a reflexão sobre o caráter performativo da

voz possa revelar a importância desta especificamente junto aos processos de criação musical. Considerando a necessidade de difusão das novas pesquisas, surge a proposta de uma atuação didática com a intenção de viabilizar o conhecimento dos novos paradigmas teóricos, assim como examinar o histórico das manifestações artísticas contemporâneas e seus respectivos processos criativos sob este enfoque diferenciado. A proposta, apresentando um enfoque específico que relaciona voz, performance e corpo, intenciona trazer novas perspectivas para a discussão sobre a transformação dos parâmetros vocais, assim como para a reflexão sobre as manifestações artísticas contemporâneas.

2. Projeto de Pesquisa

O projeto de pesquisa, no qual se insere a proposta didática em questão, objetiva estudar o aspecto performativo da voz, especificamente no âmbito de processos de criação musical que são gerados a partir de estratégias experimentais, nos quais a exploração dos recursos vocais tem gerado novas estéticas assim como novas possibilidades de escuta. A proposta envolve uma reflexão sobre a natureza da voz, sua qualidade performativa e sobre sua capacidade de transitar por diferentes meios, criando novos espaços e interpenetrando culturas. O estudo concentra-se especificamente na voz feminina, trazendo exemplos de artistas como Meredith Monk e Fátima Miranda, que têm na voz seu principal elemento de expressão artística e que desenvolvem processos de experimentação com a voz, considerando-a como um instrumento capaz de gerar uma linguagem musical e artística própria. A estratégia da improvisação é ressaltada, assim como a influência que a introdução de novas mídias e tecnologias tem exercido sobre os processos de criação com a voz e sua consequente transformação.

A pesquisa, realizada em nível de pós-doutoramento, abrange também a investigação prática da voz como elemento fundamental de processos criativos. Realizado com apoio da FAPESP, o projeto está sediado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Um dos objetivos específicos é desenvolver um espaço de experimentação vocal, onde devem ser criadas condições para o desenvolvimento de um processo improvisacional com a voz, tendo como estímulos principais a ação física e a vivência de processos fundamentais, tais como a respiração. Prática e teoria devem permear-se na tentativa de estabelecer um espaço de criação, conduzindo à reflexão sobre questões que o próprio fazer prático suscita. Entre outros, alguns dos objetivos deste projeto são:

• Investigar o processo de geração de um espaço de criação, no qual a improvisação com a voz possa se desenvolver.

• Investigar o estado de contaminação e a eventual presença de processos miméticos no fazer improvisacional com a voz.

• Explorar as possibilidades criativas da voz enquanto instrumento a partir de improvisações estimuladas por ações físicas e pela vivência de processos fundamentais, tais como a respiração.

• Pesquisar processos de desconstrução através da voz, assim como desenvolver práticas que possam conduzir a voz a um processo criativo no âmbito da criação musical.

3. Proposta didática

Considerando os objetivos da pesquisa, foi desenvolvido o projeto de uma disciplina de pós-graduação para difundir os novos conceitos teóricos e para disponibilizar elementos adequados para a análise das manifestações artísticas contemporâneas, especialmente as que envolvem a criação vocal e a mixagem de linguagens, observando especificamente sua relação com a performance. Com o título *Performance e Corpo: movimento, respiração e voz nos processos de criação*, a proposta do curso teve também a intenção de ser a etapa inicial para o estabelecimento de um grupo de pesquisa e experimentação vocal, representando assim uma oportunidade para a própria experimentação prática. A criação do curso decorre da necessidade de uma atuação didática que corresponda ao desenvolvimento atual das manifestações artísticas, que possa abranger o surgimento de novas formas artísticas e paradigmas teóricos, que envolvem conceitos como performance e performatividade, acima citados. Neste sentido, entende-se também que a proposta de integração entre prática e teoria esteja mais de acordo com os conhecimentos e necessidades atuais.

4. Justificativa

Desde o final do século XIX, o corpo é investigado detalhadamente, desempenhando papel fundamental na geração de vários eventos artísticos. A voz, como possibilidade do corpo, também passa a ser objeto de pesquisas e investigações e em muitos casos torna-se o elemento propulsor do processo criativo. Sendo o trabalho com corpo e voz norteador de uma parcela

significativa da produção artística contemporânea, a apreciação do processo de criação a partir destes elementos e de sua relação pode trazer uma perspectiva diferenciada para os estudantes e artistas-pesquisadores, disponibilizando novos subsídios para a compreensão e análise das manifestações artísticas a partir de seu aspecto performativo, de acordo com novos paradigmas teóricos fundamentados na performance. Considera-se ainda como relevante a interação proposta entre prática e teoria, acreditando-se ser especialmente valiosa a possibilidade de uma vivência prática em nível de pós-graduação, quando em geral os cursos concentram-se em aspectos teóricos.

5. Objetivos e programa

A disciplina *Performance e Corpo: movimento, respiração e voz nos processos criativos* tem como proposta examinar mais detalhadamente o papel que corpo, voz e respiração têm desempenhado nos processos de criação artística e especificamente na criação musical, propondo uma interação entre prática e teoria. Através de um conjunto de aulas expositivas, realização de práticas corporais, leitura e discussão de textos, seminários e apreciação de material sonoro e audiovisual, o participante pode tomar contato com as novas abordagens vocais, tendo como cenário a mudança dos conceitos artísticos e a crescente dissolução das fronteiras entre as diversas linguagens. As vivências práticas envolvem especificamente o trabalho com respiração, voz e movimento, orientando-se a partir de estratégias que visam estimular os processos criativos com a voz.

Entre os temas que fazem parte do programa, constam os seguintes itens:

1) A perspectiva da performance e a proposta de uma Estética do Performativo, de autoria da teórica alemã Erika Fischer-Lichte (2004).

2) As encenações e os estados do corpo. As relações entre performance e corporeidade. A investigação do corpo e os processos de criação artística, ressaltando-se o trabalho de importantes precursores, tais como François Delsarte, Emile Jaques-Dalcroze e Rudolf von Laban.

3) A cultura do corpo e seus desdobramentos no universo germânico no início do século XX . O papel das mulheres no desenvolvimento das práticas com movimento e voz.

4) O estabelecimento de novos parâmetros vocais sob a influência das vanguardas artísticas futuristas e dadaístas. O surgimento dos *Happenings* e da *Performance Art*.

5) A exploração dos recursos da voz na criação musical: Luciano Berio, Karlheinz Stockhausen, John Cage e Dieter Schnebel.

5) Práticas e processos criativos envolvendo performance, movimento, respiração e voz.

6) A voz como linguagem. Os processos criativos de artistas-performers como Meredith Monk e Fátima Miranda.

7) Improvisação vocal e processos experimentais.

8) A influência das novas mídias e tecnologias nos processos criativos: reflexão sobre a transformação da voz e discussão sobre as perspectivas futuras.

6. Realização da proposta didática

A disciplina foi oferecida no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, tendo sido realizada pela primeira vez no segundo semestre de 2011. O público participante foi composto basicamente de artistas-pesquisadores, provenientes tanto da área da música como do teatro. Esta mixagem proporcionou um ambiente estimulante devido à formação diferenciada dos participantes. O curso contou com quinze encontros no total, sendo cada um de três horas de duração. Nos encontros, organizados semanalmente, foram realizadas diversas atividades, abrangendo o programa acima explicitado, envolvendo exposição teórica, debates, seminários, audição de exemplos musicais e apreciação de vídeos, e atividades práticas desenvolvidas a partir de estratégias fundamentadas nas relações entre movimento, respiração e voz. Na experimentação prática foram utilizadas diversas estratégias de criação vocal, tais como pesquisa do aparelho fonador, processos de desconstrução da palavra, utilização de glissandos e de sons da respiração entre outros, observando-se nos participantes um processo de descoberta da própria voz e de seus recursos como uma fonte sonora e um meio de criação. Desta forma, a voz foi percebida como uma linguagem em si mesma, auxiliando na compreensão de manifestações e formas artísticas contemporâneas, que tem na voz seu elemento propulsor. Diversos registros sonoros foram realizados, assim como um registro audiovisual do trabalho final dos participantes, em que foram integrados coreografia e

criação vocal. Como parte da avaliação, além deste trabalho de criação, houve também a apresentação de seminários e redação de monografias, integrando os temas individuais aos conteúdos apresentados durante o curso. As pesquisas individuais foram relacionadas a três temas principais: 1)Voz e Performance, 2) Corpo e Voz nos processos de criação, 3) Voz, novas mídias e tecnologias.

