"A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL DO SÉCULO XXI"

ABEM

XX congresso anual da abem

III SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE VITÓRIA

Vitória - ES 7 A 10 DE NOVEMBRO DE 2011

CENTRO DE CONVENÇÕES DE VITÓRIA

ANAIS

Comunicações e Pôsteres

ISBN -978-85-7745-891-2

REALIZAÇÃO

SECRETARIA DA CULTURA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE TURISMO

ESPÍRITO SANTO

UFES

Prefeitura de VITÓRIA Secretaria de Educação

abem

PATROCÍNIO

APOIO CULTURAL

XXcongressoanualdaabem

Edição

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

Ms. Vanildo Mousinho Marinho

Diagramação e formatação

Rodolfo Rangel de Lima

Charles Michel Nunes Felix

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Governador do Estado do Espírito Santo RENATO CASAGRANDE

Vice-Governador GIVALDO VIEIRA

Secretário de Estado da Educação KLINGER MARCOS BARBOSA ALVES

Secretário de Estado da Cultura JOSÉ PAULO VIÇOSI

Secretario de Estado de Ciência e Tecnologia JADIR JOSÉ PELA

Secretário de Estado do Turismo ALEXANDRE PASSOS

FAMES

Diretor Geral EDILSON BARBOZA

Assessora Acadêmica MARTA DOURADO STORCH

Assessora Acadêmica ROSANGELA THOMPSOM

Assessor Especial RITA ROSA NEPOMUCENO PINHEIRO

Assessor Especial MARCEL ZUCHI GINELI

Assessora Jurídica POLYANNA CABRAL DE PAULA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES

Vice-Reitor em Exercício REINALDO CENTODUCATTE

Pró-reitora de Graduação MARIA APARECIDA CORASSA

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação FRANCISCO GUILHERME EMMERICH

Pró-reitor de Extensão APARECIDO JOSÉ CIRILO

Pró-reitor de Administração AMARÍLIO FERREIRA NETO

Pró-reitor de Planejamento JOSE EDUARDO MACEDO PEZZOPANE

Diretora do Centro de Artes CRISTINA ENGEL DE ALVAREZ

Vice-Diretor do Centro de Artes FÁBIO MALINI

Chefe do Departamento de Teoria da Arte e Música ERNESTO FREDERICO HARTMANN SOBRINHO

Vice-chefe do Departamento de Teoria da Arte e Música JOSÉ EDUARDO COSTA

Coordenador do Curso de Música – Licenciatura MARCUS VINÍCIUS MARVILA DAS NEVES

Subcoordenador do Curso de Música – Licenciatura DARCY ALCANTARA NETO

Coordenador do Curso de Música – Bacharelado FABIANO ARAÚJO COSTA

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

Prefeito JOÃO CARLOS COSER

Vice-prefeito TIÃO BARBOSA

Secretária Municipal de Educação VANIA CARVALHO DE ARAÚJO

Subsecretária de Gestão Escolar MUNIRA MASRUHA BORTOLINI

Subsecretária Político-Pedagógica MARIA DAS GRAÇAS COTA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL | **ABEM** | 2009-2011

DIRETORIA NACIONAL

PRESIDENTE **Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber**, UEL, PR

VICE-PRESIDENTE **Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza**, UFRGS, RS

1º SECRETÁRIO **Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz**, UFPB, PB

2º SECRETÁRIA **Profa. Ms. Flavia Motoyama Narita**, UNB, DF

1º TESOUREIRO **Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida**, UFP, PE

2º TESOUREIRO **Profa. Ms. Vânia Malagutti da Silva Fialho**, UEM, PR

PRESIDENTE DE HONRA **Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo**, UDESC, SC

DIRETORIA REGIONAL

NORTE **Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho**, UEPA, PA

NORDESTE **Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho**, UFPB, PB

CENTRO-OESTE **Profa. Ms. Flávia Maria Cruvinel**, UFG, GO

SUDESTE **Profa. Dra. Ilza Zenker Joly**, UFSCAR, SP

SUL **Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio**, UFSM, RS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE **Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa**, UFSM, RS

EDITORA **Profa. Dra. Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres**, IPA, RS

MEMBROS **Prof. Dr. Carlos Elias Kater**, ATRAVEZ (OSCIP), SP

Profa. Dra. Cassia Virginia Coelho de Souza, UEM, PR

Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves, UFU, MG

CONSELHO FISCAL

PRESIDENTE **Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben**, UFRGS, RS

MEMBROS **Profa. Dra. Ana Lúcia Marques e Louro Hettwer**, UFSM, RS

Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas, UFMG, MG

Profa. Dra. Leda de Albuquerque Mafiolletti, UFRGS, RS

SUPLENTES **Profa. Ms. Cleusa Erilene dos Santos Cacione**, UEL, PR

Profa. Ms. Juciane Araldi Beltrame, UFPB, PB

Profa. Ms. Manoel Câmara Rasslan, UFMS, MS

Profa. Ms. Maria Carolina Leme Joly, UFSCAR, SP

XX**congresso**anualda**abem**

Tema "A Educação Musical no Brasil do Século XXI"

PRESIDÊNCIA DA COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª Drª Magali Kleber (UEL)

COORDENAÇÃO GERAL

Esp. Ademir Adeodato (PMV/FAMES)
Esp. Alba Janes Santos Lima (PMV/FAMES)
Ms. Darcy Alcantara Neto (UFES)
Edilson Barboza (FAMES)
Dr. Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho (UFES)
Dr. José Eduardo Costa Silva (UFES)
Dr. Marcos Ribeiro de Moraes (UFES)
Ms. Marcus Vinicius Marvila das Neves (UFES)

COMITÊ CIENTÍFICO DO XX CONGRESSO NACIONAL DA ABEM

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB) | presidente

Dr. Carlos Kater – ATRAVEZ-OSCIP/SP
Dra. Cristiane Almeida – UFPE
Dra. Cristina Tourinho – UFBA
Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO
Dra. Jusamara Souza – UFRGS
Dra. Luciana Del Ben – UFRGS
Dra. Magali Kleber – UEL
Dra. Maria Cecília Torres – IPA
Dra. Regina Teixeira Antunes – FUNDARTE
Dr. Sérgio Figueiredo – UDESC
Dra. Teresa Mateiro – UDESC

PARECERISTAS

Ms. Adriana Bozzetto (FUNDARTE)
Dra. Ana Lúcia Louro – UFSM
Dra. Beatriz Ilari
Dr. Carlos Kater – ATRAVEZ-OSCIP/SP
Dr. Celson Gomes (UFPA)
Dra. Cíntia Thais Morato – UFU
Dra. Claudia Bellochio – UFSM
Ms. Cleusa Cacione – UEL
Dra. Cristiane Almeida – UFPE
Ms. Cristiane Otutumi – UNICAMP
Dra. Cristina Cereser (Porto Alegre/RS)
Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel (Fundarte/UERGS)
Dra. Cristina Tourinho – UFBA
Dr. Daniel Gohn – UFSCar
Ms. Daniela Dotto Machado – UFSCar
Dra. Denise Alvares Campos – UFG
Dr. Eduardo Luedy – UEFS
Dra. Fátima Carneiro dos Santos – UEL
Dra. Fernanda Albernaz – UFG
Dra. Fernanda Assis Oliveira (UFU)
Ms. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)
Dra. Flavia Candusso – UFBA
Dra. Flávia Cruvinel – UFG
Dra. Flávia Narita – UNB
Dr. Guilherme Garbosa – UFSM
Dr. Hugo Ribeiro – UNB
Dra. Inês Rocha – Colégio Pedro II
Dr. Jean Joubert Freitas Mendes – UFRN
Dr. Jose Nunes Fernandes – UNIRIO
Dr. José Ruy Henderson Filho – UEPA
Dr. José Soares de Deus – UFU
Ms. Juciane Araldi – UFPB
Dra. Jusamara Souza – UFRGS
Dra. Leda Maffioletti – UFRGS
Dra. Leila Dias – UFBA
Dra. Lia Braga Vieira – UFPA
Dra. Lilia Neves Gonçalves – UFU
Dra. Luciana Del Ben – UFRGS
Dra. Luciane Wilke Garbosa – UFSM
Dra. Lucia Teixeira (IPA/RS)
Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB
Dra. Magali Kleber – UEL
Dra. Margarete Arroyo – UFU
Ms. Maria Carolina Leme Joly – UFSCar
Dra. Maria Cecília Cavalieri França – UFMG
Dra. Maria Cecília Torres – UERGS
Dra. Maria Cristina Cascelli – UnB
Dra. Maria Guiomar de Carvalho Ribas – UFPB
Dra. Maria Isabel Montadon – UNB
Dra. Maria José Subtil – UEPG
Dra. Marisa Fonterrada – UNESP
Dra. Maura Penna – UFPB
Dra. Nilceia Protásio – UFG
Dra. Patrícia Kebach
Dr. Paulo Braga – UFPE
Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos – FUNDARTE
Dra. Regina Finck (UDESC)
Dra. Rejane Harder – UFSE
Dra. Rosane Cardoso de Araújo – UFPR
Dr. Sérgio Figueiredo – UDESC
Dra. Sônia Albano – Faculdade Carlos Gomes
Dra. Susana Kruger (Projeto Guri)
Dra. Teresa Mateiro – UDESC
Dra. Valéria Carvalho – UFRN
Dra. Vanda Freire – UFRJ
Ms. Vania Malaguti – UEM
Dra. Vania Müller – UDESC
Ms. Vanildo Mousinho Marinho – UFPB
Dra. Viviane Beineke – UDESC
Dra. Walênia Marília Silva – UFMG
Dra. Zuraida Abud Bastião

WEBMASTER Solange Lorenzo
PROJETO GRÁFICO Visualitá

XXcongressoanualdaabem

Tema "A Educação Musical no Brasil do Século XXI"

Nos seus ininterruptos 20 anos de atividades, a ABEM promoveu Encontros e Congressos nacionais e regionais, publicações importantes e dinamizou ações em prol da Educação Musical no Brasil. E, sobretudo, a ABEM contribuiu para a construção da identidade profissional da área ligada à academia e aos mais diversos contextos educacionais. O tema desse Congresso remete-se para as políticas educacionais estruturantes do sistema educacional brasileiro e propõe alçar profícuas discussões vislumbrando contribuir para o futuro que se anuncia no Plano Nacional de Educação. O evento oportunizará debates, reflexões, encontros esperados e inusitados que estimularão outras novas interfaces, bem como articulações que indicarão um direcionamento voltado para uma ação renovadora e conectora das práticas educacionais e artísticas na área de música, questão essencial para a implementação da Lei 11.769/2008.

A cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, sediará o evento pela primeira vez, inaugurando uma parceria entre três importantes instituições públicas – todas formadoras e fomentadoras do mercado de trabalho especializado em educação musical: a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) e a Secretaria Municipal de Educação de Vitoria (SEME), concretizando novos modelos de cooperação interinstitucionais. Neste Congresso, contaremos com a presença dos convidados internacionais Drª Lucy Green do Institute of Education of London e do Dr. Meki Nzewi da African Music of the University of Pretoria. Contaremos, também, com reconhecidos pesquisadores/as e educadores/as musicais brasileiros/as nos painéis temáticos, conferências, bate-papos, GTs, oficinas e lançamentos de publicações.

O evento oferecerá novidades em termo de operacionalização, de forma a posicionar a ABEM no âmbito de um novo paradigma de organização e discussão. As três instituições anfitriãs aguardam ansiosamente a presença dos associados, trabalhando arduamente para que, durante a estadia dos congressistas em Vitória, seja possível discutir, refletir e questionar práticas pedagógicas cotidianas, a partir da troca de experiências e proporcionar avanços na pesquisa em educação musical. Ao final, esperamos que todos vivenciem a sensação de ter participado de um grande evento.

Sejam todos(as) bem vindos(as) à Vitória e ao XX Congresso Anual da ABEM!

COMISSÃO ORGANIZADORA

Nota do Comitê Científico

Comemorando vinte anos de atuação da Associação Brasileira de Educação Musical no cenário de ensino de música no país, o XX Congresso Nacional da ABEM se propõe a refletir sobre a educação musical no Brasil do Século XXI, lançando um olhar crítico acerca da nossa realidade atual, mas, sobretudo, plantando sementes para colhermos o cenário educativo-musical que sonhamos e planejamos para a nossa sociedade.

Com mais este importante Congresso, a ABEM traz para o foco dos debates e reflexões dos professores, pesquisadores e estudantes de música, e áreas afins, um tema que congrega diversas questões emergentes e que certamente problematizarão os caminhos que temos seguido, mas que também oferecerão alternativas relevantes para os rumos da educação musical no Brasil.

A programação do Congresso e a participação efetiva de educadores musicais dos vários estados brasileiros retratam a consolidação e o fortalecimento da área, evidenciado as distintas demandas de educação musical existentes na atualidade. Corroborando para a difusão do conhecimento em relação aos diferentes contextos de ensino e aprendizagem da música e enfatizando as pesquisa e ações de professores e estudantes de música de diferentes níveis e contextos de ensino, os trabalhos publicados nestes Anais são importantes registros acadêmicos do que tem sido estudado, discutido e praticado no âmbito do ensino de música no país.

Nesse sentido, os 268 trabalhos apresentados no Congresso (242 comunicações e 26 pôsteres), trazem relevantes reflexões e debates acerca de múltiplas realidades de ensino musical, evidenciando aspectos fundamentais que caracterizam nosso campo de abordagem e atuação. Com essa publicação registramos, portanto, documentos que retratam um panorama atual da educação musical brasileira no século XXI. Documentos que contribuirão para o debate e a troca de experiências entre profissionais e estudantes de diferentes contextos educacionais desse vasto Brasil, fortalecendo, cada vez mais, as dimensões práticas e reflexivas relacionadas ao ensino de música, com seus diversos desafios existentes, mas, também, com suas múltiplas possibilidades.

Boa leitura pesquisa e boa a todos(as)!

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Presidente do Comitê Científico do XX Congresso Nacional da ABEM

Comunicações

abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

A aprendizagem da música popular nos cursos de licenciatura em música no estado de Santa Catarina

Cassiano Vedana
UDESC
cassianovedana@gmail.com

José Soares
UFU
jsoares804@gmail.com

Regina Finck
UDESC
c2rf@udesc.br

Resumo:O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa "O Ensino da Música Popular nos Cursos de Licenciatura em Música de Santa Catarina", sub-projeto da pesquisa "A Formação do Professor de Música no Brasil", 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 desta pesquisa foi analisar as metodologias e práticas do ensino de música popular nos cursos de licenciatura da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e da UDESC. A pesquisa foi dividida em duas fases. Na primeira, foram analisados os currículos dos cursos de licenciatura destas universidades. Na segunda, foram realizadas entrevistas online e presencial com cinco professores destas instituições. Os resultados demonstram que a música popular ocupa um espaço importante nos currículos, a prática instrumental acontece nos primeiros anos dos cursos e os professores adotam um modelo metodológico de ensino-aprendizagem que reforçam as experiências informais durante a formação musical dos professores.

Palavras chave:música popular, licenciatura em música, currículo

1. Introdução

A música popular adquiriu um espaço significativo na escola. Porém, no contexto dos cursos de licenciatura em música, a música popular foi marginalizadapor conta da herança pedagógica europeia que privilegiava o repertório erudito e o estudo da notação tradicional, excluindo outros tipos de saberes musical (FEICHAS, 2008). Assim, a aquisição de conhecimentos musicais, através da colonização e globalização, impuserem conteúdos e formas culturais europeias sobre culturas locais (FREGA, 2007).

Autores como LUEDY (2006) veem esta influência como um fator limitante na atuação do professor de música, pois cria uma visão etnocêntrica que não permite ao aluno estudar e compreender outras músicas, limitando sua percepção musical somente ao que é passivo de ser grafado na notação tradicional.

Em pesquisa realizada no curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), FEICHAS (2008) comenta que a maioria dos alunos tinha familiaridade com a música popular e vivenciado uma aprendizagem musical informal, vivências e práticas fortemente associadas à aprendizagem da música popular.

Tendo em vista a importância da música popularnaeducação básica e na formação do professor para atuar neste contexto, é preciso compreender de que maneira conteúdos relacionados a esse tipo de músicaestão inseridos nos currículos dos cursos de licenciatura em música e, principalmente, a importância atribuída pelos docentes ao ensino da música popular na formação do professor de música e as formas metodológicas empregadas por estes professores. Esta pesquisa teve como objetivo principal da pesquisa analisar as metodologias e práticas de ensino nos cursos de licenciatura em música de duas Instituições de Ensino Superior catarinenses: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UDESC).

2. Formação docente, currículo e metodologias de ensino e aprendizagem musical

O Art. 26, §2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. As expressões enfatizadas na Lei podem ser interpretadas como formas de música popular, folclóricas ou regionais. A partir da legitimidade da Lei, torna-se fundamental repensar a formação dos professores de música e os currículos de licenciatura como forma de estabelecer a aproximação entre universidade e escola.

A importância deste tema vai além da questão musical. O Brasil com sua variedade de raças e culturas apresenta um grande desafio para o professor de música, ou seja, conhecer e aproximar sua prática aos diferentes ritmos e culturas musicais. O artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música aponta que estes cursos devem formar profissionais com competência para "intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática". Isso significa que o professor de música deve estar apto a trabalhar em diversos contextos, conhecer a prática musical e propor atividades para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Nesse sentido, o currículo, seus conteúdos e formas “não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÁN, 2000, p.21).Lembrando que “é por meio do currículo,concebido como elemento discursivo da políticaeducacional, que os diferentes grupos sociais,especialmente os dominantes, expressam sua visãode mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’” (SILVA, 2003 apud LUEDY, 2006, p104).Nas universidades é possível observar com frequência a insatisfação dos alunos com relação à formação acadêmica. Segundo Tardif (apud REQUIÃO 2002) “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários”(p.11), com exceção de alguns casos.

No campo da educação musical, a insatisfação (ou desprazer) de alguns estudantes de música pode estar associada aos métodos formais do ensino de música (SANTOS, 2003). Segundo BELLOCHIO (2002), (...) “as propostas de formação inicial não podem ser reduzidas a teorizações acadêmicas que passam longe da vida dos alunos, futuros profissionais” (p. 42). A partir disso, verificamos que a teoria só tem valor quando posta na prática. O fazer musical deve caminhar lado a lado com os conhecimentos teóricos como forma de estimular os alunos, sejam estes estudantes de licenciatura ou alunos das escolas públicas. Até mesmo o PCN (1997, p.25) alerta que “a formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.”

Os profissionais da área de música devem estar atentos às habilidades e competências necessárias para o ensino da música nas escolas básicas como, por exemplo, a escrita e leitura musical. LUEDY (2006) discorre sobre alunosingressantescom vivências e práticas informais de ensino e aprendizagem e sem conhecimento da linguagem musical escrita. Por conta dessa experiência são considerados “analfabetos musicais”. Isso constitui um desconhecimento de outras formas populares por considerar que para ser músico deve-se ter o domínio sobre a escrita e a leitura musical.

Em relação aos aspectos da técnica instrumental na formação do professor, osmétodos tradicionais de ensino da música erudita difundidos nos cursos de licenciatura incentivam a alta proficiência técnica instrumental. A respeito deste tema, BEINEKE (2001, pg. 89) discorre:

> Na perspectiva da racionalidade técnica, os profissionais resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e da técnica que se deriva do conhecimento sistemático, preferivelmente científico. Mas a questão é que a solução para a maioria dos problemas que se apresentam na prática não configura uma tarefa técnica. Além disso, em

> situações de conflitos de valores, também não há metas claras que possam guiar uma mera seleção técnica para a solução do problema.

No contexto da educação básica, podemos questionar se o domínio da teoria musical e da técnica instrumental é tão fundamental como competência para o ensino de música nas escolas. É possível que os alunos das escolas não estejam interessados em serem músicos virtuosos. Os seus valores culturais podem estar voltados para músicas que não exigem grande complexidade instrumental, mas, no entanto, é necessário o conhecimento dos valores que eles atribuem à música.

Para os professores de música, as situações de conflitos de valores são frequentes numa sala de aula onde os valores culturais são bem diversos. ARROYO (2000) fala sobre a importância do professor se aproximar da realidade dos seus alunos. Autores como SOUZA (2008) acreditam que a cultura popular é a base para se trabalhar com o ensino da música na escola, isso por causa da sua simplicidade, por não exigir recursos de muitos instrumentos convencionais, por ser uma maneira possível de utilizar vários recursos, a exemplo da percussão corporal ou a utilização de materiais recicláveis para construção de instrumentos.

3. A pesquisa

A pesquisa "O ensino da música popular nos cursos de licenciatura em música de Santa Catarina", subprojeto da pesquisa "A Formação do Professor de Música no Brasil", financiada pela CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação, que está sendo executada pelo grupo de pesquisa MusE – Música e Educação da UDESC, tem como objetivo principal analisar as metodologias e práticas do ensino de música popular nos cursos de licenciatura em música em Santa Catarina.

A pesquisa foi dividida em duas fases. Na primeira, verificou-se a inserção da música popular nos currículos da UNIVALI e UDESC. Na segunda, analisou-se a importância atribuída ao ensino da música popular na formação do professor de música por professores destas universidades, assim como as metodologias empregadas por estes professores.

4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa qualitativa orientou a construção metodológica desta pesquisa (CRESWELL, 2003). A coleta de dados foiestruturadada seguinte maneira:

Fase 1. Dados gerados através de consulta às ementas e currículos disponibilizados nos sites oficiais da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). As instituições localizam-se em Itajaí e Florianópolis, respectivamente.

Fase 2. Informações levantadas através de entrevistas online com professores dos cursos de licenciatura em música das duas instituições.

O presente artigo apresenta e discute os dados coletados nas duas fases. Procurou-se obter uma visão de como a música popular está inserida na formação do professor de música, se os currículos estão adequados com as habilidades e competências necessárias aos professores de música para lecionarem nas escolas, o que pensam os docentes sobre a importância da música popular na formação do professor de música e as metodologias empregadas por estes professores no ensino/aprendizagem da música popular.

5. Apresentação e análise dos dados

5.1 A inserção da música popular nos currículos da UNIVALI e UDESC

A Tabela 1 apresenta os dados relacionados aos currículos das instituições pesquisadas. A última alteração curricular dos cursos de licenciatura em música da UNIVALI e UDESC aconteceu em 2008, sendo o curso da UDESC o de maior carga horária.

Tabela 1. Dados dos cursos de licenciatura em música

Instituição	**Última alteração Curricular**	**Carga Horária Total do Curso**	**Fases**
UDESC	2008	3366 h/a	8
UNIVALI	2008	2910 h/a	7

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos

Análise das ementas das disciplinas dos currículos e consultas aos professores dos dois cursos identificou as disciplinas que trabalham com a música popular. Na UNIVALI, o currículo apresenta as seguintes disciplinas: Prática de Conjunto, Flauta Doce, Harmonia, Percussão e História da Música Popular Brasileira. Todas as disciplinas são obrigatórias com carga horária de 30 h/a. Na UDESC, as disciplinas ofertadas são: Percepção Musical I, Grupos Musicais Percussão I e II, Grupos Musicais Violão I, Piano I, Improvisação I e II, Prática de Conjunto I e II e História da Música Popular. Todas as disciplinas têm carga

horária de 36 h/a, exceto percepção musical I com 72 h/a. Em relação ao caráter das disciplinas, improvisação I e II são eletivas.

Estas disciplinas podem ser organizadas em 3 categorias:

CATEGORIA 1: TÉCNICAS/PRÁTICAS - diz respeito às disciplinas *técnicas/práticas (*práticas populares, práticas populares e eruditas*)* relacionadas à prática instrumental. Nesta categoria é possível observar que há disciplinas mais ligadas à música popular do que outras como, por exemplo, percussão, muito difundida na música popular brasileira. Por outro lado, há instrumentos em que as técnicas eruditas são importantes. Em algumas disciplinas a parte técnica erudita é trabalhada simultaneamente com o repertório popular, sendo que, nestes casos, torna-se difícil estabelecer um limite entre o popular e erudito. As disciplinas que se enquadram nessa categoria são: Flauta Doce e Percussão (UNIVALI); Grupos Musicais Percussão I, Piano I, Grupos Musicais Violão I (UDESC).

CATEGORIA 2: TEÓRICAS/PRÁTICAS – Disciplinas onde a prática e a teoria musical são trabalhadas em conjunto, sendo algumas disciplinas mais práticas e outras mais teóricas, com diferentes níveis de relação com a música popular. São disciplinas desta categoria: Prática de Conjunto e Harmonia (UNIVALI); Percepção Musical I, Prática de Conjunto I, II e III e Improvisação I e II (UDESC)

CATEGORIA 3 – TEÓRICAS – Disciplinas relacionadas com a teoria musical, a história e a cultura da música popular. Nestas disciplinas a prática musical é quase inexistente, porém, em alguns casos, audições musicais ou exemplos práticos podem ser considerados. As disciplinas desta categoria são: História da Música Popular Brasileira (UNIVALI); História da Música Popular (UDESC).

A disposição das disciplinas no currículo aponta para a prática instrumental nos dois primeiros anos dos cursos. No currículo, o equilíbrio, estabelecido pela disposição das disciplinas ao longo da formação e o tempo destinado às disciplinas teóricas e práticas, não fica claro. Nesta perspectiva, pode-se argumentar que a constituição de competências (técnicas, instrumentais e teóricas) surge como o grande desafio na formação de professores destes cursos.

5.2 A percepção dos professores sobre a importância da música popular na formação do professor de música

Os dados coletados através das entrevistas podem ser organizados em quatro categorias. Para garantir o anonimato, os professores serão denominados por pseudônimos: Fábio, Júlio e Hugo (UNIVALI); João e Luís (UDESC).

Formação informal e formal

A formação musical dos professores é caracterizada pela presença da educação informal e formal. No âmbito do contexto informal, todos afirmaram a experiência em grupos instrumentais (bandas, por exemplo) como fundamental na aprendizagem do instrumento. O autodidatismo, a prática de tirar "música de ouvido" e aulas com músicos experientes contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento da música popular. Estas práticas e metodologias também foram encontradas no contexto inglês (ver GREEN, 2001).

A formação informal dos professores foi complementada (ou ampliada) no contexto formal de ensino/aprendizagem musical (conservatórios e universidades). Embora tenha sido considerada importante, o contexto formal não foi determinante na formação musical dos professores.

A inserção da música popular nos cursos de licenciatura em música

Os professores entrevistados concordam que a aprendizagem da música popular seja essencial para a formação do professor de música, principalmente pela forte associação entre música popular e cultura (local, regional e nacional). Nesse sentido, Lúis afirma: *"Considero fundamental o contato com a música popular na academia, de modo geral. Se tratando de Brasil, creio ainda que temos uma responsabilidade ainda maior de valorizar e enaltecer um de nossos maiores tesouros culturais, que é justamente a música popular."* Para Fábio: *"Acho muito importante a inserção do conteúdo "música popular", já que esta faz parte do universo cultural brasileiro e mundial e, portanto, deve ser estudada, realizada e pesquisada."*

Importância da música popular na formação do professor de música

Os professores atribuíram diferentes aspectos que poderiam justificar a presença da música popular na formação do professor de música. Júlio comenta: "*Creio que traz ferramentas para o professor de musica atuar de uma forma mais próxima dos alunos, das escolas, das comunidades, aproximando da cultura local, brasileira.*"Hugo enfatiza o aspecto conteudístico:

> Grande parte do repertório que pode vir a ser utilizado em aulas (sobretudo de musicalização) pode ser de música popular. Sobretudo pela qualidade e diversidade que a música popular brasileira apresenta. São diversos gêneros, uma infinidade de compositores de qualidade, uma riqueza rítmica, melódica e harmônica que pode ser fonte quase que inesgotável e inspiração para arranjos e adaptações.

A utilização de notação não convencional (ou nenhuma notação) foi destacada por Luís:

> Um dos aspectos importantes é que este tipo de música é menos dependente da notação musical convencional, o que favorece um maior desenvolvimento em outras áreas como a percepção, memorização, improvisação, interação em grupo, e a capacidade de adaptar à música de acordo com as necessidades em sala de aula, como, por exemplo, no que se refere ao ritmo, transposição, arranjo e mudanças na forma, só para mencionar alguns elementos.

A metodologia adotada no ensino/aprendizagem da música popular

Os professores entrevistados valorizam a escuta musical em suas aulas. Todos foram unânimes em mencionar a interdisciplinaridade no processo de aprendizagem. Nesse sentido, pode acontecer um equilíbrio em relação à disposição das disciplinas nos currículos. Nas falas dos professores é possível verificar que o aluno está no centro do processo. A metodologia é ativa, o aluno constrói o conhecimento. O entendimento acontece na medida em que a compreensão teórica e prática atingem níveis similares. Os alunos são estimulados à improvisar e compor. Fábio traz um exemplo que ilustra esta metodologia:

> ... quando vou abordar a forma blues, lanço mão de estratégias que podem iniciar com um documentário sobre o período histórico, o espaço geográfico, as questões sociais e culturais. Falo do blues como uma síntese/manifestação provocada por choques de povos e culturas variadas. O blues é canção, suas letras tratam de assuntos e conflitos do dia a dia de pessoas em condições adversas... Este pode ser o ponto de partida para as audições, e execuções de padrões Shuffle, da escala pentatônica (uma escala mundial). Falo sobre a sobreposição de linguagens (escala modal sobre harmonia tonal)....neste ponto já estamos executando algum tema... Considero o blues um estilo de referência para o trabalho de música popular (estabeleço relações com o rock - muitos são construídos sobre a mesma forma blues...). Depois do tema, é

> possível com uma única escala improvisar (todas as notas da pentatônica irão soar blues - basta impor um ritmo em padrão suffle 12/8)....esse processo todo é dialogado, os alunos comentam, acrescentam suas impressões sobre o documentário.

Esse relato apresenta, em termos gerais, o modelo metodológico adotado pelosprofessores. Este modelo caracteriza-se pela combinação de elementos estruturantes teóricos e práticas informais de ensino como, por exemplo, a ênfase no “tocar de ouvido” e elaborações de improvisações, composições e arranjos. Assim, existe uma aproximação entre o que se aprende fora da universidade e as propostas pedagógico-musicais instituídas.

6. Considerações finais

Os resultados da análise dos dados demonstram a importância do ensino e aprendizagem da música popular nos cursos de licenciatura em música da UNIVALI e UDESC. As opiniões dos professores evidenciam a necessidade de aproximação entre a universidade, escola e comunidade. E a música popular torna-se um instrumento importante no estabelecimento de conexões entre as três dimensões.

Embora a inserção da música popular nos currículos dos cursos das instituições seja uma realidade, é fundamental ampliar o debate sobre mecanismos metodológicos capazes de, na prática, intervir e transformar os contextos sociais, culturais e educacionais dos alunos. O principal desafio está na constituição de competências, tanto musicais quanto pedagógicas, a serviço da educação musical de qualidade nos diversos contextos educacionais.

Referências

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 5, 13-20, set. 2000.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontro e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, 87-95, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia.Ribeiro. Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, 41-48, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96.* Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, pp. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª)*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª), Arte*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 1999ª.

BRASIL. *Diretrizes curriculares para os cursos de música.* Brasília: MEC: CEEARTES - Comissão de Especialistas/ Música. RetrievedSeptember 9, 1999 fromhttp://www.mec.gov.br, 1999c.

BRASIL.*Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música*. Brasília: MEC, 2004.

CRESWELL, John.*Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). London: SAGE Publications, 2003.

FEICHAS, Heloísa. Música popular na educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2008, Brasília.*Anais.* Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/index.php?idcanal=169>. Acesso em: 10out 2010.

FREGA, Ana Lucia. Diversidad musical como desafio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 21-26, out. 2007.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn. A way ahead for music education*.London: InstituteofEducation, 2001.

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

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*, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo – uma reflexão prática*. 3. ed. Porto alegre: Artmed Editora, 2000.

SANTOS, Regina Márcia. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pósmoderno.*Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 63-68, mar. 2003.

SOUZA, Fernanda. O Brinquedo Popular e o Ensino de Música na Escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 75-81, mar. 2008.

A audiopartitura como ferramenta de musicalização no canto coral: um relato de experiência com o Coro Unicanto Feevale

Rosenir Aparecida de Oliveira
Secretaria de educação do estado do Rio Grande do Sul
roserossine@hotmail.com

Resumo: Este relato descreve duas atividades ocorridas numa oficina com o Coro Unicanto Feevale, um dos grupos de canto coral que fazem parte do Projeto de Extensão Movimento Coral Feevale, da Universidade Feevale em Novo Hamburgo – RS. Este coro é formado por 28 coristas com idades entre 17 a 58 anos, que não possuem um conhecimento musical formal. O trabalho desenvolvido pela regente e pela preparadora vocal apresenta atividades de apreciação, criação e execução que proporcionam, não somente a socialização através da música, mas também a compreensão da linguagem musico-vocal e o desenvolvimento da percepção musical. Dentro dessa proposta as atividades a serem relatadas aqui têm como objetivo apresentar os parâmetros sonoros e elementos musicais, desenvolver uma escuta atenta dos coristas a fim de favorecer a compreensão da estrutura musical através da audiopartitura. Para tanto, foram utilizados balões para a exploração de sons seguida de uma criação sonora pensando em promover uma interação entre os participantes, inicialmente, de forma lúdica, bem como conhecer o que cada um traz em sua bagagem musical. Depois foi feita uma atividade de apreciação da música João e Maria, de Sivuca e Chico Buarque, que faria parte do repertório do coro. Para as duas atividades foram construídas audiopartituras seguidas de comentários e reflexões sobre os parâmetros do som e elementos da música. No final são apresentados depoimentos de alguns participantes coletados através de uma avaliação feita na semana seguinte à oficina e algumas considerações sobre a importância dessas atividades de musicalização para o Coro Unicanto Feevale.

Palavras chave: audiopartitura como ferramenta de musicalização, canto coral, Coro Unicanto Feevale.

O Coro Unicanto Feevale e seus participantes

O Coro Unicanto Feevale faz parte do Projeto de Extensão Movimento Coral Feevale da Universidade Feevale, em Novo Hamburgo-RS, e proporciona à comunidade em geral um espaço de desenvolvimento artístico e cultural através do canto coral. Este coro surgiu a partir das oficinas dos Laboratórios de Canto, aonde as pessoas vinham para "cantar ou aprender a cantar", segundo a preparadora vocal e professora de canto Ana Claudia Specht. Este grupo, sem conhecimento musical formal e sem experiência em canto, quis dar continuidade aos laboratórios ao final do projeto e para tornar este trabalho mais efetivo em termos de repertório, a equipe técnica do projeto resolveu criar o Coro Oficina Feevale. Segundo a regente Lúcia Teixeira "a gente tinha uma proposta de trabalhar com uma ideia mais aberta, na concepção desse coro, no sentido da gente poder trabalhar diferentes repertórios, montar repertório com o grupo", além de desenvolver atividades que envolvessem apreciação, criação

e execução. No início, o grupo contava com o apoio de integrantes que tocavam algum instrumento musical e acompanhavam o grupo em determinadas músicas. Participantes contam que como o grupo tinha vontade de cantar e muitos não tinham experiência, "a gente pegava músicas mais fáceis para fazer montagem, já que não existiam grupos de vozes". Esse trabalho aberto, característico do grupo, juntamente com o desenvolvimento da técnica vocal e muitos ensaios, deu a eles certa autonomia de se posicionarem quanto à vontade de atuarem no canto coral o que os levou a se organizarem e procurarem um nome para o grupo com a finalidade, não somente de representá-los como também de dar uma identidade ao coro. No segundo semestre de 2010 o Coro Oficina Feevale passou a se chamar Coro Unicanto Feevale e a participar de festivais e eventos fora da Universidade. Atualmente é composto por 28 coristas com idades que variam entre 17 a 58 anos e conta com ensaios, das 19h às 22h15min, todas as segundas-feiras. É oportunizado ao grupo, nos 30 minutos do início do ensaio, atividades de desenvolvimento da percepção musical, além das atividades de apreciação, desenvolvimento de arranjos com possibilidade de criação coletiva e execução musical, desenvolvidas durante os ensaios, a fim de proporcionar aos seus participantes a compreensão da linguagem músico-vocal, assim como a socialização através da música. É importante salientar a relevância da prática coral como um espaço musical repleto de aprendizagens proporcionado por essas interações sociais.

A proposta da audiopartitura

Mantendo a ideia de trabalhar com diferentes atividades que envolvem apreciação, criação e execução, a proposta de atividade com audiopartitura[1], foi levada pensando em facilitar a compreensão dos participantes do coro quanto à interrelação dos parâmetros sonoros com os elementos da música como ritmo, melodia, textura, forma, auxiliando na compreensão da estrutura musical para assim ampliar o conhecimento da linguagem musical, através de uma notação musical não formal. No canto coral o contato com a partitura é constante, independente dos cantores conhecerem ou não a grafia musical tradicional. Portanto, torna-se necessário o conhecimento da linguagem musical, pois ela serve "de auxílio para um ouvir musical consciente, preocupado com os meios técnicos utilizados pelo

[1] Audiopartitura: partitura formulada a partir da audição da obra musical. Utiliza símbolos gráficos, vozes, registrando os componentes sonoros mais importantes e decisivos para a audição e percepção da obra (KOELLREUTTER, 1990, p.17).

compositor, a estrutura da obra, o acompanhamento consciente do movimento e as curvas de tensão" (SOUZA, 2007, p.214).

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. Em grupo esses registros contarão com a experiência e imaginação coletiva podendo chegar a resultados sonoros compatíveis com os objetivos do grupo (OLIVEIRA, 2010).

Lápis e canetas coloridas são usados 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.

Partindo dessa grafia alternativa se tornará mais fácil para o sujeito entender e reproduzir o que apreciou sem esquecer que a música é um fenômeno sonoro. Por isso há necessidade de experiências com objetos sonoros e uma vivência auditiva anterior à notação. 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".

Primeira atividade: Exploração sonora com balões coloridos

Ao apresentar ao grupo os objetivos desse trabalho foi mostrada, também, a importância dessas atividades para eles, principalmente como participantes de um grupo de canto de coral. A atividade com balões foi apresentada, com um caráter de integração do grupo, pois alguns estavam participando há pouco tempo, mas a ideia principal, além da exploração de sons, era propor uma atividade de criação sonora. Identificar os parâmetros dos sons e elementos musicais viria depois com a apresentação do que foi registrado por eles na audiopartitura. Assim seria possível entender a estrutura de cada criação.

Através de uma proposta coletiva a atividade se desenvolveu em pequenos grupos, inicialmente, com a distribuição dos balões para cada um. Foi pedido que os explorassem sonoramente descobrindo o máximo de sons possíveis. No primeiro momento foi notada certa

dificuldade em entenderem a proposta e acreditarem que os balões produzem sons diversos só precisando explorá-los para descobrir. Aquilo parecia estranho para eles, uma vez que não estão acostumados com esta forma de fazer musical, mas aos poucos foram se soltando e começou a aparecer uma grande variedade de sons. Eles encheram, esvaziaram, arranharam, beliscaram, esfregaram, sopraram e bateram nos balões produzindo uma grande massa sonora.

A etapa seguinte consistiu na criação de uma sequência sonora e/ou rítmica utilizando os sons que acharam mais interessantes na exploração. Foi dado um tempo para que cada um do grupo conhecesse o som do outro e partissem para a criação. Ficava claro, transitando entre eles, que alguns possuíam um conhecimento musical prévio adquirido em outros espaços sociais onde estão engajados, tais como grupos de samba, pagode e em atividades que acontecem nas igrejas que frequentam (TEIXEIRA, 2010).

Ao terminarem suas criações passamos à execução sonora de cada grupo. Alguns se prenderam mais aos sons graves e agudos fazendo um contraste com as alturas, outro reproduziu vários sons simultaneamente tentando manter um pulso, outro procurou uma batida rítmica de escola de samba imitando o solo agudo de uma cuíca acompanhada por sons médios e graves, o outro, num ritmo de valsa manteve um jogo de pergunta e resposta entre sons graves e agudos e o último tentou reproduzir um exercício vocal conhecido por eles deixando clara a entrada e saída de cada som e movimentos que davam as características de sons curtos e longos.

Após cada apresentação, todos os grupos reforçaram a necessidade de exploração do objeto para atingirem seus objetivos sonoros, embora sabendo da limitação física do balão (muitos arrebentaram durante as apresentações). Foi identificado por eles somente o parâmetro altura (grave e agudo). Outros, como duração, timbre, intensidade apareciam nas criações, embora eles não soubessem nomeá-los, o que permitiu que fossem apenas pontuados a fim de apresentá-los, gradativamente, como elementos essenciais na estrutura musical. No entanto, essa atividade caracterizou-se mais pela criação a partir do material sonoro proposto, os balões, do que propriamente pela compreensão desses elementos básicos da construção musical.

Para a construção das audiopartituras foram oferecidos canetas e lápis coloridos para cada grupo registrar sua composição em folhas de cartolina branca. Para esse registro foi necessário um acordo entre eles sobre quais elementos, agora das artes visuais, usar: formas geométricas, linhas, cores ou outros conhecidos da própria grafia musical. Aqui a intenção era

registrar a partir de figuras metafóricas o que lhes pareciam mais significativos, depois do processo de criação e execução.

Observando as audiopartituras apresentadas notava-se a criatividade dos grupos ao contemplarem vários aspectos musicais sem saber nomeá-los ou conceituá-los, mas estava clara a intenção de se fazerem entender através dos recursos gráficos encontrados por eles. 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...". Portanto, à medida que foram apresentando as audiopartituras foram sendo feitas perguntas relacionadas às suas explicações, procurando trazer-lhes uma reflexão sobre o que apresentavam, além de reforçar os conteúdos musicais.

A partir da visualização desses registros ficará mais fácil o processo de ensino aprendizagem de conceitos musicais, pois poderão ser nomeados e analisados à medida que forem aparecendo nas suas criações. Em grupo isso fica interessante, pois a variedade de figuras é grande. Como cada um traz consigo uma bagagem musical, aspectos registrados em uma audiopartitura podem não ser encontrados em outra, já caracterizando as subjetividades de cada um e enriquecendo as reflexões em grupo.

Segunda atividade: Forma musical

Nessa atividade o objetivo era mostrar a estrutura de uma música através da forma ABA, perceber frases, reconhecer repetição de frases musicais através da apreciação e da *performance* de uma música que o coro ainda iria estudar.

A música em questão é "João e Maria", de Sivuca e Chico Buarque. A atividade foi iniciada com a apreciação dessa música executada pelo grupo instrumental Takto. Praticamente todos a conheciam e até sabiam cantá-la. A intenção de apreciar uma execução instrumental era para que não se ligassem muito à letra, o que normalmente acontece com pessoas que desconhecem a linguagem musical se prendendo somente ao texto (PENNA; MARINHO, 2005). Todos ouviram com muita atenção e depois de contextualizá-la, alguns começaram nomeando os instrumentos identificados: flauta, violão, bateria, clarineta (poucos reconheceram), outros observaram a diferença entre grave e agudo relacionados à flauta e clarineta, a presença de duas flautas, a linha melódica ora feita por um, ora por outro instrumento. Isso já demonstrava certa prática quanto à atividade de apreciação devido à proposta que já é desenvolvida pela equipe técnica do Coro Unicanto Feevale. Em seguida à

apreciação, foi assistido o vídeo, sendo feitos outros comentários sobre a música e a *performance* do grupo instrumental.

Na sequência, o áudio da mesma música foi apresentado, só que cantada por Nara Leão e pelo próprio compositor Chico Buarque. Essa versão era conhecida por quase todos e os comentários foram em relação ao texto e o contexto em que foi composta. A etapa seguinte consistia em apresentar a letra da música em *PowerPoint* para que fosse cantada. Como já era conhecida, eles cantavam e assim que percebiam uma diferença melódica nas frases, logo a identificavam. Após serem destacadas as seções da música na tela, por cores diferentes, a fim de facilitar a visualização dessas mudanças melódicas, foi mostrado como, normalmente pela linguagem musical tradicional, é feita a escrita em sua forma ABA. Pelos comentários feitos, ficou claro o entendimento do grupo quanto à estrutura musical da música apresentada. Essa atividade seria complementada quando todos os cantores estivessem com a partitura em mãos.

Como última etapa da atividade, foi construída uma audiopartitura da música apreciada. A pedido deles, esses registros foram feitos individualmente. Para cada um foram oferecidos caneta e lápis coloridos e papel sulfite branco no formato A3 (duplo ofício). Observando o grande grupo, foi possível notar algumas pessoas em dúvida sobre como registrar. Isso nos mostra como o trabalho coletivo é importante pelos diversos pontos de vista que são discutidos e trocas que são feitas, contribuindo para a aprendizagem em ambientes sociais.

De qualquer forma, a atividade foi concluída com registros bem variados, demonstrando a característica subjetiva da audiopartitura. Alguns se prenderam à letra, trazendo a ilustração do texto, outros foram levados pela melodia ou ritmo, apresentando movimentos através de linhas retas, curvas ou quebradas, outros se apoiaram em um conhecimento musical prévio, apresentando figuras da notação tradicional e outros com desenhos melódicos e rítmicos, identificando aspectos musicais percebidos. Contudo, as audiopartituras contemplavam elementos musicais e davam um panorama geral da música apreciada. França (2010) ressalta que “à medida que a percepção e a grafia se refinam, a notação pode ser melhor definida para registrar a ideia musical de forma mais aprimorada”.

Avaliação sobre as propostas realizadas

Na semana seguinte foi realizada, com o grupo, nos primeiros trinta minutos do ensaio, uma avaliação referente às atividades realizadas e à proposta de musicalização que elas propõem.

Ouvindo os participantes, notou-se que, de uma forma geral, o trabalho foi interessante: "a gente não tá acostumado a fazer esse tipo de trabalho, é uma coisa bem diferente". No entanto, essas atividades com propostas mais livres e com características subjetivas pareceram assustar alguns deles acostumados com um ensino mais formal, explicativo/expositivo. Foi colocado, também, que o grupo se conhece pouco e alguns sentem receio ao se exporem caso tenham cometido algum erro (colocação relacionada aos desenhos das audiopartituras). Outros acharam interessante exatamente pela proposta livre. Disse um cantor:

> Eu gostei porque, bom... primeiro tu deixou bem claro que não tem certo e errado, façam como vocês enxergam a música... Tu deu a oportunidade da gente vê como a gente enxerga a música e também ver pela ótica do outro, do outro, do outro, ver as diferenças e as semelhanças, assim dá pra ter uma ideia de como anda o grupo tanto pelo conhecimento quanto por afinidade, como é que a gente tá no mesmo nível harmoniosamente conhecendo a música. Gostei de ver que tal pessoa dá mais valor pro ritmo, ou dá mais valor pro tom, gostei disso.

Ou ainda: "é uma maneira boa da gente se soltar até para cantar porque no começo a gente era mais travado". Apreciar duas versões da mesma música foi ressaltado como "algo importante porque mexeu com o sentimento da pessoa... e colocar duas versões, ela tocada e cantada, tu aprende muito mais, às vezes tu ouve uma música e não sabe o que tá, né? Ali não, conseguiu passar mais sentimento, dá pra dar mais valor à música". Trabalhar com a letra da música pensando na forma ABA, também foi citado pela importância de diferenciarem as estrofes e entenderem a estrutura da música, assim como a facilidade em fazer o trabalho, tanto de exploração de sons como de audiopartituras, em grupo, pela variedade de ideias que surgem de cada um em relação às suas percepções e/ou conhecimentos musicais.

Conversando em outros momentos, vários cantores demonstraram um interesse em retomar essas atividades a fim de entender a linguagem musical, ampliando seu conhecimento e ajudando no desenvolvimento musical-vocal.

Algumas considerações

Para fazer da atividade de canto coral um espaço efetivo de educação musical, no sentido amplo, é necessário ter uma perspectiva que vá além da escuta e reprodução, da preparação de repertório e apresentações, tendência frequentemente encontrada nesses espaços. Ao Coro Unicanto Feevale é oportunizado o desenvolvimento de atividades que vão além dessa visão de audição e execução, pois lhes é possibilitado situações de criação musical, experienciando concretamente a linguagem musical.

Essas atividades coletivas apresentadas ao coro estimularam o grupo a se posicionar expressiva e criticamente em relação às experiências realizadas, demonstrando que esse fazer musical lúdico e metafórico é capaz de impulsionar o desenvolvimento musical, pois eles são levados a criar, seja com balões ou em arranjos coletivos, e aprender conceitos musicais relacionando-os ao repertório trabalhado. “O criar aqui vai além da própria criação em si mesma, expandindo-se às dimensões da audição e de execução” (BERNARDES, 2000, p.74).

A audiopartitura foi apresentada como ferramenta acessível de uma prática musical capaz de tornar esse aprendizado mais significativo no contexto do Coro Unicanto Feevale. A atividade teve significados diferentes para cada um, embora o mais importante fosse a compreensão de como os materiais sonoros são organizados, tornando-se música com impressões, sensações e expressões que mostram a estrutura musical. Porém, com o tempo de três horas de oficina, o processo criativo e as impressões causadas pelas atividades minimizaram essa preocupação técnica. Um dos coristas, questionado pela regente sobre a sua necessidade de pontuar a importância de conhecer como os outros percebem a música, respondeu:

> Primeiramente porque eu tô entrando e não conheço ninguém e, segundo, por uma questão pessoal, porque eu me vejo como uma pessoa egoísta, então enxergar pela vista dos outros é uma coisa legal de fazer, eu gosto de fazer, é um exercício [...] eu vi bastante e enxerguei bastante como são as pessoas aqui e o quanto e como elas enxergam e conhecem música.

É necessário dar continuidade a essas propostas musicais coletivas, ao Coro Unicanto Feevale, estimulando a criatividade, pois a autonomia da produção musical desses cantores se ampliará num espaço musical que desenvolva atividades voltadas à criatividade expressiva e ao conhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos nesse processo de musicalização. Vivenciar a música, principalmente em grupo, pode fazer com que ela seja realmente compreendida, e assim, apreendida.

Referências

BERNARDES, Virginia. *A Percepção musical sob a ótica da linguagem.* Publicação da revista da ABEM nº6, de setembro de 2001. p. 73-85.

CAMPOLINA Eduardo; BERNARDES Virginia. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?* Uma concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CifraClub. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45140/. Acesso em: 16/04/2011

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *A Expressividade dos sons curtos e longos.* 24/11/2010. Disponível em: HTTP://ceciliacavalierifranca.blogspot.com/ Acesso em: 11/06/2011.

KOELLREUTTER, Hans J. *Terminologia de uma nova estética da música.* Porto Alegre: Movimento, 1990.

OLIVEIRA, Rosenir Aparecida de. *Aprendendo música com arte:* uma proposta de musicalização através da audiopartitura. Monografia (Especialização em Música: ensino e expressão), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, Vanildo; QUEIROZ, Luis Ricardo (Orgs.). *Contexturas:* o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Ed. Universitária, 2005.

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).

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. *Elaboração coletiva de um arranjo vocal.* In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL REGIÃO SUL,XIII; 2010, Porto Alegre. Anais ...Porto Alegre, 2010. 1 CD-Rom

http://www.youtube.com/watch?v=L7X6Kyml29A Postado em: 07/06/2011, acesso em: 11/06/2011.Vídeo realizado para o VII Salão de Extensão da Universidade Feevale, com o intuito de resgatar a história e características do Coro Unicanto Feevale.
Luz, Roger. B.; Bündchen, Denise. B. S.

http://www.youtube.com/results?search_query=grupo+Takto Postado em 25/11/2008, acesso em 16/04/2011. Show realizado em 21 de novembro de 2005 na Livraria Cultura, em Brasília.

http://search.4shared.com/q/1/chico%20buarque Postado em 14/06/2010, acesso em 16/04/2011. Música João e Maria cantada por Chico Buarque e Nara Leão.

A célula rítmica do samba – um enfoque para a pesquisa em aulas de violão

Ricardo Pauletti
UNIVALI
ricardopauletti@yahoo.com.br

Mônica Zewe Uriarte
UNIVALI
uriarte@univali.br

Resumo: O presente trabalho se constitui no relato de experiência de um professor de violão coletando dados de seus alunos em um Conservatório de Música Popular na Região Sul do Brasil, no que se refere ao conhecimento desses alunos sobre células rítmicas da música brasileira, especificamente o acompanhamento de samba ao violão, relacionando os dados obtidos com a formação e profissão dos mesmos. As análises são obtidas através do referencial teórico de Luis Otávio Braga (2004), Marco Pereira (2007) e Mauricio Carrilho (1998). Os dados foram coletados através de observação e questionário, aplicados durante 2 anos consecutivos em aulas de violão.

Palavras chave: Samba; violão; análise de células rítmicas.

Motivação para a Pesquisa

Em 1998 durante as oficinas de violão de um prestigiado festival de música brasileira que acontece no sul do Brasil, aconteceu um fato curioso: o ministrante da oficina, o conceituado violonista Mauricio Carrilho, compositor e arranjador da música brasileira, fez um pequeno teste nos 25 alunos participantes. Pediu um a um que executassem individualmente uma levada de samba ao violão. Perguntou antes quem sabia fazer e quase todos indicaram positivamente, porém na hora de executar, ninguém o fez corretamente e a maioria executou com a ordem dos compassos invertida.

A partir daí surgiu o interesse de verificar se isso ocorrera casualmente, ou se é uma característica dos músicos dessa região tocar samba invertendo a ordem dos compassos, pensando estarem tocando corretamente, levando, conseqüentemente, a um aprofundamento histórico e teórico sobre esse gênero musical.

O presente artigo apresenta a investigação junto a quarenta alunos de violão de um Conservatório de Música Popular do litoral de Santa Catarina, observando o nível de conhecimento sobre acompanhamento de gêneros populares ao violão, especificamente o samba.

Assim procedendo foi possível verificar se os alunos executaram corretamente, ou se seguiam a tendência de tocar invertendo os compassos, bem como traçar paralelos com a

formação e atuação profissional deles na música, refletindo sobre diferentes concepções e usos de determinadas células rítmicas ao acompanhar o samba.

O acompanhamento de samba

A importância do Samba como gênero musical legitimamente brasileiro é imensurável. Produto natural da miscigenação e do nacionalismo nasceu e se consolidou ao longo da história da música brasileira.

> Fixado como gênero musical por compositores de camadas baixas da cidade, a partir de motivos ainda cultivados no fim do século XIX por negros oriundos da zona rural, o samba, criado a base de instrumentos de percussão passou ao domínio da classe média, que o vestiu com orquestrações logo estereotipadas, e o lançou comercialmente como música de dança de salão. A partir desse momento, ao correr da década de 30, passou a haver não um samba, mas vários tipos de samba, conforme a camada social a que se dirigia... (TINHORÃO, 1997, p. 20- 21).

Hoje vemos uma grande quantidade de variações seja na instrumentação, nos andamentos, no tipo de letra, na forma de tocar e muitas outras. Porém a célula rítmica que o consolidou como gênero sempre se faz presente de alguma forma. Essa célula tem uma característica muito especial, pois embora o compasso seja dois por quatro, a célula rítmica precisa de dois compassos para se completar, e a síncope de antecipação aparece ao final do ciclo, ou seja, a última semicolcheia do segundo compasso antecipa o acorde do compasso seguinte. A essa maneira de tocar denominaremos “Levada Tradicional”.

A figura 1 apresenta a levada de samba, acompanhada da seguinte explicação técnica: “A antecipação que ocorre estruturalmente de dois em dois compassos poderá ser realizada na parte “i” da puxada da mão direita, de preferência, ou ainda na parte “a, m, i” [1] e mesmo no baixo”. (BRAGA, 2004, p. 18)

[1] As letras “a”, “m”, e “i”, representam os dedos anelar, médio e indicador respectivamente, e se referem à digitação da mão direita para pulsar as cordas do violão.

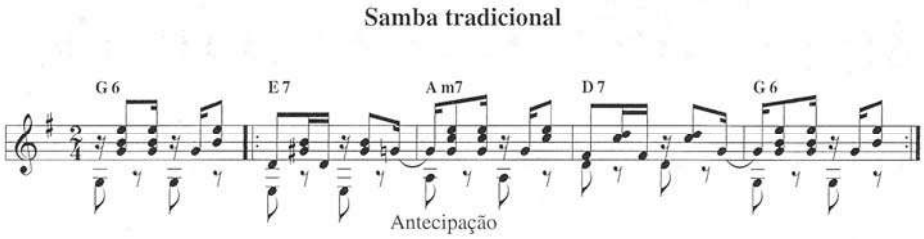


FIGURA 1 – Levada de Samba Tradicional

Fonte: BRAGA, 2004, p. 18

Essa sugestão de antecipação com “a, m, i” sugerida no texto de Luiz Otávio Braga (2004), aparece como exemplo no livro Ritmos Brasileiros para Violão, onde podemos observar a síncope de antecipação também aparecendo do segundo para o terceiro compasso:

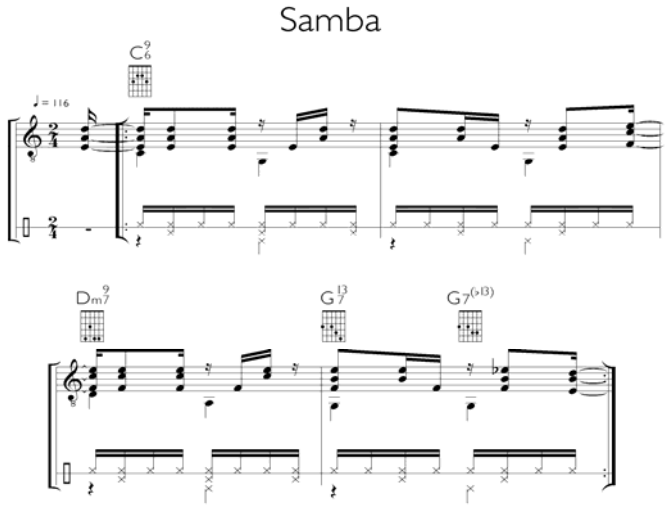


FIGURA 2 - Outra escrita da levada de Samba, aqui denominado “Samba Clássico“.

Fonte: PEREIRA, 2007, p. 14.

> O exemplo de samba que se vê acima é do tipo ‘samba clássico’ que se encontra em diversas partes do Brasil, especialmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. É a maneira mais simples e eficaz de se reproduzir o ritmo do samba, normalmente gerado pela polirritmia de vários instrumentos de percussão, com apenas um violão. Esta fórmula rítmica se aplica em diferentes andamentos a todos os sambas de compositores tradicionais. (PEREIRA, 2007, p. 14).

Perguntando a Luiz Otávio Braga sobre a expressão “Samba Tradicional” ele respondeu via correio eletrônico, recentemente:

> ...uso a expressão Samba Tradicional para diferenciar a maneira "correta" de tocar o samba daquilo que é feito na bossa nova que, a meu ver, usa duas colcheias no primeiro tempo e sempre antecipa na barra, compasso a compasso. O samba só antecipa de dois em dois compassos de 2/4. Depois da Bossa Nova, a maneira de tocar samba ao violão ficou uma "babel" - cada um fazia de uma maneira, incluindo as inteiramente equivocadas... (BRAGA, 2011).

Levada Invertida

Em alguns sambas a síncope da melodia acontece antecipando do primeiro para o segundo compasso. Quando isso acontece, a levada do acompanhamento deve seguir a melodia e antecipar também do primeiro para o segundo compasso, executando a mesma célula rítmica do acompanhamento tradicional, porém com a ordem dos compassos invertida. A essa maneira de tocar iremos identificar aqui como “levada invertida”.

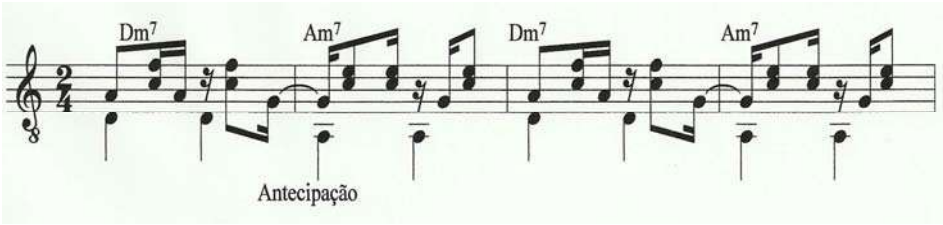


FIGURA 3 – Levada Invertida de Samba.

Fonte: PAULETTI, 2009.

Perguntando a Maurício Carrilho sobre a questão da antecipação e inversão na levada, ele respondeu por correio eletrônico:

> A antecipação acontece de acordo com a melodia. O ritmo é acompanhamento, quem manda é a melodia...
> (CARRILHO, 2011)

Embora a grande maioria do repertório construído nesse gênero adote a forma tradicional da rítmica, existem músicas em que fica mais adequada a levada invertida, por

uma solicitação da divisão rítmica da melodia. A música “O Morro não tem vez” de Tom Jobim, que apesar de historicamente pertencer à Bossa Nova, ilustra muito bem essa situação por trazer as duas divisões. Na primeira parte da música a rítmica da melodia trás a síncope de antecipação na forma tradicional (Figura 4), enquanto na segunda parte aparece na forma invertida (Figura 5). Sendo assim podemos concluir que na primeira parte a levada mais adequada seria a tradicional e na segunda parte a invertida.

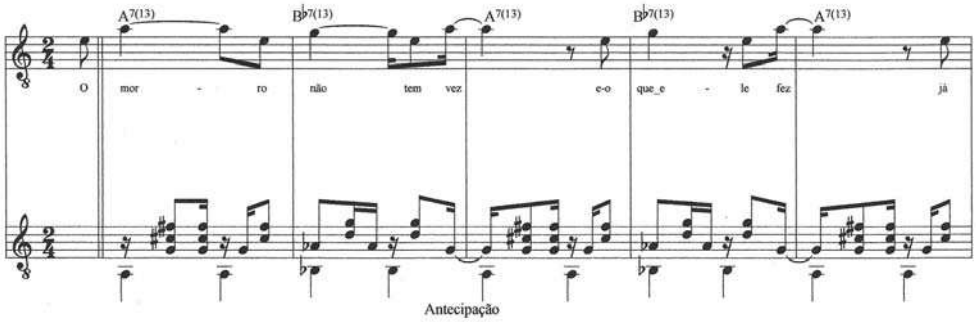


FIGURA 4 – Trecho da primeira parte de O Morro não tem vez de Tom Jobim – levada tradicional

Fonte: PAULETTI, 2009.

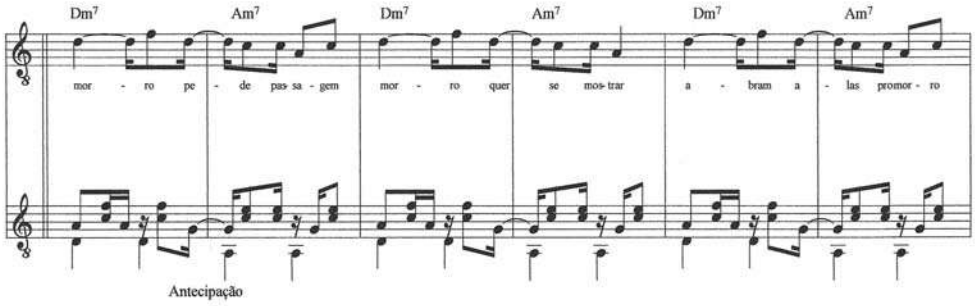


FIGURA 5 – Trecho da segunda parte de O Morro não tem vez de Tom Jobim – levada invertida

Fonte: PAULETTI, 2009.

Coleta de Dados

A intenção foi coletar e cruzar alguns dados para um aprofundamento na questão de existir ou não, na região sul do Brasil, uma tendência de se tocar de maneira equivocada o samba invertendo a levada, independente da solicitação melódica. Para isso foram

pesquisados músicos que buscam qualificação profissional no ensino formal de música, no caso um Conservatório de Música Popular.

Desde março de 2009 até março de 2011 foram pesquisados 40 alunos que iniciavam seus estudos de violão no referido Conservatório. Na pesquisa foram coletados três tipos de dados: profissão, formação musical e execução ao violão. As duas primeiras obtidas em forma de questionário, e a terceira através de observação do professor durante a execução.

1- profissão: foi feita uma pergunta direta "Profissão?" para classificar aqueles que se consideram músicos profissionais. Essa era uma questão respondida sem indução por eles. Os que responderam "músico" ou "professor de música" foram classificados no item "músico profissional" e os que deram qualquer outra resposta foram classificados no item "músico não profissional".

2- formação musical: foi perguntado "como aprenderam música?", a classificação foi feita em: ensino formal, não-formal, ou informal, utilizando a classificação apresentada por Wille (2005, p. 40-41). "Assim a educação formal pode ser considerada tanto aquela que acontece nos espaços escolares e acadêmicos, quanto àquela que acontece em espaços considerados alternativos de música" (ARROYO *apud* WILLE, 2005, p. 40). Por educação informal entende-se como "Relações educativas adquiridas independentemente da consciência de suas finalidades, pois não existem metas ou objetivos preestabelecidos conscientemente" (LIBÂNEO *apud* WILLE, 2005, p. 41). Já a educação não-formal remete-nos às situações cotidianas onde o ensino de música pode ocorrer através de contatos diversos com a intenção de ensino-aprendizagem. Assim pode-se dizer que a educação formal e a não-formal são intencionais e a informal é uma forma de educação não-intencional.

3- execução ao violão: Foi solicitado ao aluno: "execute uma levada de samba sobre a seguinte progressão harmônica:"

C7M(9) / G7(13) / C7M(9) / G7(13) / C7M(9) / G7(13) / C7M(9) / G7(13) / C7M(9) //

Os alunos foram classificados em três categorias: executou corretamente, executou invertido e não soube executar. Na opção "executaram corretamente" ficaram os que fizeram a levada de samba tradicional já comentada anteriormente. Foram classificados em "executaram invertido" os que fizeram a levada invertida também já referenciada nesse artigo. Foram classificados que "não souberam" os que fizeram uma levada diferente das duas anteriores e os que não quiseram fazer.

Análise dos Dados

A partir do levantamento dos dados, estes foram analisados, cruzando algumas informações e quantificando outras.

Para melhor visualização optou-se por apresentar os dados em formas de tabelas.

Tabela 1: Profissão

Profissão	Quantidade	Percentual
Músico profissional	16	40%
Músico não profissional	24	60%

Tabela 2: Formação Musical

Formação musical	Quantidade	Percentual
Formal	12	30%
Não formal	13	32,5%
Informal	15	37,5%

Tabela 3: Levada de Samba Tradicional

Levada de Samba	Quantidade	Percentual
Executaram corretamente	05	12,5%
Executaram invertido	28	70%
Não souberam	07	17,5%

Tabela 4: Alunos músicos profissionais

Levada de Samba	Quantidade	Percentual
Executaram corretamente	4	25%
Executaram invertido	10	62,5%
Não souberam	2	12,5%

Tabela 5: Alunos músicos não profissionais

Levada de Samba	Quantidade	Percentual
Executaram corretamente	1	4,17%
Executaram invertido	18	74,98%

Não souberam	5	20,85%

Tabela 6: Alunos com formação musical formal

Levada de Samba	Quantidade	Percentual
Executaram corretamente	1	8,33%
Executaram invertido	8	66,67%
Não souberam	3	25%

Tabela 7: Alunos com formação musical não formal

Levada de Samba	Quantidade	Percentual
Executaram corretamente	2	15,38%
Executaram invertido	9	69,24%
Não souberam	2	15,38%

Tabela 8: Alunos com formação musical informal

Levada de Samba	Quantidade	Percentual
Executaram corretamente	2	13,33%
Executaram invertido	11	73,34%
Não souberam	2	13,33%

Importante salientar que na solicitação para executarem a levada, não tinha nenhum condicionante rítmico ou melódico para os alunos usarem como parâmetro, apenas era feita uma contagem de dois compassos em um determinado andamento. Então possivelmente alguns ou muitos desses alunos, se fossem de fato acompanhar uma melodia de samba na forma tradicional, poderiam perceber que a divisão da levada não estava de acordo e mudar a ordem da célula, intuitiva ou conscientemente. Porém a intenção era verificar apenas a levada em uma harmonia específica sem condicionantes melódicos ou harmônicos, analisando apenas a execução da célula rítmica do samba utilizando a levada tradicional ou a invertida, tendo em vista a consciência do que estavam fazendo.

O resultado mostra claramente que dentre os alunos pesquisados existe uma forte tendência à execução da célula invertida. Tocaram invertido:

- 70% do total de alunos;

- 62,50% dos que se consideram profissionais;

- 74,98% dos que não se consideram profissionais;
- 66,67% dos que vem do ensino formal;
- 73,34% dos que vem do ensino informal;
- 69,24% dos que vem do ensino não formal.

Considerações Finais

Analisando os dados colhidos, fica evidente a tendência dos alunos, sujeitos dessa pesquisa, em executar a levada invertida em uma proporção na ordem de 70%, independente de formação musical ou atuação profissional. As questões relacionadas ao porque isso acontece não foram investigadas, assunto que poderia suscitar futuras pesquisas, apenas houve a constatação desse fato. Ao adotar como parâmetro inicial a experiência relatada na oficina do Maurício Carrilho em 1998, onde 100% dos alunos inverteram a levada, podemos perceber uma mudança nessa tendência, que possivelmente tenha sido gerada nessa primeira experiência, onde violonistas como eu, passaram a se preocupar com esses conceitos históricos e técnicos de execução.

Referências

BRAGA, Luiz Otávio. *O Violão de Sete Cordas:* Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2002.

CARRILHO, Mauricio. *Aulas ministradas*. Itajaí: Festival de Música de Itajaí, 1998.

PAULETTI, Ricardo. *Apostila de Violão e Prática de Conjunto*. Itajaí: Conservatório de Música Popular de Itajaí, 2009.

PEREIRA, Marco. *Ritmos Brasileiros para Violão.* Rio de Janeiro: Garbolight Produções Artísticas, 2007.

TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular:* Um tema em debate. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

WILLE, Regiana Blank. Educação Musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.13, p. 39-47, 2005.

A compreensão de crianças acerca das funções harmônicas básicas (Tônica e Dominante) através do acordeom: uma investigação sobre aprendizagem musical

Jonas Tarcísio Reis
jotaonas@yahoo.com.br
UFRGS

Leda de Albuquerque Maffioletti
leda.maffioletti@gmail.com
UFRGS

Resumo: Dentro do campo da cognição musical, apresentamos neste artigo, um projeto de pesquisa em andamento que tem por objetivo geral: entender e explicar como as crianças de seis a oito anos chegam a compreender as funções harmônicas básicas (Tônica e Dominante) no contexto da aprendizagem de acordeom. Os objetivos da pesquisa são: identificar as estratégias empregadas pela criança para definir a mudança de função harmônica no acompanhamento da melodia em estudo, e a natureza das explicações construídas para justificar suas próprias escolhas; identificar as noções que prefiguram ou estão implicadas na compreensão das funções harmônicas básicas (Tônica e Dominante) na aprendizagem de acordeom. A pesquisa se apóia em princípios do método clínico piagetiano para acompanhar e descrever os processos cognitivos empregados por três crianças na aprendizagem de harmonia tonal no acordeom. O registro dos dados está sendo feito em diários de campo e filmagens das aulas individuais de acordeom, nas quais ocorrem entrevistas e observações clínicas decorrentes da adaptação do método escolhido ao campo da educação musical. As principais bibliografias que sustentam teoricamente o estudo são Piaget et. al (1977) e (1978).

Palavras chave: acordeom, harmonia tonal, tomada de consciência.

Introdução

A educação, como fato que está presente no processo de socialização humana, e que a possibilita, é alvo de muitos questionamentos desencadeadores de processos de investigação científica. Um dos pontos de indagação no campo da educação são os eventos processuais de ensinar e aprender entre humanos. Sabemos bem que é um desafio constante dar conta, na pesquisa em educação, de dois elementos (ensinar e aprender) coadunados e inseparáveis. Tendo isso em mente, muitos pesquisadores envolvem-se em teorizações que contemplam privilegiadamente uma ou outra face da "moeda" educação. Essa é uma opção tida muitas vezes como a única capaz de viabilizar o desenvolvimento de pesquisas em curto prazo de realização, e isso é uma realidade dentro da Academia de hoje. Mas isso não exclui a possibilidade de investigar as duas faces concomitantemente, caso se queira.

Destarte, como educadores musicais, acreditamos que a pesquisa em educação musical não se resume somente a desvelar o ensino. Também busca compreender como o sujeito aprende e, assim, possibilitar-lhe meios outros, novos e eficientes, de desenvolver a sua inteligência musical. Afinal de contas, não se pode falar de educação sem pensar em aprendizagem. A aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano pode incorporar e transformar o mundo que o rodeia. Mas, para fins de cientificismo investigatório educacional, é impossível conseguirmos estudar a totalidade dos processos de aprendizagem pelos quais os seres humanos passam. Portanto, cada pesquisador interessado na aprendizagem humana há de escolher um foco - no caso deste projeto, o foco é a aprendizagem musical - que lhe interesse circunstancialmente, não só do ponto de vista da riqueza teórica eminentemente acusável em determinado contexto hitórico-social-cultural, mas, do mesmo modo, pela necessidade de elucidação e produção de informações teórico-conceituais que possam somar qualitativa e quantitativamente esforços junto ao avanço de determinada área científica.

Verificamos, atualmente, que o ensino e a aprendizagem de instrumentos populares, como acordeom, viola caipira, gaita de boca, cavaquinho, bandolim, entre outros, em nossa nação, apenas agora têm ganhado mais espaço no ensino superior. Assim, nosso estudo foca o acordeom.

Muitos são os conhecimentos musicais a serem produzidos na aprendizagem de acordeom. A harmonia é um deles. Ela é elemento indispensável nas construções e criações musicais mais variadas de nossa sociedade. É um conteúdo que, muitas vezes, é trabalhado concomitantemente a outros parâmetros da música (REIS, 2010a).

O acordeom foi um instrumento inventado para ser usado na interpretação de música tonal (com harmonia tonal). Ele possui duas partes distintas: o teclado (que pode ser de teclas ou botões) e a baixaria (sempre de botões). Na baixaria se toca o acompanhamento rítmico-harmônico. Ela foi desenvolvida considerando o círculo das quintas, possibilitando o fácil deslocamento entre as funções harmônicas básicas do sistema tonal, a saber: Tônica, Subdominante e Dominante. A técnica de acompanhamento nessa parte do instrumento é semelhante nas diferentes culturas musicais que fazem uso do acordeom. Porém, algumas variações são encontradas de acordo com a cultura musical propagada (REIS, 2010a, p. 29).

Devido à peculiaridade concebida ao acordeom pelo fato de a baixaria ter de ser tocada sem podermos visualizar as ações motoras nela empregadas têm implicações na aprendizagem das funções harmônicas básicas (Tônica e Dominante) da harmonia tonal. Esta peculiaridade oportuniza ao aprendiz a criação de outros mecanismos para usar a baixaria com

eficiência, por não poder ver o que está fazendo. É possível olhar a baixaria caso se queira, mas é dificílimo fazê-lo durante a interpretação musical com o instrumento.

Nessa perspectiva, nosso Objetivo Geral é: compreender e explicar como as crianças de seis a oito anos chegam a compreender as funções harmônicas básicas (Tônica e Dominante) no contexto da aprendizagem de acordeom[1]. Complementarmente, os Objetivos Específicos são: identificar as estratégias empregadas pela criança para definir a mudança de função harmônica no acompanhamento da melodia em estudo, e a natureza das explicações construídas para justificar suas próprias escolhas; identificar as noções que prefiguram ou estão implicadas na compreensão das funções harmônicas básicas (Tônica e Dominante) na aprendizagem de acordeom.

1 Justificativa

Práticas musicais com acordeom são bastante frequentes na Música Popular Brasileira (MPB), principalmente nos regionalismos. Contudo, são poucos os trabalhos que discutem fenômenos culturais e educacionais envolvendo o acordeom. No Brasil há três monografias relativas a processos educativo-musicais com acordeom (PERSCH 2006; MACHADO, 2009; REIS, 2010a) nove artigos (REIS, 2009, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f; REIS e BEYER, 2010; REIS e BÜNDCHEN, 2010; WEISS e LOURO-HETTWER, 2010), e uma dissertação (ZANNATA, 2005) escrita no campo das ciências sociais. Assim, no rastro destes estudos, estamos empreendendo esforços para compreender melhor o ensino e a aprendizagem de acordeom em nosso país.

A discussão sobre cognição musical no campo da harmonia também é carente de pesquisas e estudos. Poucos são os trabalhos acerca da aprendizagem e compreensão harmônica musical. No Brasil, existe o trabalho de Pecker (2009). Esta autora buscou compreender os processos cognitivos que asseguram as conquistas das crianças de dois a cinco anos de idade sobre os modos do sistema tonal. Pecker (2007) também reflexiona nesta mesma linha temática. Há ainda o trabalho de Rodrigues (2007), que traz informações sobre a utilização da teoria schenkeriana para modificar e potencializar o estudo da harmonia, buscando uma aprendizagem efetiva desse conteúdo. No âmbito internacional os trabalhos de Costa-Giomi (1994a; 1994b; 2001; 2003), e Costa-Giomi e Santos (2001), sobre o desenvolvimento da percepção harmônica na infância são considerados relevantes para as reflexões que queremos projetar nessa investigação.

[1] Existem vários modelos de acordeom. Nesta pesquisa usamos o acordeom apianado de 24 baixos que facilita o manuseio por parte de crianças pelo seu tamanho reduzido.

A harmonia é eixo central da música, pois estabelece as relações entre os sons que compõem as invenções musicais. Por isso, cada indivíduo que manipula e cria um produto a ser chamado de música estará utilizando singularmente leis harmônicas já existentes, ou, de outra forma, poderá promover uma nova invenção. Foi por meio desse modo de promoção que os sistemas harmônicos conhecidos atualmente emergiram e emergem.

Do ponto de vista educacional que nos anseia, conforme Motte (1994, p. 18), induzir o aluno à compreender o aspecto particular da invenção harmônica configura um dos mais relevantes trabalhos de um ensino de harmonia para a produção artística. A eficácia, aplicabilidade e receptividade das relações harmônicas inventadas ou repetidas em novas músicas é obra direta da interação entre o sujeito - seja este, alguém que crie, recrie, aprecie, dance, ou interaja de algum outro modo possível com os conglomerados sonoros - e o material musical em foco. Prontamente, a compreensão de determinadas elaborações harmônicas contidas nas músicas de específicos grupos humanos depende dos mecanismos cognitivos social e culturalmente desenvolvidos destes.

Nessa perspectiva, o nosso tema ainda não foi interpelado pela área de educação musical. Sendo necessário adquirirmos ciência sobre como o sujeito aprende harmonia através do aprendizado de acordeom, desvelando os possíveis obstáculos que podem emergir no processo de ensino-aprendizagem, para posteriormente subsidiarmos a estruturação de práticas pedagógico-musicais que facilitem os processos de construção de conhecimento musical. O estudo sobre como as crianças aprendem é fundamental para melhorar a educação musical.

2 Fundamentação teórica

2.1 Aprendizagem e construção de conhecimento musical

A aprendizagem é um processo interno, ao qual, temos acesso por meio de indicadores externos (palavras, gestos, etc.). O aprendizado é pleno de referências múltiplas que precisam ser conhecidas para potencializar o ensino. É por meio da aprendizagem que nós conhecemos o mundo que nos circunda. O ser humano é um ser que nasce destinado a ser refém do conhecer (organizar, estruturar e explicar o mundo a partir da experiência). Destinado a aprender para sobreviver vivendo e interagindo com outros homens no mundo. Aprendizagem implica em construção de conhecimento.

A construção de conhecimento se dá a partir da dialética incessante entre sujeito e objeto, onde um age sobre o outro implicando transformações em ambos. Na teoria da

Epistemologia Genética de Jean Piaget o ser humano é denominado sujeito, e tudo aquilo externo ao sujeito é nomeado como objeto. A cada nova interação entre sujeito e objetos o conhecimento passa a se estruturar em níveis de maior complexidade. Diante disso, as possibilidades de transformação do sujeito são muitas. Os caminhos pelos quais se chega às transformações também são diversos. Portanto, é errôneo pensar que o conhecimento musical se produz memorizando elementos, imitando simplesmente algum modelo prévio, reproduzindo uma conduta, tal como anuncia a teoria empirista. O conhecimento musical não é transmitido, passando de alguém que sabe para quem não sabe, muito menos brota do sujeito, como se estivesse adormecido, surgindo do nada, tal como alega a teoria apriorista, que acredita na existência de dom, dizendo que o conhecimento está no sujeito e precisa apenas de tempo para surgir (BECKER, 2001; 2010).

O conhecimento musical surge à medida que o indivíduo começa a se introjetar no mundo da música, a interagir com o mundo sonoro-musical de seu entorno. Tocando, cantando, apreciando, criando ou refletindo sobre música ele constrói seu conhecimento musical. Através deste ele passa a ter uma gama maior de possibilidades de comunicação através da arte musical. Ele passa a viver um processo mais intenso de categorização e compreensão dos elementos musicais segundo aspectos culturais e sociais do contexto no qual está inserido. Passa a reestruturar seus conhecimentos de música em níveis cada vez mais elaborados, o que aumenta os seus recursos para a intervenção no mundo onde habita.