De um modo geral a realização prática mostrou-se como uma oportunidade valiosa para os participantes do curso de pós-graduação, seja para tomar contato com novas estratégias de criação, como para incentivar a reflexão sobre suas próprias práticas e pesquisas. Considerando que a maior parte dos cursos oferecidos em nível de pós-graduação concentram-se nos conteúdos teóricos, a oportunidade de realizar atividades práticas possibilitou a vivência dos processos criativos apreciados, envolvendo corpo e voz. A disciplina viabilizou também um contato pessoal com alguns aspectos da história das pesquisas vocais e dos processos criativos, possibilitando uma melhor apreensão da amplitude das transformações ocorridas no âmbito da criação vocal, especialmente as que surgiram durante o século XX. A experiência didática mostrou-se também relevante por ter possibilitado a difusão de teorias contemporâneas ainda pouco difundidas entre os participantes e o conhecimento de importantes teóricos, como Richard Schechner e Erika Fischer-Lichter. O primeiro é autor de uma teoria da performance (1988), desenvolvida a partir da integração de conceitos provenientes da antropologia, especialmente das ideias de Victor Turner. Além de ter se dedicado ao teatro experimental, estabelecendo em 1967 *The Performance Group*, grupo de teatro sediado na cidade de New York, a importância de Richard Schechner reside ainda no fato de ter fundado o primeiro curso de *Performance Studies* na Tisch School of Arts da New York University, onde ainda é professor. Entendendo que o estudo da performance deveria ser ampliado também para auxiliar na compreensão dos processos históricos, sociais e culturais, operando assim como um novo paradigma, Richard Schechner tem expandido a ideia de teatro para outros domínios, incluindo o da Educação. Outra teoria que foi tema do curso é a da alemã Erika Fischer-Lichte, que tem a proposta de uma Estética do Performativo, onde o teatro opera como modelo cultural. Para a teórica, "nossa cultura contemporânea deixa-se descrever como uma cultura da encenação ou também como uma encenação da cultura" (FISCHER-LICHTE, 2002, p. 291). Fischer-Lichte enfatiza a necessidade de desenvolver novas ferramentas teóricas para dar conta das manifestações artísticas contemporâneas, que não mais podem ser compreendidas a partir dos princípios da estética tradicional, observando que a clássica divisão entre as estéticas da produção, da obra e da recepção não é mais capaz de dar conta de certos eventos artísticos. Com o novo paradigma da

performance, a atenção volta-se mais para o processo do que para o produto, já que a performance refere-se ao desenrolar de um processo, constituindo-se exatamente no momento da execução. Em sua Estética do Performativo (2004), Fischer-Lichte coloca como a materialidade da performance deriva de quatro elementos básicos, que são a corporeidade, a espacialidade, a sonoridade e também a temporalidade.

Além do contato com teorias que têm a performance como paradigma, a realização da disciplina foi também relevante por ter estimulado a discussão sobre os processos criativos da atualidade, trazendo exemplos de artistas como Marina Abramovic, Meredith Monk e Fátima Miranda, impulsionando ainda a reflexão sobre as próprias práticas e pesquisas individuais. Pode-se ainda mencionar, que o processo de experimentação e criação com a própria voz funcionou como uma forma de preparo para a audição de obras do repertório contemporâneo. Enfatiza-se também a importância desta experiência didática, por operar como uma forma de dar início ao estabelecimento de um grupo de pesquisa e investigação vocal, atualmente em processo de implantação. Através da criação deste grupo de investigação e pesquisa, a continuidade do trabalho realizado durante o curso deve ocorrer, abrangendo tanto os aspectos teóricos quanto o desenvolvimento de estratégias de experimentação prática.

7. Considerações Finais

A experimentação é fundamental nos processos de criação com a voz. É desta forma, que as possibilidades da voz humana, por vezes inusitadas, podem ser investigadas. A compreensão de que a voz é parte do corpo tem como consequência o fato de que a ação vocal deixa de se organizar a partir de critérios estéticos pré-definidos, passando a incorporar toda e qualquer possibilidade de emissão sonora, já que esta é certificada pela estreita ligação com a corporeidade. Podem então surgir sons diversos, assim como distintas formas de emissão vocal. A improvisação vocal é uma das estratégias que se desenvolvem fortemente no âmbito dos processos experimentais, configurando-se não apenas como estratégia de criação, mas também como forma para descoberta das possibilidades da voz. Neste sentido, a possibilidade de experimentação prática é importante, seja para a descoberta de potencialidades individuais como para a compreensão dos processos de criação envolvendo a voz.

A atuação didática, baseada na integração entre prática e teoria, traz um enfoque atual para a apreciação das manifestações artísticas contemporâneas e para o desenvolvimento

das pesquisas individuais dos artistas-pesquisadores. A dissolução entre as fronteiras entre prática e teoria mostra-se instrumento valioso para a transformação de conceitos, viabilizando uma compreensão que se fundamenta na vivência e experimentação individual, cooperando para um conhecimento que é desta forma mais facilmente incorporado, passando a fazer parte do próprio indivíduo. A difusão de teorias que envolvem conceitos como performatividade, tais como a da alemã Erika Fischer-Lichte, introduz novos paradigmas teóricos, que são relevantes para o desenvolvimento de pesquisas na área artística, introduzindo aspectos e enfoques diferenciados que enriquecem a realização das pesquisas e práticas individuais.

Referências

FISCHER-LICHTE, Erika. *Ästhetik des Performativen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

FISCHER-LICHTE, Erika. Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Wege zu einer performativen Kultur. In: WIRTH, Uwe. (Hrsg.) *Performanz:* Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002. p. 277-300.

MERSCH, Dieter. Ereignis und Respons – Elemente einer Theorie des Performativen. In: KERTSCHER, Jens; MERSCH, Dieter. (Hrsg.) *Performativität und Praxis.* München: Wilhelm Fink, 2003. p. 69-94.

GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance.* São Paulo: Perspectiva, 1987.

SCHECHNER, Richard. *Performance Theory.* New York: Routledge, 1988.

WEBER-LUCKS, Theda. *Körperstimmen:* Vokale Performancekunst als neue musikalische Gattung. Berlin, 2008. 287f. Tese (Doutorado em Filosofia).Technische Universität Berlin.