As crianças não memorizam simplesmente as músicas, mas sim produzem teorias e conhecimentos musicais a partir dos processos de interação estabelecidos entre elas e o meio (físico ou social) musical circundante. Elas se baseiam em outras evoluções harmônicas, melódicas, rítmicas, para compreender uma específica nova música a que foram expostas. É a partir das generalizações de regras e produção de esquemas musicais que elas fomentam a complexificação de sua inteligência musical (LEVITIN, 2010, p. 295).

2.2 O processo de tomada de consciência

A compreensão das funções harmônicas básicas (Tônica e Dominante) consiste em precisar com eficiência a incidência de uma ou outra função no contexto da melodia em estudo, baseando-se na cadência conclusiva percebida pela sensação de tensão e repouso. Através desta pesquisa discutiremos como o sujeito (em nosso caso crianças de seis a oito anos de idade) chega à compreensão das funções harmônicas básicas (Tônica e Dominante) mediante a aprendizagem de acordeom. Para isso, utilizaremos como subsídio teórico o conceito de tomada de consciência proposto por Piaget et al. (1977; 1978).

A tomada de consciência é um processo que transforma aquilo que se sabe fazer em algo que se compreende, pensando, aqui, no nível mental de compreender, pois já o "fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos" (PIAGET et. al., 1978, p. 176). A ação em si mesma constitui um saber autônomo, um saber fazer de eficácia considerável, embora distante de um nível de compreensão conceituada, mas representando a fonte desta última (PIAGET et. al., 1977, p. 207). Contudo, "compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao *porquê* e ao *como* das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação" (idem). A tomada de consciência passa um conhecimento de nível prático ao teórico. A tomada de consciência, com efeito, leva a uma conceituação. A conceituação é um processo e por tal motivo, já que não imediata, seu grau de consciência admiti variações. A interpretação possível desses graus de consciência é que eles dependem de diferentes graus de integração às estruturas cognitivas do sujeito. Lembramos, então, que a aprendizagem é organização e integração de informação às estruturas cognitivas do indivíduo. Não é só assimilação de informações, implica em revisão, modificação e enriquecimento dos conhecimentos mediante novas conexões.

3 Metodologia

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa. Isso por que buscaremos compreender, interpretar e apreender a estrutura do pensamento da criança. Queremos aprofundar o estudo das causas que levam o sujeito a pensar de modos específicos, nos atendo aos detalhes que lhe são inerentes no que tange a compreensão harmônica musical via aprendizagem de acordeom.

Usaremos alguns princípios do Método Clínico como estratégia básica para a presente pesquisa em comum acordo com os alinhavos teóricos que sustentarão a interpretação dos dados e exposição dos resultados.

Este método engloba observação, experimentação e entrevista clínica. A experimentação é uma situação criada para observar a ação do sujeito diante de um objeto específico. A entrevista foca a representação verbal do sujeito acerca de suas ações (KEBACH, 2002; DELVAL, 2002). Kebach (2003), Maffioletti (2005) e Pecker (2009) já fizeram uso deste método em pesquisas no campo da cognição musical.

Delval (2002, p. 12), afirma que a essência do método clínico está na "intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo". Tal ponto vai ao encontro de nossas premissas, uma vez que não estaremos focados apenas na explicação dada pela criança, mas também no que ela faz musicalmente com o acordeom. Buscaremos

“compreender a maneira como o sujeito representa a situação e organiza a sua ação” (idem) em função da problemática da compreensão das funções harmônicas básicas, observando as relações e amarrações do seu pensamento. O uso de princípios deste método constitui uma metodologia adequada para este estudo, não só por que os princípios teóricos se afinam com os fins da investigação, mas também por que queremos acompanhar minuciosamente o fazer musical das crianças, e identificar os conhecimentos harmônicos construídos a partir da sua prática musical com o acordeom.

O valor do método clínico reside na observação direta da criança submergida em suas ações, seja no âmbito prático ou no esforço representativo do fazer consumado, e na interação entre ela e o pesquisador.

Far-se-á uma incursão como professor-pesquisador (BECKER E MARQUES, 2010) em ação, promovendo uma coleta de dados sobre a construção do conhecimento musical de três alunos de seis a oito anos de idade, de um Lar para crianças e adolescentes situado na cidade de Porto Alegre, com consentimento legal para participarem da pesquisa, acompanhando suas ações durante a aprendizagem de acordeom. A entidade fora escolhida por ser o local onde desenvolvemos atividades pedagógico-musicais com acordeom para crianças desta faixa etária.

3.1 Coleta e registro de dados

Os dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas e observações do fazer musical dos educandos nas aulas individuais de acordeom. As entrevistas serão feitas durante os eventos educativo-musicais, nos momentos da aprendizagem da conjugação das duas mãos na interpretação musical com acordeom, instigando as crianças a explicar o que estão fazendo, o que fizeram, e o que pensaram em fazer para desempenhar tal tarefa musical. Isto será feito durante doze semanas de aulas, com uma hora de aula de acordeom por semana com cada criança, totalizando doze horas de aulas por sujeito.

Durante estas aulas as crianças aprenderão três músicas (três valsas compostas exclusivamente para este fim) com evolução harmônica idêntica (quatro compassos iniciais feitos com acompanhamento de acorde de Tônica, seguidos de quatro compassos com acompanhamento de acorde de Dominante, e um nono compasso na Tônica, finalizando a composição), porém em tonalidades diferentes, para verificarmos a construção de conhecimento harmônico. Durante a aprendizagem, as atenções do professor-pesquisador estarão voltadas para a compreensão das estratégias empregadas pelas crianças para chegar à interpretação tocando melodia e acompanhamento rítmico-harmônico concomitantemente.

Quando envolvidas no seu fazer musical com acordeom procuraremos apreender o nível de compreensão que as crianças contraem sobre seu próprio fazer, e que mecanismos elas põem em ação para saber o momento exato de mudar o acompanhamento do campo da Tônica para a Dominante e vice-versa, e a natureza das explicações construídas para justificar suas próprias escolhas. Buscaremos tornar explícitas: as possíveis causas da estruturação do saber harmônico como necessário a continuação da aprendizagem no acordeom, identificando o que das ações anteriores fora generalizado; as coordenações inferenciais e de ações que possibilitam a aprendizagem harmônica no uso do acordeom; as noções que prefiguram ou estão implicadas na compreensão das funções harmônicas básicas (tônica e dominante) na aprendizagem de acordeom; a composição de generalizações acerca dos encadeamentos idênticos entre as funções harmônicas básicas presentes no repertório tonal em estudo.

Os dados serão registrados através de diários de campo e gravação audiovisual das aulas e entrevistas. Com base nos dados registrados, far-se-á a composição de protocolos únicos para cada sujeito pesquisado descrevendo a sua aprendizagem.

3.2 Parâmetros das análises

O desenvolvimento da compreensão das funções harmônicas básicas (Tônica e Dominante) será analisado a partir do fazer musical das crianças com o acordeom, dos diálogos verbais estabelecidos com o professor na sala de aula, e pelas condutas dos alunos frente aos questionamentos colocados nas entrevistas clínicas realizadas nas aulas. Buscaremos identificar se o apoio encontra-se em aspectos motores estritamente, decorando por contagem de tempos o momento de mudar de função harmônica no acompanhamento rítmico-harmônico, ou se fundamenta na cadência e na sensação de tensão e repouso existente na melodia para guiar a interpretação do acompanhamento. Assim, identificaremos, o apoio sobre a noção de ritmo harmônico, caracterizando, por conseguinte e, com efeito, a efetuação de generalizações a partir das experiências de aprendizagem construídas com as três músicas empregadas no estudo. Desse modo será possível desvelar os enlaces lógicos que constituem a compreensão das funções harmônicas como conhecimento estruturado e também como subsídio a aprendizagem de outras obras musicais, ancorado no aparato teórico epistemológico que embasa esta pesquisa.

À guisa conclusiva

Esta pesquisa buscará trazer avanços conceituais e teóricos para a área de Educação Musical e de Cognição Musical. Poderá revelar a natureza das dificuldades que os alunos enfrentam na interpretação de música tonal no acordeom ao ter de conciliar a interpretação simultânea de melodia (no teclado) e acompanhamento rítmico-harmônico (na baixaria). Procurará trazer para o campo da Psicologia da Aprendizagem Musical, novas reflexões acerca da compreensão e da aprendizagem de harmonia no acordeom, bem como sobre a conceituação harmônica por parte de indivíduos jovens (em nosso caso, crianças). Servirá também para compreendermos como a aprendizagem de harmonia funciona neste instrumento para podermos exercitá-la com base em um conceito claro, uma vez que dominar alguns princípios da lei harmônica tonal subsidia: a atividade de "tirar música de ouvido", muito presente na prática musical popular; o acompanhamento instrumental de canções na figura das improvisações; como requisito a prática composicional tonal.

Referências

BECKER, Fernando. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire*: da ação à operação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COSTA-GIOMI, Eugenia. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education,* Spring; vol. 42, 1, 1994a, p. 68-85.

_____. Effect of timbre and register modifications of musical stimuli on young children's identification of chord changes. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 121, 1994b, p. 01-15.

_____. El desarrollo de la percepción armónica durante la infancia. In: *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, n. 002, 999, p. 43-56, 2001.

_____. Young Children's Harmonic Perception. In*: Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 2003, p. 477-484.

COSTA-GIOMI, Eugenia; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *The effects of instruction on young children´s perception of tonic and dominant chords.* In: Meeting of the Society for Music Perception and Cognition, 2001, Kingston. Proceedings, 2001, p. 1-10.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do Método Clínico:* descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KEBACH, Patrícia. *A construção do conhecimento musical:* um estudo através do método clínico. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

_____. Entrevista clínica piagetiana na verificação das construções representativas dos parâmetros do som pelas crianças. In: BECKER, Fernando (Coord.). *Função simbólica e aprendizagem.* Porto Alegre: Edição Independente, 2002. p. 95-117.

LEVITIN, Daniel J. *A música no seu cérebro:* a ciência de uma obsessão humana/ Daniel J. Levitin; Trad. de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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

MACHADO, André Vargas. *Ensino de acordeon:* um estudo a partir da prática docente de dois professores. Monografia (Licenciatura em Música) Curso de Graduação em Música: Licenciatura, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Montenegro, 2009.

MOTTE, Dieter de La. *Armonia*, 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1994.

PECKER, Paula Cavagni. *As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos*: trabalhando com os modos do sistema tonal. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

_____. A compreensão harmônica sob a perspectiva da criança entre dois e quatro anos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, e CONGRESSO REGIONAL DA ISME, 2007. Campo Grande. *Anais...*, Campo Grande: Editora UFMS, 2007, p. 01-05.

PERSCH, Adriano José. *O ensino particular de acordeon auxiliado por computador:* um estudo de caso utilizando o software *Encore.* Monografia (Licenciatura em Música) Curso de Graduação em Música: Licenciatura, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Montenegro, 2006.

PIAGET, Jean et al. *Tomada de Consciência*. Trad. de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean et al. *Fazer e compreender*. Trad. de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

REIS, Jonas Tarcísio. Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, e SPEM, 15, 2009. Londrina. *Anais...*, Londrina: ABEM, 2009, p. 320-328.

_____. *A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre – RS. 118 f.* Monografia (Especialização em Música) Curso de Especialização em Música: Ensino e Expressão, Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2010a.

_____. A abordagem do conceito de harmonia tonal no ensino e aprendizagem de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre - RS: dois estudos de caso In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20, 2010. Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis: ANPPOM, 2010b. p. 365-369.

_____. A construção do conceito de harmonia tonal através de aulas particulares de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre - RS: três estudos de caso In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – SIMCAM, 6, 2010. Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro: UFRJ - Escola de Música, 2010c, p. 606-618.

_____. O ensino de harmonia no acordeom: reflexões a partir de dois estudos de caso In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 22, 2010. Montenegro. *Anais...*, Montenegro: FUNDARTE, 2010d, p. 186-190.

_____. O ensino e a aprendizagem de acordeom: reflexões acerca de um caso de educação musical coletiva em um curso de extensão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010. Goiânia. *Anais...*, Goiânia: ABEM, 2010e, p. 1550-1560.

_____. Interlocuções entre Acordeom e Música Popular Gaúcha (MPG): algumas reflexões envolvendo o ensino musical. In: ENCONTRO DA ABET REGIONAL

NORDESTE, 2, 2010. João Pessoa. *Anais...*, João Pessoa: ABET, UFPB, 2010f, p. 01-07.

REIS, Jonas Tarcísio, BEYER, Esther. Música e Acordeom: discutindo experiências de educação musical na Maturidade In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – SIMCAM, 6, 2010. Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro: UFRJ - Escola de Música, 2010. p. 595-605.

REIS, Jonas Tarcísio, BÜNDCHEN, Denise. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por três professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre - RS: três estudos de caso In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM - SUL, 13, 2010. Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2010, p. 1-10.

RODRIGUES, Henderson J. Teoria Schenkeriana e o Ensino da Harmonia: Um Relato de Experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande. *Anais...*, Campo Grande: ABEM, 2007, p. 01-05.

ZANATTA, Maria Aparecida Fabri. *Dialetos do acordeão em Curitiba:* Música, cotidiano e representações sociais. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques e. Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM - SUL, 13, 2010. Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2010, p. 01-07.

As concepções dos professores de Educação Infantil acerca da atividade musical

Andréia Pereira de Araújo Martinez
andreiamartinez4@gmail.com
Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal

Patrícia Lima Martins Pederiva
Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal

Resumo: Este projeto propõe-se a pesquisar o professor de educação infantil e a atividade musical, sendo que o objetivo geral é investigar as concepções dos professores acerca da atividade musical no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. A presente pesquisa mostra-se relevante devido à lei federal nº 11.769/08, que assegura o ensino da música na educação básica, portanto, faz-se necessária a reflexão sobre a presença da música e a forma como ela faz-se presente no espaço da educação infantil. Busca-se analisar as concepções que os professores, que atuam nessa etapa da educação básica atribuem à atividade musical e como eles enxergam suas possibilidades para desenvolvê-la na escola, como parceiros do especialista em música. O referencial teórico e os procedimentos metodológicos fundamentam-se em Vigotski, onde a pessoa é compreendida como um ser histórico-cultural. A expectativa de conclusão desse trabalho é que possa trazer contribuições para os saberes e fazeres dos professores que atuam na educação de crianças pequenas com relação à atividade musical.

Palavras chave: professores, crianças, música.

Introdução:

O objetivo principal desse projeto de pesquisa é investigar as concepções dos professores de educação infantil acerca da atividade musical na prática docente, pois, quem desenvolve o trabalho pedagógico de forma mais direta com o aluno é o professor. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre a importância e o espaço que esse profissional atribui à atividade musical.

A grande maioria dos educadores de educação infantil possui formação em Pedagogia, de modo que se mostra importante observar a oportunidade que esse profissional teve de vivenciar a educação musical no seu processo de formação.

Além de investigar se existe uma lacuna com relação à formação de professores de educação infantil, é importante discutir como eles se percebem diante da música, pois muitas pessoas sentem-se "amusicais", embasadas na concepção teórica inatista, que as faz acreditar e aceitar que a atividade musical é apenas para alguns, e, portanto, que elas são incapazes de aprender algo que esteja associado à música, como aponta Pederiva "o mito do dom inato, de

corpos prontos para a atividade musical permanece, gerando, para os que não os possuem, um aprendizado psicologicamente fadado ao fracasso" (PEDERIVA, 2009, p. 13).

Ao contrário da concepção inatista, Vigotski defende que de acordo com o contexto histórico-cultural somos capazes de conceber qualquer tipo de conhecimento que foi construído pela humanidade, pois nossa capacidade não é inata, nosso desenvolvimento depende das experiências culturais que vivenciamos.

Ao refletir sobre a formação do professor de educação infantil e sobre suas concepções com relação ao desenvolvimento da atividade musical no espaço pedagógico, é importante pensar sobre as implicações dos posicionamentos dos professores em relação à prática docente voltada ao ensino da música, pois, a forma como a pessoa posiciona-se com relação à música pode trazer conseqüências negativas em relação ao seu aprendizado musical, como sinaliza Pederiva:

> A expressão musical [...] é considerada como domínio de raros seres [...] e o músico, um ser mítico. Por sua vez, aqueles que não se adaptam ao padrão [...] são excluídos. São entendidos como uma espécie de seres amusicais, ou seja, pessoas que não possuem, de acordo com essa visão, capacidade e habilidades inatas para serem músicos. A crença no mito do dom musical, no dom de poucos e para poucos, implica, dessa forma, um distanciamento entre seres humanos e a música (PEDERIVA, 2009, p. 13).

É importante refletir sobre a ação do professor diante do que ele pode oportunizar ao aluno. E, da mesma forma, o vácuo que pode surgir na educação da criança devido à inexistência de experiências onde a música é vivenciada, o que impossibilitará o desenvolvimento musical da criança com relação a suas necessidades enquanto ser que possui sua individualidade e enquanto ser social. Com relação a ação do professor, Ostetto afirma que:

> A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural. [...] É necessária uma formação que contemple experiências estéticas capazes de revolver o ser da poesia presente e esquecido no professor (OSTETTO, 2004, p. 57).

A pesquisa acerca da atividade musical no contexto da educação infantil justifica-se pela lei nº 11.769/08, que assegura o ensino da música na educação básica. Vale frisar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. E mostra-se relevante, pois, muitos professores questionam sobre a efetivação da lei no ambiente escolar – percepção captada

pela prática como coordenadora pedagógica de uma escola de educação infantil do Distrito Federal.

Essa discussão tem sido maior entre os docentes que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, pois como a maioria possui formação em Pedagogia, apresentam receio em desenvolver a atividade musical, apesar dessa atividade já ser uma prática no dia-a-dia nesse contexto. Desse modo, tal análise pode trazer contribuições para a qualidade da educação com relação à prática docente do profissional que atua na educação infantil.

Referencial teórico:

O mundo transformou-se ao longo dos anos e isso deu-se pelo fato do homem agir sobre o meio em que vive. Com o passar do tempo a humanidade criou novos instrumentos, seja na área da ciência ou da arte, e esses instrumentos foram incorporados ao nosso modo de viver e estar neste mundo.

Isso sinaliza que o ser humano necessita do ato da criação para continuar o seu desenvolvimento na sociedade. Na realidade, o ato de criar é algo necessário ao homem, como é possível perceber ao longo da história a quantidade de invenções que surgem.

Desse modo, é importante que a criança seja incentivada a desenvolver suas possibilidades de criação. É claro que ela pode desenvolver tais possibilidades em todos os momentos da vida, mas esse trabalho tem como foco o universo da escola. Sendo assim, é importante pensar se a escola propicia à criança a possibilidade dela desenvolver-se enquanto ser criador nas atividades musicais na educação infantil.

> [...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

É importante pensar como a música é vivenciada nas instituições de ensino de educação infantil. A criança apenas ouve passivamente e apenas reproduz o que é determinado; ou ela é convidada a experimentar a música a partir do ouvir, do sentir, do cantar, do tocar, do trocar, do arriscar e do criar. Quanto mais experiências musicais a criança tiver, mais possibilidades de criação ela terá, isso não é uma questão de genialidade, como

muitos apontam, mais sim, uma questão do meio e do tempo em que a pessoa encontra-se inserida.

1. A atividade musical no contexto da Educação Infantil

A música não surgiu do nada, ela surgiu da curiosidade e da experimentação, da necessidade do ser humano de expressar seus sentimentos e sua visão de mundo. A música é um tipo de linguagem que qualquer pessoa pode vivenciar, como expõe Pederiva:

> [...] se depender das nossas possibilidades como animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons [...]. Isso é dado ao ser humano, independente das formas que possa assumir. A musicalidade possui, assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos (PEDERIVA, 2009, p. 38).

A atividade musical é característica da convivência do homem em grupos e contribui para a formação de sua identidade. A música possibilita que o homem evolua com relação a sua forma de estar no mundo e, por isso, ela é tão importante para a sobrevivência do ser humano, e para a organização social.

Diante do exposto, é possível afirmar que a atividade musical é necessária para o ser humano enquanto ser individual e social; para que ele possa alcançar novas possibilidades de desenvolvimento, de interagir no meio em que está inserido, de entender e buscar meios para transformar o seu espaço social.

Em todas as sociedades e culturas é possível verificar a presença da música, pois ela é uma prática social. Todos os seres humanos, independente da idade, sexo ou etnia, lidam com a música em vários momentos da vida. A música faz parte do universo da criança, em diferentes espaços e situações.

É importante que a música esteja presente na escola, mas isso não basta, ela precisa ser vivenciada de maneira expressiva, pois é uma manifestação social acumulada ao longo da história da humanidade e como uma linguagem artística, pode proporcionar uma vivência estética, como esclarece Vigotski:

> [...] as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas [...] são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

A música é arte, é prática social e provoca a vivência estética, portanto a criança precisa ter experiências musicais no espaço da educação escolar. Sendo que isso já foi sinalizado por alguns instrumentos legais.

A lei federal nº 11.769, aprovada no ano de 2008, acrescenta ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o parágrafo 6º. A lei dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (BRASIL, 2008). O parágrafo segundo se refere ao ensino da Arte.

A música não está prevista apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, onde é exposta a importância dessa linguagem artística para o desenvolvimento da criança. A música trabalha com diferentes aspectos do ser humano, de forma que possibilita a expressão de seus sentimentos e pensamentos "A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana" (BRASIL, 1998, p. 45).

A forma como a música é desenvolvida no espaço da educação infantil, em muitas situações, está associada a estabelecimento de rotina, disciplina ou para apresentações em datas comemorativas, o que não possibilita o desenvolvimento musical da criança, pois com tais atividades, a criança já recebe a música pronta, como um produto e assim, não envolve-se com ela.

> [...] proceder à desconstrução de [...] conceitos sobre como musicalizar na infância, rompendo com um modelo de ensino de música na Educação Infantil como 'trilha sonora' de rotinas, de estabelecimento de comportamentos disciplinados nas salas de aula e atividades escolares, em especial, as comemorativas e horas cívicas.
> [...] Na verdade, musicalizar na Educação infantil passa pela vivência sonora, pela exploração do mundo dos sons e pela experiência estética musical (GUILHERME, 2010, p. 157).

A atividade musical precisa estar presente na educação infantil de forma mais consistente, desse modo, faz-se necessário mais estudo e reflexão com relação ao fazer pedagógico desenvolvido nesse espaço, para que a música não esteja presente apenas em momentos em que é vivenciada sem significado para a criança.

2. Atuação do professor de educação infantil com relação à atividade musical

É possível identificar a presença da música no espaço de educação infantil, mas a forma como a música se desenvolve nesse espaço é o ponto de análise. É habitual percebermos que a música está presente em cantigas que estabelecem normas no espaço pedagógico, ou sendo usada para apresentações que seguem o calendário letivo, desse modo, não existe uma reflexão sobre essa prática, onde a criança possa desenvolver sua expressão musical, criação e compreensão do universo cultural sonoro.

Uma das pessoas que planeja e desenvolve a prática pedagógica no espaço da escola é o professor, por isso, faz-se necessário refletir sobre o seu fazer. É claro que o intuito não é expor a figura do professor como o detentor de todo o saber, mas sim, que o professor possa ser visto como um organizador social do espaço pedagógico.

Nesse contexto, é possível perceber que boa parte da ausência da atividade musical se dá por conta do profissional que atua na área, pois ele deixa de proporcionar a vivência musical no exercício do seu trabalho docente. Talvez isso aconteça porque o professor, em seu discurso, apresente descrença na possibilidade em desenvolver a atividade musical, por sentir-se incapaz, por associar a música ao "dom" ou porque não teve a oportunidade de vivenciar a música em sua formação, como afirma Guilherme "De modo geral, as educadoras sempre se desculpam por não desenvolver a linguagem musical, pois alegam não terem sido formadas para isso, ou seja, consideram-se incapacitadas, com pouco ou nenhum repertório musical adequado, sem afinação e sem destreza" (GUILHERME, 2010, p. 158).

Se o professor sente-se incapaz para desenvolver a atividade musical, é importante pensar na busca que este profissional precisa trilhar para conquistar tal conhecimento, para mudar o panorama em que ele se encontra, pois apenas tendo a iniciativa de vivenciar experiências musicais autênticas, poderá proporcionar tal experiência a seus alunos.

3. Formação do professor de educação infantil acerca da atividade musical

Ainda é possível verificar lacunas na formação do professor brasileiro, pois os cursos de Pedagogia que formam esses profissionais da educação oferecem pouco ou quase nada de conhecimentos voltados a linguagem artística, como afirma Waslawick e Maheirie:

> Na formação de educadores, no que tange ao trabalho na área de artes que poderiam estar desenvolvendo enquanto professores generalistas, cada vez mais se reforça a idéia de que música não é para todos, que para se trabalhar com música é necessário uma formação específica, muitas vezes compreendida enquanto a formação tradicional em música, por sujeitos que tenham "dom" ou "talento" para a música (WASLAWICK & MAHEIRIE, 2008, p. 86).

Tal falha na formação de professores pode sinalizar uma das causas da ausência da atividade musical no contexto de educação infantil de forma mais consistente, como esclarece Waslawick e Maheirie ao referirem-se a Figueiredo:

> O autor pontua que durante a formação oferecida em cursos de pedagogia que preparam educadores para os anos iniciais da escola [...] pouco ou quase nada tem sido feito destinado à área de música. Isso se reflete diretamente na prática profissional destes, pois existe uma ausência significativa de educação musical nos anos iniciais da escola, o que gera uma lacuna na experiência escolar oferecida para as crianças nessa faixa etária (WASLAWICK & MAHEIRIE, 2008, p. 86).

O professor não sente-se capacitado para exercer tal atividade porque não recebeu formação adequada. O professor acaba por desenvolver a música de uma forma em que não proporciona a criança envolvimento com a linguagem musical e, portanto, ela não vivencia e não desenvolve seu potencial de imaginação, criação e conhecimento do mundo sonoro; por falta de experiências que possam provocar nela a sensibilidade e a compreensão do universo musical.

Procedimento metodológico:

Na perspectiva metodológica de Vigotski, o sujeito compreendido como um ser histórico-cultural é apontado como o foco da pesquisa e o método leva em conta a história e a cultura como fundamentos, como abordam Zanella et. al. em relação à visão do autor:

> Desta forma, o método para Vygotski não apenas nos permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. [...] movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser (ZANELLA et. al. 2007, p. 29).

Portanto, o presente projeto de pesquisa propõe investigar o universo de uma escola de educação infantil da Região Administrativa do Núcleo Bandeirante da rede pública de ensino do Distrito Federal. A escola atende apenas o 1º e o 2º períodos da pré-escola, ou seja, crianças entre 4 e 5 anos de idade, nos turnos matutino e vespertino.

A escola apresenta quatro grupos distintos, ou seja, quatro grupos que trabalham com períodos da educação infantil e turnos diferentes. Cada grupo coordena separadamente, o que acarreta um pensar e fazer pedagógico diferenciado. Assim, ao ponderar a especificidade de cada grupo, o critério para escolha do número de participantes na pesquisa deu-se em permitir que a mesma quantidade de cada um fosse representada.

Cada grupo da escola é assim representado: cinco professoras no 1º período matutino, cinco no 1º período vespertino, cinco no 2º período matutino e mais cinco no 2º período vespertino. O que totalizam vinte professoras. De cada grupo será escolhido duas professoras para participar da pesquisa, o que totalizam oito professoras, como amostragem.

O procedimento de coleta de dados será a entrevista semi estruturada, que ocorrerá em um dos momentos reservados à coordenação pedagógica, que realizar-se-á individualmente. A entrevista será gravada com autorização das participantes.

A pesquisa buscará captar a complexidade dos pontos de vista das professoras, dando liberdade para que elas possam externar o que pensam acerca da atividade musical.

A análise dos dados ocorrerá logo após a realização das entrevistas, quando serão transcritas e categorizadas.

A análise não pode sustentar-se apenas em descrever os dados, é preciso ir alem, é preciso explicá-los, estabelecendo assim, uma conexão entre os dados, como aborda Pederiva "Na ciência, a tarefa da análise é evidenciar as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base de um fenômeno. Desse modo, a análise se converte na explicação científica do que se estuda e não só na sua descrição" (PEDERIVA, 2009, p. 24).

Por fim, a pesquisa estrutura-se de forma que considera os pressupostos que o método da psicologia histórico-cultural de Vigotski fundamenta-se, numa perspectiva onde a prática social sofre transformações ao longo da história, até se consolidar.

Perspectivas de conclusão:

Espera-se que a pesquisa possa proporcionar um aprofundamento da atividade musical que é desenvolvida no espaço de educação infantil, de modo que o olhar sobre esse panorama permita analisar o que pode ser feito para que a música tenha um espaço mais concreto e real

na primeira etapa da educação básica. De forma, que possa trazer contribuições para os saberes e os fazeres dos professores que atuam na educação infantil com relação à atividade musical. Espera-se também que a pesquisa possa despertar uma reflexão sobre a legislação, sobre o currículo e sobre a prática pedagógica.

A busca por ouvir a fala dos professores de educação infantil sobre o tema tem como foco conhecer o que eles pensam sobre suas possibilidades musicais, busca trazer a reflexão de que a música não é um privilégio de poucos, mas um privilégio da humanidade, e, portanto, que o professor possa se sentir capacitado em buscar meios de desenvolver-se musicalmente, e conseqüentemente, promover momentos de experiência musical para as crianças.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. Musicalização Infantil: Trajetórias do aprender a apreender o quê e como ensinar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (org.) *Educação Infantil:* para quê, para quem e por quê? 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 157-162.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. "Mas as crianças gostam!" Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores:* autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004. p. 41-60.

PEDERIVA, Patrícia. *A atividade musical e a consciência da particularidade.* Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância.* Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WASLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras de educação infantil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 83-92, mar. 2008.

ZANELLA, Andréa Vieira; DOS REIS, Alice Casanova; TITON, Andréia piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, nº 2, p. 25-33, mai./ago. 2007.

A formação continuada de professores de música a distância e a construção de uma base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental

Daniela Dotto Machado[1]
Universidade Federal de São Carlos
danieladotto@ufscar.br

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali[2]
alinereali@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Moniele Rocha de Souza[3]
monimiuxa@hotmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: A proposta de formação intitulada "Construindo a base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de professores de música" objetiva contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores de música, atuantes em escolas de Ensino Fundamental, por meio do mapeamento e da construção de uma base de conhecimentos para docência em Educação Musical em diferentes fases da carreira docente. O curso de extensão é uma proposta de formação continuada a distância que está diretamente vinculado ao trabalho desenvolvido pelo grupo de Professores e outros Agentes Educacionais", especificamente ao projeto de pesquisa "Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação", em andamento na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Como participante desse grupo, linha e projeto de pesquisa, a Profa. Ms. Daniela Dotto Machado propõe este curso que é ofertado no Portal dos Professores e que está localizado no site da própria UFSCar. O curso terá carga horária total de 120 horas para os professores de Música, sendo gratuito a todos participantes.

Palavras chave: Formação continuada a distância; Professores de música do ensino fundamental; Base de conhecimentos para a docência.

Introdução

[1] Daniela Dotto Machado é docente efetiva do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. É Licenciada em Música pela UFSM, Mestre em Música/ Educação Musical pela UFRGS e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar desde o ano de 2010.
[2] Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali é docente efetiva do Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas da UFSCar. É orientadora cal do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar.
[3] Moniele Rocha de Souza atua tutora no curso de formação continuada em questão, auxiliando no desenvolvimento de diversas tarefas necessárias ao bom andamento do mesmo. É licenciada em Música pela UFSCar e atua como professora de música da educação básica no município de Itápolis, interior de São Paulo. É tutora da UAB-UFSCar.

Neste ano de 2011 na UFSCar é desenvolvido o curso de extensão "*Construindo a base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de professores de música*". O curso apresenta como objetivo geral contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores de Música, atuantes em escolas de Ensino Fundamental, por meio do mapeamento e da construção de uma base de conhecimentos para docência em Educação Musical em diferentes fases da carreira docente.

O curso tem 120 horas de duração, carga horária essa distribuída entre atividades virtuais diversas a serem desenvolvidas pelos docentes participantes de abril a dezembro de 2011. Logo, o curso está em andamento na instituição, sendo efetuado totalmente na modalidade a distância e gratuitamente. Participam da proposta 60 docentes de diversas regiões do Brasil que se inscreveram no curso no site do Portal dos Professores da UFSCar no mês de fevereiro e que aceitaram participar de uma pesquisa na qual o curso está diretamente vinculado. Trinta são professores das séries iniciais e outros trinta das séries finais do ensino fundamental. Outros critérios de seleção dos participantes no curso os professores foram aplicados. São eles: Ser professor da educação básica em escolas públicas e/ou particulares; Ensinar música curricularmente por meio de disciplina de Arte ou outra específica; Possuir formação em curso de licenciatura com ênfase na área de música ou educação musical.

O último critério elencado foi escolhido a partir das considerações do grupo de pesquisa, da qual a proponente do curso faz parte, sobre as necessidades da tese de doutorado que investigará os índices de desenvolvimento profissional dos professores de música atuantes no ensino fundamental. Assim, a proposta extensionista em relação direta com o desenvolvimento da Tese de Doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar propõe este curso que será ofertado no Portal dos Professores localizado no site da própria instituição UFSCar. É relevante esclarecer que o curso está diretamente vinculado ao trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa "Formação Básica e Continuada de Professores", na linha de pesquisa "Formação de Professores e outros Agentes Educacionais", especificamente no projeto de pesquisa "Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação" em desenvolvimento na UFSCar[4].

[4] O projeto de pesquisa "Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação" é coordenado pela Profa. Dra. Aline Medeiros Reali na UFSCar.

A base de conhecimentos para a docência em educação musical: fundamentação teórica do curso

A importância de se mapear e de construir com os docentes uma base de conhecimentos para docência em Educação Musical em diferentes fases da carreira docente é fundamentada em Shulman (1997). A teoria de L.S Shulman, de acordo com Mizukami (2004, s/n), busca compreender sobre o que os professores necessitam "saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos alunos", ou seja:

> A base do conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidade de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. (MIZUKAMI, 2004, s/n.).

Shulman (1987) aponta categorias de conhecimento: o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento de objetivos, metas e propósitos educacionais, o conhecimento de outros conteúdos, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos alunos, o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Essas categorias de conhecimento, segundo Mizukami (2004, s/n) podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. A constituição de uma base de conhecimento é fundamental à construção e avaliação de indicadores de desenvolvimento profissional da docência, que serão investigados na proposta de pesquisa de Doutorado em que o curso de extensão está inserido.

Uma breve caracterização da formação continuada na perspectiva legal e da literatura de Educação

Na atualidade, a formação continuada de professores está prevista legalmente. De acordo com o Artigo 63, inciso III, é de responsabilidade dos institutos superiores de educação a "manutenção de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (BRASIL, 2009). Além disso, o Artigo 87, parágrafo 3, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 delega que o "Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem realizar

programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância" (BRASIL, 2009).

O reconhecimento da importância da formação continuada para a qualificação e desenvolvimento profissional dos professores que estão em serviço tem sido averiguado no depoimento dos próprios docentes, nos documentos governamentais e nas inúmeras publicações da área educacional que refletem sobre esse tipo de formação (QUEIROZ; MARINHO, 2007; FUSARI, 1992; MIZUKAMI et al. 2002; NOVOA, 1995; FERREIRA, 2003; GEGLIO, 2006; LINHARES, 2004; ROSEMBERG, 2002; FILHO, 2007; GATTI, 2008; TARGAS, 2003; entre outros.). Por esse motivo, nos últimos tempos ocorre um crescente desenvolvimento de ações e de pesquisas voltadas à formação continuada de professores, tanto na modalidade presencial quanto à distância, nas diversas áreas educativas.

A formação continuada na contemporaneidade é fundamentada na idéia de que os docentes não podem mais se limitar as suas formações iniciais, tendo em vista que elas não dão mais conta das demandas ao longo de suas atuações profissionais (HENTSCHKE, 2000; FUSARI, 1992). Nesse sentido, o professor é compreendido com profissional em constante desenvolvimento profissional e a formação continuada é vista como importante nesse processo. Nos dias atuais, o conhecimento se renova e é veiculado rapidamente pelos meios de comunicação. A mudança social na relação com as informações e com os conhecimentos produzidos, bem como a entre as pessoas nos últimos tempos, modificaram significativamente as características dos alunos e do trabalho profissional dos professores nas escolas. Do professor, espera-se que não trabalhe mais de forma isolada, reconhecendo a necessidade de se desenvolver permanentemente de forma colaborativa com seus pares; que assuma vários papéis ou funções nas instituições de ensino, que desenvolva constantemente suas competências e habilidades, entre tantos outros aspectos.

Esta proposta de curso de extensão, que será desenvolvida a distância possui amparo legal, uma vez que a LDBEN 9.394/96 reconhece e estimulam a possibilidade de que as ações de formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério possam ocorrer com a utilização de recursos e tecnologias de educação a distância. Sobre essa questão, Gatti (2008) destaca:

> É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de promover formação, pois pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam

> condições, quando se trata de trabalhadores, de, em alguma modalidade de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal. (GATTI, 2008, p. 65).

Como vantagens à realização deste curso de extensão na modalidade a distância, ressaltamos: oportunizar aos docentes a realização de uma proposta formativa dentro de suas possibilidade de tempo; abarcar professores de Música que trabalham no ensino de música em uma ou mais localidades, e com distintas possibilidades de horários para a participação das atividades formativas; promover maior contato com e entre professores com diversas experiências em função das distintas realidades em que atuam; tornar o processo de formação mais interessante e significativo com o uso de diversos recursos/ferramentas existentes e que tem a ver com a realidade dos docentes e até mesmos de seus alunos - vídeos, gravações, web conferências; ofertar o desenvolvimento e conhecimento para lidar com as tecnologias de comunicação – aprendizagem sobre as possibilidades dos ambiente de ensino virtuais etc..

Abordagem metodologia do curso: aspectos gerais

O curso de extensão propõe a seus participantes a realização de atividades que são disponibilizadas paulatinamente a cada 7, 15, ou 21 dias, dependendo de seus tipos e finalidades. Todas as atividades são organizadas em módulo temáticos que buscam compreender a visão dos professores sobre aspectos de sua formação, atuação profissional nas escolas, e sobre o ensino musical proposto e realizado pelos mesmos. Os tipos de ferramentas empregadas são: fóruns variados (social, de dúvidas, de discussões), leitura de textos, envio de atividades, questionário online, chat entre outros.

A narrativa é amplamente utilizada no curso. No processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores as narrativas escritas têm sido consideradas úteis, pois podem servir como meio de comunicação e como ferramenta de aprendizagem. De um lado as narrativas podem ter a função de registrar para nós mesmos e, de outro, informar a uma outra pessoa nossos pensamentos, idéias, conhecimentos. Assim, as narrativas escritas auxiliam "traduzirmos" nosso conhecimento por meio das nossas palavras e podem funcionar como ferramenta de aprendizagem, tanto para nós mesmos quanto para outros professores.

Durante o curso de extensão proposto utilizaremos das narrativas em diversos momentos. De acordo com Cunha (1997), as narrativas escritas são mais disciplinadoras do discurso posto que frequentemente "a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites." As narrativas escritas têm sido consideradas úteis nesse processo, pois podem servir como meio de comunicação e como ferramenta de aprendizagem.

Considerações Finais

Neste ano de 2011 o curso de extensão é realizado até o mês de dezembro de 2011. É interessante ressaltar que a procura pelo mesmo no período de inscrição foi muito grande, superando o quantitativo de 800 inscritos. Embora tenham sido selecionados ao curso 60 professores de música atuantes nas séries inicias e finais do ensino fundamental públicas e/ou privadas de diversas regiões do Brasil, entende-se que a desistência de parte dos professores é considerada como possível em um percentual de 30 a 50%. Até o momento, comunicaram formalmente a desistência do curso cerca de 7 dos 60 docentes, ou seja 11, 66%. O curso tem sido avaliado como positivo aos docentes participantes, principalmente nos quesitos de: aproximação e troca de informações e experiência sobre o ensino de música com colegas da área de educação musical, conhecimento de materiais didáticos e reflexão sobre formação e atuação profissional. Até este momento o curso oportunizou espaço aos docentes para narrarem e analisarem suas formações e suas atuações na escola, bem como iniciarem as discussões sobre suas práticas pedagógico-musicais nas escolas. Os resultados do curso serão apresentados e discutidos em artigo específico em breve, bem como na tese que está sendo elaborada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 28 ago. 2009.

CUNHA, M. I. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*, Educação on-line. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/conteme_agora.asp?f_id_artigo=139> ou Revista da Faculdade de Educação, vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997,<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>

FERREIRA, N. S. C. *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FILHO, J. R. H. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. 2007. 250p. Doutorado (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores nos cotidiano da escola fundamental. *Série Idéias*. n. 12, p. 25-33, São Paulo: FDE, 1992.

GATTI, E. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GEGLIO, P. C. *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

HENTSCHKE, L. (org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

LINHARES, C. F. *Formação continuada de professores*: comunidade científica e poética. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 02, p.1-11. 2004. Disponível em:<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 28 de agosto de 2010.

MIZUKAMI, M. G.; et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. REYES, C., MARTUCCI, E., LIMA, E., TANCREDI, R. MELLO, R. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NOVOA, A. *Os docentes e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. *Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa*. In: Anais do XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e I Congresso da ISME na América Latina. Campo Grande: UFMS, 2007, p. 1-9.

ROSEMBERG, D. S. *Processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte*. Rio deJaneiro: Wak, 2002.

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

TARGAS, K. M. *A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores das séries inicias do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica*. 2003. Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

A formação continuada de professores de música a distância e a construção de uma base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental

Daniela Dotto Machado
UFSCAR
danieladotto@gmail.com

Resumo: A proposta de formação intitulada "Construindo a base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de professores de música" objetiva contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores de música, atuantes em escolas de Ensino Fundamental, por meio do mapeamento e da construção de uma base de conhecimentos para docência em Educação Musical em diferentes fases da carreira docente. O curso de extensão é uma proposta de formação continuada a distância que está diretamente vinculado ao trabalho desenvolvido pelo grupo de Professores e outros Agentes Educacionais", especificamente ao projeto de pesquisa "Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação", em andamento na Universidade Federal de XX (UFXX). Como participante desse grupo, linha e projeto de pesquisa, a Profa. Ms FULANA propõe este curso que é ofertado no Portal dos Professores e que está localizado no site da própria UFXX. O curso terá carga horária total de 120 horas para os professores de Música, sendo gratuito a todos participantes.

Palavras chave: Formação continuada a distância; Professores de música do ensino fundamental; Base de conhecimentos para a docência.

Introdução

Neste ano de 2011 na Universidade Federal de XX é desenvolvido o curso de extensão "*Construindo a base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de professores de música*". O curso apresenta como objetivo geral contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores de Música, atuantes em escolas de Ensino Fundamental, por meio do mapeamento e da construção de uma base de conhecimentos para docência em Educação Musical em diferentes fases da carreira docente.

O curso tem 120 horas de duração, carga horária essa distribuída entre atividades virtuais diversas a serem desenvolvidas pelos docentes participantes de abril a dezembro de 2011. Logo, o curso está em andamento na instituição, sendo efetuado totalmente na modalidade a distância e gratuitamente. Participam da proposta 60 professores de música de diversas regiões do Brasil que se inscreveram no curso no site do Portal dos Professores da UFXX no mês de fevereiro e que aceitaram participar de uma pesquisa na qual o curso está diretamente vinculado. Trinta são professores das séries iniciais e outros trinta das séries finais do ensino fundamental. Outros critérios de seleção dos participantes no curso os

professores foram aplicados. São eles: Ser professor da educação básica em escolas públicas e/ou particulares; Ensinar música curricularmente por meio de disciplina de Arte ou outra específica; Possuir formação em curso de licenciatura com ênfase na área de música ou educação musical.

O último critério elencado foi escolhido a partir das considerações do grupo de pesquisa, da qual a proponente do curso faz parte, sobre as necessidades da tese de doutorado que investigará os índices de desenvolvimento profissional dos professores de música atuantes no ensino fundamental. Assim, a proposta extensionista em relação direta com o desenvolvimento da Tese de Doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFXX propõe este curso que será ofertado no Portal dos Professores localizado no site da própria instituição UFXX. É relevante esclarecer que o curso está diretamente vinculado ao trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa "Formação Básica e Continuada de Professores", na linha de pesquisa "Formação de Professores e outros Agentes Educacionais", especificamente no projeto de pesquisa "Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação" em desenvolvimento na UFXX[1].

A base de conhecimentos para a docência em educação musical: fundamentação teórica do curso

A importância de se mapear e de construir com os docentes uma base de conhecimentos para docência em Educação Musical em diferentes fases da carreira docente é fundamentada em Shulman (1997). A teoria de L.S Shulman, de acordo com Mizukami (2004, s/n), busca compreender sobre o que os professores necessitam "saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos alunos", ou seja:

> A base do conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidade de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. (MIZUKAMI, 2004, s/n.).

[1] O projeto de pesquisa "Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação" é coordenado pela Profa. Dra. FULANA na UFXX.

Shulman (1987) aponta categorias de conhecimento: o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento de objetivos, metas e propósitos educacionais, o conhecimento de outros conteúdos, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos alunos, o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Essas categorias de conhecimento, segundo Mizukami (2004, s/n) podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. A constituição de uma base de conhecimento é fundamental à construção e avaliação de indicadores de desenvolvimento profissional da docência, que serão investigados na proposta de pesquisa de Doutorado em que o curso de extensão está inserido.

Uma breve caracterização da formação continuada na perspectiva legal e da literatura de Educação

Na atualidade, a formação continuada de professores está prevista legalmente. De acordo com o Artigo 63, inciso III, é de responsabilidade dos institutos superiores de educação a "manutenção de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (BRASIL, 2009). Além disso, o Artigo 87, parágrafo 3, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 delega que o "Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância" (BRASIL, 2009).

O reconhecimento da importância da formação continuada para a qualificação e desenvolvimento profissional dos professores que estão em serviço tem sido averiguado no depoimento dos próprios docentes, nos documentos governamentais e nas inúmeras publicações da área educacional que refletem sobre esse tipo de formação (QUEIROZ; MARINHO, 2007; FUSARI, 1992; MIZUKAMI et al. 2002; NOVOA, 1995; FERREIRA, 2003; GEGLIO, 2006; LINHARES, 2004; ROSEMBERG, 2002; FILHO, 2007; GATTI, 2008; TARGAS, 2003; entre outros.). Por esse motivo, nos últimos tempos ocorre um crescente desenvolvimento de ações e de pesquisas voltadas à formação continuada de professores, tanto na modalidade presencial quanto à distância, nas diversas áreas educativas.

A formação continuada na contemporaneidade é fundamentada na idéia de que os docentes não podem mais se limitar as suas formações iniciais, tendo em vista que elas não dão mais conta das demandas ao longo de suas atuações profissionais (HENTSCHKE, 2000;

FUSARI, 1992). Nesse sentido, o professor é compreendido com profissional em constante desenvolvimento profissional e a formação continuada é vista como importante nesse processo. Nos dias atuais, o conhecimento se renova e é veiculado rapidamente pelos meios de comunicação. A mudança social na relação com as informações e com os conhecimentos produzidos, bem como a entre as pessoas nos últimos tempos, modificaram significativamente as características dos alunos e do trabalho profissional dos professores nas escolas. Do professor, espera-se que não trabalhe mais de forma isolada, reconhecendo a necessidade de se desenvolver permanentemente de forma colaborativa com seus pares; que assuma vários papéis ou funções nas instituições de ensino, que desenvolva constantemente suas competências e habilidades, entre tantos outros aspectos.

Esta proposta de curso de extensão, que será desenvolvida a distância possui amparo legal, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 reconhece e estimulam a possibilidade de que as ações de formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério possam ocorrer com a utilização de recursos e tecnologias de educação a distância. Sobre essa questão, Gatti (2008) destaca:

> É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de promover formação, pois pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em alguma modalidade de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal. (GATTI, 2008, p. 65).

Como vantagens à realização deste curso de extensão na modalidade a distância, ressaltamos: oportunizar aos docentes a realização de uma proposta formativa dentro de suas possibilidade de tempo; abarcar professores de Música que trabalham no ensino de música em uma ou mais localidades, e com distintas possibilidades de horários para a participação das atividades formativas; promover maior contato com e entre professores com diversas experiências em função das distintas realidades em que atuam; tornar o processo de formação mais interessante e significativo com o uso de diversos recursos/ferramentas existentes e que tem a ver com a realidade dos docentes e até mesmos de seus alunos - vídeos, gravações, web

conferências; ofertar o desenvolvimento e conhecimento para lidar com as tecnologias de comunicação – aprendizagem sobre as possibilidades dos ambiente de ensino virtuais etc..

Abordagem metodologia do curso: aspectos gerais

O curso de extensão propõe a seus participantes a realização de atividades que são disponibilizadas paulatinamente a cada 7, 15, ou 21 dias, dependendo de seus tipos e finalidades. Todas as atividades são organizadas em módulo temáticos que buscam compreender a visão dos professores sobre aspectos de sua formação, atuação profissional nas escolas, e sobre o ensino musical proposto e realizado pelos mesmos. Os tipos de ferramentas empregadas são: fóruns variados (social, de dúvidas, de discussões), leitura de textos, envio de atividades, questionário online, chat entre outros.

A narrativa é amplamente utilizada no curso. No processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores as narrativas escritas têm sido consideradas úteis, pois podem servir como meio de comunicação e como ferramenta de aprendizagem. De um lado as narrativas podem ter a função de registrar para nós mesmos e, de outro, informar a uma outra pessoa nossos pensamentos, idéias, conhecimentos. Assim, as narrativas escritas auxiliam "traduzirmos" nosso conhecimento por meio das nossas palavras e podem funcionar como ferramenta de aprendizagem, tanto para nós mesmos quanto para outros professores. Durante o curso de extensão proposto utilizaremos das narrativas em diversos momentos. De acordo com Cunha (1997), as narrativas escritas são mais disciplinadoras do discurso posto que frequentemente "a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites." As narrativas escritas têm sido consideradas úteis nesse processo, pois podem servir como meio de comunicação e como ferramenta de aprendizagem.

Considerações Finais

Neste ano de 2011 o curso de extensão é realizado até o mês de dezembro de 2011. É interessante ressaltar que a procura pelo mesmo no período de inscrição foi muito grande, superando o quantitativo de 800 inscritos. Embora tenham sido selecionados ao curso 60 professores de música atuantes nas séries inicias e finais do ensino fundamental públicas e/ou privadas de diversas regiões do Brasil, entende-se que a desistência de parte dos professores é

considerada como possível em um percentual de 30 a 50% até o final do curso. Até o momento, comunicaram formalmente a desistência do curso cerca de 7 dos 60 docentes, ou seja 11,66%.

O curso tem sido avaliado como positivo aos docentes participantes, principalmente nos quesitos de: aproximação e troca de informações e experiência sobre o ensino de música com colegas da área de educação musical, conhecimento de materiais didáticos e reflexão sobre formação e atuação profissional. Até este momento o curso oportunizou espaço aos docentes para narrarem e analisarem suas formações e suas atuações na escola, bem como iniciarem as discussões sobre suas práticas pedagógico-musicais nas escolas e os conhecimentos que possuem e que se fazem necessários ao ensino musical escolar. Os resultados do curso serão apresentados e discutidos em artigo específico em breve, bem como na tese que está sendo elaborada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 28 ago. 2009.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino,Educação on-line. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/conteme_agora.asp?f_id_artigo=139> ou Revista da Faculdade de Educação, vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997,<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

FILHO, J. R. H. Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagemonline. 2007. 250p. Doutorado (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores nos cotidiano da escola fundamental. Série Idéias.n. 12, p. 25-33, São Paulo: FDE, 1992.

GATTI, E. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GEGLIO, P. C. Questões da formação continuada de professores. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

HENTSCHKE, L. (org.). A educação musical em países de línguas neolatinas. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

LINHARES, C. F. Formação continuada de professores: comunidade científica e poética. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista Centro de Educação, Santa Maria, v. 29, n. 02, p.1-11. 2004. Disponível em:<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 28 de agosto de 2010.

MIZUKAMI, M. G.; et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. REYES, C., MARTUCCI, E., LIMA, E., TANCREDI, R. MELLO, R. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NOVOA, A. Os docentes e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa. In: Anais do XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e I Congresso da ISME na América Latina. Campo Grande: UFMS, 2007, p. 1-9.

ROSEMBERG, D. S. Processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review,v. 57, n. 1, p. 1-22 Feb. 1987.

TARGAS, K. M. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores das séries inicias do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. 2003. Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

A formação de professores de música na/para a escola de educação básica no PIBID

Maria Cristina Souza Costa
UFU
souzacosta@demac.ufu.br

Lucielle Farias Arantes
UFU
luciellearantes@yahoo.com.br

Gaspar Ribeiro Rodrigues
UFU
gaspar@musica.ufu.br

Luiz Henrique Ferreira Machado
UFU
luizhfm@yahoo.com.br

Resumo: O projeto de pesquisa aqui apresentado é parte do subprojeto Música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Uberlândia. O Programa tem como objetivos centrais: 1- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica contribuindo assim para a valorização do magistério; 2 - mobilizar professores das escolas públicas de educação básica a serem partícipes na co-formação de futuros docentes, atuando como protagonistas nesse processo de formação inicial. Composto por oito bolsistas do curso de licenciatura em Música, uma professora da escola de educação básica e uma professora da licenciatura em Música, o subprojeto Música tem em sua primeira etapa o objetivo de conhecer a escola a qual se vincula por meio da inserção de seus bolsistas nas aulas de música e demais atividades do cotidiano escolar. Os procedimentos metodológicos da primeira etapa são a observação e as entrevistas. O princípio que fundamenta o trabalho é a concepção de música como uma construção social e a formação do professor baseada na compreensão e valorização da relação dos sujeitos com as músicas. Os resultados preliminares apontam o espaço da pesquisa como privilegiado para a formação inicial de professores por todas as suas possibilidades e desafios.

Palavras chave: formação docente; música na educação básica; PIBID.

Contextualizando

A presente comunicação apresenta o projeto de pesquisa a ser desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por licenciandos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professores de música[1].

[1] "O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos".

O PIBID foi idealizado no ano de 2007 pela Diretoria de Educação Básica do Ministério da Educação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O intuito é que seja equivalente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no que tange a uma proposta contínua de melhoria da formação de professores (SILVEIRA, 20--).

A UFU participa do Programa desde sua primeira edição em 2008 e tem como objetivos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica contribuindo assim para a valorização do magistério; melhorar a qualidade da formação de professores nas licenciaturas; proporcionar-lhes oportunidades de criação e participação em práticas docentes interdisciplinares e inovadoras; propiciar a vivência em experiências metodológicas e tecnológicas por meio da inserção de licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação; mobilizar professores das escolas públicas de educação básica a serem partícipes na co-formação de futuros docentes assumindo, para tanto, o papel de protagonistas nesse processo de formação inicial; elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura por meio da articulação entre teoria e prática (GUIMARÃES, 2010, anexo da Portaria n.260 de 30/dez/2010 que trata das Normas do PIBID).

Integrando o PIBID

No ano de 2011, o curso de licenciatura em Música da UFU teve seu subprojeto aprovado passando a integrar a terceira edição do PIBID nesta Universidade[2]. Essa inserção tem especial importância nesse momento em que a comunidade discute as formas de viabilização do cumprimento da Lei 11.769 de 2008 que determina como obrigatório o conteúdo música nas escolas.

Para fazer parte do PIBID o subprojeto deveria estar voltado para duas escolas públicas de educação básica que tivessem em seu quadro de professores pelo menos um professor de música, com habilitação na área, atuando na escola há pelo menos três anos. Entretanto, na cidade de Uberlândia não tínhamos nenhuma escola que correspondesse a esses requisitos[3], com exceção da Escola de Educação Básica da UFU - a Eseba - com a qual foi firmada a parceria.

É sabido que esta realidade não difere de outras partes do país, porém nos torna ainda mais responsáveis enquanto um curso de formação de professores de música em nível de

[2] O projeto institucional da UFU referente ao PIBID abarca diversos subprojetos relacionados às diferentes áreas de conhecimento.
[3] De acordo com informações da Superintendência Regional de Ensino e da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

graduação que já existe na UFU há mais de 50 anos. São diversos os motivos para a ausência de professores de música nas escolas de educação básica de Uberlândia, mas alguns deles podem ser atribuídos ao fato de que temos no Estado de Minas Gerais escolas estaduais e municipais específicas de música que abarcam um número grande de professores e alunos. Só na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba encontram-se quatro dos doze conservatórios mineiros sediados nas cidades de Araguari, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia e mais quatro escolas municipais de música, todas elas num raio médio de 300 Km de Uberlândia. Somando-se a isso, Costa e Morato (2011), apontam um interveniente sociocultural comum na construção da docência em música, qual seja

> a preconização do ensino tradicionalmente individual e baseado na técnica instrumental, já que a profissão musical é reconhecida socialmente pela valorização de competências que se baseiam nas habilidades pessoais do músico – o saber tocar. Numa profissão valorizada e legitimada pelo saber fazer, o professor é reconhecido pelas habilidades que domina, as quais se crêem poder ser ensinadas. Sendo assim, o espaço das escolas de ensino básico não tem sido a primeira opção para atuação profissional dos licenciados em música em Uberlândia e região (...). Entretanto, assim como prevêem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, através de curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), a licenciatura em Música da UFU tem se preocupado em formar professores para atuarem nas escolas de educação básica além dos diversos outros espaços de atuação profissional. Um dos desafios dessa licenciatura é conhecer e experimentar procedimentos didático-metodológicos de ensino de música para grupos grandes de alunos, já que a maior parte da formação do músico é feita por meio de aulas individualizadas ou em pequenos grupos (COSTA; MORATO, 2011, p.1-2).

Outro aspecto a ser salientado é o fato de que os muitos anos de ausência da música nas grades curriculares acarretaram uma desestruturação de programas didático-pedagógicos para o ensino de música em todos os níveis da educação básica[4]. Sendo assim, os licenciados se sentem desestimulados e despreparados para assumir essa perspectiva profissional como primeira opção de atuação.

Como mencionado por Costa e Morato (2011), no que diz respeito aos cursos para a formação de professores é desejado que preparem seus alunos para a atuação profissional nos diversos espaços de ensino e aprendizagem. Para tanto, "a construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos" (BRASIL, 2002, p. 1) precisa ser considerada como um princípio norteador nesse processo. Durante a

[4] Vale lembrar que durante o governo de Getúlio Vargas, entre as décadas de 1930 e 1950, o Brasil vivenciou uma significativa experiência em educação musical baseada no canto orfeônico sob os auspícios de Heitor Villa-Lobos (AMATO, 2008; PAZ, 2000).

licenciatura o discente tem a oportunidade de vivenciar experiências através da atuação em estágios curriculares, os quais lhe permitirão "experimentar a prática de ensinar e se comprometer com a profissão de ser professor" (MATEIRO, 2009, p. 17). Porém, essas experiências geralmente são muito pontuais, focadas no planejamento de aulas que serão ministradas sem a possibilidade de um envolvimento e relacionamento mais amplo com a escola e sua comunidade. Imergir no cotidiano escolar a partir da concepção do PIBID possibilita aos licenciandos construírem uma visão mais ampla do universo escolar, baseada nos processos de observação e reflexão. Como salienta Beineke (2001), "durante o processo de ensino o professor precisa tomar uma série de decisões sobre o que fazer, como agir, como resolver um problema, considerando simultaneamente uma multiplicidade de fatores." (BEINEKE, 2001, p. 89). Por meio do PIBID o bolsista tem a possibilidade de, inserido em um denso processo de observação, identificar não só os problemas apresentados durante as aulas de música como conhecer a complexidade referente ao cenário em questão. Dessa forma, o futuro profissional terá mais condições de "elaborar e relacionar as questões que se apresentam, analisá-las sob diferentes perspectivas, avaliar os aspectos mais e menos relevantes, para então tomar uma decisão sobre como agir" (BEINEKE, 2001, p. 89). Daí a participação no PIBID configurar-se como uma importante experiência no processo formativo dos bolsistas por conceder-lhes a oportunidade de apreenderem a dinâmica educacional em uma situação real da prática pedagógica, permitindo assim a convalidação da escola básica como mais um espaço de atuação profissional.

A pesquisa no subprojeto Música

O subprojeto Música - PIBID/UFU - é composto por oito bolsistas da licenciatura em Música, uma supervisora (professora da Eseba), e uma coordenadora da subárea (professora do curso de Música da UFU) e abarca duas frentes de trabalho, sendo uma delas um projeto de investigação e outra, um projeto de ações propositivas. A primeira, objeto desta comunicação, tem o contexto escolar selecionado como seu foco e, como objetivo geral, viabilizar a compreensão dos bolsistas sobre a Eseba, levando-se em conta os diversos aspectos que a caracterizam, sobretudo, a presença da música nesse cenário e as relações que os alunos e os demais membros da comunidade escolar estabelecem com ela. Os objetivos específicos são:

- investigar o lugar do professor de música na escola;

- conhecer a estrutura administrativo-pedagógica da escola (as especialidades profissionais e suas funções dentro da educação escolar);
- conhecer a estrutura física da escola: seus espaços, sua utilização e suas relações com os cargos profissionais da escola, com a comunidade escolar e com a música;
- conhecer o projeto político pedagógico da escola, e como as artes em geral, e a música em particular, se inserem nesse projeto;
- reconhecer as atividades culturais e de lazer promovidas pela escola e como a música se insere nessas atividades;
- observar a movimentação das pessoas no que se refere aos agrupamentos e relacionamentos sociais nos espaços de convivência escolar, assim como o cotidiano da comunidade envolvida;
- pensar, refletir e planejar ações a serem propostas, em vista dos resultados da imersão das observações, entrevistas e interações realizadas na escola;
- levantar e estudar aportes teóricos que possam ajudar a compreensão histórica e sociocultural da profissão docente em música.

Algumas questões instigaram as nossas reflexões na elaboração desse projeto e de certa forma, auxiliam-nos, parafraseando Morato e Gonçalves (2006, p.124), a prestar atenção na relação que as pessoas estabelecem com a música. São elas: Quais as manifestações musicais dos alunos, dos professores, e dos outros profissionais que vivem na/com a escola? Como e em que momentos a música soa na escola? Além desse cotidiano musical dos envolvidos, o que a escola já produziu institucionalmente com a música? Quais são os gostos musicais das pessoas que vivem a escola e quais significados atribuem à música? Quais músicas e como elas representam suas identidades socioculturais?

A partir do envolvimento dos licenciandos no subprojeto Música frente aos objetivos postos, espera-se que possam conhecer as ricas e complexas situações do cotidiano escolar, para além das experiências proporcionadas pelos estágios curriculares em que, geralmente, não há espaço e tempo para um relacionamento mais amplo com a escola e sua comunidade.

Coleta de dados

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem em sua primeira etapa a inserção dos participantes no cotidiano da escola para coleta de dados. A coleta está sendo realizada por meio de observações, entrevistas, estudo de documentos da escola e informações fornecidas pela sua comunidade. Os registros são feitos em diários de campo e gravações em áudio e

vídeo. As gravações permitem ao pesquisador rever as cenas e situações observadas favorecendo um aprofundamento de suas reflexões.

A inserção iniciou-se no mês de junho de 2011 com observações nos espaços comuns da Eseba e das aulas da professora de música, bem como das atividades de apresentação musical realizadas por suas turmas. Além disso, os bolsistas participarão das reuniões pedagógicas que acontecem periodicamente na escola.

O período de observação está previsto para os dois primeiros semestres da pesquisa. Concomitantemente e após esta etapa a intenção é que os bolsistas possam refletir sobre a realidade observada para que assim construam seus próprios conhecimentos relacionados ao contexto da profissão e suas concepções sobre a educação (BEINEKE, 2001). Além disso, a segunda etapa de desenvolvimento do subprojeto Música envolve a elaboração, o planejamento e a realização de oficinas e cursos com/para os bolsistas e a supervisora, vislumbrando a preparação para a atuação músico-pedagógica da etapa seguinte (implementação de propostas) no espaço da Eseba.

O procedimento da observação permite ao licenciando perceber que "durante o processo de ensino o professor precisa tomar uma série de decisões sobre o que fazer, como agir, como resolver um problema" (BEINEKE, 2001, p. 89) considerando que "uma situação educativa não é igual a outra" (MORATO; GONÇALVES, 2006, p. 117). Tendo em vista que o olhar de quem observa não é neutro e está prenhe de suas crenças e vivências pessoais, o exercício de observação na escola passa a ser uma tarefa bastante complexa e que exige um treinamento para que os recortes que o pesquisador faça não privilegiem apenas aquilo que lhe é, aparentemente, a realidade. Nessa perspectiva, vários sentidos são requisitados extrapolando o visual, apesar de que "quando se fala em observação pensa-se, na maioria das vezes, em algo ao alcance do olhar" (Ibid., p. 123).

Além da observação de cenas diárias da escola estão planejadas para 2011 atividades de participação dos bolsistas nas reuniões pedagógicas e administrativas, realização de entrevistas com membros da comunidade escolar, organização de grupo de estudo teórico e criação de situações para que a comunidade escolar possa se manifestar musicalmente e, ainda, interagir com músicos convidados a apresentarem-se no ambiente da Eseba.

Resultados preliminares

Nos meses de junho e julho foram realizadas duas entrevistas, sendo uma com a diretora e outra com o ex-professor de música da escola, atualmente aposentado. As entrevistas tiveram como objetivos conhecer alguns aspectos do histórico da escola quanto ao

ensino de música. Além disso, os bolsistas têm assistido aulas da professora de música nas turmas dos primeiros anos do ensino fundamental e no 5º ano da educação de jovens e adultos (EJA) e, realizado observações nos diversos ambientes da escola.

Por meio de estudos dos documentos e site da Eseba, entrevistas e observações verificou-se que a Eseba é uma instituição de ensino que atende a 929 discentes contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (regular e EJA). Sua organização e criação datam de 1977, antes mesmo da federalização da Universidade de Uberlândia (UnU), quando era denominada "Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha". Inserida à estrutura da Universidade Federal de Uberlândia a escola, que até 1988, caracterizava-se como uma "escola benefício" - por atender exclusivamente aos filhos de professores e técnico-administrativos da universidade - tornou-se uma "escola pública", passando, posteriormente a ser considerada pelo Ministério da Educação como um dos Colégios de Aplicação (CAP) integrantes de Instituições Federais do Ensino Superior (IFEs). Os CAP têm origem nos antigos Colégios de Demonstração, criados em 1939 e nos Ginásios de Aplicação, idealizados em 1946 (Projeto de Lei 9053 de 12 de março de 1946) e serviam como ambiente propício à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de licenciatura. Os princípios que nortearam a criação desses colégios foram oferecer uma abordagem educacional inovadora, que se direcionasse para o desenvolvimento dos alunos e dos professores[5].

O quadro de docentes da Eseba é composto por um significativo número de pós-graduados[6]. Além da qualificação de seus profissionais, a escola apresenta aspectos que chamam a atenção em vista da realidade das demais escolas públicas (dos sistemas municipais e estaduais de ensino), destacando-se: o espaço físico, a proposta curricular, o quadro de pessoal, o regime de trabalho, a organização do tempo de trabalho escolar e o número de alunos por sala de aula.

No que diz respeito ao conteúdo musical desenvolvido na Eseba, corresponde a uma das três linguagens - música, artes visuais e teatro - ofertadas pela escola no âmbito da disciplina Artes, de acordo com o que determina a Lei 9394/96. O ensino sistematizado de música já se faz presente na referida instituição há cerca de três décadas, diferentemente da grande maioria das escolas da cidade e região.

Atualmente, a música consta dos conteúdos ministrados às crianças matriculadas no 1º ciclo (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e aos estudantes do 5º ano da EJA.

[5] Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br>. Acesso em: 10 jul. 2011.
[6] No início de 2011, a Eseba contava com 114 docentes - 90 efetivos (01 pós-doutora, 07 doutoras, 46 mestres, 28 especialistas e 08 graduados) e 24 docentes substitutos (06 mestres, 06 especialistas e 12 graduados) (Ibid.).

Ademais, o fazer musical é sistematizado na escola por meio de diversos projetos destinados a totalidade do corpo discente.

As aulas de música ocorrem em um espaço específico para tal fim - uma das cinco salas "ambiente de Artes". Para a realização das atividades é possível contar com variados instrumentos de percussão, violões, equipamentos de áudio e vídeo.

Os conteúdos artísticos são ministrados uma vez por semana, tendo sua carga horária correspondente a 1h (para alunos do 1º ciclo), 0:50 min (para alunos do 2º e 3º ciclo) e 1h:35min (para alunos da EJA). Exceto à EJA, as aulas de Artes são ministradas a turmas reduzidas, com cerca de doze alunos cada. Isso porque dois professores são responsáveis por atenderem aos discentes da mesma classe em um único horário, porém cada qual trabalhando em sua própria "sala ambiente" com a linguagem artística de sua competência. Assim, semestralmente é realizado rodízio dos grupos de alunos entre duas das linguagens artísticas ofertadas ao ano de ensino em curso.

Considerando as condições de trabalho, a Eseba parece consistir em um lugar privilegiado tendo-se em vista a realidade de outras escolas públicas. No entanto, não deixa de apresentar questões que desafiam a prática pedagógica. Assim, o cenário do CAP também se configura como um potencial campo de inserção dos licenciandos visando sua formação docente.

Considerações finais

O PIBID oportuniza aos bolsistas uma vivência do cotidiano escolar em todos os âmbitos e não só no da sala de aula. Acompanhar os trabalhos na escola, refletir sobre eles e poder pensar em ações de intervenção pautadas em estudos teóricos e práticos traz a esse futuro professor um conhecimento diferenciado do que ele vive na universidade e também nos estágios curriculares.

As questões administrativas, de gestão, de espaço físico, questões político-pedagógicas, de currículo, de relacionamento entre os diversos atores que fazem o cotidiano escolar, normalmente são pouco observadas pelos licenciandos em situações de estágio. Porém dentro do PIBID elas são ressaltadas.

Outro aspecto positivo no Programa é a atuação do professor da escola básica como co-formador dos licenciandos, valorizando seu trabalho e criando uma parceria efetiva entre a universidade e as escolas de educação básica.

Espera-se que este estudo possa contribuir com a área de educação musical no que concerne à formação de professores de música ampliando possibilidades de inserção e atuação de licenciandos nos espaços da educação básica e favorecendo sua compreensão acerca da profissão docente, sobretudo ao se considerar os desafios e as possibilidades de atuação do professor de música na educação básica fundamentados em uma dada realidade.

Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Momento brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación em Educación Musical*, v. 5, n. 2, 2008. Disponível em:<http://www.ucm.es/info/reciem/v5n2.pdf> Acesso em: 18 jul. 2011.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 6, p. 87-95, set. 2001.

BRASIL. Resolução CNPE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DOU de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seu/arquivos/pdf/0102formprof.pdf> Acesso em: 01 jul. 2011.

COSTA, Maria Cristina Souza; MORATO, Cíntia Thais. *Anexo II Edital n. 001/2011/CAPES. PIBID*. Detalhamento do subprojeto Licenciatura – Música, 2011. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Subprojeto%20M%C3%BAsica.pdf> Acesso em: 15 jul. 2011.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. *Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010*. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação de professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de ensinar música*: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 15-27.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de Ensinar Música*: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 115-129.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no século XX*: metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000, p. 221-255.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. *Informações gerais*, 20--. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Informa%C3%A7%C3%B5es%20Gerais.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

A hermenêutica de profundidade como um possível referencial metodológico para a pesquisa social em educação musical

Sérgio Luiz Westrupp
UDESC

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC
sergiowestrupp@uol.com.br

Resumo: Este artigo foi elaborado a partir do referencial teórico-metodológico de uma pesquisa qualitativa em Educação Musical que está em andamento e tem como objetivo apresentar a teoria crítico-social da Hermenêutica de Profundidade de John B. Thompson como contribuição metodológica para o campo da pesquisa em educação musical. O texto apresenta, inicialmente, uma breve discussão a respeito de pressupostos epistemológicos sociais para, em seguida, apresentar de forma sucinta as principais fases da metodologia da Hermenêutica de Profundidade. Por fim, são apresentadas aproximações interdisciplinares da pesquisa em Educação Musical que sustentam a possível aplicação deste referencial metodológico.

Palavras chave: pesquisa em educação musical – Hermenêutica de Profundidade – epistemologia da pesquisa social.

Introdução

Muitas são as questões que envolvem a pesquisa científica no campo das ciências sociais e, por conseguinte, na área da educação musical. Dentreelas se destacam a epistemologia e a metodologia. A busca pelo conhecimento tem movido a humanidade em direção à "compreensão do ser humano e suas interações em sociedade" (VERONESE; GUARESCHI, 2006, p. 86) dispondo o conhecimento acumulado em dois tipos de universos distintos, o *Universo Consensual* e o *Universo Reificado*. O primeiro é identificado pelo conhecimento presente na esfera cotidiana, o senso comum, enquanto o segundo pela ciência que é responsável pela promoção de objetivações e abstrações (OLIVEIRA; WERBA, 2010, p. 108).

Desde o século XVI tem sido estabelecida uma gradativa ruptura entre os conhecimentos produzidos nas esferas do cotidiano e das ciências, ruptura que promoveu certo distanciamento entre os universos consensuais e reificados de forma que, muitas vezes, ambos fossem compreendidos como antagônicos e antitéticos. Se por um lado este afastamento promoveu um grande desenvolvimento científico que contribuiu para com o próprio bem estar da humanidade, por outro lado também foi responsável por desigualdades e inúmeros problemas sociais como a própria má distribuição do conhecimento

científico(VERONESE; GUARESCHI, 2006, p. 86). Enquanto na esfera do senso comum todo indivíduo se sente capaz e responsável por falar em nome do grupo do qual participa e no qual compartilha uma cultura e uma tradição histórica, na esfera das ciências cada indivíduo se percebe portador de uma competência exclusiva e apenas interlocutor deste campo de conhecimento específico(OLIVEIRA; WERBA, 2010, p. 108).

> A ruptura epistemológica da ciência moderna com o senso comum proporcionou avanços sociais e tecnológicos fenomenais; entretanto, faz-se necessária a dupla ruptura, ou seja, romper com a própria ruptura, reconciliando-se com o senso comum na direção de um senso comum emancipatório (VERONESE; GUARESCHI, 2006, p. 6).

A aproximação entre as esferas cotidianas e científicas, ou seja, entre os universosconsensuais e reificados permite que o mundo social seja compreendido em sua dimensão histórico-cultural, isto é, como um *campo-sujeito-objeto* de investigação científica que não se estabelece apenas na relação entre o pesquisador e o fenômeno social como um objeto único em si. O mundo social apresenta ações, comportamentos, discursos, imagens e objetos compartilhados por inúmeros sujeitos inseridos no contexto no qual ocorre o fenômeno e que interagem entre si mediante suas próprias interpretações a respeito deste.

> O mundo sócio-histórico não é apenas um campo-objeto que está ali para ser observado; ele é também um *campo-sujeito* que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas quotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros, e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor (THOMPSON, 2009, p. 358).

É, pois, com base nesta perspectiva epistemológica crítica-social que a Hermenêutica de Profundidade se configura como um possível referencial metodológico ao compreender o mundo social como um campo-sujeito-objeto; uma relação de conhecimento que busca a objetivação de uma realidade que envolve sujeitos e os significados por eles construídos e compartilhados. Neste sentido, sendo a música uma forma simbólica compartilhada e expressa por sujeitos que interagementre si e integramum mundo social, ela é também um fenômeno passível de ser investigado pela pesquisa social. Para tanto, a Hermenêutica de Profundidade torna-se um referencial metodológico útil na análise e interpretação de processos de educação musical como fenômenos que produzem "expressões verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem" (THOMPSON, 2009, p. 165). Afinal, todo processo de educação

musical ocorre em contextos sócio-históricos construídos com base em tradições históricas e culturas compartilhadas por todos os sujeitos nele envolvidos.

Hermenêutica de Profundidade como referencial metodológico social

O referencial metodológico da *Hermenêutica de Profundidade*[1] se desenvolveu dentro das ciências sociais no intuito de analisar e interpretar as formas simbólicas presentes nas relações sociais e as ideologias enquanto processo de dominação por meio do uso daquelas. Seguindo a tradição de filósofos como Dilthey,Heidegger, Gadamer e Ricoeur, Thompson define formas simbólicas como "construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas, textos que, por serem construções significativas, podem ser compreendidas" (THOMPSON, 2009, p. 357) dentro de um contexto sócio-histórico.

Interpretação da doxa

Segundo Thompson (2009), o referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade envolve inicialmente a interpretação da *doxa*, isto é, a interpretação do conjunto de "opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social" (IBIDEM, p. 364) como fase preliminar e "três fases ou procedimentos principais: análise social-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação"(IBIDEM, p. 365). Cada uma destas fases pode envolver outros métodos de análise complementares, visto que tanto os contextos como as circunstâncias de cada pesquisa apresentam características próprias e, por conseguinte, não permitem o estabelecimento *a priori* de um método de análise específico e único ou mesmo sequencial.

Segundo este autor, os sujeitos inseridos em um determinado contexto social buscam compreender a realidade de forma imediata por meio da elaboração de pré-interpretações dentro da esfera cotidiana e, por isso mesmo, dentro de um senso comum. Procedera interpretação da *doxa* é antes de tudo compreender que "as falas e expressões lingüísticas são centrais na análise podendo ser também imagens visuais ou construtos que combinam imagens e palavras" (OLIVEIRA; WERBA, 2010, p.111).

[1] Segundo Thompson, este termo foi empregado por muitos autores com destaque para o filósofo francês Paul Ricoeur (1913 – 2005).

Análise social-histórica

A primeira fase da Hermenêutica de Profundidade analisa o contexto sócio-histórico no qual as formas simbólicas são construídas, veiculadas e recebidas, bem como sobre as regras e convenções deste processo. A investigação nesta fase pretende também examinar "as relações e instituições, e a distribuição de poder, recursos e oportunidades em virtude das quais esses contextos constroem campos diferenciados e socialmente estruturados" (THOMPSON, 2009, p. 369). Os contextos sociais apresentam cinco aspectos que caracterizam e possibilitam sua compreensão de forma ampla e distinta: a) situações espaço-temporais, b) campos de interação, c) instituições sociais, d) estrutura social.

As *situações espaço-temporais* representam os contextos, ambientes e momentos históricos onde os sujeitos elaboram, comunicam e recebem as formas simbólicas. Os *campos de interação* envolvem cursos de ação e relações entre os sujeitos inseridos no contexto social reguladas por regras e convenções tanto explícitas como implícitas. Outro aspecto dos contextos sociais é que elessão constituídos por várias *instituições sociais* que delineiam os contornos dos campos de interação e que são facilmente identificadas pelo seu conjunto de regras e recursos próprios para a produção, divulgação e apropriação das formas simbólicas. Por conseguinte, surgem entre as instituições diferenças e aspectos desiguais que estabelecem outro aspecto do contexto social que é a *estrutura social*. A estrutura social se caracteriza por seus critérios, categorias e princípios, o que pressupõe a estabilidade e permanência destas diferenças estruturais.

> A produção de objetos e expressões significativas – desde falas quotidianas até obras de arte – é uma produção tornada possível pelas regras e recursos disponíveis ao produtor, e é uma produção orientada em direção à circulação e recepção antecipada dos objetos e expressões dentro do campo social (THOMPSON, 2009, p. 368).

Por fim, as formas simbólicas são produzidas, comunicadas, veiculadas e apropriadas pelos sujeitos por meios de transmissão os mais variados. Estes são desenvolvidos, muitas vezes, de forma particular dentro do respectivo contexto sócio-histórico e podem se apresentar como códigos e regras dispostas de forma desigual entre os sujeitos que integram um determinado mundo social.

Análise formal ou discursiva

As formas simbólicas ao se configurarem como objetos ou discursos inseridos dentro de um contexto sócio-históricosão determinados por este. Além da dimensão sócio-histórica, elas apresentam uma dimensão estrutural própria que necessita ser analisada e que amplia e complementa a primeira. Nesta fase da análise formal se estabelece a investigação destas formas simbólicas através da compreensão de sua organização interna que se configurapor meio de suas estruturas, padrões e relações. Tanto o objeto como o discurso, como formas simbólicas, possuem aspectos objetivos e formais que necessitam ser compreendidos por meio de uma análise de sua complexidade e de sua articulação. Vários métodos podem ser empregados nesta fase, dentre os quais Thompson (2009) aponta para os mais correntes e tradicionais que são: a) análise semiótica, b) análise da conversação, c) análise sintática, d) análise narrativa, e) análise argumentativa.Os métodos da análise discursiva quebram, dividem, desconstroem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de uma forma simbólica ou discursiva (IBIDEM, p. 375).