Pedagogia coral com vozes em muda vocal: Uma Análise da Metodologia de Henry Leck

Weider Martins
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix - weider.martins20@gmail.com

Débora Andrade
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix- debora.regencia@hotmail.com

Resumo: O presente estudo consiste em uma análise da metodologia de canto coral com meninos em fase de muda vocal, aplicada pelo maestro Henry Leck (2009), baseada no princípio da expansão vocal masculina. O interesse pelo estudo parte da premissa de que há uma carência em metodologias sistematizadas voltadas para essa fase de desenvolvimento masculino, no Brasil. Na introdução, é apresentado uma revisão bibliográfica de teorias que servirão de referência para a análise proposta, como a Eurritmia de Dalcroze (1967, 1986, 2001), representando a área da Pedagogia Musical, a utilização de vogais de Dinville (1993) e a adequada região de canto, durante a Muda Vocal, de Wilson (1993) – ambos, representantes teóricos da Fonoaudiologia. A coleta de dados é realizada em duas fontes primárias: o DVD *The Boy's Changing (expanding) Voice: Take the High Road,* que data de 2001, e o livro *Creating Artistry Through Choral Excellence*, de 2009, ambos, produzidos pelo maestro. Após a realização da análise, observou-se que apenas um procedimento metodológico aplicado por Henry Leck se opõe ao referencial teórico escolhido, sendo este a utilização da voz de cabeça como a região adequada de trabalho vocal, nesta fase, de acordo com Leck (2009). Contudo, conclui-se que sua metodologia pode ser uma alternativa para o trabalho de regentes brasileiros com meninos em fase de muda vocal, sendo necessárias, no entanto, pesquisas que afiram sua eficácia.

Palavras-chave: Muda Vocal, Canto Coral, Henry Leck, Vocalizes, Voz de Cabeça, Movimentos Corporais.

CHORAL PEDAGOGY IN MALE CHANGE VOICE: A Review Of Henry Leck's Metodology

Abstract: This study consists of an analysis of the methodology of vocal expansion applied by conductor Henry Leck (2009) in the practice of singing choral with boys undergoing voice change. The interest in the study comes from the perception of a lacking in systematic methodologies, in Brazil, that aimed this stage. In introduction, we are presented a literature review of the theories that serve as reference for the proposed analysis, such as Dalcroze Eurhythmics (1967, 1986, 2001), representing the area of Music Pedagogy; Dinville (1993) suse of vowels and appropriate region of singing during the voice change by Wilson (1993) – both representatives of theorics in Phonoadiology. Data collection is performed in two primary sources: the DVD The Boy's changing (expanding) Voice: Take the High Road, which date from 2001, and the book Creating Artistry Through Choral Excellence, 2009, both produced by the conductor himself. After the analysis, it was observed that only a methodological procedure applied by Henry Leck opposes the chosen theoretical framework, which is the use of head voice as the appropriate region of the vocal work at this stage, according to Leck (2009). However, it is concluded that is methodology can be an alternative to the work of Brazilian conductors with boys undergoing voice change, requiring, withal, research the affirmed its effectiveness.

Keywords: Voice Change, Choir Singing, Henry Leck, Vocalises, Head Voice, Body Moviment

1. Introdução

> (...) todas as crianças podem ser ensinadas a cantar se elas começarem sua descoberta vocal pessoal desde muito cedo e se forem ensinadas por alguém que não apenas acredita que toda criança pode cantar, mas também possui as competências para ensiná-la a fazê-lo." (BARTLE, 2003, p.8)

Muitos educadores musicais e/ou regentes não trabalham com garotos na fase de muda vocal, por não terem conhecimento necessário para fazê-lo (LECK, 2009).

Segundo Mota (2010), as opiniões de regentes, educadores musicais e fonoaudiólogos se diferem. A autora realiza um importante levantamento bibliográfico a respeito dessas opiniões, além de entrevistas com a regente Stefanni Lanza e com o maestro Elias Moreira, que afirma sentir a falta de bibliografias específicas sobre o assunto, em vernáculo. Sua pesquisa mostra uma carência de metodologias sistematizadas para o canto coral infanto-juvenil masculino, no Brasil, mas aponta como solução para o trabalho com vozes em muda vocal a metodologia sistematizada por Henry Leck (2009), que é professor na "Butler University", Especialista em muda vocal e fundador do "Indianapolis Children´s Choir".

Uma vez que a autora não descreve tal metodologia, este trabalho propõe uma análise da mesma sob as perspectivas teóricas de pedagogos musicais e pesquisadores da área da fonoaudiologia.

A teoria de Jaques Dalcroze, por exemplo, poderia auxiliar o cantor na representação corporal dos valores musicais tais como, altura, intensidade, timbre e melodia. Para este pedagogo musical, a consciência rítmica deve ser sentida e representada por meio dos músculos (SANTOS, 1986). Conhecido como Eurritmia, o trabalho com movimentos corporais proporciona a coordenação motora, a reação imediata a um estímulo, a concentração e o autoconhecimento das possibilidades corporais, incluindo a voz, uma vez que sua produção se dá por meio da musculatura do trato laríngeo. Desta forma, os gestuais se tornam a exteriorização de conceitos aprendidos e absorvidos genuinamente pelos sentidos (SANTOS, 1986, 2001). De forma geral, para que a percepção musical de movimentos sonoros aconteça é necessário aliar movimentos corporais que representem elementos musicais ao fazer musical, envolvendo o ouvido, a voz e os músculos (JACQUES-DALCROZE, 1967).

Quanto à fonação, o regente precisa conhecer quais vocalizes realizará com garotos em muda vocal, em que região sonora eles serão feitos e que vogais serão utilizadas, sendo aconselhável a utilização das vogais orais: "a", "e", "i", "o" e "u". Elas podem ser ferramentas de grande auxílio para o trabalho com o canto. Por exemplo, a utilização das vogais "i" e "é" possibilita perfeitamente ao regente a

percepção da zona de passagem entre os registros de peito, misto e cabeça, tornando possível que ela seja trabalhada por meio de uma intervenção pedagógica, tornando-a amena e o som homogêneo. Por outro lado, as vogais "u" e "ô" são adequadas para o trabalho vocal na região grave, por facilitarem o relaxamento laríngeo. Já na região médio-aguda, as vogais nasais "ã", "õ (on)" devem ser evitadas, por dificultarem a emissão vocal. (DINVILLE, 1993)

Quanto à adequada região de canto, Wilson (1993) afirma que não se deve trabalhar tons agudos com o menino no período de muda vocal. O trabalho de ajuste à nova voz deve ser feito por meio de tons médios. Ou seja, para tornar firme o novo registro vocal, devem-se realizar exercícios na região média, evitando a voz antiga (WILSON, 1993).

Considerando, então, a indicação de Mota (2009), a experiência do maestro em questão e a possibilidade desta metodologia poder cooperar com a prática pedagógica do regente brasileiro, urge o interesse de conhecê-la e analisá-la à luz de fundamentos teóricos de Dalcroze (1967, 1986, 2001), Dinville (1993) e Wilson (1993). Para tal, os dados referentes aos procedimentos metodológicos e ferramentas utilizadas pelo maestro, no trabalho com vozes em muda vocal, serão colhidos em duas fontes primárias: no capítulo *The Boy´s Changing (expanding) Voice*, do livro *Creating Artistry Through Choral Excellence* e no DVD *The Boy's Changing (expanding) Voice: Take the High Road,* ambos produzidos pelo maestro.

2. A metodologia de Henry Leck e a muda *(expansão)* vocal masculina

O maestro em questão defende a opinião de que o educador musical deve evitar que o corista se frustre, mediante as dificuldades vocais, afastando-se consequentemente da atividade de canto coral incentivando-o a dar sequência a esta prática musical ao conduzir sua fonação. Ou seja, seria mais interessante mantê-los cantando, pois assim compreenderiam as mudanças vocais. Do contrário, se um dia retornarem à atividade, após as transformações vocais ocorridas, poderão não ter domínio sobre a mesma. (LECK, 2009)

Ao propor um trabalho vocal que viabilize a prática de canto coral desses coristas, Leck (2009) sugere que sejam utilizados vocalizes que comecem por notas agudas, utilizando a voz de cabeça e o falsete, e que possuam movimento sonoro em direção à região grave.