Os métodos acima propostos buscam apenas analisar as formas simbólicas enquanto objetos ou discursos constituídos por estruturas próprias e inerentes a eles. Por isto mesmo, a compreensão do campo social promovida por tais estruturas corre o risco de ser parcial se não for complementada pela análise sócio-histórica.

Interpretação/reinterpretação

A *interpretação*ou *reinterpretação*é a última fase do processo de análise da Hermenêutica de Profundidade, pois se constrói a partir e sobre os resultados da interpretação da *doxa* e das duas fases anteriores, a sócio-histórica e a formal ou discursiva. As formas simbólicas, além de sua natureza formal e estrutural, também possuem uma natureza referencial, isto é, elas se referem a algo fora delas mesmas; elas dizem algo sobre alguma coisa. Por isto, "a interpretação implica em um movimento novo de pensamento; ela procede por *síntese*, por construção criativa de possíveis significados" (THOMPSON, 2009, p. 375).

A investigação do mundo social delimita um campo-sujeito-objeto que apresenta pré-interpretações realizadas pelos sujeitos que o constituem. Toda relação social pressupõe uma interpretação primeira e subjetiva da realidade, do fenômeno social que ocorre dentro do contexto histórico-social. Por isto, a fase da interpretação também se configura como uma

reinterpretação das formas simbólicas dispostas no campo social, visto que de alguma forma elas já foram interpretadas pelos sujeitos interlocutores deste mesmo campo.

Contudo, a presença de várias pré-interpretações dentro do campo social investigado não é a certeza de unanimidades e consenso geral. Neste processo de interpretação podem surgir divergências entre as pré-interpretações dos sujeitos integrantes do contexto investigado e as interpretações das mesmas formas simbólicas realizadas pelo pesquisador. "A possibilidade de um conflito de interpretação é intrínseco ao próprio processo de interpretação" (THOMPSON, 2009, p. 377), visto que este envolve incompletudes devidas à sua abertura ao diálogo e às discussões.

Pesquisa em educação musical e Hermenêutica de Profundidade

É inequívoco o fato de que a música é um fenômeno humano e que "todas as sociedades humanas se manifestam através da música, o que significa, em algum nível, a existência de processos de transmissão e recepção, de ensino e aprendizagem, implícitos num fazer social" (FIGUEIREDO, 2010, p. 156-157) e que por isto mesmo é um objeto representado dentro do mundo social no qual ela ocorre. Assim como as demais formas simbólicas a música está inserida em uma rede complexa de crenças, valores e significados compartilhados pelos indivíduos que integram um determinado mundo social.

> Música pode ser vista como um meio de comunicação. É uma atividade social na qual criar, interpretar, executar e ouvir música depende de significados sociais partilhados. Música pode servir para prover experiências partilhadas e entendimentos que auxiliam nas relações entre grupos sociais, dando suporte para suas identidades (HALLAM, 2008, p. 6, tradução nossa).

A música e seus processos de transmissão, ensino e aprendizagem são fenômenos sociais e, por conseguinte, uma forma específica de conhecimento que permite ao sujeito se expressar e se relacionar com o seu meio social; de investigar um determinado fenômeno ocorrido em um campo-sujeito-objeto que possui suas tradições históricas compartilhadasdentro de um espaço social delimitado. Tal perspectiva é adequada ao campo da pesquisa em educação musical visto que ele é caracterizado por uma natureza interdisciplinar que permite a apropriação de pressupostos de várias áreas das ciências sociais e humanas.

> A pesquisa em educação musical e, consequentemente, o pesquisador desta área precisam conhecer a natureza de sua área de estudos de forma ampla e abrangente, considerando os diferentes pressupostos teóricos que estão direta

> ou indiretamente conectados com o ensino e a aprendizagem musical (FIGUEIREDO, 2010, p. 160).

A aproximação aqui proposta entre o referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade proposta por Thompson (2009) e a área de pesquisa em educação musical adentra o campo da sociologia e da psicologia social. Nesta perspectiva, os fenômenos característicos da educação musical são apreendidos por suas relações dentro do mundo social que previamente apresenta interpretações elaboradas pelos sujeitos inseridos no contexto sócio-histórico no qual aqueles ocorrem. Tais interpretações são construídas dentro de um conjunto de ações, falas, imagens e textos produzidos pelos sujeitos em seu cotidiano e que constituem as formas simbólicas a serem representadas e compartilhadas socialmente.

Neste contexto sócio-histórico interagem as concepções prévias que os sujeitos têm acerca da música e do processo de educação musical que acontece de forma organizada e estruturada em diversas instituições ou de forma mais difusa no cotidiano do mundo social. "É importante compreender a representação como um processo simbólico imbricado em arranjos institucionais, na ação social, na dinâmica ativa da vida social, onde grupos e comunidades humanas se encontram, se comunicam e se confrontam" (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 35).

Investigar a música enquanto um fenômeno social e como objeto de uma relação interpretativa promove um rompimento com a tradição positivista que busca compreender o mundo social por meio de análises estatísticas e formais e que, apesar de muitas vezes integrarem as investigações sociais qualitativas, propiciam apenas uma análise parcial e inicial daqueles se tomados como a totalidade do processo analítico.

> Os processos de compreensão e interpretação devem ser vistos, pois, não como uma dimensão metodológica que exclua radicalmente uma análise formal ou objetiva, mas antes como uma dimensão que é ao mesmo tempo complementar e indispensável a eles (THOMPSON, 2009, p. 358).

Os fenômenos musicais e seus processos de ensino, por serem complexos e multifacetados, podem ser objetos particulares de investigação sob a perspectiva metodológica da Hermenêutica de Profundidade. Os processos de educação musical enquanto fenômenos sociais diversos são objetos da pesquisa científica que, por sua vez, tem como objetivo "procurar conhecer os processos de sentido que se configuram nos cenários sociais... onde interagem sujeitos produzindo e sendo interpelados por formas simbólicas" (VERONESE; GUARESCHI, 2006, p. 86) que integram a cultura característica do contexto sócio- histórico.

Considerações finais

A Hermenêutica de Profundidade surge, portanto, como uma proposta metodológica apta à investigação deste campo social que é a música e a educação musical, pois permite que elas sejam compreendidas enquanto fenômenos sociais que ocorrem em contextos sócio-históricos permeados por objetos e discursos que apresentam as interpretações da realidade que os próprios sujeitos inseridos no contexto fazem dela. Tanto estes objetos quanto os discursos e falas destes sujeitos acerca da música necessitam ser analisados sob as mais diversas perspectivas.

Por meio das fases da Hermenêutica de Profundidade os fenômenos musicais podem ser compreendidos segundo suas dimensões sócio-históricas, estruturais e formais, bem como com a reinterpretação dos significados já dispostos e compartilhados no contexto no qual elas são constituídas. A música, a educação musical e suas representações se apresentam e se transmitem por meios específicos em situações histórico-espaciais que apresentam regras e convenções aceitas por instituições estruturadas e diferenciadas entre si.

Por envolverem formas simbólicas discursivas e objetivas, a música e suasrepresentações também são compreendidas na sua dimensão formal por meio dos diversos métodos de análise como a análise semiótica, análise da conversação, análise sintática, análise narrativa e argumentativa. Por fim, os fenômenos da educação musical são reinterpretados através do olhar do pesquisador, visto que “a subjetividade dos procedimentos científicos é, também, um pressuposto do pensamento dialético, que valoriza, sobretudo, a perspectiva crítica” (FREIRE; CAVAZZOTTI, 2007, p. 20). Esta reinterpretação não aponta para um consenso necessário entre os significados promovidos pelos sujeitos do contexto e os significados compreendidos pelo pesquisador. É justamente esta condição de incompletude e dinamismo dialético presente na Hermenêutica de Profundidade que a configura como um referencial metodológico crítico-social possível de ser empregado na pesquisa em educação musical.

Referências

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (org.). *Horizontes da pesquisa em música.*Rio de Janeiro: 7 letras, 2010, p. 155- 175.

FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZZOTTI, André. *Música e pesquisa*: novas abordagens. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

HALLAM, Susan. *Music Psychology in Education.*London: Bedford Way Papers, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura***.** Tradução de Pedrinho Guareschi, Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações sociais.In: STREY, Marlene Neves et al. *Psicologia social contemporânea*: livro texto. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 104-117.

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. *Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social*. Ciências Sociais Unisinos, vol. 42, n. 2, maio/ago, p.85-93, 2006. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_ciencias/v42n2/art01_veroneze.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2011.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*: teoria social-crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS sob a responsabilidade do prof. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

A Formação Musical no Curso de Pedagogia da UERN: concepções sobre educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas de seus egressos

José de Oliveira Miranda Junnior
UERN
jomjunior@uol.com.br

Resumo: Este trabalho constitui-se de uma pesquisa de campo, cuja metodologia adotada foi o estudo de caso, onde se discutiu sobre as concepções de educação musical que permeiam o curso de pedagogia da UERN e que fundamentam a prática pedagógica de seus egressos. Essa pesquisa desenvolveu-se através de entrevistas, envolvendo a atual professora da disciplina Ensino de Arte do referido curso e seis professoras pedagogas formadas na mesma universidade e que estão em efetiva atuação. Através destas entrevistas fizemos um breve levantamento de como a música vem sendo abordada no curso referido e nas escolas municipais de Mossoró. Além disso, recolhemos alguns documentos curriculares, através dos quais identificamos a atual situação da música na organização do currículo do curso. Para compreender melhor as transformações educacionais que acontecem na história da humanidade, tomamos como referencial teórico PONDE (1989) e MANACORDA (1995). Além disso, adotamos trabalhos que tratam especificamente da Educação Musical (FONTERRADA, 2005; BELLOCHIO, 2004; FIGUEIREDO, 2003; SPANAVELLO, 2003; GRANJA, 2006; DUARTE JR, 1991). Na fase de análise de nossa pesquisa confrontamos os dados coletados nas entrevistas com os documentos curriculares do curso, respaldando-nos no referencial teórico adotado. Objetivamos com este trabalho criar um espaço para discussões sobre a formação musical ofertada no curso de pedagogia, através da disciplina Ensino de Arte, principalmente porque o que está em jogo é a valorização do ensino de música nas escolas brasileiras.

Palavras chave: Pedagogia, Formação Musical, Música na escola

Introduzindo a questão

A nova proposta curricular para o ensino de arte, especialmente da música, nas escolas brasileiras, implementada pelo MEC[1], se constitui em uma problemática, quando se trata de sua efetivação nas séries iniciais do ensino fundamental. Isso se deve em grande parte à formação precária oferecida aos profissionais encarregados desse ensino, formação esta que, atualmente, está a cargo das Faculdades de Educação, através dos cursos de Pedagogia (FIGUEIREDO, 2003).

De acordo com essa proposta, o ensino de arte deve contemplar as diversas modalidades artísticas tais como o Teatro, a Dança, as Artes Visuais e a Música, esta última de obrigatoriedade evidenciada a partir da lei 11.769. Sendo assim, os cursos de pedagogia devem, ou deveriam, proporcionar uma formação polivalente de seus egressos, no sentido de

[1] Ministério de Educação e Cultura

torná-los aptos para atuarem em quaisquer dessas áreas. Ao contrário disso, a especificidade de cada modalidade de arte vem sendo desprezada em prol de um ensino generalizado.

Inserido neste contexto, o curso de Pedagogia da UERN[2], através da disciplina Ensino de Arte, supõe preparar suficientemente seus graduandos para o trabalho com arte, nas suas diversas áreas, especialmente a música. No entanto, a ausência ou fragmentação dos conteúdos específicos relacionados à área de música tem gerado uma formação musical deficiente. Como resultado, estão sendo enviados para as escolas de nossa cidade, particularmente da rede municipal de ensino, profissionais despreparados, quase que incapazes de desenvolver atividades musicais.

Sem uma preparação consistente desses professores, a música, enquanto uma disciplina autônoma com conteúdos específicos acaba perdendo seu espaço no âmbito escolar. Ao invés disso, ela vem sendo abordada em sala de aula, tanto no ensino fundamental quanto no superior, de diversas outras maneiras, principalmente como ferramenta para o desenvolvimento de outras atividades escolares. Essas maneiras de abordagem estão intrinsecamente relacionadas às diferentes concepções de ensino de música que se apresentam durante o processo de formação inicial das professoras pedagogas e que acabam se refletindo na sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, essa pesquisa buscou identificar as possíveis concepções de Educação Musical que permeiam a formação ofertada no curso de pedagogia da UERN e que fundamentam a prática educativa de seus egressos, a partir da seguinte questão: De que maneira essa formação se reflete na concepção de ensino de música dos profissionais egressos dos cursos de pedagogia da Faculdade de Educação da UERN?

Com esse trabalho objetivamos despertar a atenção do corpo docente e discente da referida faculdade para a necessidade de se rever o curso em questão, gerando discussões acerca do tema, visando a melhoria da qualidade do ensino ofertado na mesma, bem como contribuir para o resgate da credibilidade, sobretudo no âmbito da escola regular, da Educação Musical no Brasil.

Revisão bibliográfica

A formação de professores, em geral, é uma questão importante e ao mesmo tempo bastante complexa. Esta complexidade se acentua, sobretudo, quando se trata da formação de professores polivalentes, ou seja, aqueles com o exercício da docência em várias áreas do

[2] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

conhecimento, como por exemplo, os cursos de pedagogia. Isto porque essa formação envolve não só a compreensão das concepções educacionais que conduzem o exercício do magistério, mas principalmente o conhecimento específico dos vários campos da ciência, evidenciado em cada momento histórico, no desenvolvimento concreto das relações sociais numa dada sociedade.

Assim sendo, essa problemática só pode ser corretamente compreendida se estudada a partir de suas bases concretas e inter-relações com a forma de organização social na qual se apresenta (PONCE, 1989). Nesse sentido, conforme Fonterrada (2005, p. 17),

> Ver-se-á que, em cada época, os valores, a visão de mundo, o modo de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical; é importante que se reconheça esse fato para que se compreenda a problemática do ensino da música hoje e, assim, possam surgir soluções para ele.

Compreendendo nesta perspectiva, a preparação de professores para o ensino de música dada nos cursos de pedagogia se constitui em um problema grave. Bellochio (2004, p. 209) reforça nossa afirmação dizendo que,

> No contexto da formação em educação musical de professores de pedagogia, a formação implica em, no mínimo, uma dupla dimensão. A primeira, refere-se à formação musical do professor, formação técnica e musicológica. O professor precisa saber fazer e conhecer o campo de conhecimento que sustentará suas atividades profissionais. A segunda dimensão implica a formação pedagógico-musical, envolve a compreensão epistemológica da área e suas relações com a forma de ensinar. Demanda aprendizados sobre como organizar a aula de música para o cotidiano das atividades na escola, desenvolvê-la junto aos alunos, observar a relação desses com o trabalho desenvolvido, refletir e replanejar as aulas.

Spanavello e Bellochio (2004, p.167) acrescentam ainda que "se saber o conteúdo musical é necessário para ensinar música, saber o que, para que e para quem ensinar é ainda mais importante".

No entanto, o que se constata nos cursos de formação inicial dos pedagogos é uma ênfase nas disciplinas de cunho pedagógico, cujo objeto de estudo principal são as estratégias e metodologias de ensino. Com isso, o estudo dos saberes específicos das várias áreas do conhecimento, particularmente da música, acaba ficando na superficialidade e comprometendo a qualificação profissional de seus egressos. Para Figueiredo (2006, p. 319), "os professores generalistas sentem-se despreparados para incluir atividades musicais em seu cotidiano, e tal insegurança está fundada em diversos fatores, entre eles a carência na formação musical daqueles profissionais". Segundo Spanavello e Bellochio (2004, p. 166-7),

isto “tem propiciado a formação de profissionais com dificuldades de compreender o significado que verdadeiramente a educação musical deve ter no espaço escolar”.

Isto se deve em grande parte ao esvaziamento dos conteúdos específicos da área, esvaziamento este decorrente, dentre outros fatores, da pouca disponibilidade de tempo para o estudo desse saber. Bellochio (2004, p. 211) diz que “um dos maiores problemas apontados no processo de formação musical na Pedagogia é que o tempo da disciplina é pequeno e precisa comportar formação musical e pedagógico-musical”.

Esta problemática se apresenta também nos cursos de pedagogia ofertados pela Faculdade de Educação – FE da Universidade do Estado do Rio grande do Norte – UERN em Mossoró. A falta de uma proposta mais concisa para o ensino de Arte nesses cursos é um problema que acaba comprometendo o preparo do professor para o trabalho na área da música. De fato, “a participação da música enquanto área de conhecimento e linguagem nos cursos de formação de docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (nível médio e superior) é inexpressiva ou até mesmo inexistente” (DINIZ; RIBEIRO, 2004, P. 523).

Fica evidente, assim, a impossibilidade de se formar um professor que domine todas as áreas, o que acaba gerando deficiências no trabalho concretamente desenvolvido (DUARTE JR, 1998). Um fator agravante é o fato de que o descaso com que é tratado este conhecimento específico no referido curso, constatado na forma como o mesmo se apresenta na grade curricular do curso e no programa da disciplina Ensino de Arte, acaba se refletindo nas séries iniciais das escolas públicas municipais de nossa cidade, pois são estas escolas o local de atuação destes profissionais e sendo assim, a formação musical oferecida nelas fica comprometida.

Entretanto, Figueiredo (2003, p. 762) acredita que “a partir de uma formação adequada os generalistas podem desenvolver habilidades para contribuir com o desenvolvimento musical da criança”. Isto implica, segundo Diniz (2004, p. 533), uma “formação musical dos professores generalistas como uma orientação pedagógica, para que estes possam ensinar a música em sala de aula como área de conhecimento”.

Compreendendo que a formação inicial assume uma importância significativa na configuração profissional do docente, acreditamos que as concepções de ensino, particularmente de música, estão fundamentadas nessa formação. Assim, considerando que o profissional formado no curso de Pedagogia da UERN são os responsáveis pelo ensino de música nas séries iniciais das escolas municipais de Mossoró, entendemos que a formação

musical desses, oferecida na sua formação inicial, é de extrema relevância e por isso mesmo, implica um comprometimento do curso com esta questão.

Metodologia

A metodologia utilizada por nós configura-se em um estudo de caso, procurando compreender a formação musical do pedagogo formado na UERN, questionando de que maneira essa formação se reflete na concepção de ensino de música dos profissionais egressos do referido curso.

Para a investigação do caso, foram analisados o currículo do curso e o programa da disciplina em questão. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a professora da disciplina Ensino de Arte e seis professoras formadas no curso de pedagogia da UERN, atuantes na rede municipal de ensino em Mossoró, tomando como parâmetro três escolas localizadas na periferia da cidade, nas quais o ensino fundamental é ofertado, principalmente as séries iniciais.

Ao utilizarmos esse tipo de entrevista, buscamos através dos depoimentos colhidos, levantar o maior número de informações possíveis acerca da disciplina Ensino de Arte, com ênfase na abordagem da música. Para tanto, utilizamos algumas questões para investigar a presença ou ausência de conteúdos específicos de música na disciplina Ensino de Arte, enquanto aspecto importante para a formação musical do pedagogo. Além disso, procuramos ainda identificar na fala das professoras pedagogas as concepções de Ensino de Música adquiridas na sua formação inicial e que fundamentam suas práticas pedagógicas.

No tocando a análise documental, procuramos confrontar os discursos dos entrevistados com os documentos citados na tentativa de identificar consonâncias e/ou contradições entre os mesmos. Esta análise nos possibilitou também identificar o grau de compromisso do curso para com a formação musical dos egressos.

O processo geral de análise constituiu-se de três fases que vai desde a seleção, classificação e redução dos dados em unidades temáticas até a obtenção e verificação de conclusões sobre as concepções de ensino de música presentes nesses dados, através do confronto entre o caso estudado e o referencial teórico definido.

Conclusões

A partir da investigação feita foi possível perceber que, embora a música esteja presente em todas as escolas visitadas, o ensino dessa modalidade artística nas séries iniciais

das mesmas é praticamente inexistente. Esse é um fato que acreditamos estar presente em toda a rede municipal de ensino, já que os profissionais encarregados desta tarefa são, em sua maioria, formados na mesma instituição de ensino superior, ou seja, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A pesquisa nos revelou que apenas um terço das professoras entrevistadas reconhece a música como uma área de conhecimento específico. Além disso, o pouco espaço atribuído, em suas práticas pedagógicas, aos conteúdos específicos da área se resume à inserção destes em atividades relacionadas a outras disciplinas, ou seja, eles são abordados quando do desenvolvimento de conteúdos de outras disciplinas, já que, conforme essas professoras, a prioridade é a alfabetização.

Em detrimento disso, a música aparece com mais ênfase (100% das entrevistadas) em atividades interdisciplinares, atuando como suporte para o desenvolvimento destas, ou seja, na maioria das atividades desenvolvidas pelas professoras, a música é utilizada como veículo facilitador da aprendizagem ou fixação de conteúdos de outras disciplinas

Esse problema se torna relevante porque, dentre outras conseqüências, pode levar a um descrédito deste ensino, o que pode dificultar a inserção concreta da música nos currículos dessas escolas, ou seja, "sem o conhecimento específico da linguagem musical e sem uma metodologia estruturada, o ensino de música corre o risco de ser banalizado e desvalorizado dentro da escola" (GRANJA, 2006, p. 106).

Essa problemática é conseqüência de diversos fatores, dentre os quais apontamos a formação musical deficiente a qual estão submetidas essas professoras na Faculdade de Educação da UERN, através do Curso de Pedagogia. Na verdade essa formação se torna quase inexistente tendo em vista a forma como é tratada a disciplina Ensino de Arte no currículo do curso, sendo ofertada em apenas um semestre, com carga horária de sessenta horas. Como consta no seu programa geral, esta disciplina visa dar aos seus educandos noções sobre a importância e o significado da arte para a vida e para a educação.

Embora a ementa da disciplina aponte para o estudo das "atividades expressivas (música, teatro, Dança e jogos recreativos) e sua pedagogia", não existe neste programa nenhum objetivo direcionado à capacitação para o trabalho teórico-prático com essas modalidades artísticas. Além disso, no conteúdo programático não há indicativos claros de estudos relacionados aos conteúdos específicos de cada área artística, especialmente a música, nem à pedagogia musical, mas apenas noções gerais sobre a abordagem da Arte no ensino fundamental, como afirmou, enfaticamente, a professora da disciplina. Esse problema é desvelado pelas professoras entrevistadas não só nos seus próprios depoimentos, onde as

mesmas afirmam que se sentem despreparadas para o trabalho com ensino da arte, particularmente na área de música, mas também na maneira como desenvolvem suas atividades nesta área.

A desarticulação entre objetivos e ementa no programa da disciplina justifica o descaso com que é tratada a música no curso em questão. Como resultado desse problema, são enviados para o mercado de trabalho profissionais despreparados, como pudemos constatar através deste estudo, no que diz respeito à aptidão para desenvolver trabalhos na área da música. Nas escolas visitadas ficou evidente que as "atividades musicais" desenvolvidas pelas professoras, claro que com raras exceções, estão calcadas nas suas experiências musicais cotidianas, que se resumem ao universo e gosto musical das mesmas.

Dito de outra forma, a maioria delas desconhece as possíveis funções da música na educação, sobretudo o valor dela como uma área de conhecimento autônomo, e por isso mesmo ela aparece nas suas práticas pedagógicas de forma limitada, ou seja, apenas como suporte para atingir objetivos não musicais. Isso se deve em grande parte à ausência, na graduação, de orientações mais específicas referentes aos conteúdos de música e aos saberes pedagógico-musicais.

De fato, é impossível trabalhar conteúdos específicos das diversas áreas artísticas em apenas um semestre, numa disciplina com carga horária de 60 horas. No entanto, cruzar os braços frente à situação, apoiado na justificativa de que o ensino de arte deveria ser ministrado por pessoas com formação específica, como sugere a professora da disciplina Ensino de Arte, não é a melhor saída. Até porque, devemos considerar que a responsabilidade por este ensino, particularmente de música, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Mossoró está delegada, atualmente, ao profissional, e só a ele, formado em cursos de pedagogia.

Sendo estes professores os responsáveis, teoricamente, pela formação integral da criança e por isso mesmo são, ou deveriam ser preparados para atuarem em todas as áreas do conhecimento, como a música (FIGUEIREDO, 2003, p. 761), a possibilidade de atuação do professor especialista neste nível de ensino está, a priori, descartada. Vale destacar que essa sugestão pode estar diretamente relacionada ao fato da referida professora considerar a aptidão dos egressos do curso de pedagogia, no que diz respeito ao trabalho com arte, especialmente música, apenas satisfatória.

O que se apresenta estranho e até contraditório é o fato de que a mesma universidade que julga serem necessários quatro anos para preparar suficientemente o egresso do curso de licenciatura em música no sentido de torná-lo apto a desenvolver atividades musicais,

considera satisfatória, para o mesmo trabalho, uma formação dada em um semestre no curso de Pedagogia. Fica evidente a necessidade de um maior comprometimento por parte dessa universidade com uma formação mais adequada de seus alunos.

Esta situação reflete e ao mesmo tempo é conseqüência da desvalorização da música no âmbito da escola. Na organização hierárquica das disciplinas, que se baseia no "grau de importância das mesmas", ela é colocada em segundo plano. Considerada de menor valor, geralmente é enquadrada nos últimos horários, com apenas 50 minutos disponíveis para a realização das atividades. Além disso, como constatamos nas entrevistas, a música é quase que totalmente utilizada como subsídio para o desenvolvimento de conteúdos das outras disciplinas, inclusive as Artes Visuais. No caso em questão, esse privilégio parece ter sua explicação no curso de formação dessas professoras, uma vez que observamos na fala da docente que ministra a disciplina Ensino de Arte, a supremacia das Artes Visuais sobre as demais modalidades artísticas.

Acreditamos que a solução, a priori, para essa problemática é a formação continuada dessas professoras, no que diz respeito à área musical, porém a maioria delas parece não se preocupar ou não se interessar pela superação dessa deficiência. Vale destacar que apenas duas reconheceram os estudos na área de música como uma condição indispensável para uma prática pedagógica musical eficaz e por isso mesmo se posicionaram a favor desta formação.

Nesta perspectiva, várias alternativas podem ser sugeridas, tais como a interação entre o Curso de Licenciatura em Música e o Curso de Pedagogia. Através dessa intercomunicação, os pedagogos egressos poderiam ter acesso a estudos direcionados especificamente à área musical, que seriam desenvolvidos pelos docentes do curso de Música. Isto, acrescido à possibilidade de um intercâmbio entre os graduandos dos dois cursos em questão.

Além disso, podem ser desenvolvidos projetos direcionados às escolas de ensino fundamental, principalmente às séries iniciais, possibilitando assim que especialistas e pedagogas atuem em parceria na realização das atividades em sala de aula, "pois entendemos que nesta união, encontra-se o ideal para a Educação Musical escolar" (SPANAVELLO, 2003, p. 117). Neste contexto, estaria envolvido todo o corpo docente e discente do curso de Música da UERN, desenvolvendo atividades teórico-práticas como oficinas, seminários, dentre outros, cujo objetivo seria não só levar a música a essas escolas, mas criar um espaço para a formação pedagógico-musical dos professores.

Evidentemente que muitas outras alternativas podem ser sugeridas. Contudo, é necessário lembrar que há uma urgência na superação desse problema, não só no âmbito do

curso de Pedagogia, mas também nas escolas municipais de nossa cidade, uma vez que o desprezo por essa questão pode levar à desvalorização da música nessas escolas e, consequentemente, dificultar sua presença dentro delas.

Neste sentido, acreditamos que nosso trabalho vem contribuir para discussão desse tema, já que objetivamos despertar os educadores da UERN, especialmente os docentes dos cursos de Pedagogia e Música para a necessidade urgente de rever e refletir sobre a formação musical que atualmente está sendo ofertada no curso de Pedagogia da UERN.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais*...Rio de Janeiro: Abem, 2004. p. 208-216.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. A formação musical dos alunos do curso de pedagogia da Universidade de São Carlos. In: In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004. Rio de Janeiro. *Anais*...Rio de Janeiro: Abem, 2004. p. 529-538.

_____; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. O perfil da formação musical de professoras generalistas: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004. Rio de Janeiro. *Anais*...Rio de Janeiro: Abem, 2004, p. 518-528.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Por que Arte-educação?* 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Ágere).

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003. Rio de Janeiro. *Anais*...Rio de Janeiro: Abem, 2003, p. 761-769.

_____. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2006. Rio de Janeiro. *Anais*...Rio de Janeiro: Abem, 2006, p. 318-324.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios*: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola*: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. (Coleção Ensaios Tranversais)

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classe*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

SPANAVELLO, Caroline Silveira. Educação musical na formação e nas práticas do professor unidocente. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003. Rio de Janeiro. *Anais*...Rio de Janeiro: Abem, 2003, p. 115-119.

_____; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Professores unidocentes e Educação Musical: olhando para as práticas educativas a partir da formação inicial. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004. Rio de Janeiro. *Anais*...Rio de Janeiro: Abem, 2004, p. 164-171.

A inclusão através da criação musical: uma análise do trabalho pedagógico com pessoas em tratamento psiquiátrico

Marcia Gabriela Correia Ogando
UFRJ
marciagabriela005@yahoo.com.br

Resumo: Neste trabalho é apresentada a análise da função de atividades de criação musical desenvolvidas em aulas de música oferecidas na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para pacientes do Instituto de Psiquiatria da UFRJ. A partir do relato da experiência didática com atividades de criação são apresentadas reflexões sobre suas relações com a educação inclusiva. Ao longo dessas reflexões são abordados ainda alguns estudos do campo da pedagogia diferenciada, da educação musical especial assim como da musicoterapia, os quais admitem interseções com as idéias que fundamentam o projeto de ensino inclusivo em foco neste trabalho.

Palavras chave: criação, inclusão, psiquiatria.

Introdução

A criação musical pode ser uma das atividades propostas no processo de ensino de música, como se observa em experiências didáticas amplamente conhecidas como o *Orff-Schulwerk* e a Oficina de Música. No entanto, pode-se afirmar que a composição, a improvisação e o arranjo musical não são exclusividades dessas propostas didáticas e que a importância da atividade criativa é ressaltada por diversos educadores, na contemporaneidade. Pesquisas desenvolvidas sobre a relação entre a aprendizagem musical e a composição têm demonstrado que as atividades de criação podem auxiliar os alunos a consolidarem o aprendizado e o desenvolvimento musical. Keith Swanwick, por exemplo, desenvolveu uma relevante pesquisa relativa à produção de composições por alunos de escolas da região-sul de Londres nas quais estudavam crianças de etnias e culturas diversas. A partir da observação e análise das experiências composicionais nas aulas da professora June Tillman, Swanwick desenvolveu uma teoria do desenvolvimento musical, que deu origem ao "Modelo Espiral"[1].

Segundo Swanwick (1979) o trabalho de composição musical nas aulas é uma das atividades pelas quais o professor possibilita o envolvimento do aluno com a música, logo, com o fazer musical consciente. Ao apontar a composição como um dos "parâmetros da Educação Musical"[2], Swanwick (1979) ressalta que esse parâmetro compreende desde as

[1] O "Modelo Espiral" publicado por Keith Swanwick e June Tillman, em 1986, no artigo "The sequence of musical development: a study of children's composition", no British Journal of Music Education (vol. 3, nº 3) pode ser considerado a representação dos níveis de aprofundamento do aprendizado musical.

[2] Os principais parâmetros apontados por Swanwick (1979) são a Composição, a Apreciação e a Performance, que são a base do modelo de educação musical C(L)A(S)P, sigla formada pelas iniciais de: *Composition,*

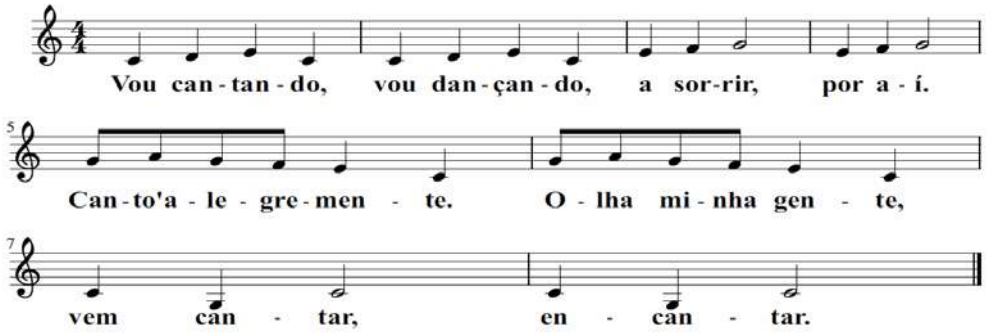
atividades composicionais com registro notacional à criação musical sem registro escrito, como, por exemplo, a improvisação.

A criação musical e o projeto de ensino de música para pacientes do IPUB

O uso de atividades de criação musical tem ocorrido desde as primeiras aulas oferecidas na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM-UFRJ) no projeto de ensino de música para pacientes do Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB), como relatado no trabalho "Oficina de Música e diversidade: uma proposta de ensino para pessoas em tratamento psiquiátrico" (OGANDO; BATISTA; FURTADO, 2010) apresentado no XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, em Goiânia. A partir da experiência com atividades da Oficina de Música os alunos tiveram contato com as propostas do "aprender fazendo".

Ainda em 2010, outras atividades de criação foram vivenciadas nas aulas: o desenvolvimento de uma paródia, de arranjos musicais e de improvisações rítmicas. As criações produzidas nessas atividades integraram o repertório musical apresentado pelos alunos na Festa Junina do IPUB, no concerto de final de ano na EM-UFRJ e na missa de natal do IPUB. Na atividade de arranjo os alunos ajudaram a decidir a forma, instrumentação e andamento de músicas como "Mulher Rendeira", "Luar do Sertão", "Samba da Benção", enquanto, na criação de uma paródia para "Frère Jacques", todos colaboraram com a sugestão de palavras e frases, criando uma versão em português da música.

FIGURA 1 – Alegria Musical (paródia de Frère Jacques).



Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance. As letras entre parênteses, as quais se referem à Literatura e Técnica, representam atividades de suporte, segundo Swanwick (1979).

Sobre os aprendizados possibilitados na criação de arranjos musicais, os alunos puderam conscientizar-se das características rítmicas e instrumentais de determinados estilos como o baião, a toada, assim como a bossa-nova. No caso da paródia, os alunos conscientizaram-se do significado da letra original de "Frère Jacques", das regras de prosódia na criação de uma nova letra e do conceito de cânone. Observou-se, ainda, que ao participar da criação dos arranjos e da paródia, os alunos aprenderam os conteúdos de forma dinâmica, ou seja, ao ter uma identificação com o repertório escolhido e com a forma como as músicas foram estruturadas a memorização foi facilitada.

Em 2011, ocorreram modificações na turma após a internação de alguns alunos – que por esse motivo deixaram de freqüentar as aulas – e a entrada de novos integrantes na turma[3]. A criação de arranjos continuou ocorrendo como meio de consolidar o aprendizado dos conceitos de pulsação e de figuras de ritmo. Neste contexto, foi proposta, ainda, uma atividade de improvisação rítmica com palmas, sobre o arranjo criado pela turma para a música "Trem das Onze" de Adoniran Barbosa.

Sobre os conteúdos trabalhados no arranjo proposto inicialmente pelo orientador[4] da atividade, todos praticaram a marcação das semínimas com palma grave e aguda representando o surdo. A partir da sugestão de um dos alunos para o acréscimo de palmas que imitassem o som do tamborim, a turma foi dividida em três grupos, um com o ritmo do surdo, outro dos tamborins e o terceiro com a cuíca, todos os sons imitados com diferentes timbres de palmas. O aluno que sugeriu o som do tamborim fez a demonstração para a turma do ritmo, que havia aprendido em uma das oficinas da qual participou no IPUB.

Nesta dinâmica de grupos todos puderam trocar conhecimentos e o resultado foi a elaboração de um arranjo no qual um representante de cada grupo ficou com a responsabilidade de tocar o próprio instrumento (surdo, tamborim,...) enquanto os demais permaneceram com a imitação dos sons instrumentais com palmas. Pode-se afirmar que a abertura à idéia dos alunos tornou-se parte do método de ensino, no qual os objetivos didáticos puderam ser estabelecidos de acordo com as idéias ou necessidades do grupo.

[3] A partir do primeiro semestre de 2011 a turma, coordenada pela Profª. Drª. Thelma Alvares, recebeu novos integrantes dentre os quais pacientes do IPUB, discentes da Pós-Graduação e da Licenciatura em Música da UFRJ que se disponibilizaram a participar como colaboradores nas orientações didáticas durante as aulas, assim como no planejamento do curso, e uma profissional da enfermaria do IPUB que teve interesse em aprender música nas aulas do projeto. A participação de profissionais do IPUB representa mais uma conquista no sentido da concretização de um espaço inclusivo em sala de aula.

[4] O grupo de orientadores, formado por discentes da Pós-Graduação e da Licenciatura em Música, auxilia nas atividades didáticas com explicações ou no esclarecimento de dúvidas.

Educação especial, educação inclusiva e musicoterapia: interseções com o projeto e com o ensino diferenciado

Ao analisarmos os objetivos das atividades de criação no contexto da musicoterapia e da educação musical é possível observar que existem diferenças claras entre um processo composicional estabelecido para desenvolver físico-mentalmente um indivíduo e aquele para que o indivíduo produza música que possa ser apreciada por outras pessoas. No entanto, com a obrigatoriedade da inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto das escolas regulares – determinada por documentos oficiais recentes como o Decreto nº 6.215/2007[5] – os professores receberam novas responsabilidades, as quais exigem conhecimentos para viabilizar a inclusão em sala de aula.

Sabe-se que ensinar considerando as individualidades dos alunos representa um desafio na atualidade. O desenvolvimento de um plano de aula direcionado ao perfil de cada aluno ou turma pode ser uma forma de educação especial, pois o fato de um aluno ter sua própria cultura, sua personalidade, sua maneira de aprender, sua história de vida, dentre tantas características pessoais, pode interferir em seu processo de aprendizado. De acordo com Gainza (1988) à educação especial "compete abordar os casos e situações que, por se afastarem da "norma" ou da normalidade, comportam problemas especiais que transcendem o âmbito da educação geral" (GAINZA, 1988, p.87).

Por outro lado, a diferenciação do ensino, da qual trata o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, é uma proposta originada no contexto da educação geral que aponta os problemas da "indiferença às diferenças" (PERRENOUD, 2001, p.152). Para Perrenoud (2001) "diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante freqüência, com as situações didáticas mais fecundas para ele" (PERRENOUD, 2001. p. 26). No projeto de ensino de música para pacientes do IPUB foram verificadas necessidades dos alunos semelhantes às de pessoas que se encontram em cursos regulares de música, como a necessidade de desenvolvimento do domínio motor e da compreensão dos conteúdos teóricos. No entanto, essas pessoas, as quais se encontram em tratamento e receberam a indicação do musicoterapeuta Vandré Matias Vidal do IPUB para freqüentarem as aulas, têm um histórico de vida marcado pela internação e, em alguns casos, marcado por crises cíclicas. Diante deste fato, revela-se a importância do conhecimento da história da psiquiatria e de informações

[5] O Decreto nº 6.215 de 25 de setembro de 2007 estabelece o compromisso no Art. 2º de tornar a escola acessível.

sobre os transtornos mentais por todos os integrantes do projeto. Sob a coordenação da Profª. Drª. Thelma Alvares, o grupo de discentes da Pós-Graduação e da Licenciatura em Música da UFRJ atua nas aulas como orientadores e em seguida como colaboradores em um projeto de pesquisa, no qual são abordados temas como a Reforma Psiquiátrica, as doenças mentais, a inclusão social, a motivação no aprendizado, dentre outros pontos pertinentes ao trabalho didático do projeto.

Deve-se destacar que o fato da coordenadora do projeto ter sua formação na área da musicoterapia é essencial para que seja feito um trabalho consciente, no dia-a-dia, no qual o estigma da doença mental possa ser desconstruído sem desrespeitar os limites de cada indivíduo. Desta forma, é preciso reconhecer que os conhecimentos da musicoterapia, assim como da educação musical especial podem oferecer bases para um trabalho aprofundado em contextos de ensino inclusivo como o deste projeto.

De acordo com Bruscia (2000):

> (...) a *Educação Musical Especial* situa-se na fronteira entre a educação musical e a musicoterapia. A principal razão pela qual não é considerada musicoterapia propriamente dita é porque seus objetivos são mais instrucionais do que terapêuticos. O aprendizado musical é um fim em si, mais do que um meio para um determinado fim. Além disso, a relação que se estrutura entre o estudante e o professor não tem conotação terapêutica. (BRUSCIA, 2000, p.186)

No projeto, é considerada a possibilidade dos alunos se ausentarem por motivos de saúde e por necessidade de internação, exigindo um planejamento de curso no qual a sala de aula represente um espaço aberto para o retorno desses alunos. Estar aberto para receber alunos após longos períodos de ausência exige um planejamento de ensino especial e diferenciado.

Neste sentido, o conceito da aprendizagem em espiral indica uma via de trabalho didático, no qual os conteúdos sejam revisados de tempos em tempos, para garantir a consolidação de determinados conhecimentos. Gather Thurler e Perrenoud (2006) destacam o contraste entre o ensino “em espiral”, no qual os mesmos conteúdos são revisados ou remanejados várias vezes ao longo do ano, e os planejamentos de ensino nos quais um saber aparece apenas em um momento do curso, ignorando a necessidade de reforço de informações transmitidas anteriormente.

Sobre o movimento espiral aplicado ao processo de ensino da música, diante das necessidades especiais[6] dos alunos, o professor pode revisar conteúdos a partir de atividades musicais variadas como a composição, a performance e a apreciação, bases do modelo de educação musical proposto por Swanwick (1979).

Ao abordar todos esses "parâmetros da Educação Musical" (SWANWICK, 1979, p. 40), o professor pode trabalhar a música de forma ampla. As atividades de criação, percepção e performance permitem que o conteúdo programático seja trabalhado de diferentes formas, quando essas atividades são propostas de maneira articulada. De acordo com Perrenoud (2001), a diversificação dos meios de ensino de um conteúdo visa oferecer a todos os alunos mais chances de aprendizado. Logo, no processo em que um aluno tem diferentes contatos com os mesmos conhecimentos, podem ser identificada duas espirais: uma do ensino e outra do aprendizado. Na espiral do ensino os conhecimentos são revisados de diversas formas, enquanto na espiral do aprendizado o aluno tem a possibilidade de aprofundar um conhecimento a cada novo contato com ele.

Ao verificar, por exemplo, que um aluno demonstra dificuldade em aprender uma noção a partir de uma atividade didática – seja por deficiências específicas, por falta de vivência com o conteúdo trabalhado ou, ainda, por causa de sua ausência em aulas anteriores – o professor deve refletir sobre outras formas de ensino. No entanto, é preciso investigar a dificuldade de aprendizado profundamente, pois a aprendizagem é um processo complexo, como afirmado por Perrenoud (2001) no seguinte trecho:

> Evidentemente, também é importante assistir a boas aulas, trabalhar com um material bem concebido, receber explicações claras e pertinentes no momento adequado, etc. Contudo, jamais insistiremos o bastante nos aspectos afetivos e relacionais. Aprender é uma atividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si mesmo, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela exploração, a angústia, o desejo, a identidade, aspectos fundamentais no âmbito pessoal e cultural. (PERRENOUD, 2001, p.24)

Diante dessa complexidade presenciada em sala de aula, o professor pode isolar-se ou enfrentar as situações inesperadas, reconhecendo que determinadas situações exigem suporte externo. Pode-se afirmar que, no contexto da educação inclusiva, é essencial que o professor

[6] Deve-se destacar que o termo "necessidades especiais" é comumente associado às deficiências diagnosticadas, embora professores tenham que lidar muitas vezes com alunos os quais não tenham necessidades especiais evidentes, mas que apresentem, por exemplo, um rendimento muito baixo ou excessivamente elevado. Essas manifestações em sala de aula podem ser confundidas com desinteresse ou "talento", o que pode indicar a falta de informação dos professores sobre as necessidades especiais ou, ainda, a ausência de uma equipe de profissionais que ofereça suporte na análise desses casos.

tenha noção dos limites de sua função e que disponha de uma equipe de suporte, formada por terapeutas ou outros profissionais, para garantir a continuidade de seu trabalho.

A procura de educadores por cursos de especialização e de extensão na área de educação especial e de educação inclusiva indica que o trabalho com as individualidades dos alunos, as necessidades educacionais especiais e a inclusão, no cotidiano, tem exigido dos professores noções de outros campos de conhecimento. No caso do ensino inclusivo da música, os conhecimentos sobre a educação musical especial e musicoterapia podem oferecer ao professor: bases para o planejamento de atividades adequadas às necessidades de um aluno ou grupo, noções de distribuição de responsabilidades, ou seja, quais as possibilidades e limites da função do professor, fundamentos para entender as diferenças humanas e o direito à inclusão social.

Outra possibilidade é o trabalho em equipe, na qual existam profissionais que possam atuar complementando ou orientando o trabalho do professor. O projeto de ensino de música da EM-UFRJ para pessoas em tratamento psiquiátrico no IPUB é um exemplo de trabalho em equipe.

Em reuniões após as aulas, os discentes da Pós-Graduação e da Licenciatura em Música que participam do projeto podem comentar os resultados das atividades realizadas durante a aula, oferecer sugestões para o planejamento das próximas aulas e são estimulados pela coordenadora a aprofundar o trabalho didático com base em textos e livros sobre temas relativos à inclusão educacional.

Por outro lado, existe um consenso sobre a necessidade da existência de um espaço para que os alunos manifestem suas opiniões e da participação ativa desses alunos na construção do processo de ensino-aprendizagem, o que pode ocorrer durante as atividades de criação musical. Considerou-se, também, necessária a conexão do processo de criação de arranjos, paródia e improvisos com a prática musical, pois através da gravação das performances para público e dos ensaios, os resultados puderam ser avaliados por toda a turma em atividades de apreciação durante as aulas.

Conclusão

Nas aulas da Escola de Música (UFRJ) direcionadas a pessoas em tratamento psiquiátrico no Instituto de Psiquiatria (UFRJ) observou-se que a criação musical se tornou parte fundamental do processo de inclusão, pois ao longo da história da psiquiatria o estigma

da loucura e o isolamento têm acompanhado a vida dos pacientes psiquiátricos, como demonstram documentos como a Declaração de Caracas (1990) e a Reforma Psiquiátrica e política da saúde mental no Brasil (2005). Ao participarem da elaboração dos arranjos musicais os alunos puderam manifestar suas opiniões e compartilhar conhecimentos de suas próprias vivências musicais, consolidando a aprendizagem musical de forma prática, significativa e inclusiva.

Referências

BRASIL. Decreto nº 6.215/2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 set. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/ Decreto/D6215.htm > Acesso em: 26/05/2011 às 22:00.

BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo musicoterapia*. Tradução: Mariza Velloso Fernandez Conde. 2ª edição, Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GATHER THURLER, Monica; PERRENOUD, Philippe. *Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?* Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n12 8/v36n128a05.pdf > Acesso em: 26/05/2011 às 22:29.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia; BATISTA, Gisele Rosa; FURTADO, Adriano de Oliveira. Oficina de Música e diversidade: uma proposta de ensino para pessoas em tratamento psiquiátrico. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, Goiânia: UFG, 2010. p. 1700- 1708.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças:* fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução de Cláudia Schilling. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SWANWICK, Keith. *Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

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

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de teclado em grupo: um relato de experiência

Ana Cláudia C. Ferreira
UNB
anamusical@gmail.com

Denise Cristina Fernandes Scarambone
UNB
denisescarambone@gmail.com

Resumo: Este trabalho visa compartilhar as dificuldades e as estratégias encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de teclado em grupo, em uma escola pública regular, durante a prática de estágio supervisionado em música. Verificamos a importância do papel do professor no processo de inclusão e como suas atitudes contribuem para que esse processo se desenvolva.

Palavras chave: educação musical, teclado em grupo, inclusãosocial

Introdução

Essa comunicação constitui-se como um relato de experiência sobre o projeto "Iniciação ao Teclado em Grupo", desenvolvido no segundo semestre de 2010, durante o Estágio Supervisionado em Música do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música, da Universidade de Brasília.

O projeto teve como objetivo geral propiciar experiências e conhecimentos musicais por meio de aulas de teclado em grupo para alunos de uma Escola pública de Ensino Fundamental de Brasília. Trata-se de uma escola inclusiva, referência na inclusão de alunos com deficiência visual.

As aulas ocorreram no período oposto ao das aulas regulares, com alunos que se inscreveram opcionalmente para participar do projeto, tendo a duração de uma hora semanal durante oito semanas. O projeto atendeu duas turmas de quatro alunos, com faixa etária de 10 (dez) à 12 (doze) anos, alunos da 4ª série, sendo ao todo 8 (oito) alunos participantes, dos quais três são deficientes visuais. Foi verificado ao longo do projeto, que os alunos deficientes visuais também apresentavam alguma outra deficiência; um aluno era diagnosticado como altista, outro com problema de desenvolvimento físico dos ossos e musculatura e outro diagnosticado clinicamente como hiperativo e com dificuldades motoras.

> No contexto da inclusão, o ensino da Arte apresenta possibilidades importantes na busca de caminhos efetivos para que todos os alunos, sobretudo aqueles com necessidades especiais, possam vivenciar expressões,

> contribuindo para a construção do conhecimento e o exercício pleno da cidadania, sem discriminações. (BRASIL, 2002, p. 14)

Especificamente, o projeto pretendeu: propiciar aos alunos uma vivência e prática musical, visando o desenvolvimento da compreensão musical, a aquisição de competências musicais e a ampliação do universo sonoro musical; desenvolver o domínio técnico, interpretativo e criativo dos alunos no instrumento teclado; explorar o teclado, identificando suas possibilidades sonoras, sua execução técnica e interpretação musical; perceber auditivamente e identificar o material musical presente no repertório selecionado e suas variações: movimentos melódicos, padrões rítmicos, estrutura musical.

O projeto se fundamentou nos seguintes princípios pedagógicos musicais:

1-) Privilegiar a vivência e a prática musical;

2-) Proporcionar várias maneiras de aprendizagem de um determinado conceito;

3-) Estimular a aprendizagem colaborativa;

4-) Priorizar práticas significativas aos alunos.

A seleção do repertório priorizou músicas que contemplassem a participação ativa dos alunos, de forma que as dificuldades técnicas não comprometessem o fazer musical. Para isso, inicialmente optou-se por melodias que utilizassem apenas as notas pertencentes ao pentacórdio (posição fechada), como por exemplo, um arranjo da melodia Ode à alegria - Tema da Nona Sinfonia de Beethoven, o Bife e um arranjo da música Asa Branca. Priorizou nas práticas, a execução de arranjos propostos e a re-criação pelos alunos de algumas partes da música, como por exemplos a elaboração do ritmo das notas do baixo, a escolha do acompanhamento e timbres, a criação de uma frase melódica ou de um contracanto.

A metodologia adotada no projeto buscou integrar o fazer musical em suas três dimensões: execução musical, composição e apreciação (Swanwick, 2003). A fim de contribuir para a aprendizagem musical significativa dos alunos, foi necessário de acordo com os desafios e dificuldades enfrentados, criar e re-adaptar algumas estratégias didáticas previstas.

Desta forma, este trabalho tem como foco relatar e refletir sobre as dificuldades e estratégias didáticas encontradas pelas professoras durante a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de teclado em grupo.

Desafios da prática: dificuldades e estratégias

Inicialmente, havíamos elaborado alguns materiais didáticos que incluíam recursos áudio visuais a fim de que contribuíssem para a compreensão dos alunos quanto aos elementos musicais manipulados nas práticas. Ao nos depararmos com a realidade dos nossos alunos, alguns deficientes visuais, surgiram alguns questionamentos, como: Que estratégias utilizarnas aulas de forma a ser proveitosa tanto para alunos cegos quanto para os demais alunos? Inicialmente, optamos por utilizarmos os materiais já planejados, mas a preocupação em inserir os alunos cegos no processo de aprendizagem musical, nos levou a repensar e a flexibilizaros próximos planejamentos, bem comoarefletir sobre quais recursos deveriam ser mantidos e quais, substituídos.

Sobre a característica do planejamento elaborado pelo professor, as autoras Del Ben e Hentschke (2005) apontam que

> embora o plano oriente a ação de ensinar, definindo um caminho para sua realização, isso não significa que essa ação possa ser determinada previamente em todos os seus detalhes. Isso ocorre porque o ensino é uma atividade complexa, que envolve várias pessoas, várias coisas a fazer simultaneamente e, por isso, sempre terá algum grau de imprevisibilidade (...) . Por isso, o plano poderá (e, em alguns casos, deverá) ser transformado, recriado e até mesmo abandonado e substituído durante sua implantação. (DEL BEN; HENTSCHKE, 2003, p. 178)

Dessa forma, ao revermos os planejamentos de aula, procuramos incluir os alunos com deficiência visual sem excluir os demais.Para essa questão, não encontramos uma resposta definitiva, mas tivemos como princípio não privar os alunos que enxergam dos recursos visuais que podem ser significativos no aprendizado, e sim procurar identificar, nesses recursos, os elementos que os tornam importantes didaticamente, a fim de pensar em uma alternativa que proporcione aos alunos cegos um auxílio equivalente.

Outro ponto verificado refere-se às orientações e linguagem utilizadas pelo professor durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Assim, influenciados por alguns métodos de piano, muitas vezes utilizamos as cores das teclas do teclado (preto e branco) como referência para a localização das notas. Para essa atividade nos questionamos quais orientações seriam mais adequadas para que todos os alunos compreendessem a localização das notas. Constatamos a necessidade de repensar os termos utilizados, propondo-nos à utilização de uma linguagem alternativa que contribuísse paracomunicarmos com todos os alunos envolvidos no projeto.Na prática, buscamos resolver a questão da localização das teclas, utilizando termos criados a partir da sensação do aluno cego, como por exemplo, teclas

mais alta, ou teclas em relevo. Ainda, procuramos falar com uma entonação mais expressiva, que não dependesse muito de expressões faciais ou gestos para ser perfeitamente compreendida.

Também, considerando que em aulas em grupo é natural encontrarmos alunos com diferentes habilidades e tempo de assimilação, pensamos sobre como conciliar os diferentes níveis de aprendizagem na prática de conjunto. No projeto, a solução encontrada para essa questão foi a elaboração de arranjos das músicas. Os arranjos foram feitos procurando aumentar o número de possibilidades de execução dentro da prática de conjunto. Em uma só música, procuramos separar funções que se complementam ao tocar em conjunto, como melodia, acompanhamento (harmonia e/ou ritmo) e etapas de improvisações/ criações. As funções eram propostas a todos, mas no momento de tocar em conjunto, o aluno tocava a parte que melhor se adaptou. Isso proporcionou a todos os alunos participar ativamente em todas as músicas, de acordo com suas habilidades.

Conclusão

Ao analisarmos nossa atuação, verificamos que o professor exerce um papel importante no processo inclusivo, sendo suas atitudes determinantes para que esse processo se desenvolva. Nesse sentido, Bogaerts (2010) argumentaqueo professor se torna o principal agente do processo inclusivo

> através de atividades que beneficiem a todos, de material adequado, do uso de diversos procedimentos de ensino, da flexibilização do seu plano de aula, de um olhar atento e, principalmente, do respeito às diferenças e do respeito ao próximo. (BOGAERTS, 2010, p.793)

Por fim, constatamos que aexperiênciadidáticavivenciadaconstituiu-se como um desafio, uma vez que nos deparamos com uma situação nova, a inserção de alunos com deficiências nas aulas de teclado em grupo. Contudo, esta experiência, ao nos aproximar de uma situação real de ensino, possibilitou-nos aprender a contribuir para uma educação musical inclusiva e a conhecer as demandas, as dificuldades e buscar criar novas estratégias didáticas auxiliando-nos na construção de novos saberes docentes.

Neste relato, compartilhamos a experiência adquirida no trabalho de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de teclado em grupo. Esperamosque essa temática esteja ativamente presente nos cursos de formação de professores, a fim de nos aprofundarmos e

efetivarmos ações que cumpram com o compromisso social da universidade na perspectiva da inclusão.

Referências

BRASIL, Secretaria da Educação Especial. Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com artes às necessidades especiais. MEC/ SEESP, Brasília: 2002

BOGAERTS, Jeanine. Educação Musical Inclusiva: Considerações Sobre Aulas de Música em uma Escola Regular. In: Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XIX, 2010, Goiânia. ***Anais...*** Goiânia: ABEM, 2010. p.787-795.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). Avaliação em música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p.176 – 189.

SWANWICK, Keit. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

A influência da música na vida de crianças: um estudo de um processo de musicalização relacionado ao desenvolvimento do indivíduo

Juliane Raniro
UFSCar
juraniro@yahoo.com.br

Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar
ilzazenker@gmail.com

Resumo: Este trabalho de pesquisa tem por base teórica autores que contribuíram para a área de educação musical e para a área de psicologia. Ele busca investigar o desenvolvimento musical de crianças que freqüentam um programa de educação musical, na faixa etária de 8 meses a 3 anos. A questão de pesquisa surgiu da necessidade de conhecer os prováveis desdobramentos das atividades de sala de aula na vida das crianças, tendo em vista as possíveis influências da música no desenvolvimento global destas e a melhoria na oferta dos cursos oferecidos para a comunidade, ampliando com isso o leque de possibilidades de aplicação e produção da educação musical. Este trabalho tem caráter qualitativo e adota como metodologia de coleta de dados a observação participante, o diário de campo realizado pela professora/pesquisadora, o registro videográfico e fotográfico realizado por uma observadora especialista da área de educação musical e conversas informais com os adultos acompanhantes das aulas de musicalização para bebês. A partir da análise dos dados foi possível destacar que as crianças apresentaram uma evolução em alguns comportamentos essencialmente musicais e outros não, nos levando assim, a conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento musical infantil.

Palavras-chave: Educação musical, crianças e desenvolvimento musical infantil.

Introdução

A inserção das artes, incluindo a música, no processo de formação do indivíduo tem sido muito valorizada atualmente. Em muitos lugares do mundo, há um reconhecimento de que a educação musical, seja ela formal ou informal, ensina às crianças requisitos importantes para a vida adulta. Pesquisas nos mostram que existe uma relação estreita entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, e que o desenvolvimento musical está relacionado com outros processos de cognição tais como o desenvolvimento da memória, da imaginação, da comunicação verbal e corporal, entre outros.

A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e também como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, entre elas o auto-conhecimento e a auto-expressão.

Pesquisadores de diversas áreas, além da área de música, tais como educação, psicologia, antropologia, sociologia e lingüística, entre outras, tem se interessado em pesquisar o estudo do desenvolvimento musical.

De acordo com a nossa experiência profissional, é possível observar que cada criança parece crescer a sua própria maneira, pois são diferentes no domínio que têm sobre o mundo que as cerca e no ritmo em que ganham autonomia, porém, de acordo com os nossos estudos e leituras, podemos concluir que entre as diferenças observadas no desenvolvimento das crianças há circunstâncias comuns a todas elas, a começar no fato de que seu desenvolvimento se dá de maneira global e de que crescem e se desenvolvem na convivência com outras pessoas, principalmente com a família e os professores.

A maneira pela quais as crianças percebem a música que as circunda está estreitamente relacionado ao envolvimento destas crianças com atividades musicais. Atualmente, diversas pesquisas nos mostram que a avaliação de habilidades de percepção e produção musical tem sido utilizada para compreender o desenvolvimento musical de crianças. Sendo assim, a presente pesquisa tem por **objetivo** investigar como as atividades de musicalização podem influenciar a vida e o desenvolvimento musical e geral da criança.

Esta questão de pesquisa surgiu da necessidade de conhecer os possíveis desdobramentos das atividades de sala de aula na vida das pessoas, tendo em vista um processo constante de melhoria na oferta dos cursos oferecidos para a comunidade e também nas possíveis influências da música no desenvolvimento global de crianças, ampliando com isso o leque de possibilidades de aplicação da educação musical, considerando em especial o uso da música nos currículos de escolas de educação infantil. Deste modo, esta pesquisa apresenta como **objetivos específicos**:

- Identificar mudanças de comportamentos musicais em crianças que freqüentam um programa de educação musical.
- Identificar e descrever as influências do programa de educação musical na vida das crianças, incluindo seu ambiente familiar, escolar e social.

Este trabalho foi desenvolvido em um Programa de Extensão de Educação Musical, que compõe aulas de música para bebês, crianças, jovens e adultos, formação de conjuntos musicais e orquestras e formação de professores, oferecido à comunidade desde 1989.

Metodologia

Considerando que as atividades propostas nas aulas de musicalização ofereciam um rol de situações interessantes, nas quais era possível observar determinadas mudanças de comportamento nas crianças, adotamos como metodologia de coleta de dados a observação participante, realizada pela professora/pesquisadora, em sala de aula, com o apoio de registro videográfico e fotográfico como recurso de memória, realizado por uma observadora especialista, pertencente à área de educação musical. Para isso parti-se do princípio de que:

> Fotografias e filmagens se apresentam também como recursos de registro aos quais podemos recorrer. Esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado. (DESLANDES, 1994, p.63)

Ainda segundo Deslandes (1994), essa técnica de documentação, que lida com os planos da imagem, vem sendo cada vez mais difundida, e que esse tipo de registro assume um papel complementar ao projeto como um todo.

Como um recurso importante para a coleta de dados e sua posterior organização, criteriosamente fomos anotando as impressões sobre cada uma das aulas em um diário de campo, que continha anotações referentes ao planejamento e a sessões de reflexão feitas após a aula de musicalização pela professora/pesquisadora e as observadoras especialistas sobre as atividades de aula. Este foi um dos meios mais efetivos para a realização da pesquisa. Esse diário foi sendo construído ao final de cada aula, num processo de reflexão-sobre-a-ação, conceito utilizado por autores como Nóvoa e Schön (1992) para o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos na área educacional.

Conversas informais com os adultos acompanhantes das aulas também foram realizadas a fim de consolidar a pesquisa.

A professora/pesquisadora realizou o estudo em duas turmas de musicalização para bebês e seus acompanhantes adultos (somando cerca de 20 crianças e 25 adultos). Estas aulas são semanais e duram cerca de 50 minutos. As turmas são formadas por pessoas da comunidade local e regional. A escolha e delimitação dos sujeitos se deram em função da tentativa de facilitar o trabalho, no que diz respeito ao volume de dados com que teríamos que trabalhar.

São partes destas aulas: a recepção ou brinquedo livre, entrada, música/movimento, música/instrumento, música/dança, acalanto, relaxamento e despedida.

A pesquisa iniciou-se a partir de uma revisão bibliográfica para levantar comportamentos que poderiam ser observados em sala de aula e que estariam mostrando

mudanças significativas no desenvolvimento dessas crianças. Autores da área de educação musical como Willems (1966), Wood (1982) e Gainza (1964 e 1982) e da psicologia como Botomé (1977), Williams e Aiello (2001) foram estudados. Como se tratavam de crianças bem pequenas (8 meses a 3 anos) os comportamentos indicados na literatura eram de ordem mais ampla. Alguns essencialmente musicais outros não. Devido a isso, selecionamos alguns dos comportamentos que foram então observados e estão listados abaixo:

- Olhar da criança em direção a fonte sonora.
- Fazer silêncio enquanto a canção é cantada pelo pai ou professor.
- Imitar com a voz os sons apresentados.
- Acompanhar a canção por meio de percussão corporal e/ou percussão de instrumentos.
- Identificar a fonte sonora apresentada.
- Cantar a canção apresentada.
- Produzir e identificar sons rápidos e lentos.
- Produzir e identificar sons fortes e fracos.
- Identificar sons graves e agudos.
- Identificar diferentes fontes sonoras.
- Identificar a direção de onde vem o som.
- Acompanhar a canção percutindo regularmente a pulsação.
- Acompanhar com movimentos corporais as diferentes alturas dos sons apresentados.
- Executar movimentos corporais acompanhando o ritmo da canção dada pelo professor.
- Distinguir sons e silêncios.
- Repetir o ritmo apresentado.
- Executar o ritmo dado pelo professor.
- Distinguir sons longos e curtos.

Para o planejamento do programa de ensino de música para as duas turmas de musicalização foram considerados alguns procedimentos para que pudéssemos ter um guia geral para construir os planos de cada uma das aulas. Para esse planejamento também realizamos uma revisão da literatura, onde Beyer (2003), Ilari (2002), Joly (2000), Wood (1982), Feres (1989) e outros autores que apresentam contribuições muito significativas para o ensino de música foram lidos e relidos, de forma que pudéssemos levantar elementos significativos para a elaboração de planos de aulas de musicalização.

Quando se iniciaram as atividades de musicalização, demos início à coleta de dados de aplicação do programa de ensino de música para crianças e início as conversas com os acompanhantes.

Resultados

Através de um estudo dos efeitos da aplicação de procedimentos de musicalização para crianças de 8 meses a 3 anos, no período de seis meses, foi possível notar um avanço bastante significativo no comportamento e no desenvolvimento dessas crianças. Esses comportamentos foram observados em sala de aula por meio de atividades realizadas entre as crianças e seus acompanhantes, pela professora/pesquisadora, que é pedagoga, e complementados pela participação e observação de duas observadoras especialistas, sendo uma pertencente à área de educação musical (realizou os registros fotográficos e videográficos) e outra pertencente à área de psicologia.

Dentre todas as mudanças de comportamentos observados, alguns foram listados e analisados. Foi possível observar um bom desenvolvimento em vários aspectos elegidos para observação. Descreveremos alguns, para que seja possível perceber e entender como a pesquisa foi organizada. Os depoimentos informais dos pais seguem junto, exemplificando o comportamento descrito.

- **Olhar da criança em direção a fonte sonora/ Identificar a direção de onde vem o som:** no início do processo de observação, foi possível perceber que as crianças não reconheciam a direção do som quando propúnhamos exercícios de percepção sonora. No final do processo de observação, foi possível notar que quase todas as crianças conseguiam identificar a direção do som quando eram solicitadas. Enfim, elas se tornaram capazes de apontar a direção sonora, independentemente da forma como era percutido o som, fosse por meio de vozes, objetos sonoros ou instrumentos. Essa ação nos mostra que a criança, depois de alguns meses de aula, é capaz de identificar a direção da fonte sonora.

FIGURA 1. Criança e pais atentos ao som de um pandeiro que foi tocado atrás do piano.

"Agora, quando escuta um som, minha filha me pergunta: Onde tá mamãe?" (Elaine – mãe da Larissa de 2 anos)

- **Fazer silêncio enquanto a canção é cantada pelo pai ou professor/ Distinguir som e silêncio:** no início do processo era muito difícil fazer com que todos ficassem em silêncio e concentrados. Aos poucos fomos trabalhando com o conceito de som – silêncio e atenção. Como matéria prima do som, o desenvolvimento da audição é o objetivo principal. Para escutar, faz-se necessário silenciar-se e concentra-se. Dado o valor que exerce o silêncio, iniciamos a prática de apenas começarmos uma nova atividade quando todos estivessem em silêncio. Com isso, as crianças reconheceram este conceito e se concentravam melhor ao serem solicitadas para tal.

FIGURA 2. Atividade em que o silêncio é valorizado. A criança deve escutar a canção cantada pelo professor.

- **Imitar com a voz os sons apresentados:** o processo de desenvolvimento da audição é iniciado através da descoberta constante do próprio ambiente sonoro da criança. Assim, sons como o barulho de uma buzina, uma risada e vozes de animais são elementos do cotidiano infantil e fáceis de serem assimilados. Após alguns meses de aulas de musicalização, as crianças foram perfeitamente capazes de reproduzir sons com a boca, em diferentes intensidades, o que não acontecia anteriormente. Uma criança que não falava, passou a ter uma participação bastante ativa nas imitações sonoras.

FIGURA 3. Jogo para imitação do som de objetos – telefone.

- **Acompanhar a canção por meio de percussão corporal e/ou percussão de instrumentos:** foi possível observar o prazer das crianças em tocar um instrumento. Pareceu-nos, que através desta prática, as crianças desenvolveram um entusiasmo pela música. Elas apresentavam muita euforia ao entrarem em contato com os diferentes instrumentos. Como nesta fase a criança aprende por imitação, elas foram capazes de acompanhar as canções propostas, utilizando pequenas percussões, de acordo com a orientação da professora/pesquisadora com perfeição.

FIGURA 4. Atividade com instrumentos de percussão – chocalho.

"É só escutar uma música que minha filha começa a bater a mão na perninha. É muito legal!" (Leila – mãe da Laura de 1 ano)

- **Cantar a canção apresentada:** o canto esteve presente em todas as partes da aula. A criança era estimulada a cantar durante todo o processo. No início do procedimento de observação, por mais que uma canção fosse repetida, elas não conseguiam cantar. Ao final do processo, muitas crianças ainda não conseguiam cantar toda a música, mas alguns trechos eram executados com precisão e clareza, em voz alta.

FIGURA 5. Cantando com o palhacinho.

"Ela mal fala e já começou a cantar. Onde há música ela dança e tenta cantar. É demais!" (Claúdia, mãe da Sara de 11 meses)

- **Acompanhar a canção percutindo regularmente a pulsação/ Executar movimentos corporais acompanhando o ritmo da canção dada pelo professor:** o desenvolvimento da habilidade rítmica é gradual e pessoal, introduzida através de simples acompanhamento de canções. No início, as crianças não possuem a consciência e o instinto rítmico, aos poucos elas vão vivenciando o ritmo e despertando o sentido de tempo, isso faz com esse elemento se internalize. Sendo assim, após três meses de observação, algumas crianças já conseguiam acompanhar perfeitamente o pulso da canção proposta. Ao final do processo, a maioria das crianças conseguiu acompanhar, corporalmente, ritmos simples. Foi possível observar como elas acompanharam com perfeição semínimas e colcheias durante uma canção.

FIGURA 6. Andar no ritmo do cavalinho.

"Pergunto o que ele aprende na aula de música, ele levanta os bracinhos, bate os pezinhos e canta: Estrelinhas lá no céu..." (Tereza, mãe do Rafael de 2 anos)

- **Produzir e identificar sons rápidos e lentos:** esse tipo de atividade foi bastante trabalhada e as crianças após dois meses foram capazes de andar e tocar a partir do andamento solicitado. Elas não só passaram a identificar estes elementos, como também se tornaram capazes de escolher com qual deles desejavam realizar a atividade.

FIGURA 7. "Passeando" de trem – cantando
e tocando em diferentes andamentos.

- **Produzir e identificar sons fortes e fracos:** esta propriedade pareceu ser a preferida das crianças. Elas assimilaram estes conceitos em apenas um mês de aula e passaram a escolher de que forma gostavam mais de tocar. As crianças, inclusive, reproduziam corporalmente, com gestos e "caretas" esta propriedade.

FIGURA 8. Cantando fraco.

FIGURA 9. Cantando forte.

"Ele bate em tudo. A referência de som é ótima. Ele sempre pede forte ou fraco, ele entende bem está diferença" (Sueli - mãe do Lucas de 1 ano e 6 meses)

- **Identificar sons graves e agudos/Acompanhar com movimentos corporais as diferentes alturas dos sons apresentados:** introduzimos esse tipo de percepção auditiva utilizando pequenos brinquedos e relacionando-os com a altura do som produzido pelo piano e por movimentos corporais. Ao final do processo de observação, todas as crianças foram capazes de identificar a altura tocada e associá-la com a representação corporal.

FIGURA 10. Jogo para identificação dos elementos sonoros – grave e agudo.

- **Identificar a fonte sonora apresentada/ Identificar diferentes fontes sonoras:** no decorrer do processo, alguns instrumentos e objetos sonoros foram apresentados, tais como: tambor, chocalho, coco, guizo, apitos, buzinas, martelinhos, entre outros. A cada aula um novo som era apresentado. Ao final da observação, a maioria das crianças conseguia identificar a fonte sonora, reconhecendo-a visualmente e sonoramente. Em vários momentos, escondemos o som das crianças e elas identificavam-no. Essa ação nos mostrou que algumas crianças, depois de alguns meses de aula, são capazes de reconhecer diferentes sons.

FIGURA 11. Jogo para identificação de diferentes fontes sonoras – sinos e cocos.

Ao final do processo, também foi possível notar que as crianças aos poucos se tornaram mais tranqüilas, mais organizadas, integradas e socializadas.

Todas as crianças que fizeram parte da pesquisa pareceram demonstrar mudanças significativas no comportamento. Pareceram estar mais alegres, mais seguras e confiantes, passaram a cantar e dançar dentro de casa.

"Ela mudou bastante. Quando está em grupo, ela se integra melhor. Ela adora cantar." (Cristina – mãe da Sofia de 1 ano e 8 meses)

Considerações

Olhando para os resultados, podemos concluir que a arte, e especialmente a música, deveria estar inserida nos processos educativos de todas as crianças. Em países como Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra e Canadá, pesquisas sobre o desenvolvimento musical de bebês e crianças tem sido bastante exploradas. A pesquisa descrita aqui, visa contribuir

com a produção da área para o nosso país. Estudando as habilidades musicais das nossas crianças, poderemos contribuir para a nossa realidade cultural e social.

É possível afirmar que há uma grande possibilidade da música auxiliar na construção de identidades de crianças, de crianças com relação aos pais, dos pais também em relação aos filhos e de um grupo de pais e bebês como coletivo que se reúne para compartilhar canções, danças, acalantos, e jogos musicais.

Espera-se que este trabalho possa trazer contribuições para todos os seres humanos que estão de alguma maneira envolvidos com o ato de educar. Para Paulo Freire (2001, p.21) "refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo". Portanto pais, responsáveis, cuidadores e professores, especialmente aqueles que estão trabalhando em instituições de educação infantil e educação musical, através do viés desta pesquisa, podem conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento musical infantil. Estes dados podem auxiliar em uma melhor adequação dos procedimentos musicais utilizados na sala de aula.

A "imersão" e o contato estreito com os objetos deste estudo foram e estão sendo fundamentais na melhoria do programa de educação musical, assim como na formação da pesquisadora.

Referências

BEYER, Esther. *A interação musical em bebês: algumas concepções.* Porto Alegre: Educação, volume 28, no 2, 2003.

BOTOMÉ. S.P. *Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem?* Texto escrito para atividades do Laboratório de Psicologia Experimental da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, não publicado,1977.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERES, Josette S. M. *Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo.*São Paulo: Ricorde Editora, 1989

FREIRE, Paulo. *A sombra desta Mangueira...* Editora São Paulo: Olho d'água, 2001.

GAINZA, Violeta, H. *Estudos de psicopedagogia musical*. Beatriz A. Cannabrava (Trad.)Sao Paulo: Summus, 1982.

GAINZA, Violeta H. de. *La iniciacion musical del niño.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

ILARI, Beatriz Senoi. *Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida.* Porto Alegre, Revista da Abem, vol.7, 2002.

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino.* São Carlos, PPGE, Tese de Doutorado, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

WILLEMS, E. Educación musical – Guia didático para el maestro. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana, 1966

WILLIAMS, Lúcia C. de A. e AIELO. Ana Lúcia R. *O Inventário Portage Operacionalizado: Invenção com famílias.* São Paulo: Memnon, 2001.

WOOD, Donna. *Move, Sing, Listen, Play- Preparing the young child for music.* Toronto: Print in Canada, 1982.

A influência didática de dois professores de piano na aprendizagem docente

Dayse Christina Gomes da Silva Mendes
CEMO
daysemusic@yahoo.com.br

Resumo: Este relato aborda sobre a influência didática de dois professores de piano na aprendizagem docente. O mecanismo de recordação e observação de aulas individuais já foi discutido em congressos internacionais e tese de doutorado. O objetivo deste trabalho é fazer um relato da experiência que três docentes tiveram com seus antigos professores, os quais através da didática e modo de ser marcaram suas vidas pessoais e profissionais. A metodologia utilizada será baseada em história narrada e entrevistas semi-estruturadas. As referências teóricas de apoio foram Gerling, Rúdio e Tardif. Após a coleta de informações concluiu-se que a pedagogia destes mestres apesar de diferentes, tem contribuído bastante para o desenvolvimento da prática pianística em Recife.

Palavras chave: influência docente, aprendizagem.

Introdução

A intenção primordial deste trabalho é relatar sobre a experiência que três docentes tiveram com seus antigos professores de piano, os quais têm abordagens pedagógicas diferentes Um enfatiza mais a técnica pianística associada ao repertório e o outro o aspecto da expressividade musical. A pesquisa terá a finalidade de apresentar de que forma a relação professor-aluno foi importante na formação docente através de elementos como motivação, conhecimento didático e humano. Os professores em questão são Edson Magalhães Bandeira de Mello e Andréia da Costa Carvalho.

O desejo de priorizar uma formação qualitativa deve estar privilegiado a formação quantitativa, visto que, em Recife não há um curso voltado para a pedagogia do instrumento. Neste sentido, acredito que devemos sempre buscar a otimização do saber docente objetivando a motivação e a aprendizagem eficaz. “Conhecer a fundo a mátéria que ensinamos e vibrar com ela é indispensável para comunicar aos alunos a motivação que se costuma considerar mais valiosa do ponto de vista pedagógico: a motivação intrínseca”.(TAPIA, 1999, p. 91)

Assuntos como este de transmitir a didática de antigos professores são destaque em congressos de piano dos Estados Unidos tais como o *World Piano Conference*(GERLING, 2002) . Trabalhos que traduzem a perspectiva histórica e o testemunho dos grandes mestres do passado, contêm grande riqueza informativa e permitem o aproveitamento das experiências

já realizadas. Também contribuem no sentido de tornar mais claro e sólido os procedimentos e as metodologias do ensino e aprendizado do piano. (IDEM, 2002, p. 2)

Diferentes pesquisadores colocaram em evidência o caráter narrativo do saber docente. "Fazer perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de certa maneira, levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal".(TARDIF, 2002, p.104)

Dias-da-Silva (1994, apud SANTOS, 2003) discute sobre a questão da prática pedagógica, considerando que os professores tomam como ponto de partida a própria experiência ou repetem modelos de seus professores. "Várias pesquisas vêm mostrando que os professores tomam como fonte básica de orientação para seu fazer cotidiano conselhos ou prescrições de professores mais experiêntes" (IDEM, 2003, p.48).

Metodologia

A metodologia utilizada foi a de pesquisa narrativa, na qual a autora relata a própria experiência, fazendo um mergulho interior de suas lembranças e experiências formadoras, refletindo de maneira consciente sobre alguns acontecimentos que realmente contribuíram para a sua formação pessoal e profissional (CUNHA, 2009, pag. 3); e entrevista semi-estruturada com dois docentes da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical, localizada na cidade do Recife, a saber, Rodrigo Diniz e Laura Lúcia Santos[1]. Esta entrevista seguiu um conjunto de questões previamente definidas, mas num contexto de conversa informal. Os entrevistados discorreram sobre o que foi perguntado sem se prender somente as indagações feitas pela entrevistadora. A intenção de dar ao depoente espaço para respostas não previstas é enriquecer ou aprofundar o conhecimento sobre o assunto estudado, possibilitado novas interpretações. (FREIRE, 2010, p. 25)

A pesquisa

[1] Segundo Huberman (1995 apud ARAUJO, 2004) a autora encontra-se na fase de estabilidade de carreira (nove anos de profissão), o professor Rodrigo na fase inicial de carreira (um ano de profissão) e a professora Laura na fase da serenidade e distanciamento afetivo (vinte e oito anos de profissão).

Esta seção encontra-se dividida em duas grandes partes: (i) Apresentação dos professores-mestres sob a ótica da professora-pesquisadora e (ii) Entrevistas com docentes sobre os professores-mestres.

Andréia da Costa Carvalho

Pernambucana de Olinda iniciou seus estudos de piano com o Maestro e Professor Waldemar de Almeida e posteriormente, já na Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação dos professores Edson Bandeira de Mello e Elyanna Silveira Varejão.

A convite do Presidente do Conservatório Pernambucano de Música, Cussy de Almeida, passa Andréia integrar, a partir de 1973, o corpo Docente do CPM, onde permaneceu por longa temporada, dedicando-se ao exercício do magistério pianístico.

Apresentou-se em recitais como solista, da Orquestra Sinfônica do recife, regida pelos Maestros Eleazar de Carvalho, Mario Câncio e Osman Gióia, entre outros. Também foi integrante dos Encontros Barrocos da Semana Santa, na execução de Concertos de Bach para 2, 3 e 4 pianos.

Em 1992, ingressa na UFPE mediante Concurso Público Federal onde atou até o ano de 1998. Lá ocupou funções desde o magistério pianístico dos Cursos de Extensão e de Graduação do departamento de Artes e Comunicação, até as Coordenações de Monitoria. Após sua aposentadoria, exerceu o cargo de docente para professora substituta de piano em 2001.

É membro da Academia Pernambucana de Música desde 1985. Apesar de aposentada pelo Governo Federal, Andréia da Costa Carvalho prossegue sua jornada como professora de Piano e, também, como pianista solista. Em 2010, foi uma das integrantes do Festival Schumann/Chopin, na cidade do Recife.