Cabe ressaltar que, embora ele considere voz de cabeça e falsete como sendo iguais, Behlau (2001) as diferencia. De acordo com essa autora, o falsete é um sub-registro do registro elevado da voz que não ocorre no mesmo registro da fala habitual. Já a voz de cabeça se encontra no registro modal com

as categorias de peito, misto e cabeça, consequentemente, grave, médio e agudo. Portanto, o que difere registro de cabeça e falsete são as frequências em hertz. No registro elevado, a emissão se dá em torno de 160 a 800Hz, enquanto no registro modal, se dá por volta de 80 a 560Hz. Outra diferença é que as notas executadas no falsete são mais leves, ao contrário das notas de registro de cabeça, que são mais robustas (BEHLAU, 2001).

Neste contexto, a solução encontrada pelo maestro Henry Leck foi usar a voz aguda, esta que já era utilizada durante a infância. Isso significa continuar cantando no registro em que se cantava, sem, contudo, excluir a voz de peito, para que haja uma expansão vocal. Assim, cantar de "cima para baixo" ou cantar dos agudos para os graves, faz com que o cantor tenha uma maior concepção da sua ressonância nos agudos, além de proporcionar maior segurança nas passagens dos graves para os agudos e vice-versa.

De acordo com o livro "Canto, Canção e Cantoria" o ganho de graves na voz do menino não tem consequência na perda da voz de cabeça. O menino poderá utilizá-la sem que haja problemas vocais. Assim, para um bom desenvolvimento da técnica vocal, deve trabalhar a ressonância de cabeça, buscando adquirir uma extensão ampla e um som bonito (SESC, 1997).

Neste momento, o maestro não limita o cantor a um único naipe como soprano, contralto, tenor e baixo, mas considera a voz como um todo, até o momento em que a mudança de voz esteja completa. Ao final dessa fase, têm-se tenores e baixos capazes de cantar na região aguda (LECK, 2001, 2009)

No entanto, Wilson (1993) possui uma visão diferente sobre o assunto. Para esse autor, quando o garoto chega à fase de muda vocal, ele propõe que sejam feitos exercícios na região média para que se firme a nova voz do menino, e que não se deve trabalhar com a voz na região aguda. Por outro lado, os dois autores concordam ao afirmarem que a passagem entre os registros deve ser trabalhada para que a voz se torne homogênea. Embora, uma opinião de Wilson (1993) contraste com a de Leck (2009), vale ressaltar que o autor trata o assunto para voz falada.

Todo este trabalho foi demonstrado por Leck no seu DVD *The Boy's Chaning Voice: Take The High Road,* quando ele atua como regente junto a um grupo de garotos em muda vocal.

A fim de conquistar os resultados acima, Leck (2009) utiliza vocalizes específicos aliados ao que ele chama de âncoras. Estas são movimentos corporais, que ilustram movimentos sonoros. Ou seja, são representações físicas, gestuais, de fenômenos

sonoros. E, mediante uma análise, percebe-se que a utilização deste artifício pedagógico tem consonância com a pedagogia de Dalcroze, que trabalha a compreensão musical por meio do corpo. Assemelham-se às âncoras utilizadas por Leck, procedimentos como

> associar à emissão vocal movimentos corporais como arremesso de disco de 'frisbee', arremesso de bola de basquete ou movimento das mãos manipulando uma mola". (SESC, 1997, p. 46)

No vídeo, são trabalhados com os garotos vários vocalizes, agrupados nas tabelas abaixo, conforme semelhanças rítmico-melódicas:

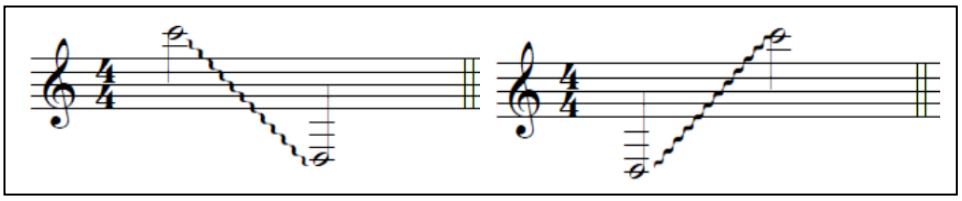


Figura 1: Glissando descendente e ascendente (LECK, 2009, p. 199)

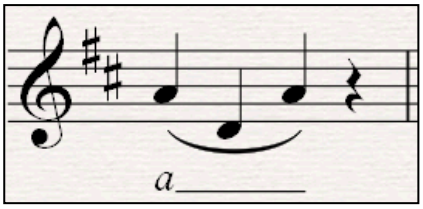


Figura 2 - *Slide* (LECK, 2009, p. 199)

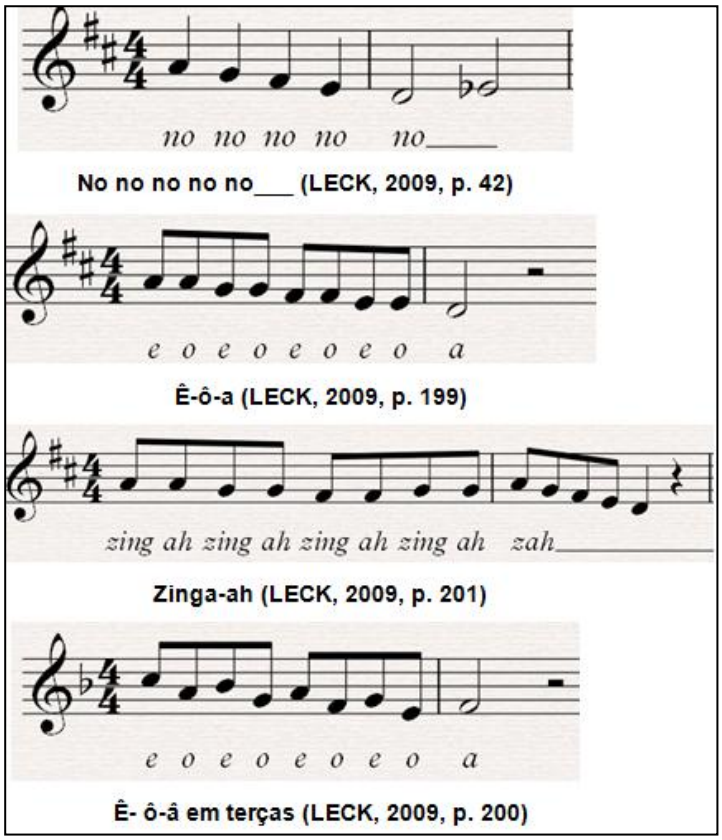


Figura 3 – Movimento descendente

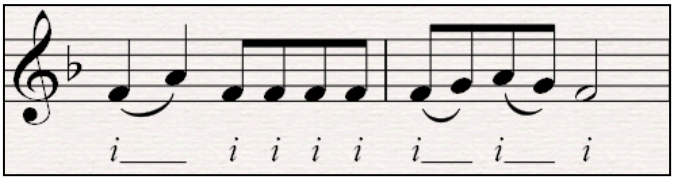


Figura 4 - Agilidade e ressonância (LECK, 2009, p. 200)

É possível observar que eles possuem semelhanças, tais como: extensão de 5ªs justas e de 3ªs maiores e movimentos descendentes com exceção dos *slides* apresentados na Figura 1. Henry Leck afirma que estes intervalos são mais fáceis de serem trabalhados, pois o movimento melódico descendente possibilita a travessia pela quebra vocal, tornando uniforme a passagem da voz de cabeça para a voz de peito (LECK, 2001, 2009).

Pode-se ver na estrutura dos vocalizes “no no no ” e “e o a” (Figura 3) que há semelhanças de movimento descendente. Percebe-se, também, que estão na mesma tonalidade, sendo que o segundo é

uma variação rítmica do primeiro, cuja função é manter a ressonância na parte superior da face (LECK, 2009).

Dentre as semelhanças, dois vocalizes (Figura 3) utilizam as mesmas vogais "*e*" e "*ô*", para a fonação, mas apresentam movimentos sonoros diferentes.

Já o vocalize da Figura 4 tem como objetivo trabalhar a ressonância e agilidade vocal. O maestro utiliza como âncora um movimento que lembra a continência militar, porém, realizada com as duas mãos (Figura 5). Orientado pela pulsação realiza-se o movimento de "vai e vem". Segundo ele, este movimento ajuda a manter a voz na cabeça e também trabalhar o pulso da música (LECK, 2009).

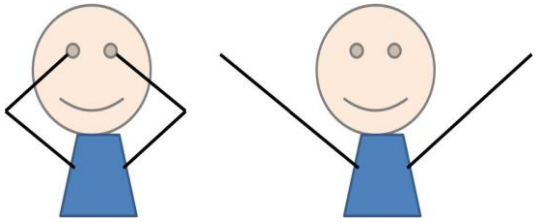


Figura 5 - Representação da âncora do vocalize (LECK, 2001, 25min)

Nomeado pelo maestro de *"slide"* (Figura 3), este vocalize é estruturado em um salto de 5ª justa descendente, com movimentos dos braços de um lado para o outro, simulando o movimento de um pêndulo (Figura 6). Sua função é trabalhar a passagem entre os registros de peito e cabeça. Segundo Leck (2001, 2009), atacar a primeira nota é mais fácil que voltar para ela. Isto justifica o movimento pendular da âncora, que auxiliará o movimento vocal ascendente.

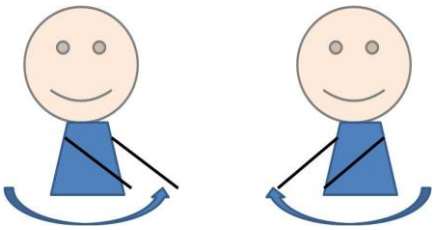


Figura 6 - Âncora pendular (LECK, 2001, 21min)

Ainda no primeiro vocalize "e o a", o educador utiliza como âncora movimentos giratórios com os braços (Figura 7), com a finalidade de manter a voz sempre no mesmo lugar.

Figura 7 - Âncora com movimentos giratórios (LECK, 2001, 22min)

Nos *glissandi* (Figura 1), o maestro propõe a emissão da vogal "*a*" para realizar as passagens do agudo para o grave e vice-versa, de forma que estas se tornem homogêneas. Associado ao som, é sugerido que o corista faça o movimento descendente e ascendente com as mãos (Figura 8).

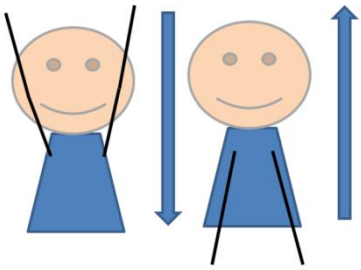


Figura 8 - Ancora descendente e ascendente (LECK, 2009, p.199)

As âncoras, além de propiciar a percepção do movimento sonoro, associam-se também à marcação da pulsação no vocalize. Schimiti (2003) afirma que movimentos associados aos vocalizes auxiliam na compreensão de conceitos e podem facilitar a fonação. E completa dizendo que não há nada melhor do que a utilização de recursos visuais para fixação de conteúdos trabalhados, pois teorias abstratas substituídas por concretas ocasionam uma compreensão mais segura e de imediato resultado.

Observa-se que nos vocalizes utilizados pelo maestro, as vogais utilizadas são "*a"*, "*i"*, "*e"* e *"ô"*. As três primeiras, segundo Dinville (1993), trazem firmeza à musculatura do trato laríngeo. Já a vogal "*ô"* é utilizada por trazer relaxamento laríngeo.

Durante a apreciação do vídeo, foi possível observar alguns procedimentos comuns a todos os vocalizes. Primeiro, o maestro sempre parte da tonalidade ré maior (D). Isto, talvez, aconteça porque estando em uma região vocal média proporcione a emissão vocal dos garotos por meio da voz de cabeça. O primeiro passo dos exercícios é realizar a modulação de tonalidade, de meio em meio tom, até atingir a última nota da extensão vocal grave dos garotos. Em seguida, o maestro retoma a tonalidade de ré maior e a modula, da mesma forma, até atingir a nota mais aguda alcançada pelo grupo. O terceiro procedimento

comum consiste em emitir a vogal "u", toda vez em que a modulação for em direção à região grave e a vogal "a", quando a mesma for em direção à região aguda. Conforme dito, Dinville (1993) afirma que trabalhar com as vogais "u" e "o" em direção à região grave traz relaxamento laríngeo, o que possibilita ganho na extensão e volume nessa região.

O maestro dá início ao trabalho com os garotos pelo vocalize "no no no". E, partindo de ré maior ele modula dez tons e meio em direção à região grave, culminando na tonalidade de Fá maior (F). Após retomar o vocalize em Ré maior, ele modula cinco tons inteiros em direção à região aguda, culminando na tonalidade de dó maior (C). Obviamente, como também acontece com os demais vocalizes, nem todos os garotos alcançam os limites agudos e graves. Mas ele demonstra que possui um grupo que alcançará os limites vocais amplos, pois seu grupo canta desde o fá1 até o sol4, podendo cantar tanto no naipe soprano, como no contralto, tenor e baixo. Com isso, vê-se que a teoria de Wilson (1993) não permite que os meninos em fase de muda vocal expandam a sua extensão vocal como Leck (2009) defende, uma vez que Wilson (1993) afirma que se deve somente trabalhar a região média excluindo o agudo.

Em um segundo momento, Leck realiza este exercício, primeiramente, com os garotos mais velhos do grupo e, depois, com os mais novos. Ele conduz os mais velhos até o Lá bemol maior (Ab) grave e depois até Mi maior agudo (E). Nesta ocasião, estes garotos, em sua maioria, cantam do Sol1 até Si4. Quando o faz com o grupo dos garotos mais novos, ele os conduz até o Ré maior grave (D) e, depois, até a tonalidade de Fá sustenido maior agudo (F#), atingindo desde o Ré2 até o Dó sustenido 5.

Em seguida, são realizados os *glissandi* descendente e ascendente (Figura 1), respectivamente. A orientação dada aos garotos é que eles tentem atravessar a região de passagem de voz de peito para cabeça e vice-versa de maneira suave, a fim de que a passagem seja imperceptível.

Ao realizar o *Slide* (Figura 2), com a vogal "a" Leck não conduz o grupo em direção ao grave. Este exercício está de acordo com a teoria de Dinville (1993) de se utilizar vogais orais na região aguda. Supõe-se que esse vocalize não é feito no grave, pois o interesse do maestro é trabalhar a zona de passagem entre o registro misto e cabeça, com o intuito de uniformizar a voz do garoto. Ao contrário, ele modula em direção ao agudo até a tonalidade de dó maior (C), atingindo o sol4.

3. Considerações finais

Ao realizar esta análise da metodologia de canto coral aplicada por Henry Leck (2009) a meninos em fase de muda vocal ou "expansão vocal" – como prefere o maestro em questão – com base nas teorias de Dalcroze, Wilson e Dinville, pode-se dizer que ela surge como uma possível ferramenta a

ser utilizada, principalmente neste contexto brasileiro em que faltam propostas metodológicas sistematizadas para o trabalho vocal com grupos que se inserem neste perfil. A abordagem apresentada é uma alternativa para o trabalho com meninos que, provavelmente, seriam afastados da atividade coral, não significando que ela funcione em todos os contextos.

Embora seu trabalho utilize vocalizes com movimentos descendentes, explorando a voz de cabeça, contrarie a teoria de Wilson (1993) que defende a não utilização do registro infantil, a realização de gestos corporais, chamados de âncoras, herda de Dalcroze o princípio de compreensão musical por meio da expressão corporal e utiliza as vogais de forma coerente à teoria de Dinville (1993).