A professora Andréia da Costa Carvalho sob a ótica da autora

Sua forma de ensino sempre privilegiou a execução criadora e imaginativa do aluno. Com muita destreza, tinha predileções por associar determinados trechos musicais a paisagens como praias, jardins em dia chuvoso, campos verdes, momentos de partida e chegada, dentre

outros[2]. Sua didática envolvia o aluno numa prática pianística permeada de associações e desta forma havia mais entusiasmo por parte do discente.

A sua alegria e jeito extrovertido de se comunicar desencadeava resultados surpreendentes. Ela tem um especial talento em ensinar adolescentes. Em suas *master classes* consegue tanto deixá-los bem concentrados como tirar boas gargalhadas de cada um deles.

A professora Andréia não se atém aos conteúdos programáticos das escolas de música. Se o aluno demonstra boas possibilidades técnicas e expressivas, ela logo oferece repertórios mais desafiadores, que promovam seu desenvolvimento pianístico: primeiro desperta e fortalece a auto-confiança do aluno, depois escolhe a peça que melhor se adapte a sua tipologia física, a partir daí, trabalha as técnicas que permitirão aquele aluno executar o repertório com a melhor expressividade e sonoridade pianística possível.

Particularmente, a relação discente-docente foi muito significativa visto que Andréia sempre teve muita disposição e criatividade no preparo de suas aulas, motivando-me cada vez mais à execução pianística justamente por conta de sua personalidade marcante, que se contrapunha a minha timidez. Foi ela quem me ensinou as primeiras notas musicais ao piano e me orientou até a conclusão do curso de Bacharelado. Tenho tido o privilégio de sempre que possível levar alguns dos meus alunos para ter algumas orientações suas. São nesses momentos que também tenho a oportunidade de desenvolver meus conhecimentos. Até os dias de hoje ela consegue transmitir em sua performance pianística muita expressividade e sensibilidade que são de tirar suspiros do público.

Edson Magalhães Bandeira de Mello

O professor Edson foi professor fundador do curso de Música da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife (atual UFPE) em 02 de maio de 1960 e do curso de Comunicação Social em 17 de janeiro de 1972. Atuou como Professor adjunto em 1968 e professor titular por concurso de título e provas em 1991 do departamento de Artes e Comunicação da UFPE, também foi chefe deste departamento nos anos de 1961 a 1999.

[2] Um recurso muito utilizado por executantes durante a construção da performance é o de associar à música, imagens de lugares, situações, imagens auditivas e imagens da própria estrutura da música, utilizando o que os autores chamam de representações mentais. (LISBOA, 2006, p. 2)

Realizou a série “CONCERTOS OPUS 11”, com 98 programas musicais gravados e transmitidos através da TV Universitária do Recife, canal 11. Ainda reúne oitenta e cinco recitais de piano apresentados no Brasil e no exterior.

Por conta de seu conhecimento aprofundado sobre a técnica pianística, contribuiu no âmbito acadêmico com as publicações: tese para professor titular “Dificuldades de Embasamento da Técnica Pianística” e os artigos “Reflexões Sobre a Técnica Pianística Criativa; Ritmo e Interpretação Musical; Atenção Analítica e Desenvolvimento Pianístico; Dificuldades de Adaptação da Ação Motora dos Pianistas às Características Físicas do Teclado” dentre outros artigos publicados para o departamento de Comunicação Social. Todos publicados na revista Arte e Comunicação da UFPE.

O professor Edson Bandeira na ótica da autora

O professor Edson é bastante respeitado por muitos alunos, pois ensinou e formou boa parte dos Bacharéis em piano no Recife, mas que hoje exercem a função de docentes. É uma pessoa mais introvertida, contudo, ao tocar piano, exprime todo o seu talento e expressividade associados a muita competência no que faz. Ele é muito acessível e não faz acepção de pessoas, qualquer aluno que bate à sua porta com a intenção sincera de estudar piano, ele o ensina sem cobrar um centavo por isto.

Por conta de seu aprofundado conhecimento sobre técnica pianística, tive a oportunidade de observar as aulas de alguns de seus alunos na intenção de analisar, na prática, o que ele teorizou em seus artigos. Particularmente, sempre que preciso de orientações suas sobre alguma dificuldade técnica de meus alunos, dificilmente recebo não como resposta. Em um desses momentos pedi sua ajuda a respeito de uma aluna que sentia desconforto muscular no braço esquerdo. Aparentemente não havia tensão alguma e apesar de eu ter trabalhado com ela exercícios técnicos e de apoio, ainda sim, sentia dores ao tocar. Ele, com muita paciência e domínio do assunto sobre fisiologia dos movimentos, soube solucionar o problema. Em sua didática, tenta aplicar em si mesmo a dificuldade que o aluno está sentindo, e então investiga as possíveis soluções.

Entrevistas

Relato do depoimento do professor Rodrigo Diniz sobre a professora Andréia

A primeira pergunta que fiz ao professor Rodrigo foi acerca de seu encontro com a referida professora. Segundo ele, um colega seu indicou o curso de Extensão da UFPE, já enfatizando o sobrenome da professora que ele deveria procurar, 'Costa Carvalho'. Com muita coragem e veemência, dirigiu-se até ela e disse que queria ser seu aluno e nenhum outro professor lhe interessaria. Desde então, houve certa empatia entre os dois por conta do temperamento deste professor e a forma decidida e firme com que ele a abordou. No entanto ela enfatizou que só gosta de alunos que estudam e só ficaria com ele caso cumprisse essa exigência.

Minha segunda indagação foi sobre a personalidade da professora. Ele afirma que sua personalidade é bastante intensa, doce, afável, amorosa, sonhadora, amiga, apaixonada e apaixonante. Vista sob a ótica da didática, também sabe trabalhar com as variações de estados de espírito dos alunos, que ocasionalmente interferem no processo de construção da aprendizagem.

Segundo ele, em relação à pedagogia da professora Andréia, o que lhe chamou mais atenção foi que ela foca mais o aspecto artístico-musical dos alunos, fazendo com que eles mesmos sintam a necessidade de desenvolver a parte técnica como meio de externar o que o compositor e a obra, em confluência com a interioridade de cada um, pede. Enfatizando que a sua didática também aborda o aspecto técnico e de mecânica pianística, mas nas próprias obras, aliados a questões de estilo, fraseado, toque, sonoridade tudo de forma bastante natural.

Outra questão foi se a metodologia que ele recebeu, transmite-a aos seus alunos. Diz que o conjunto de ensinamentos obtidos é aplicado às diversas necessidades dos discentes. Outro fato não menos importante, foi o hábito que o entrevistado criou de assistir a todas as aulas dos seus colegas da extensão. Sempre chegava antes da hora marcada para a sua aula e assistia às aulas dos alunos antes do seu horário e as aulas dos alunos posteriores.

Argumentei se ele ainda a procura para lhe dar orientações sobre alguma dificuldade que venha ter com algum aluno e se esta é uma prática constante. Ele exclama: "sem dúvida!" Diz que Andréia é uma pessoa com vasta experiência não apenas como pianista, mas também, como professora, tem anos de magistério e pode constatar na prática que suas orientações são muito eficazes. Acrescenta que já viu muitos alunos que há anos permaneciam num repertório limitado e, uma vez em suas mãos, apresentaram um avanço notável. A influência de sua personalidade, sempre envolvente e apaixonada pelo que faz, alavanca até mesmo aqueles que eram tidos como irrecuperáveis por professores anteriores. Acrescenta, especialmente neste momento em que está vivendo como professor de piano, recém concursado, que seus diálogos sobre o magistério pianístico tem sido constante. "Acho que ela também tem muito

interesse em ver como o aluno dela tem se comportado como professor. Acho que ela até se sente um pouco responsável por mim nesse sentido", diz.

Concluindo a entrevista permiti que ele fique à vontade para mencionar algo que não foi abordado em nossa conversa.

> Gostaria de dizer que esse meu constante diálogo com a Professora Andréia da Costa Carvalho tem sido muito importante nesse meu início de carreira como professor de piano. Claro que muita coisa eu já faço de forma autônoma e independente, mas, uma vez que em Recife não se tem ainda um Curso de Licenciatura em Instrumento, ou seja, não somos preparados como professores para ensinar como se tocar um instrumento musical, creio ser de fundamental importância que nos remetamos sempre àqueles que têm mais experiência do que nós, não apenas para tirar alguma dúvida mas também para encontrar respaldo para aquilo que já realizamos. Sei que nem todos os professores estarão disponíveis para tal prática ou mesmo terão interesse de participar desse longo e contínuo processo simbiótico e aqui parabenizo a Professora e pianista Andréia da Costa Carvalho que tem tido constante e genuíno interesse em ajudar àqueles que estão verdadeiramente interessados em aprender a difícil arte da execução pianística.

Relato do depoimento da professora Laura Lúcia Santos sobre o professor Edson Bandeira

Semelhantemente ao relato anterior indaguei sobre o seu primeiro encontro com o professor Edson. Ela iniciou dizendo ter sido em janeiro de 1985. Havia passado no vestibular para o Bacharelado em piano pela UFPE e sua antiga professora (com quem teve aulas no curso técnico) estava se aposentando. Ele lhe foi indicado como uma das opções de professores do departamento.

Pergunto quais as características da personalidade dele. Ela diz que é um homem de personalidade forte, culto e sempre à frente do seu tempo. Determinado, estudioso, incansável, e ao mesmo tempo disponível, de fácil acesso e acolhedor aos que desejam aprender.

Sobre a sua pedagogia pergunto então o que a chamou mais a atenção. Continua relatando que a grande ênfase dele, fruto da sua pesquisa na pedagogia do piano, é o como fazer, como tocar, a técnica. Nessa perspectiva, ele pesquisa o funcionamento da musculatura e os movimentos necessários para se obter o resultado musical almejado e adequado para o que se está trabalhando.

Sobre a sua metodologia, indago se o que ela aprendeu, transmite a seus alunos. "Sim, com certeza! A influência dele em minha vida foi e é preponderante. Ele desmistificou conceitos inadequados sobre o tocar piano/fazer música, mostrando-me que qualquer pessoa,

tendo boa orientação, disciplina e disposição para estudar, pode tocar bem piano"; mostrou a importância de fundamentar bem seus conhecimentos acerca da *performance*, partindo do auto-conhecimento e funcionamento para a música em si; ensinou a não predeterminar o futuro de um aluno/a, pois o ensino é dinâmico e podemos nos surpreender; e de uma forma muito educada, ele mostrou que pessoas não devem ser escolhidas ou descartadas de acordo com a vaidade pessoal ou estrelato.

Questiono se ela ainda o procura para lhe orientações acerca da didática pianística e se esta procura é uma prática constante. Ela afirma positivamente e acrescenta que sempre necessita das suas orientações principalmente porque ele está sempre pesquisando, trazendo algo novo. Dessa forma, ela busca se renovar. No entanto, devido às suas atividades e horários seus encontros tem sido mais escassos.

Finalizo a entrevista perguntando se ela gostaria de mencionar algo importante a respeito do professor Edson. "Essa forma de ser, ver e pensar a pedagogia do piano causou e causa impacto em várias gerações e eu vejo com muita clareza os frutos desse trabalho através de alunos, músicos e pianistas que têm prazer em tocar piano".

Considerações finais

O momento das entrevistas foi muito precioso, pois pude verificar que as percepções acerca de nossos mestres foram muito semelhantes, e portanto, de grande valor para cada um de nós.

Rúdio (1999, p. 91) discorre que há quatro elementos no ato de ensinar: o professor que ensina, a matéria que é ensinada, o processo de ensinar, incluindo o por quê e o como se ensina, e o aluno a quem ensina. Quando se pretende dar ao ensino uma dimensão educativa, as atenções giram em torno de assuntos como objetivos de aprendizagem, prontidão, motivação, questões a serem lecionadas e habilidades a serem desenvolvidas. Tudo isto é muito importante, mas a força mais poderosa na educação dos alunos é a influência do professor.

Segundo ele (1999, p. 93):

> Quanto mais admiramos uma pessoa, tanto maior será a influência que ela exerce sobre nós. Ou seja, os professores mais admirados são os que mais influenciam. Desta maneira, admiração não é apenas uma condição facilitadora, mas também uma responsabilidade da qual ele deve prestar contas pelo menos a sua consciência.

Neste sentido podemos afirmar que a influência pessoal e didática do professor Edson Bandeira de Mello e Andréia da Costa Carvalho foram, e estão sendo, fundamentais para a nossa formação e desenvolvimento docente. Com seus constantes incentivos a nos empenharmos cada vez melhor na performance pianística enquanto discentes, brotaram em nosso interior uma sensação de auto-estima e auto-realização, não somente isto, o estímulo a investigação didática qualitativa aos nossos alunos.

Desta forma acredita-se que esta prática de recordação e observação é muito mais profícua do que a simples teorização de métodos, pois é assim que se distingue com maior clareza um bom procedimento para a aquisição de uma didática pianística que objetive a obtenção de uma boa técnica e expressividade musical e o bem estar do aluno.

Um professor pode estar apenas interessado em dar aula ou transmitir conhecimentos sobre determinado assunto. Mas existe um outro conhecimento muito mais profundo e eficaz que é a lição de si mesmo como pessoa humana. Assim quando vai dar aula ele pode estar inevitavelmente se anunciando aos alunos, quer deseje ou não, pelo seu modo de ser, de falar e agir. E a lição é sempre eficaz, pois o professor fala a linguagem da vida. E todos nós sabemos que na vida, a prática ensina melhor do que a teoria.

Referências

ARAÚJO, Roseane Cardozo.**Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2004, Rio de janeiro. Anais. Rio de Janeiro, ABEM, 2004.

CUNHA, Renata Cristina da. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor.** In: evento da Universidade federal do Piauí, 2009**.** Disponível em: <http: //www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_renata%20 Cristina%20da%Cunha.pdf. Acesso em: 30set2011

FREIRE, Vanda Bellard, organizadora. **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de janeiro: 7Letras, 2010.

GERLING, Cristina Capparelli; HASSELAR, Silvia Cristina; CAZARRÉ, Marcelo Macedo. **Abordagens de aprendizagem na didática pianística: dois estudos de caso.** In: XI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), Pesquisa e formação em Educação Musical. Natal-RN, Outubro, 2002.

LISBOA, Christian Alessandro e SANTIAGO, Diana. **A utilização das emoções como guia para a performance musical**. In: Congresso da Associação nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 16, 2006, Brasília. ANPOM, 2006.

RÚDIO, Franz Victor. **Compreensão humana e ajuda ao outro**. Petrópolis: Vozes Ltda, 1999.Pg. 85-91

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul. **Avaliação da execução musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano**. In: Avaliação em música: reflexões e práticas / Liane Hentschke, Jussamara Souza, organizadoras. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

A inserção da música na escola: O caso de uma escola particular em Porto Alegre

Carla Eugenia Lopardo
UFRGS
carlalopardo@gmail.com

Resumo: A presente comunicação apresenta o delineamento de uma pesquisa de doutorado tendo como campo uma escola da rede particular de Porto Alegre. O objetivo écompreender quais são os processos e as estratégias de ação relacionadas com a inserção da música na escola dentro de uma instituição educativa particular de educação básica. Ao mesmo tempo se analisar-se-ão os efeitos dessa inserção nas diferentes dimensões da comunidade escolar e no contexto social ao qual pertence a escola. O procedimento metodológico é o estudo de caso sendo a entrevista semi-estruturada e a observação participante as principais técnicas utilizadas para a obtenção de dados. Espera-se que os resultados da pesquisa se constituam como um material de apoio, reflexão e avaliação das diferentes modalidades e visões de construção da educação musical como conteúdo obrigatório no contexto escolar.

Palavras chave: música na educação básica – processo de inserção da música na escola – estudo de caso.

Introdução

Com a aprovação da Lei N°11.769 (BRASIL, 2008), sancionada no dia 18 de Agosto de 2008, a Educação Musical como conteúdo obrigatório voltou às escolas. A Lei prevê a inserção definitiva da música nas escolas num tempo máximo de três anos para implantação da nova legislação, tempo em que as escolas precisarão encontrar espaço para as aulas, receber instrumentos e contratar professores habilitados. O novo conteúdo estará obrigatoriamente no currículo de todas as escolas de educação básica — ensino fundamental e médio, públicas ou particulares.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda não tem definido o conteúdo programático das aulas, nem como a música entrará no currículo. A função de cada escola será preparar o campo, tanto desde o aspecto estrutural como funcional, da inserção da música como conteúdo curricular. Um processo em longo prazo no qual se deverá avaliar o impacto sócio-educativo dentro da própria comunidade escolar, procurando observar qual será o lugar que ocupará a música dentro desse contexto e como desenvolver-se-ão as diferentes ações nesse sentido.

O nascimento da pesquisa: na procura do tema e o campo.

No mês de fevereiro de 2010 iniciou-se o processo de implementação da lei numa escola particular de Porto Alegre. A partir desse momento a coordenação pedagógica da escola foi além dos alcances da lei, pois começou a pensar na possibilidade de oferecer o ensino da música como disciplina, inserindo esta nova proposta em forma progressiva e gradual, atingindo inicialmente somente algumas turmas.

Carga horária, séries, turmas, quantidade de alunos, conteúdos, planos de estudo, espaço físico, recursos e materiais foram, entre outros, os assuntos que deviam ser abordados antes do início do ano escolar. Naquele momento, como professora titular, realizei um esboço do projeto de educação musical que logo seria elaborado em profundidade a partir das primeiras reuniões junto ao corpo docente do colégio. A partir do primeiro contato com a realidade educativa do colégio pude observar quais seriam as dificuldades do processo de inserção da música na escola em longo e curto prazo.

O resultado deste movimento agregador da música na escola provocou uma resposta quase imediata à frente da presença da música no ambiente escolar. Além da música como disciplina obrigatória nas sétimas e oitavas series do ensino fundamental, nas seis turmas entre o turno da manhã e da tarde, começaram-se a desenvolver outras atividades como as oficinas de teclado e flauta doce e a criação de um coral infanto-juvenil vinculadas ao ensino da música na mesma instituição. Todas essas atividades extracurriculares desenvolvidas dentro do espaço escolar foram projetadas e até hoje ministradas por mim.

A escolha desta escola como campo para realizar a pesquisa veio articulada à função de ser professora e também assumir o papel de pesquisadora, pois, desde esse olhar dialético, a escola representa um claro exemplo de ação estratégica na inserção da música no espaço escolar. A nova realidade estabeleceu-se como um desafio que deverá ser enfrentado seguindo determinadas linhas de ação na intenção de reconhecer um verdadeiro espaço para a música na escola. Outros desafios estão diretamente relacionados com a função da música na escola, com a finalidade da educação musical como disciplina obrigatória, com as competências que os alunos devem adquirir dentro dessa área, com a figura do professor de música, com o significado que a música adquire para os alunos em relação à construção do conceito de educação musical, entre muitos outros. Acredito que o estudo dos aspectos aqui enunciados seja fundamental para o desenvolvimento e crescimento da área dentro do contexto escolar, por isso, a ação do colégio diante à nova realidade oferece importantes elementos para a sua análise.

Outros estudos: Breve revisão da literatura.

A inserção da música no contexto escolar já foi assunto de pesquisa com foco na implementação de políticas públicas em educação musical (ROLIM, 2009). O aporte desta pesquisa contribui para a compreensão do papel da música nas escolas como conteúdo curricular, o lugar que ocupa e a sua articulação com o contexto escolar. A linha direta com o objetivo da minha pesquisa relaciona-se com ações de análise e construção dos caminhos que unem a lei com a prática, na intenção de inserir em forma integrada e concreta a música no projeto político pedagógico da escola.

BERTONI (2009) apresenta a situação da música dentro da escola com modalidade de oficina e de caráter não obrigatório, porém permite fazer inferências entre a construção do conceito de educação musical como disciplina dentro do currículo, trazendo também a discussão sobre a participação do alunado nas aulas de música.

No artigo "Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto", PENNA (2008) abre a discussão sobre a conquista de espaços para a música na escola afirmando que essa conquista "depende do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais", o desafio é "ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los" (PENNA, 2008, p.63).Desde este olhar, o posicionamento do professor a partir da reflexão na ação permite realizar esse insight do/no cotidiano escolar.

Para a compreensão dos efeitos da inserção da educação musical nas diferentes dimensões da escola e seu entorno"Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida" (STECANELLA, 2010) se constitui num texto que, desde a sua construção metodológica, oferece uma visão inovadora do cotidiano do aluno a partir da descrição dos diários de campo que vão estabelecendo a denominada "sinfonia de narrativas"na qual se entrecruzam experiências vividas tecendo caminhos no cotidiano dos jovens. Paralelamente, os trabalhos de SALGUEIRO (1998), RABITTI (1999) e VASCONCELOS (2005) oferecem diferentes perspectivas de análise da realidade escolar através dos olhos das próprias protagonistas: professoras que observam os acontecimentos construindo percursos investigativos reveladores na sua área.

Referencial teórico

A inserção da música no contexto escolar se estabeleceu como uma meta envolvendo direta ou indiretamente as diferentes esferas da comunidade educativa neste estudo. Desta forma, a pesquisa ir-se-á construindo a partir de quatro conceitos fundamentais:inovação, reflexão, participação e cotidiano escolar; constituídos como perspectiva de análise da realidade estudada. Assim, o contato com essa situação nova permeada de transformações, adaptações e mudanças possibilita tecer uma rede de ações que serão observadas e analisadas a partir dos conceitos mencionados.

Todo processo de inovação surge como resposta diante de uma necessidade (AGUERRONDO, 2002). Essa resposta se constitui como resolução de um problema representado pela aprovação da Lei N°11.769/08 que obriga às escolas a inserir a música como conteúdo disciplinar dentro do currículo. Segundo AGUERRONDO (2002), a inovação é um ato deliberado de solução de problemas para o qual é preciso colocar em prática mecanismos de diagnóstico e planejamento com uma parcela de criatividade. Inovar implica pesquisar, dois processos inseparáveis e indispensáveis para o desenvolvimento de um projeto inovador que desencadeia paralelamente processos de crescimento profissional e de investigação desde a prática. É nessa linha de pensamento que o presente estudo procura compreender quais são essas respostas criativas diante ao problema da inserção da música na escola dando origem a uma inovação educativa.

Para o desenvolvimento da inovação é necessário o interesse e envolvimento de toda a comunidade educativa nos processos de planejamento e avaliação que permitirão atingir as metas idealizadas. A visão da escola como organização que aprende (AGUERRONDO, 2000) traz um enfoque integrador que articula elementos diagnósticos com estratégias de intervenção intimamente relacionados ao conceito de inovação. A “escola inteligente”, como a autora menciona, é uma escola informada, dinâmica e reflexiva criando uma comunidade de aprendizado, num movimento que cultiva o aprender a aprender baseado em cinco atividades principais:

1. Resolução sistemática de problemas
2. Experimentação com novos enfoques
3. Aprendizagem das experiências passadas
4. Aprendizagem a partir dos outros
5. Transferência de conhecimento

Assim, o desafio se apresenta como uma nova possibilidade de inovar a partir da adaptação, experimentação, flexibilidade e aprendizagem.Através do enfoque reflexivo sobre

a prática docente (SCHÖN, 2000) estudar-se-á o papel do professor dentro dessa inovação educativa visando à compreensão da complexidade das situações áulicas e institucionais das quais faz parte. De acordo com o autor "pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conhecer os problemas" (SCHÖN, 2000, p.33). Desde esta perspectiva, a postura do professor reflexivo diante das mudanças que trazem as inovações permitirá analisar quais são as estratégias de ensino adotadas para a nova situação áulica permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão do mecanismo de construção do conceito de educação musical como disciplina dentro do contexto escolar por parte do alunado.

A reflexão sobre a participação do alunado (ARÓSTEGUI, 1998) permitirá analisar os efeitos da inserção da música na escola desde a visão do aluno. Para o autor existem vários elementos que condicionam a participação do alunado no contexto da educação musical, estes podem ser: comunicação afetiva, idiossincrasia da disciplina, papel do professor especialista, carga horária e relação classe social e gênero, entre outros. Será fundamental a observação das diferentes reações e respostas diante à nova disciplina por parte dos grupos de alunos podendo analisar os processos e os resultados dessa inserção.

Por outra parte, o movimento agregador que a inserção da música na escola gera tem influência direta ou indireta nas outras dimensões da comunidade escolar, tais como professores, famílias e funcionários. A visão da comunidade escolar em relação a essa inserção será analisada a partir do conceito do cotidiano escolar (ALVES, 2001). Para a autora "buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade" (ALVES, 2001, p.17), a necessidade de realizar um mergulho na realidade da escola fazendo parte do cotidiano,sentindo e indagando.

Metodologia

Para realizar a presente pesquisa adotei como metodologia o estudo de caso, sendo a observação, a descrição e a avaliação das estratégias institucionais e linhas de ação escolhidas pela instituição, um dos modos de aproximação ao campo. Ao mesmo tempo, serão desenvolvidos diversos procedimentos dentro e fora da comunidade educativa na procura de dados para uma analise abrangente da situação e realizar-se-ão encontros com as diferentes

dimensões da comunidade escolar, tais como a equipe diretiva, professores, alunos, famílias, funcionários da escola e bairro (entendido como contexto social).

Segundo STAKE (2010) estudamos um caso quando representa uma situação especial em si mesmo. No estudo de caso se busca o detalhe da interação com seus contextos, destacando as diferenças sutis, a seqüência dos acontecimentos em seu contexto e a globalidade das situações pessoais (STAKE, 2010). Assim, será realizado um projeto que atenderá o objetivo da pesquisa e a necessidade da escola onde a situação social é a sala de aula visando a compreensão dos fenômenos enfocados e valorizando a reflexão sobre a prática.

Propósitos desta pesquisa

- Compreender quais são os processos e as linhas de ação relacionadas com a inserção da música na escola dentro de uma instituição educativa particular de ensino fundamental.
- Analisar os efeitos da inserção da música desde a construção do conceito de "educação musical" como disciplina.

As técnicas utilizadas

A entrevista semi-estruturadae a observação participativa constituir-se-ão como as principais ferramentas na obtenção de dados. A primeira será realizada com cada uma das partes envolvidas dentro e fora da comunidade educativa, quais sejam: professores, equipe diretiva, funcionários, bairro; a segunda dentro de sala de aula e uma terceira técnica será aquela utilizada com grupos focais,técnica aplicada às turmas de alunos que foram ou estão sendo envolvidos com a experiência musical dentro da escola.

A técnica dos grupos focais (FERN, 2001) foi escolhida porque ela responde a uma necessidade especifica: compreender as linguagens do grupo, as suas formas de comunicação, as preferências compartilhadas em relação à inserção da música na escola. Para BELL (2008) a análise dos dados obtidos através das entrevistas com grupos focais deve avaliar as palavras utilizadas na discussão e seus significados, as posições tomadas pelos integrantes diante à determinados pontos, quão aprofundado foi o debate e que idéias originais ele proporcionou. Assim, a utilização dos grupos focais representa uma fonte de dados sumamente importantes para o objetivo desta pesquisa, aportando informações valiosas para a compreensão dos processos dessa inserção da música desde a visão dos "protagonistas".

Segundo FLICK (2009) a entrevista semi-estruturada se constitui a partir de três tipos de perguntas: as questões abertas, as direcionadas e as confrontativas. Nesse sentido, as entrevistas utilizadas com os diretivos, professores, famílias e funcionários terão tópicos comuns a partir de perguntas mais amplas e gerais em relação à inserção da música na escola, para depois ingressar no campo específico de cada dimensão dentro da escola. As entrevistas aplicadas no contexto do bairro também estarão organizadas por tópicos na procura de dados que revele de quê maneira a inserção da música nessa escola atinge direta ou indiretamente no contexto social.

A partir da observação participativa (BELL, 2008) a minha função dentro da realidade escolar será aquela de ouvir, observar, questionar e entender a temática fazendo parte dessa realidade, procurando mergulhar na pesquisa realizando registros para, de alguma forma, identificar aspectos comportamentais, comentários ou reações que sejam relevantes para a pesquisa.

Para perceber esses aspectos, eventos, processos interessantes em relação ao tema da pesquisa os diários de campo serão necessários no momento de "captar o comportamento cotidiano nas situações naturais" (FLICK, 2009, pág. 269). Tais diários ir-se-ão delineando ao longo do processo, conformando um corpo de informações que oferecerão dados para a construção dos percursos investigativos num diálogo desde o começo, durante e o final da escrita da tese.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa estabelecer-se-ão possivelmente como experiências de desenvolvimento e crescimento da área dentro do contexto escolar. A partir desta pesquisa poderão ser avaliados os mecanismos de inserção da música na escola, seus procedimentos e efeitos no contexto sócio-educativo permitindo transferir a outras realidades as experiências apresentadas neste trabalho.

As práticas musicais desenvolvidas dentro e fora da sala de aula poderão ser exemplos de estratégias educativas desenvolvidas a partir da inserção da disciplina ao longo dos dois primeiros anos de educação musical na escola.

Espera-se que os resultadosparciais deste estudo possam constituir-se como um material de apoio, reflexão e avaliação das diferentes modalidades e visões de construção da música como conteúdo obrigatório no currículo escolar.

Referências

AGUERRONDO, María Inés. *La escuela como organización inteligente.* Buenos Aires: Editorial Troquel, 2000. (Colección Troquel Educación)

AGUERRONDO, María Inés. *Cómo piensan las escuelas que innovan.* Buenos Aires: Papers Editores, 2002. (Colección Educación)

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I., ALVES, N. (Orgs). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano)

ARÓSTEGUI,José Luis. Orden y motivación en el aula: La participación del alumnado. In: MARTÍNEZ RODRIGUEZ, J.B. (Coord.). Evaluar la participación en los centros educativos. Madrid: Editorial Escuela Española,1998.

ARÓSTEGUI,José Luis. *La participación del alumnado en el aula.*, In: MARTÍNEZ RODRIGUEZ, J.B. (Coord.). *Evaluar la participación en los centros educativos.* Madrid: Editorial Escuela Española,1998.

BELL, Judith. Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Tradução Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERTONI, Cristina. "A aula de música na escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio", Dissertação de mestrado, UFRGS, 2009.

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>. Acessoem: 04 jun. 2009.

FERN, Edward. *Advanced focus group research.*California: Thousand Oaks, 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Tradução Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto, Revista da ABEM, Porto Alegre, V.19, 57-64. mar., 2008.

RABITTI, Giordana. *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de ReggioEmilia,*Tradução Alba Olmi, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

ROLIM W., Cristina. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede Municipal de ensino de Porto Alegre/RS,* Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em música: área de concentração Educação Musical, Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SALGUEIRO, Ana María. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico,* Barcelona: Octaedro,1998. (Colección Repensar La Educación, n°3)

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

STAKE, Robert. *Investigación con estudios de caso.* Tradução RocFilella, 5. ed. Madrid: EduicionesMorata, 2010. (ColecciónPedagogía-Manuales)

STECANELLA, Nilda.Jovens e cotidiano: Trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida, Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

VASCONCELOS, Teresa. Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana, Porto: Porto Editora, 2005.

A inserção da música no espaço escolar: diferentes concepções

Juliana Alves Moreira
UFOP
juliana_alves01@yahoo.com.br

Gislaine Maria Barbosa
UFOP

Maycon Juliano de Jesus Rosa
UFOP

Cássia Gonçalves
UFOP

Paloma Rodrigues
UFOP

Resumo: O presente artigo tem por finalidade expor as experiências musicais vivenciadas em um contexto escolar pelos alunos do curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto que, dentro do Projeto de Estímulo à Docência (PED), atuam em escolas de Educação Básica com subprojetos na área de Música. Para tanto, apresenta duas concepções para a inserção da música no processo de ensino-aprendizagem, destacando o trabalho de criação de um grupo de percussão na escola, que necessitava de um trabalho musical capaz de dar credibilidade à construção do saber por meio da atuação conjunta de todas as áreas do conhecimento. Apresenta também alguns resultados alcançados ao longo do processo de inserção da música no espaço escolar.

Palavras chave: Ensino de música na escola. Concepções de ensino de música. Projeto percussão na escola.

Introdução

Atualmente, a procura incansável pelo conhecimento deixou de ser apenas um diferencial na formação dos sujeitos para se tornar um requisito básico na vida de qualquer indivíduo que deseja manter um nível alto de intelectualidade no meio social, já que o mercado de trabalho exige um grau de atualização a todo momento. Nesse contexto, a escola surge com a importante função de contribuir com essa evolução, preparando a pessoa não apenas para a vida, mas, sobretudo, oferecendo oportunidades para o exercício da cidadania. É importante destacar que a comunidade escolar só alcança ações efetivas se atua de forma coletiva, juntamente com a sociedade. Atuar de forma isolada, oferecendo um ensino fragmentado e dissociado da realidade, é permanecer no passado.

De acordo com Silva (2002), encontra-se nos discursos presentes na mídia e nas políticas governamentais um apelo forte à escolarização como forma de saída para os inúmeros obstáculos enfrentados pelo país. A verdade é que a escolarização não irá solucionar todos os pontos negativos, mas há de ser concordar que o papel representado por ela vai muito além da simples instrução das novas gerações.

A escola é caracterizada por um contexto educacional marcado por relações interpessoais, ou seja, um contexto de troca de saberes. Dentro da sociedade, ela atua como mediadora do conhecimento, exercendo a importante tarefa de preparar cidadãos críticos que sejam capazes de tomar decisões próprias e assumam uma identidade coerente com sua formação.

A música é algo presente em toda a vida do sujeito, e em grande parte como prática de lazer e diversão, envolvendo sentimentos e transformando a realidade por meio de pensamentos e ações.

Segundo Faria (2011), a música tem assumido cada vez mais um papel significativo na família e na educação, desenvolvendo aspectos de inteligência e criatividade. Pode-se afirmar que a linguagem musical trabalhada no ambiente escolar contribui enormemente para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, oferecendo-lhe mais sensibilidade ao lidar com as diversas situações escolares e também no contexto social. A linguagem musical no processo pedagógico tem como foco desenvolver no sujeito habilidades capazes de influenciar positivamente o seu desenvolvimento social.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), os blocos relativos ao ensino-aprendizagem de música são divididos em: Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo. Em cada bloco de conteúdo estão especificadas as potencialidades que serão desenvolvidas. Porém, é preciso alertar para uma questão muito importante: o desafio de atuar em conformidade com todos esses aspectos teóricos no contexto concreto da sala de aula.

A fim de se refletir sobre as diversas concepções e crenças a respeito do fazer musical no espaço escolar, o presente trabalho aponta para as experiências musicais vivenciadas pelos alunos do curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto que, dentro do Projeto de Estímulo à Docência (PED), atuam em escolas de Educação Básica com subprojetos na área de Música.

O PED Música tem como objetivo geral desenvolver propostas didáticas de ensino de música voltadas para os contextos de quatro escolas estaduais de educação básica das cidades de Ouro Preto e Mariana – MG. Vale destacar que a Música ainda não consta nos currículos escolares como disciplina obrigatória e as inúmeras práticas musicais aparecem de forma isolada nessas instituições. Diante dessas situações, o PED Música configura-se em determinadas ações, entre elas conhecer as características da escola, destacando demandas e possibilidades de ações e, posteriormente, baseando-se em concepções teóricas de currículo e ensino de música, finalidades de ensino, aula e conteúdo musical, trabalhar em torno de projetos musicais.

Refletindo sobre a música no ambiente escolar específico da Escola Estadual Dom Silvério, em Mariana/MG, o instrumento diagnóstico – instrumento de coleta de dados - realizado em tal espaço aponta, de um lado, para a ideia da música como um simples suporte, um apoio às demais disciplinas e, de outro, para a referência da escola no contexto musical, com alunos que já tocam algum instrumento, dançam ou interpretam, dispondo de uma significativa e latente musicalidade.

Para compreender melhor as implicações dessas concepções no processo da prática pedagógica escolar e no processo formativo dos licenciandos em música, segue o relato das experiências vivenciadas na Escola Dom Silvério, com destaque para o trabalho de percussão desenvolvido com os alunos, que contribuirá na aproximação do tema aqui exposto, com o objetivo de gerar novas opiniões e discussões a respeito do assunto.

Diferentes concepções para o ensino de música na escola

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a área curricular de Arte apresenta uma função tão importante no processo de ensino e aprendizagem quanto a das demais áreas de conhecimento. Compreende-se ainda que:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (PCN Arte, 1997, p. 19).

A música, enquanto área integrante do ensino de arte, envolve concepções diferentes com relação ao processo de ensino-aprendizagem escolar. A fim de compreender as implicações dessas concepções, seguem-se alguns argumentos que permeiam tal temática.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), é importante a composição de um cenário capaz de promover a análise das dimensões intra e extraescolares. Em um momento inicial, as dimensões extraescolares devem ser levadas em conta com relação a dois aspectos: espaço social e obrigações do Estado. O espaço social diz respeito à dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos, com destaque para a influência do acúmulo de capital financeiro, social e cultural das famílias e estudantes dentro do processo de ensino-aprendizagem; a elaboração de propostas dentro das políticas públicas e projetos escolares que visem combater obstáculos como violência, fome, drogas, promovendo o acesso à cultura, entre outras medidas; construção de uma gestão compromissada com a organização adequada da escola, capaz de lidar com a diversidade sociocultural dos estudantes; concretização de programas que valorizem a dimensão econômica e cultural e, sobretudo, a busca de ações e metas que favoreçam a permanência dos estudantes no espaço escolar. Já as obrigações do estado implicam em "(...) ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...)." Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Posteriormente, os autores apresentam as dimensões intraescolares em quatro planos: plano do sistema – condições de oferta do ensino; plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar; plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica; e plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar.

Ao voltar o olhar para o contexto musical da Escola Estadual Dom Silvério, é possível perceber que o fazer musical naquele espaço é cercado pelas múltiplas visões dos sujeitos que ali se encontram.

Em um primeiro contato com a escola, constatou-se uma visão de que a música deve ser aplicada como suporte, como um simples apoio às demais áreas do conhecimento, sendo assim caracterizada como uma atividade complementar. A atuação da área de Artes Cênicas, no mesmo projeto, demonstrou uma necessidade de ação conjunta com a Música, no entanto, não para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que colaborasse com a construção do conhecimento; para muitos, a música atuaria apenas na construção de cenas, formando trilhas e executando sonoplastia.

Diante desse contexto, observou-se, dentro do espaço escolar, a concepção da música como uma atividade complementar, a música utilizada como apoio às demais disciplinas. Em

certas situações, sua função é limitada à formação de adereços para apresentações relacionadas ao calendário escolar.

A fim de buscar transformações para as concepções apresentadas anteriormente, com relação ao ensino de música, o Projeto de Estímulo à Docência elaborou um projeto musical para ser desenvolvido na Escola Dom Silvério. Trata-se da criação de um grupo de percussão que, partindo das observações realizadas no espaço escolar, notou a necessidade de um trabalho musical que fosse significativo, capaz também de alcançar as vivências musicais dos sujeitos que se inserem em tal espaço.

A vivência musical nas dimensões extraescolares

Ainda que alguns alunos vejam a música apenas como diversão, realizando determinada proposta de atividade apenas quando ela é feita de forma lúdica, constatou-se a existência de outra concepção, que leva em conta certos fatores.

Cada aluno tem por objetivo demonstrar, através de seu estilo musical, a representação de sua identidade musical. As inúmeras experiências vivenciadas no cotidiano escolar determinam o valor incondicional da cultura, representada por meio de ações que estão devidamente atribuídas ao gênero de vida. Nesse contexto, observou-se que a influência de determinados estilos de música como hip-hop, rap, samba e sertanejo universitário se dá através de propagandas feitas pela mídia, com o objetivo de alcançar um maior número de tribos, facilmente identificáveis no ambiente escolar. Tais tribos possuem fala, estilo de roupa e comportamento parecidos. Para alguns, a música é a extensão de seu estilo, ou seja, o aluno se identifica e gosta do que houve; a letra se torna referência e é acompanhada de momentos marcantes de sua vida. Para outros, o status e a popularidade é que importam, visto que querem ser iguais aos seus ídolos.

Como dito anteriormente, a escola Dom Silvério tornou-se um referencial no contexto musical por contar com inúmeros alunos que tocam algum instrumento, vêm de famílias de músicos, possuem grupos instrumentais, bandas que se apresentam freqüentemente e também alunos que dançam, interpretam e exercem grande influência no contexto artístico.