Considerando que a metodologia analisada parece ser fruto da experiência de Henry Leck, seria interessante que ela fosse testada em corais juvenis brasileiros a fim de ser aferida a sua eficácia nos mesmos.

Deste trabalho, surge a seguinte questão: como garotos brasileiros, em muda vocal, lidariam com o fato de terem que cantar agudo e executar movimentos corporais aliados aos exercícios vocais? Este assunto demanda pesquisas mais específicas, a fim de que perguntas como estas sejam respondidas e que estes garotos em fase de muda vocal sejam devidamente amparados em corais.

4. Referências bibliográficas

BARTLE, Jean Ashworth. *Sound Advice: Becoming a Better Children´s Choir Conductor*. Canadá: OXFORD University Press, 2003.

BEHLAU, Mara; MADAZIO, Glaucya, FEIJÓ, Deborah e PONTES, Paulo. Avaliação de Voz. In: BEHLAU, Mara (Org). *Voz – O Livro do Especialista*. Vol I. Rio de Janeiro, RJ. Revinter. 2001

DINVILLE, Claire. *A Técnica da Voz Cantada*. Trad. Marjorie B. Couvoisier Hasson. Rio de Janeiro, RJ. Enelivros. 1993

JACQUES-DALCROZE. Emile. *Rhythm, Music And Education*. England. The Dalcroze Society, 1967. Trad. Regina Márcia Simão Santos.

LECK, Henry; JORDAN, Flossie. *Creating Artistry Through Choral Excellence*. EUA. Ed. Hal Leonard. 2009.

LECK, Henry. *The Boy's Changing (expanding) Voice: Take the High Road*. Vídeo. EUA. Hal Leonard. 2001. DVD (1:07:37min): color.

LECK, Henry. Disponível em: <http://www.singers.com/choral/director/Henry-Leck/>. Acessado em 20 ago 2011.

MOTA. Cinara Ribeiro. *Coral e Muda Vocal na Educação Básica: Contribuições para formação do Educador Musical*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. BH.

SANTOS, Regina Márcia Simão. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 30.04.1986. p. 121 – 132.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Jacques-Dalcroze, Avaliador da Instituição Escolar: Em Que Se Pode Reconhecer Dalcroze Um Século Depois?. *Revista Debates*. Unirio, nº 4. Rio de Janeiro. RJ. 2001.

SCHIMITI, Lucy Maurício. Regendo Um Coro Infantil... reflexões, diretrizes e atividades. *Revista Canto Coral*, Brasília: nº 1, 2003.

SESC. *Canto, canção, cantoria: Como montar um coral infantil*. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: SESC, 1997.

WILSON, Kenneth. *Problemas de Voz Em Crianças*. Trad. Elaine Cristina Alcaide. São Paulo. SP. Ed. Manole. 1993.

Começando a cantar: uma experiência em Sobral

Wilson de Lima Pereira Filho
UFC – wilsonlimapereira@gmail.com

Simone Santos Sousa
UFC – simsousa@gmail.com

Resumo: O canto em grupo como ferramenta para a educação musical e como agente transformador da realidade: este é o fio condutor do trabalho realizado pela ação de extensão universitária "Oficina de Canto em Grupo", oferecida pela Universidade Federal do Ceará (*campus* Sobral) desde 2011. Este trabalho é o relato das experiências vivenciadas na Oficina em seu primeiro ano de existência, bem como a análise das atividades desenvolvidas ao longo deste ano e a descrição dos primeiros resultados alcançados. Para tal, nos apoiamos nas ideias de Agnes Heller, Alfonso Quintás e Duarte Jr. Sobre a função educadora e transformadora da arte.

Palavras-chave: Musicalização; canto coral; extensão universitária.

Starting to sing: an experience in Sobral

Abstract: The singing group as a tool for music education and as a transforming agent of reality: this is the thread of the work done by the action of university extension "Workshop group singing" offered by the Federal University of Ceará (Sobral campus) since 2011. This paper reports on the experiences in the Workshop in its first year of existence, as well as analysis of the activities developed throughout this year and the description of the first results. For this, we rely on the ideas of Agnes Heller, Alfonso Quintás and Duarte Jr. about the role and transformative power of the art educator.

Keywords: Musicalization; choir; university extension.

1. Introdução

Os programas de extensão universitária revelam a importância do diálogo entre universidade e sociedade. Este diálogo consolida o processo ensino/aprendizagem através da troca de conhecimentos e experiências entre professores, alunos e população. Sobre o papel da extensão, Hennington (2005) diz que assume uma atuação por vezes limitada e, outras vezes, um papel mediador entre universidade e sociedade. Em outras situações, contudo, mostra-se um agente transformador, envolvido diretamente nas discussões de práticas sociais. A autora ressalta ainda o papel plural da universidade e sua responsabilidade na formação do profissional cidadão e na garantia da participação da população como sujeito do processo.

As ações de extensão podem possibilitar a construção de conhecimento a partir de práticas cotidianas em harmonia com o ensino e pesquisa. Têm ainda relevância social e acadêmica, ao confrontar o saber teórico com o mundo real de necessidades e desejos. Na área da música, assumem peculiar importância, pois socializam o fazer musical, chegando à população através das práticas coletivas de ensino/aprendizagem. Podendo ser um meio de aprendizado coletivo e plural, a extensão é um ambiente

ideal para a prática musical, análise reflexiva da eficiência de métodos de ensino musical coletivo e de iniciação musical e difusão da cultura e da arte de modo geral.

A música se mostra de forma direta, simples e acessível a todas as pessoas, independente do nível intelectual ou social a que pertençam. Presente no cotidiano, na tradição popular, é uma das manifestações mais reconhecidas e irradiantes da vida brasileira por estar ligada aos primórdios da formação do nosso povo, regionalmente múltipla e diversa. "A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época" (BRASIL, 1997, p. 75). É justo que ela também chegue à população através do saber teórico, acadêmico, especialista.

A construção do saber musical está ligada à apreciação que permite ao leigo tomar posse da música ouvida, seja pela letra, instrumento, melodia ou timbres que chamaram a atenção e despertaram o interesse deste indivíduo enquanto apreciador. O objetivo da musicalização é educar as habilidades sensíveis do indivíduo, contribuindo com seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social e sua formação global.

A música traz benefícios ao ser humano, que se mostram na formação, desenvolvimento e equilíbrio da personalidade; no desenvolvimento cognitivo; na potencialização da criatividade, da sensibilidade musical e da expressão; na consciência estética; na autodisciplina e consciência rítmica. A educação musical estimula, educa e desenvolve o lado criativo do indivíduo e suas habilidades sensíveis (criação, audição e interpretação).

No presente artigo, apresenta-se uma reflexão sobre os trabalhos de iniciação musical desenvolvidos na extensão universitária Oficina de Canto em Grupo da Universidade Federal do Ceará (*campus* Sobral), visando ressaltar a importância da prática coletiva do canto em grupo na formação do indivíduo como ser sensível, criador e social.

2. A Oficina

O projeto Oficina de Canto em Grupo é uma ação de extensão oferecida pela Universidade Federal do Ceará desde maio de 2011. Criada com o objetivo de transformar a realidade da comunidade, a partir da constatação da necessidade de um espaço de formação contínua e gratuita na área do canto na cidade de Sobral, a oficina se constitui hoje numa importante ferramenta de desenvolvimento para a comunidade ao redor da universidade. A ação visa aliar à função educadora do canto em grupo, o estudo da técnica vocal em conjunto e de técnicas corporais aplicados ao repertório popular. A partir da musicalização através da iniciação na atividade coral, a oficina possibilita a inclusão de seus integrantes na vida produtiva e criativa permitindo, pelo fazer artístico, que os participantes alcancem níveis mais profundos de contato com as artes de maneira a adquirirem novos conhecimentos e habilidades, bem como vivenciarem uma nova realidade.

A Oficina acontece às terças-feiras, entre 16h e 18h. O horário facilita a participação dos alunos do curso de Licenciatura em Música, que é noturno, embora dificulte um pouco a participação da comunidade. Apesar disso, contamos com uma grande participação de pessoas externas ao curso e à Universidade: na primeira inscrição realizada compareceram 80 interessados, o que fez com que ampliássemos o número de vagas oferecidas (a principio 50) para que fosse possível comportar todos os inscritos.

Em cada encontro realizamos um trabalho de técnica vocal e consciência corporal, abordando temas como saúde vocal, respiração e ressonância. No início de cada semestre classificamos as vozes dos participantes para a formação do coral. Estudamos um repertório composto de músicas populares e regionais, arranjadas para coro a duas, três ou quatro vozes, além de alguns cânones simples.

Ao longo de seu primeiro ano de trabalho, a Oficina realizou quatro apresentações públicas com o repertório estudado em sala: no encerramento dos XX Encontros Universitário em Sobral; no Encontro do Projeto CASA; no encerramento das atividades da própria Oficina em junho; e no II Encontramus, evento organizado pelo curso de Licenciatura em Música da UFC no *campus* de Sobral, no final de novembro. Neste evento, o grupo formado na Oficina realizou duas apresentações, a última delas um recital que unia, ao repertório (que fazia referência ao período natalino), um roteiro que ligava as canções por meio da leitura dramática de poesias e uma movimentação simples, transformando o recital em um pequeno espetáculo cênico-musical.

3. Música, canto coral e formação humana

Para Quintás (2005), o ser humano encaminha-se para a maturidade quando dirige sua vida para o ideal apontado pelas exigências de sua realidade. A atividade formativa tem como ponto chave reconhecer o ideal próprio de cada pessoa, e ajudá-la a assumi-lo e realizá-lo. Para alcançarmos este objetivo, torna-se necessário entender que ser pessoa e agir criativamente são ideias que se inter-relacionam. Portanto, é importante para a formação comprovar que a atividade criadora implica em desinteresse, "pois se dá entre realidades que não pretendem dominar-se mutuamente, mas sim potencializar suas possibilidades e gerar uma nova realidade valiosa" (QUINTÁS, 2005).

Assim, o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa, baseada em valores humanistas e civilizados, se dá através da inclusão de seus cidadãos na vida produtiva e criativa. Neste contexto, a atividade coral tem um valor significativo como forma de autoconhecimento, expressão, aprendizagem e desenvolvimento da autoestima para aqueles que dela participam. Possibilita a formação humana através da musicalização, permitindo que os indivíduos alcancem níveis mais profundos de contato com as artes de maneira a adquirirem novos conhecimentos e vivenciarem uma nova realidade.

Uma proposta de ensino que tenha como objetivo orientar pessoas em direção ao ideal de unidade e solidariedade deve, portanto, incluir o ensino musical como realidade curricular, uma vez que o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa, baseada em valores humanistas e civilizados, se dá através da inclusão de seus cidadãos na vida produtiva e criativa.

No entanto, apesar da longa trajetória brasileira pautada na inclusão do ensino da música nas escolas, que culmina com a aprovação da Lei 11.769 de 2008, que altera a LDB vigente, determinando o ensino de música como componente curricular obrigatório do ensino de arte (QUEIROZ; MARINHO, 2009), podemos afirmar que as questões relacionadas à presença da música na escola estão longe do ideal. Além disso, a longa ausência da música nos currículos escolares teve por consequência a formação de gerações de pessoas desinformadas musicalmente, o que gerou, além de uma série de mitos sobre o fazer musical e o músico, uma deficiência de conhecimentos que possibilitem a capacidade de avaliar criticamente as obras musicais a que se tem acesso. Essa falta de conhecimento crítico musical tem ainda como decorrência a falta de público em nossas salas de concerto, teatros e centros culturais, como também a vulnerabilidade das pessoas aos apelos da indústria cultural.

> No entanto, atendendo aos ditames da sociedade capitalista, as artes que antes existiam de forma espontânea na vida das pessoas mais simples e de forma mais 'intelectualizada' nas classes mais escolarizadas, foram substituídas por uma cultura de massa, industrializada, que de artístico realmente tem muito pouco. Isto obviamente facilita a manutenção do status quo. Torna-se mais fácil dominar um povo que não sonha, que não sabe que pode falar e cantar, que não aprendeu em momento nenhum de sua vida escolar e extra-escolar que ouvir, olhar, cantar e dançar é necessário e que os sentimentos têm um papel decisivo na transformação da realidade que, muitas vezes, é cruel (MATOS, 2002, p. 21).

Na tentativa de suprir esta lacuna na educação surgem os grupos artísticos de caráter coletivo. Grupos de teatro amador, oficinas de danças de salão ou, no caso da música, os grupos corais, geralmente surgem para tentar suprir a falta de ensino de arte.

Para Matos, o desenvolvimento das capacidades individuais na atividade coral (enquanto ambiente de participação e não de competição) estimula a cooperação e a convivência coletiva.

> No canto coletivo, por exemplo, o objetivo de se executar determinada obra musical é buscado por todos, todos tentando fazer o melhor som e, acima de tudo, contando com o apoio de seus companheiros de naipe. Ao mesmo tempo a pluralidade rica da ocorrência de sons diferentes em simultaneidade, reitera a possibilidade de convivência estética entre organismos distintos (MATOS, 2002, p. 23).

Mathias (1986, p. 21), por sua vez, diz que "o grupo coral poderá ser um agente transformador da sociedade por meio de sua educação musical". O homem constrói seu mundo a partir da imaginação. Para Duarte Jr. (1998, p. 100) "pela imaginação o homem se afirma como um rebelde. Um

rebelde que nega o existente e propõe o que não existe." A rebeldia, assim, se torna um pressuposto do ato criativo. Ao criar algo não existente, mesmo que esta criação fique restrita ao pensamento, estamos nos rebelando contra uma ordem existente. Uma ordem que pode ser natural ("ao ordenar e plantar um jardim, nos rebelamos contra a aridez da natureza") ou opressiva. Quem não pode rebelar-se (como os animais) não pode criar. Quem diz "não" à ordem do mundo pode aspirar à criação do novo (e até sofrer por esta criação). "O ato de criação é profundamente subversivo: visa alterar a ordem (ou a desordem) existente para imprimir um novo sentido" (DUARTE JR. 1998, p. 101).

A atividade coral enquanto atividade artística, criativa e subversiva no sentido oferecido por Duarte Jr., pode ser uma atividade com potencial para a ressignificação da realidade. Silvino relata uma história no interior do Ceará, onde a criação de uma escola de música em um lugar onde não havia escolas de nenhum tipo fez com que a comunidade se mobilizasse para a melhoria de vida.

> O Sítio Belmonte, localizado no distrito de Lameiro, município do Crato-CE, fica na subida da chapada do Araripe. (...) Há 25 anos atrás, não havia escolas naquele sítio. Um homem aí instalou-se e criou uma escola de música, a "Heitor Villa-Lobos". (...) Hoje, há a Orquestra Filarmônica Padre David Moreira, a Orquestra de Câmara Cristina Prata, um Quarteto de Cordas, um Quinteto de Sopros (...). No começo, a maioria dos alunos chegava analfabeto, aprendia a ler a grafia musical, iniciavam-se num processo de musicalização e, daí, encontravam sentido para aprender a ler. Nestes 25 anos de vida, (...) há, saídos da escola, professores (inclusive universitários), bancários, funcionários públicos, motoristas, músicos (em orquestras sinfônicas da Paraíba, Sergipe, Pernambuco, São Paulo, regentes de 8 bandas de música de cidades da região), atuantes nos movimentos culturais locais e contribuintes, ainda, da Sociedade Lírica do Belmonte (SILVINO, 2007, P. 98).

O relato nos mostra uma transformação do meio social através do que Agnes Heller define como elevações acima do cotidiano (possibilitadas, no caso, pela oportunidade de contato com a música) que permitiram uma visão mais ampla às pessoas envolvidas neste processo de encontro criativo com a realidade na qual estão inseridas.

> As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência. (...) A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade (HELLER, 2000, p. 26).

Entendendo o canto não apenas como interpretação de uma obra de arte, mas também como criação, notamos que, dessa forma, o canto coral pode contribuir não apenas para o processo de autoconhecimento do indivíduo, mas também para o seu processo de inserção e atuação consciente no meio social.

4. Canto em grupo e sociedade

Desde o início de suas atividades, a Oficina tem por objetivo desenvolver uma atividade de musicalização através do canto em grupo. Por este motivo não é realizado nenhum tipo de teste seletivo para o ingresso na atividade. Dessa forma, a ação tenta minimizar os efeitos negativos da falta de educação musical na formação destes indivíduos através de uma prática musical, como vimos anteriormente. A musicalização através do canto em grupo foi o eixo da Oficina de Canto em Grupo realizada em 2011. Pessoas que nunca tiveram contato com o canto coral passaram a conviver com melodias, harmonias e partituras.

Para Heller (1989: 90) "a sociedade humana tem a propriedade essencial de que o caráter público das ações influi nas próprias ações". Colocado frente a um público, o indivíduo não age da mesma maneira que costuma agir no anonimato. Em situação de exposição, este assume uma "postura"; nestas situações o homem costuma superar a si mesmo. Ainda segundo Heller a arte é uma forma de elevação acima da vida cotidiana, elevação essa que não é constante: permanece apenas durante o tempo do trabalho artístico. Somente a produção artística elevará o artista acima da vida cotidiana.

Outro objetivo inicial da ação de extensão, explicitado em seu projeto de criação, era o de favorecer a desinibição e a elevação da autoestima na busca da identidade com valores humanos significativos como valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e respeito às relações pessoais através da música. Pudemos notar que, a partir das apresentações públicas realizadas, os participantes se sentem pertencentes ao meio artístico e cultural da cidade, parte integrante deste meio. Segundo relatos dos próprios envolvidos, a possibilidade da participação em um trabalho artístico trouxe para eles uma oportunidade de realização pessoal que não seria possível de outra forma.

Participar da experiência de inclusão na vida criativa do meio onde estão inseridos traz benefícios não só para os envolvidos diretos, mas também para toda a comunidade. Quando tem a oportunidade de conhecer uma produção artística à qual comumente não teria acesso, o indivíduo pode se identificar com esta produção e assim levá-la à sua comunidade. Sendo exposto a maior variedade de obras, estilos e gêneros, ele passa a contar com uma visão mais crítica da produção que tem em mãos, podendo avaliar por si mesmo a produção artística. O coralista tem então a oportunidade de reconstruir e ressignificar seu mundo a partir da atividade criativa proporcionada pelo coral, conforme vimos em Duarte Jr. (1988). Alguns dos envolvidos eram professores de música da rede pública e privada de Sobral, o que os tornou multiplicadores do conhecimento adquirido durante as aulas. O trabalho proporcionado pela Oficina propiciou uma transformação no meio a partir da ação artística.

5. Considerações finais

Ao longo do ano de 2011, a Oficina de Canto em Grupo constituiu-se como um espaço de reflexão acerca da função educadora do canto em grupo. Percebemos que os indivíduos procuram na Oficina a possibilidade da iniciação musical; assim o canto coral como prática de musicalização é uma ferramenta que efetivamente possibilita a inclusão do indivíduo como ser participante ativo do processo ensino-aprendizagem e de musicalização.

O canto coral como prática coletiva é fundamental no desenvolvimento da musicalidade do cantor, fator que enriquece as experiências musicais do grupo. É um ciclo: o canto coral que musicaliza o indivíduo recebe de volta em enriquecimento do resultado, seja ele sonoro ou não. A oficina foi um momento de diálogo entre os envolvidos na ação de extensão, sejam eles a universidade, o corpo docente, a comunidade e a música.

> Quando o professor, ao planejar seu ensaio, prioriza um conjunto de atitudes que favoreçam a relação dialética entre todos os constituintes do coletivo, faz com que o processo de musicalização se torne mais interessante, motivador e, consequentemente, mais profundo, levando ao esclarecimento ao invés da mera reprodução de ideias (OLIVEIRA, 2007, p. 56).

Os resultados alcançados pelo grupo que participou da ação de extensão puderam ser observados nas apresentações públicas do mesmo, e estão ligados à prática docente adotada durante as aulas. O coral é um instrumento que transparece o que está nos bastidores. Um trabalho de última hora não surtirá efeitos em um coral: a musicalização é um processo gradativo e como todo processo exige continuidade.

Um dos objetivos iniciais do projeto era a realização de um trabalho que posteriormente daria início às atividades de um grupo que pudesse representar a Universidade. Como desdobramento desta ação, iniciamos no ano de 2012 as atividades do grupo Vocal UFC, trabalho artístico que realiza este objetivo através do estudo de repertório de nível avançado e da montagem de espetáculos cênico-musicais, tornado-se assim, mais um equipamento cultural da UFC.

O trabalho da Oficina, no entanto, não foi interrompido. Oferecido à comunidade de forma gratuita e sem qualquer tipo de seleção, ela se torna um meio de preparar cantores para o ingresso em qualquer outro espaço para o qual sejam necessários conhecimentos práticos do uso da voz cantada, inclusive o grupo Vocal UFC. Além disso, também é um espaço no qual os alunos do curso de Licenciatura em Música do *campus* de Sobral podem iniciar sua prática pedagógica. Nossa ideia é de que os próprios alunos iniciem seu trabalho como professores de canto ou preparadores vocais no espaço oferecido pela Oficina, sob a supervisão da coordenadora do projeto, que os orientará no que diz respeito à elaboração e execução do plano de aula. Assim, a ação de extensão possibilita a prática de ensino aos

estudantes, promovendo interação entre teoria e prática dentro do curso de Licenciatura em Música, contribuindo assim para sua formação.

Espera-se que a partir das vivências do ano de 2011 na extensão Oficina de Canto em Grupo, surjam questionamentos que apontem para novidades no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem ligado à prática coral. O desafio que se coloca à Oficina é de inventar e reinventar maneiras de propiciar a musicalização e difundir o saber musical.

Referências

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

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação.* Campinas, SP: Papirus Editora, 1998.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HENNINGTON, Élida A. *Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária*. Caderno Saúde Pública**.** Rio de Janeiro, p: 256-265.2005.

MATHIAS, Nelson. *Coral, um canto apaixonante***.** Brasília: MusiMed, 1986.

MATOS, Elvis de Azevedo. *Educação artística, trabalho e vida.* Fortaleza, CE: Centro de Educação, 2002.

OLIVEIRA, Fernando M. M. *Musicalização de adultos através do coro.* Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/21451414/Musicalizacao-de-adultos-atraves-do-coro>. Acesso em 11/04/2012. Londrina, 2007.

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

QUINTÁS, Alfonso López. *A experiência estética, fonte inesgotável de formação humana.* Disponível em http://www.hottopos.com/videtur19/quintassilvia.htm. Acesso em 08.01.2005.

SILVINO, Izaíra. ...*ah, se eu tivesse asas*... Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2007.