Muitas vezes falta à escola o desenvolvimento de propostas que envolvam essa musicalidade dos alunos com a dimensão intraescolar. Propostas essas que podem e devem se apropriar do contexto em que a escola está inserida e, o mais importante, do contexto social em que o aluno vive, para que estas propostas sejam realmente satisfatórias tanto do ponto de

vista de quem as aplica quanto do ponto de vista do aluno, que é o foco de tal feito. Quando se procura conhecer a comunidade e sua experiência sociocultural é possível dar voz aos alunos, que utilizam a música, a dança e o teatro para expressar aquilo que têm de melhor, bem como sua cultura e sua identidade.

Trabalho de percussão desenvolvido na escola

Diante do diagnóstico de coleta de dados feito na Escola Dom Silvério, percebeu-se uma enorme experiência no contexto musical por parte dos alunos. Em uma escola onde tantos alunos dedicam suas habilidades em corporações musicais, bandas com diferentes estilos e ritmos, coros, orquestras de cordas, conservatórios de música, grupos de percussão e, ainda em suas comunidades, compartilham atividades culturais que envolvem a música e a dança, uma proposta didática com percussão torna-se fundamental.

Assim, partiu-se do pressuposto de que essa riqueza musical deveria ser apresentada, aproveitada e bem articulada no contexto escolar. Logo, foi oferecida aos alunos a oficina de percussão, com temas variados que envolviam não só a percussão convencional, mas também a corporal, a de beat box (sons na boca) e a percussão alternativa, deixando disponível dentro do contexto escolar um lugar de criação onde a troca de conhecimento partia das experiências adquiridas ao longo das atividades, obtendo um sentido maior que consistia na construção de um novo saber. Com a consciência de que essa oficina seria parte de um processo, adotaram-se alguns critérios ao longo da abordagem, pois, para fazer a mediação do conhecimento, é necessário compreender o processo de ensino-aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto social de vida. Nesse contexto, era necessário inserir um importante fundamento metodológico que tivesse clareza na sua intencionalidade musical, para que a partir dessa atividade os licenciandos fossem capazes de intervir de forma transversal no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conceitos articulados dentro da oficina de percussão, intuitivamente ou não, na realização do trabalho final, fossem compreendidos de forma agradável, sistematizados, internacionalizados e formalizados pelo aluno.

Outro aspecto importante na realização do projeto é o de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais diante dos temas e parâmetros abordados. A introdução das atividades rítmicas para que cada um, na sua habilidade individual, pudesse criar outras relações que correspondessem a valores e crenças do seu próprio contexto, pressupôs a

compreensão dos aspectos sociais e das dimensões extraescolares por parte dos alunos do curso de licenciatura.

Nesse sentido, as atividades basearam-se em educadores da área musical como Orff e Dalcroze e outros autores que fundamentam seus discursos na educação como Paulo Freire, C. Coll, M. Miras e A. Zabala. A percussão atuou como um meio de inclusão e socialização cultural, aumentando a sensibilidade e as possibilidades do fazer musical. Os trabalhos desenvolvidos contaram com uma grande participação dos alunos. Outro fato motivador foi a interação dos alunos dos turnos manhã, tarde e noite, possibilitando conversas entre os sujeitos e maior intercâmbio em direção à construção do saber.

Resultados alcançados

O trabalho de percussão desenvolvido com os alunos ofereceu propostas didáticas com o corpo e instrumentos musicais visando o despertar da habilidade de combinar e organizar os diferentes sons e ruídos presentes no contexto sócio-cultural. Assim, pretendeu-se desenvolver o ritmo natural, propiciando a descoberta do corpo e de suas possibilidades de movimento. As mudanças puderam ser percebidas no tocante à criatividade e ao conhecimento do estilo pessoal. Os alunos despertaram um senso maior de comunicação, cooperação e entrosamento a partir dos trabalhos coletivos.

Um resultado bastante positivo, dentro deste processo de inserção da música no cotidiano escolar, diz respeito ao PED INFEST, uma celebração idealizada e articulada pela equipe da Música e realizada com a participação das demais equipes que compõem o projeto institucional, também desenvolvendo ações na escola por meio de subprojetos. Este evento teve como foco a interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, bem como a valorização e mostra dos trabalhos artísticos (música, teatro, dança e artes visuais), científicos e esportivos dos alunos pertencentes à escola, juntamente com seus grupos (muitos deles extraescolares) e também com a participação da comunidade.

O fechamento do evento contou com uma apresentação musical dos alunos licenciandos, com destaque para a enorme interação e participação do público formado por alunos, professores, comunidade e demais integrantes do projeto. A partir deste momento a comunidade escolar e principalmente o corpo docente da escola reconheceu o trabalho do grupo e sua importância dentro daquele cenário, o que acabou implicando em uma maior disponibilidade de horários para ações conjuntas dentro da sala de aula, oferta de locais para a execução de oficinas e um diálogo mais aberto e participativo do professorado com a equipe.

Essa aproximação culminou, inclusive, em um convite inesperado por parte da diretoria, que solicitou a presença do grupo na festa de fim de ano dos professores e funcionários da escola, ilustrando a conquista de um espaço muito importante.

Por parte do alunado, o fazer musical protagonizado pela equipe foi encarado também de forma positiva; os acontecimentos motivaram a percepção de uma identificação, levando-os a despertar a vontade de agregar conhecimento musical junto às oficinas ministradas na escola.

Assim, percebeu-se então uma demanda maior, interativa e participativa no que diz respeito aos horários das aulas dos professores de música, à formação por eles ministrada e à aproximação espontânea dos anseios da vida estudantil e da prática musical e também das atividades sócio-culturais presentes na comunidade.

Considerações finais

Acredita-se que a melhor maneira de se conseguir um espaço/lugar na construção do conhecimento, inserindo a música no contexto escolar, é partir do pressuposto de que é melhor aprender, construir ou adquirir novos conhecimentos através do prazer, do estímulo e da vivência de cada aluno. O profissional que ignora esses aspectos dificilmente alcançará bons resultados, pois ser professor de música requer habilidades que, quando bem articuladas, contemplam o bom entendimento, aumentam a satisfação do aluno em aprender música, melhoram a percepção e a sensibilidade, mudam o modo de ver e entender a dimensão de ensino. Ensino que não se deve focar em formar músicos, mas sim em colaborar, junto às demais áreas, na construção do conhecimento.

É nesse sentido que ensinar não é apenas transmitir conhecimento e conteúdo, é preciso ir além sempre, buscar novos métodos de aprendizagem e formar novos caminhos para que se obtenha uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL (Ministério da Educação). *Parâmetros curriculares nacionais – Arte*. Brasília: ME, 1997.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental*: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FARIA, J. de O. *A Música no Desenvolvimento Humano*: Um Caminho Possível na Educação. São Paulo, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2001.

SILVA, Moacyr da. *A formação do professor centrada na escola*: uma introdução. São Paulo: edUc, 2002.

A interação entre música e poesia na construção do sentido em canções para crianças

Helena Ester Munari Nicolau Loureiro
UEL
hloureiro@uel.br

Resumo: Este trabalho refere-se ao projeto de pesquisa a ser realizada no Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, entre 2011 e 2014. A temática encontra-se na interface entre a produção e a educação musical, na medida em que procura enriquecer o repertório voltado para o público infantil especialmente sob o ponto de vista artístico, oferecendo às crianças de até dez anos uma produção diversificada, respeitando e ampliando o seu universo cultural. Procura investigar de que maneira a música e a poesia devem interagir para melhor construir o sentido, no processo de composição de canções para crianças, tendo como objetivo geral refletir sobre possíveis relações entre planos de conteúdo e de expressão. O estudo tem como objeto o gênero *canção*, considerado como um tipo de texto sincrético, no qual a expressão verbal e a musical coexistem e se integram. A opção metodológica para a pesquisa é a análise semiótica, de orientação greimasiana, de canções compostas para crianças, numa abordagem qualitativa. Espera-se contribuir tanto para a produção artística e musical voltada para crianças, quanto para a criação e o enriquecimento de metodologias de ensino de música que tenham como ponto de partida o texto verbal.

Palavras chave: canção, criança, sentido.

Apresentação e justificativa

O presente projeto de pesquisa tem como ponto de partida o projeto integrado de ensino e extensão "Música Criança: produção musical voltada para crianças entre o nascimento e os dez anos de idade"[1], desenvolvido sob nossa coordenação, desde julho de 2007 e que hoje se encontra em sua segunda fase ou versão, com término previsto para julho de 2013. Música Criança é um projeto que se constitui numa espécie de interface entre a produção e a educação musical, na medida em que procura enriquecer o repertório voltado para o público infantil especialmente sob o ponto de vista artístico, oferecendo às crianças de até dez anos uma produção diversificada, respeitando e ampliando o seu universo cultural.

Sabe-se que o desenvolvimento musical dá-se por meio de vivênciassignificativas ocorridas ao longo da vida do ser humano, pelas quais ele tem oportunidade de fazer música, apreciá-la e refletir sobre ela, em situações diversas. Sabe-se, também, que quanto mais diversificadas forem as experiências musicais, mais condições a pessoa terá de estabelecer relações entre elas próprias, bem com o entre elas e as demais situações vividas. Dessa forma,

[1] Projeto cadastrado junto à PROEX - UEL, primeiramente com o número 1102 e, mais recentemente, com 1518.

ampliar o acesso das crianças à produção musical para além daquela veiculada pelos meios de comunicação de massa significa criar condições para que se desenvolvam, integral e musicalmente (SWANWICK, 1988; PIAGET, 1989; PENNA, 1990).

Por outro lado, desde a implantação do curso de Música[2], acadêmicos vêm proporcionando a estudantes da educação básica oportunidades de escutar música ao vivo, tocando e cantando em situações de prática de ensino, no estágio curricular. De acordo com planejamento de ensino, orientado e supervisionado por docentes do curso, estagiários preparam e realizam, em grupo, apresentações musicais, de acordo com suas possibilidades vocais e instrumentais, e com os conhecimentos adquiridos no curso, quanto à elaboração de arranjos e composições. Nessa atividade, integram-se também suas múltiplas experiências extra-acadêmicas, como músicos de orquestra ou de bandas de música popular, solistas, coralistas ou cameristas, enfim, qualquer que seja sua vivência musical fora da Universidade, ela vêm contribuir para que as produções musicais realizadas nas situações de estágio atendam a critérios de qualidade técnica e diversidade cultural.

Por este viés, o projeto Música Criança sistematiza as experiências de produção musical realizadas em situação de estágio curricular - prática de ensino de música – pelos estudantes de Música, no que diz respeito à produção e organização de repertório que possa constituir-se em apresentações eventuais, tanto em instituições de Educação Básica quanto em espaços culturais da cidade, frequentados por crianças na faixa etária à qual se direciona o projeto.

Entretanto, há ainda um outro viés, referente à produção inédita de canções compostas por Mário Loureiro[3] sobre poemas para crianças de Cacá Francovig[4]. Sobre ele, veja-se trecho da matéria publicada no Jornal Notícia, em maio de 2009, que bem sintetiza a proposta das composições:

> O professor Mário Loureiro, responsável pelas composições, por sua vez, preocupa-se em criar estruturas musicais em movimentos, de acordo com o que sugerem os poemas infantis de Cacá Francovig, integrando a música com a poesia. “O resultado traduz-se em canções com estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas não muito usuais nesse tipo de produção”, diz a coordenadora. Os poemas remetem ao movimento, aos sons e a própria

[2] A implantação do curso de Música da UEL ocorreu no ano de 1993, formando a primeira turma m 1996.
[3] Mário Loureiro, compositor londrinense, é professor do Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina. Em parceria com Cacá Francovig, transformou em canções todos os poemas da coletânea “Balaio de Gato”. Hoje, essas canções estão em fase de elaboração de arranjos e gravações, no âmbito do Projeto “Música Criança – produção musical infantil para crianças até dez anos de idade”, também do Departamento de Música e Teatro, sob coordenação da autora deste trabalho.
[4] Cacá – ou Carlos – Francovig, escritor e poeta londrinense, é autor da coletânea “Balaio de Gato”, de poemas para crianças. Composta por onze poemas, foi escrita ao longo da década de 1980, tendo sido premiada e publicada no caderno infantil do jornal Folha de São Paulo – a Folhinha – em diversas edições.

> ‘vida’ de aves, insetos, objetos - como o Bem-te-vi, a Cigarra, O Prego e o Martelo, o Caneco, entre outros - e assim os inserem no universo infantil de maneira singular. Ela acrescenta que: “De certa forma, essas canções constituem uma novidade para o repertório dirigido às crianças. É voltado para crianças, mas nem por isso é tão simples. Apresenta diversidade de materiais musicais com os quais as crianças, em geral, não têm contato” (CERVANTES, 2009).

Dessa forma, quer seja por um lado, quer por outro, o projeto Música Criança tratade canções compostas e/ou arranjadas para apreciação e fruição do público infantil. Conforme demonstra o excerto acima, a produção deste repertório pretende estar em sintonia com o universo da criança, sua maneira própria de ser, pensar, ver e interagir com o mundo, para alcançá-la em sua sensibilidade. É importante ressaltar o que já afirmamos na matéria mencionada acima: “Neste período, elas gostam muito de brincadeiras, histórias, aventuras e personagens. Há, para elas, um mundo de animais, insetos, objetos e diversos outros seres que ganham vida e povoam seu imaginário” (LOUREIRO apud CERVANTES, 2009). Como a música, assim como a fala, desenvolve-seao percorrendo um intervalo de tempo, o desafio consiste, então, em criar estruturas musicais que deem sustentação aos planos de conteúdo relacionados a esse universo infantil, explorando os materiais utilizados pela música.

Assim, faz-se importante explorar as diversas possibilidades de sentidos, ou planos de conteúdo, que os textos poéticos originais possam revelar. Considerando que a música, na canção, constitui-se num plano de expressão que deve ser articulado com o plano de conteúdo presente na letra, é legítimo procurar interpretar o sentido ou significado do texto, para realizar a composição e, posteriormente, o arranjo. E isso vale tanto para a composição formal – o trabalho do compositor – quanto para a composição entendida como recurso didático no ensino de música.

É importante ressaltar que, como foi mencionado no início, Música Criança deu origem a todo o trabalho de produção musical que gerou esta reflexão. Entretanto, a importância do aprofundamento no estudo do significado do texto para a composição de canções para crianças não se dá apenas no âmbito daquele projeto. Pelo contrário, ao lidarmos com educação musical para crianças – área em que as canções exercem um papel fundamental – podemos perceber que há diversas distorções ou mesmo relações “forçadas” entre letra e música, especialmente naquelas consideradas “pedagógicas”.

Paralelamente, as crianças estão suscetíveis a tudo que é exaustivamente veiculado pelas mídias eletrônicas. Com isso, podemos vê-lascantando canções com letra e música –

isso sem falar nas coreografias - que não são adequadas a sua idade, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto dos aspectos musicais[5].

Por fim, outro aspecto importante da temática abordada refere-se ao ensino de música, por sua vez instrinsecamente relacionado à linguagem verbal. Diversos pedagogos musicais, ao longo do século XX, criaram metodologias centradas na relação palavra/texto-som-movimento (SCHAFER, 1991; SANTOS, 1994; PENNA, 1996; PAZ, 2000; FONTERRADA, 2005). Nesse contexto, a base para a criação e a interpretação musical, especialmente no que diz respeito às canções, passa pelo significado de palavras e textos que dão origem a letras, sonorizações ou mesmo a arranjos musicais, numa variada gama de possibilidades. A exploração de elementos musicais em geral, incluindo a sonoridade e a rítmica das palavras e possíveis sugestões de seu significado inerente, em contexto de sala de aula, constituem valiosos aportes para o desenvolvimento de atividades envolvidas no processo de musicalização.

Em vista de tudo o que foi aqui apresentado, consideramos justificável o propósitodeste estudo, no sentido de buscar obter subsídios para compor e elaborar arranjos de canções para crianças, particularmente a partir de textos poéticos, respeitando o plano de conteúdo e agregando os planos de expressão *letra* e *música*. Nesse momento, em que o ensino de música passa a ser obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica[6], é importante que os professores, coordenadores e demais gestores da educação estejam atentos à qualidade da música que está sendo apresentada e ensinada às crianças, podendo ter à sua disposição um repertório apropriado, tanto em relação ao conteúdo quanto a sua expressão musical, articuladamente.

Objetivos

Objetivo geral

Este estudo tem como objetivo geral refletir sobre possíveis relações entre planos de conteúdo e de expressão que possam ou devam ser levados em conta na composição de canções para crianças a partir de poemas, a fim de obter subsídios para compositores, intérpretes e educadores.

[5]Entenda-se, aqui, os aspectos musicais relativos àquilo que seria impróprio para a tessitura ou o registro da voz da criança, modelos inadequados de colocação vocal, abuso de extremos de intensidade, etc.
[6] Em 18 de agosto de 2008 foi sancionada pelo presidente Lula a Lei 11.796, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música em todos os níveis da Educação Básica brasileira.

Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral do estudo, distinguimos os seguintes objetivos específicos:

- Explicitar e analisar relações entre planos de conteúdo de poemas escritos para crianças e planos de expressão de canções deles derivados.
- Relacionar recursos estilísticos, do ponto de vista da construção do texto verbal, especialmente interessantes para a exploração de elementos musicais.
- Destacar possíveis procedimentos composicionais que respeitem os planos de conteúdo e agreguem os de expressão *letra* e *música*, de maneira orgânica.

Referencial Téorico

Este estudo tem como objeto o gênero *canção*, considerado como um tipo de texto sincrético, no qual a expressão verbal e a musical coexistem e se integram. Assim, para aprofundarmo-nos na investigação do sentido desse tipo de texto, a ponto de podermos analisar *o que ele diz* e *como faz para dizer o que diz*, optamos pela teoria semiótica de orientação greimasiana, especialmente por seu "caráter de *teoria do texto*" (BARROS, 1990, p. 5-7, grifos da autora).

Conteúdo

Com base nesse referencial, interpretar o significado do texto, por meio de análise semiótica envolve três níveis de percepção de sentido, do mais concreto ao mais abstrato. Esses níveis constituem o percurso gerativo de sentido do texto. "O percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num modelo que vai do mais simples ao mais complexo" (FIORIN, 2009, p. 20). São três os patamares ou níveis do percurso: o fundamental, o narrativo e o discursivo, respectivamente do mais abstrato para o mais concreto. A cada um deles corresponde um componente sintáxico e um semântico.

Segundo Fiorin (2009, p. 20), na análise percorre-se o caminho do nível mais concreto para o mais abstrato, enquanto que, na produção do texto, o autor caminha no sentido contrário. Vejamos, agora, mais cuidadosamente em que consiste cada um dos três níveis de sentido.

No nível fundamental é possível distinguir a categoria semântica de base, que abriga a oposição sobre a qual se constrói o sentido do texto. A cada um dos elementos que constituem essa categoria, correspondem valores negativos, ou disfóricos, ou positivos, eufóricos.

O nível narrativo, ou das estruturas narrativas, "os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos" (BARROS, 1990, p. 11). Assim, o nível narrativo trata de mudanças de estado operadas pela ação *de* e *entre* sujeitos.

Segundo Barros (1990, p. 22), dois tipos de valor podem ser investidos nos objetos: os *modais*, "como o dever, o querer, o poder e o saber, que modalizam ou modificam a relação do sujeito com os valores e os fazeres" e os *descritivos*, que são aqueles que expressam os valores que o sujeito deseja alcançar. Daí podem depreender-se diversos enunciados de estado. A partir dos enunciados de estado, podemos deduzir do texto os programas narrativos, que integram os estados e as transformações presentes. As sequências de programas narrativos constituem os percursos narrativos dos sujeitos. Por sua vez, esses percursos definem o esquema narrativo do texto.

O nível das estruturas discursivas – nível discursivo – é aquele em que os esquemas abstratos relativos às mudanças de estado, apresentados no nível narrativo, são *concretizados*, ou seja, "as formas abstratas do nível narrativo são *revestidas* de termos que lhe dão concretude" (FIORIN, 2009, p. 41, grifos do autor). É importante ressaltar que "no nível discursivo, as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob a forma de temas e, em muitos textos, concretizam-se por meio de figuras" (BARROS, 1990, p. 11).

Muitas vezes, poemas ou letras de canções constituem-se em textos figurativos, porque neles utilizam-se termos que têm correspondentes perceptíveis no mundo natural para representar uma realidade. Sendo assim, podemos dizer que deve haver um ou mais temas desenvolvidos, já que a figurativização é um segundo nível de concretização em relação à tematização, na construção do discurso. "Quando tomamos um texto figurativo, precisamos descobrir o tema subjacente às figuras, pois para que estas tenham sentido precisam ser a concretização de um tema, que, por sua vez, é o revestimento de um esquema narrativo" (FIORIN, 2009, p. 92).

Aprofundando um pouco mais a análise das estruturas discursivas de poemas ou letras de canções, em especial aquelas compostas para e por crianças, faz-se necessário observar os percursos figurativos que se apresentam, ou seja, o encadeamento entre as figuras,

a rede de relações que elas estabelecem entre si. “Ler um texto não é apreender figuras isoladas, mas perceber relações entre elas, avaliando a trama que constituem”(FIORIN, 2009, p. 97).

Da mesma forma que é necessário analisarmos os percursos figurativos para compreendermos o sentido de um texto, é importante também atermo-nos aos percursos temáticos que subjazem a eles. Analogamente aos figurativos, os percursos temáticos revelam as relações existentes entre os temas, seu encadeamento. “Um conjunto de lexemas abstratos, que manifesta um tema mais geral, constitui, num texto verbal, um *percurso temático*” (FIORIN, 2009, p. 104, grifo do autor).

Manifestação

Além dos três níveis de conteúdo indicados, especialmente no caso de canções, é importante analisar também o nível da manifestação. Sabemos que a música, assim como o plano de expressão verbal, possui uma dimensão linear, ou seja, acontece por meio da sucessão de eventos – no caso, sonoros – no tempo. Assim, a sintaxe musical é constituída de organizações dos parâmetros dos sons[7], tanto simultânea quanto sequencialmente. Essas organizações compreendem os conceitos de ritmo, melodia, harmonia e forma, bem como o de instrumentação, entre outros (RATNER, 1980; BAUR, 1985; SPRING e HUTCHESON, 1995). Como já foi mencionado, a estrutura musical deve dar sustentação ao plano de conteúdo, lançando mão e explorando os materiaise recursos musicais.

Por outro lado, é preciso levar em consideração a existência das coerções próprias dos materiais utilizados por cada plano de expressão. Para a composição de uma canção, muitas vezes é preciso transformar o poema originalem letra. Em outras palavras, não se trata apenas de acrescentar ao texto uma melodia a ser cantada e, posteriormente, harmonizada e arranjada[8], mas de formar com ele um todo letra-e-música. “Mesmo que dois planos de expressão (...) operem com o mesmo material (...), não são idênticos, pois cada um deles realiza uma seleção específica dos elementos de expressão a serem utilizados” (FIORIN, 2009, p. 49).

Assim, desvendar o significado de canções implica também numa análise propriamente musical, tanto da composição quanto do arranjo realizado – quando for o caso -

[7] Altura, duração, timbre e intensidade.
[8] Isso seria, também, uma possibilidade de criar uma canção. Entretanto, a exploração de elementos semânticos na composição já pode partir do próprio texto, tornando-o, ele próprio, musical.

que explicite correspondências de sentido entre o poema inicial e a canção, bem como outros sentidos possíveis, que a música – por sua natureza – pode expressar melhor do que a poesia.

Metodologia

A opção metodológica para a pesquisa é a análise semiótica, de orientação greimasiana, de canções compostas para crianças, numa abordagem qualitativa.

Primeiramente, procederemos à revisão de literatura referente ao tema. Em seguida, tomaremos as canções compostas a partir da coletânea de poemas Balaio de Gato, por Cacá Francovig e Mário Loureiro, arranjadas e gravadas pelo projeto Música Criança. Sobre cada uma das canções, procederemos à análise semiótica e musical. A partir daí, procuraremos estabelecer categorias de relações entre os planos de conteúdo e de manifestação, na busca de critérios que possam orientar novos processos de composição, que sirvam tanto à produção artística quanto à educação musical.

Contribuições esperadas

Em meio às diversas contribuições possíveis, destacamos o enfoque da análise semiótica de textos poéticos como um valioso instrumento para a criação de canções.Na composição, ao enfatizar os elementos discursivos – temas e figuras – no processo de criação do todo "letra-e-música", o compositor pode tornar determinados conteúdos mais próximos do universo infantil, num verdadeiro processo de tematização e figurativização do discurso musical.

Talvez a graça ou o que faz com que o discurso, seja ele poético ou musical, seja adequado às crianças seja justamente essa possibilidade, pela qual a fantasia, o inusitado, o improvável e até mesmo impossível no mundo real, torne-se possível por meio da imaginação e da fantasia, que são próprias do universo da criança.

Esperamos, com este trabalho, contribuir tanto para a produção artística e musical voltada para crianças, quanto para a criação e o enriquecimento de metodologias de ensino de música que tenham como ponto de partida o texto verbal. Consequentemente, com a aplicação de tais metodologias na escola – de acordo com a legislação atual – pode-se pressupor a abertura de possibilidades de integração do ensino de música com o ensino de língua portuguesa, tendo como intersecção o instrumental semiótico.

Referências

CERVANTES, A. Poemas inspiram produção musical para crianças. *Jornal Notícia*, Londrina, 6 mai. 2009. Disponível em: <http://www2.uel.br/com/noticiadigital>. Acesso em: 07 out. 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

BAUR, John. *Music theory through literature.*New Jersey: Prentice-Hall, 1985. v. I-II.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FONTERRADA, Marisa. De tramas e fios: *um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

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

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____ . Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: Pimentel, Lúcia. *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino.* Belo Horizonte: C/ Arte, 1996. 2 ed. p. 80-110.Insira aqui somente as referências citadas no trabalho.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1989.

RATNER, Leonard G. *Classic music: expression, form and style.* New York: Schirmer, 1980.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares. In: *Fundamentos da Educação Musical*. ABEM, v. 2. Porto Alegre, 1994, p. 43-63.

SCHAFER, R. Murray. Quando as palavras cantam. In: *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991, p. 207-275.

SPRING, Glenn; HUTCHESON, Jere.*Musical form and analysis.*Boston: McGraw-Hill, 1995.

SWANWICK, Keith. *Music, mind and education.*Londres: Routledge, 1988.

A Lei 11.769/2008 no Contexto da Atual Política Nacional de Educação

Arildomar Pinheiro
UFAM
arildomar@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto propõe-se a analisar a Lei 11.769/2008 no contexto da atual da política nacional de educação numa perspectiva do conjunto de leis educacionais que se remetem às finalidades da educação e a educação musical na educação básica. Para isto, objetiva identificar o elemento principal que compõe a Lei 11.769/2008, o Decreto 7.083/2010 e o Projeto de Lei 8.035/2010; destacar os espaços potenciais para a materialização da educação musical na educação básica e discutir a apropriação consciente destes espaços pelo educador musical. Faremos uso de outros documentos legais para complementar a análise como, a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área de artes. Na elaboração do artigo partimos da abordagem marxista como base teórica (GRAMSCI, 1995; ALTHUSSER, 1985), onde enfatizamos o Estado como aparelho ideológico e a relação fato social – norma jurídica. Para discussão atual do tema destacamos os autores Penna (2008) e Figueiredo (2010) e apontamos algumas peculiaridades histórico-sociais da educação musical em Manaus.

Palavras-chave: legislação educacional, educação musical, educador musical

INTRODUÇÃO

O presente texto propõe-se a analisar a Lei 11.769/2008 no contexto da atual da política nacional de educação numa perspectiva do conjunto de leis educacionais que se remetem às finalidades da educação e a educação musical na educação básica. Para isto, objetiva identificar o elemento principal que compõe a Lei 11.769/2008, o Decreto 7.083/2010 e o Projeto de Lei 8.035/2010; destacar os espaços potenciais para a materialização da educação musical na educação básica e discutir a apropriação consciente destes espaços pelo educador musical.

Na elaboração do artigo partimos da abordagem marxista como base teórica (GRAMSCI, 1995; ALTHUSSER, 1985), onde enfatizamos o Estado como aparelho ideológico e a relação jurídica composta pelo fato social e a norma jurídica.

Para discussão atual do tema destacamos os autores Penna (2008) e Figueiredo (2010), onde a flexibilidade da legislação outorgando autonomia aos sistemas de ensino e às escolas para elaboração e execução de sua proposta pedagógica constitui um espaço potencial para o trabalho do licenciado em música que necessita reconhecer nesta liberdade de elaboração e execução, um descaso comprometedor por parte do Estado.

Não acreditamos em posicionamentos desinteressados, acreditamos que toda intenção é impulsionada por uma ideologia, em todas as esferas da sociedade, tanto política

quanto civil. Daí a urgência de organização e mobilização local para ocupação destes territórios na educação básica. Nós os profissionais licenciados em música devemos ingressar na atividade docente escolar oportunizada pela legislação[1], trabalhando para transformar as mentalidades sobre a contribuição da educação musical no desenvolvimento integral do homem. A Lei 11.769/2008 se harmoniza com os fins da educação no conjunto da legislação educacional?

A importância do tema, para nós, constitui-se de três fatores. Nosso estágio em 2009, nossa participação no Programa Mais Educação do governo federal em 2010, e atualmente, a elaboração do TCC/2011, conduzindo-nos ao tema de políticas educacionais.

A dimensão deste evento, evolvendo toda a categoria de educadores e suas pesquisas em educação musical, motiva-nos a participar desta discussão, haja vista a complexidade da nossa realidade educacional, tão distinta e ao mesmo tempo igual. A finalidade que nos traz aqui é a socialização do conhecimento e o contato com os pares que trabalham com o tema, apresentando nossa contribuição para esta discussão.

Para a sociedade local, Manaus, é uma oportunidade de reflexão, organização e mobilização da classe potencial de profissionais que têm sido formados em nossas universidades.

A relação entre a lei 11.769/2008, o decreto 7.083/2010 e o projeto de lei 8.035

Analisar é decompor um todo em suas partes componentes (FERREIRA, s/d), mas aqui, nossa ênfase recai sobre a relação deste dispositivo legal com o conjunto das leis brasileiras que tratam da educação, destacando uma interpretação sistêmica, caminhando da lei maior para as leis menores. Hierarquicamente, nos referimos à Constituição Federal/1988, Artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentiva com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Aqui localizamos a clássica relação marxista (MARX, 1982) entre o Estado, a sociedade e a economia, e os fins da educação brasileira condizem com este cânone de

[1] Pela LDB 9394/1996, Artigo 61, Inciso I, Considera-se professor o profissional habilitado para a docência na educação básica, noutras palavras, o licenciado. É com este critério que os atuais editais dos concursos públicos para cargos de professor na educação básica têm sido elaborados.

interpretação. Marx (1982, p. 25) é categórico quando fala de consciência:"Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência", isto é sua relação na sociedade.

É neste contexto que podemos entender melhor o conceito de Estado na tradição marxista (ALTHUSSER, 1985, p. 62):

> O Estado é uma "máquina" de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX a classe burguesa é a "classe" dos grandes latifundiários) assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista).

A sociedade atual é mais complexa que aquela do século XIX, em função do crescimento populacional urbano e do surgimento de outras classes de trabalho diferentes do proletariado industrial, como as que são oriundas do setor de serviços, o maior setor da economia mundial, característica dos países desenvolvidos dos quais o Brasil tem se esforçado para fazer parte, principalmente, no setor da educação.

Daí o conjunto de uma série de leis que visam modificar este problema histórico: a qualidade da educação básica no país. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado com este objetivo, aferir a qualidade da educação básica, onde em 2005, a média nacional do ensino fundamental foi 3,8, sendo que a média dos países desenvolvidos é 6 (BRASIL, 2007)[2]. A meta do Brasil é integrar a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE até 2021, em comemoração ao bicentenário de independência (idem).

O IDEB foi lançado em 2007, no Decreto 6.094. Hoje, oficialmente, constitui-se na Meta7 do atual PNE/2011, Projeto de Lei 8.035/2010, que é a que possui o maior número de estratégias para sua efetivação, vinte e cinco, e a meta mais ousada e desafiadora da política nacional de educação.

Da mesma forma aconteceu com o Programa Mais Educação que de Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 2007, passou a Decreto 7.083 em 2010, que tem a "finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência" (BRASIL, 2010) na escola, que é uma antiga determinação da LDB/1996, no seu Artigo 34 (BRASIL, 1996).

Analisando estes documentos em seu conjunto fica clara a direção que estão tomando, isto é como estão se concretizando na sociedade. O Plano de Desenvolvimento da

[2] Segundo o professor Saviani (2009, p. 2), este documento, "Plano Nacional de Educação: razões, princípios e programas" é um informativo oficial, apresentado pelo ministro da educação na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em 7 de outubro de 2007.

Educação/2007 e o Programa Mais Educação, primeiro como de Portaria Normativa Interministerial/2007 e depois como Decreto/2010. Caminham para a implantação progressiva da escola de tempo integral, que no PNE/2011 constitui a Meta 6: "oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica" (BRASIL, 2010).

Neste contexto, o que nos inquieta a priori é a mão de obra qualificada necessária para tanto trabalho docente, que para nós da área de música não é diferente das outras áreas deformação. Em segundo lugar, inquieta-nos a ausência de um conceito oficial de educação integral, onde os termos educação integral e escola de tempo integral são frequentemente usados como sinônimos. Contudo, é importante frisarmos que a escola de tempo integral propõe-se a resolver um problema clássico da escola que é a falta de espaço e falta de tempo, fatores ideais para o trabalho com a música na escola, inclusive atividades como canto coral e fanfarras.

Se a implantação de escolas de tempo integral ficar, como têm ficado os outros casos omissos da legislação, a critério dos sistemas educacionais municipal e estadual, sem a devida proposta conceitual oficial de educação integral, lidaremos com aquela conhecida autonomia das redes e das escolas para "elaboração e execução das suas propostas pedagógicas", onde será difícil criar mecanismos que garantam o acompanhamento da qualidade desta educação, flexibilidade esta que tem gerado desigualdades no sistema nacional de educação (PENNA, 2008; FIGUEIREDO, 2010).

Estas leis materializam espaços potenciais para a atuação do licenciado em música, mas urge a necessidade de organização e mobilização local, pois sabemos que em várias regiões e estados do Brasil existe um movimento que tem articulado a categoria (FIGUEIREDO, 2010).

Os espaços potenciais viabilizados pela legislação educacional

Tal enunciado evidencia que partimos do pressuposto que existe um elemento que traspassa estas três normas jurídicas. O objeto central de exame é a lei que dispõe sobre a obrigatoriedade da música como conteúdo no componente curricular "ensino da arte", Lei 11.769/2008. O seu conjunto legislativo é formado pela Portaria Normativa Interministerial 17/2007, que visava estimular a educação integral na educação básica por meio de atividades sócio-educativas[3] e ao mesmo programa quando passou a Decreto 7.083 em 2010, onde sua

[3] Estas atividades são agrupadas por macro campos: esporte, cultura e artes, inclusão digital, etc. e subdivididas em práticas específicas, como: tênis de mesa, futebol, capoeira, canto coral, fanfarra, dança, teatro, entre outras

"finalidade é contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência[4]" na escola. É válido ressaltar que esta norma jurídica compunha a LDB/1996, Artigo 34, ao se prever a progressiva ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Nosso tema é a educação musical, e este está implícito nas expressões atividades sócio-educativas e na ampliação do tempo de permanência na escola, pois como manter os alunos na escola sem oferecer práticas sócio-culturais[5]?

Alegramo-nos em reconhecer neste processo que permeia a política nacional de educação, a presença deste dispositivo na LDB/1996, no Programa Mais Educação/2007 e 2010 e no atual PNE/2011. São quinze anos de ações continuadas na mesma direção, lentas, mas, contínuas:

> Cabe lembrar, inicialmente, que o 1º governo do presidente Lula (2003-2006) herdou uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, promovida pelo governo que o precedeu, Fernando Henrique Cardoso. Esse, durante os dois mandatos, mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, deixando como alternativa "re-reformar a educação ou conservar a manter as iniciativas anteriores" (OLIVEIRA, 2009, p.198 apud CAMINI, 2010; CAMINI, 2010).

Esta oportunidade é histórica e constitui-se num espaço potencial incomparável. Nós que tomamos consciência deste fato social devemos desafiar nossos pares para ocupação deste espaço aberto. Mesmo com estes vinte anos de encontros da ABEM, há muitos educadores musicais alheios a este processo que concretiza a educação musical na educação básica.

Contudo, deparamo-nos com um problema igualmente histórico que tem afetado todos os componentes curriculares da escola: o número insuficiente de licenciados para atuar nos sistemas de ensino. No PNE/2001, ao se falar sobre qualificação do trabalho docente, alerta-se sobre o fator condicional do avanço científico e tecnológico, fator determinante do desenvolvimento de um país, que não se realizará sem a devida atenção e investimento em políticas de formação, pois os professores são responsáveis por toda a reprodução da força de trabalho da sociedade (BRASIL, 2001).

Não nos enganemos, o que impulsiona o mundo é o interesse pelo desenvolvimento econômico, prova disto é a Meta 7 do atual PNE/2011, Projeto de Lei 8.035/2010, que estabeleceu vinte e cinco estratégias bianuais para atingir a média seis de qualidade de ensino

---

(BRASIL, s/d). Esta cartilha explicando o Programa Mais Educação Passo a Passo é encontrada no sítio do MEC.

[4] Artigo 1º do decreto 7.083/2010.

[5] Com esta expressão, queremos nos remeter aqui, à teoria sócio-cultural de Vigotsky que considera o desenvolvimento humano e a aprendizagem oriundos das relações sociais e culturais.

até 2021, visando integrar a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, da qual fazem parte os países desenvolvidos (Brasil, s/d)[6].

Karl Marx (1982), no século XIX, concebeu estas relações como formas ideológicas de manter e reproduzir a estrutura econômica e social. Althusser (1985), um século depois, acredita que o aparelho ideológico escolar é o responsável pela manutenção e reprodução tanto da força de trabalho quanto da divisão social. Gramsci (1995), por sua vez, vê neste processo dialético a possibilidade de ascensão social da massa popular por meio da consciência filosófica e da produção de seus próprios intelectuais, que entendemos como consciência e luta de classe.

Os espaços viabilizados pela legislação educacional e a apropriação do educador musical

Um educador despolitizado pode pensar que estas normas legais são apenas para cumprir funções burocráticas, dizemos despolitizado, mas poderíamos ter dito alienado, que é aquele professor inconsciente do seu lugar na sociedade e da sua função na cultura partes integrantes de um processo político. Devemos buscar a relação sistêmica desta legislação e que oportunidades têm gerado para as categorias específicas de profissionais, que é o nosso caso, os licenciados em música.

Destacamos dois tipos de espaços potenciais: aquele físico, que é a escola; e o ideológico, que é a consciência de categoria profissional, chamado por Althusser (1985, p. 96) de "interpelação", quando a ideologia age ou funciona recrutando sujeitos dentre os indivíduos. Noutras palavras, são as escolas de tempo integral previstas no PNE/2011, Meta 6,Projeto de Lei 8035: "Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica" (BRASIL, 2010) e o trabalho docente do educador musical. Esta dimensão da educação é abrangente e complexa, melhor dizendo é dialética, pois não se pode pensar o trabalho docente sem a formação: teoria e prática, que em nossa Lei Maior[7] é "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

[6] O Plano Nacional de Educação: razões, princípios e programas é um informativo oficial, apresentado pelo ministro da educação na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em 7 de outubro de 2007 (SAVIANI, 2009).
[7] Constituição Federal de 1988, Artigo 205.

Reflitamos a dialética do trabalho docente sob a orientação de Triviños (2006), falando dos elementos contrários, mas dependentes um do outro. O trabalho docente não se realiza sem a presença do professor e do aluno, coexistentes por funções opostas, um está ali para ensinar e o outro para aprender, mas ao mesmo tempo, temos a compreensão de que quem ensina aprende e quem aprende ensina, compondo desta forma o processo ensino-aprendizagem. Noutras palavras, o trabalho docente é constituído por dois agentes: um ativo, o educador, e outro passivo, o educando. Entretanto, preferimos o posicionamento da teoria sócio-cultural de Vigotsky, onde ambos são potencialmente ativos e o professor é um agente mediador do processo de transmissão e o aluno do processo de apropriação do conhecimento, opostos, mas unos.

Esta relação dialética do trabalho docente se expressa na superestrutura jurídica, onde, necessariamente, o que se deseja para a educação básica deveria ser previsto na formação do professor. Aqui, podemos apontar um exemplo da falha nesta relação comprometendo sua unidade: os problemáticos PCNs – Arte, que não possuem seu correspondente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que, por esta lógica deveriam ter uma base comum, o que não acontece, desencadeando uma multiplicidade de interpretações nos sistemas educacionais e a manutenção de uma prática ultrapassada do antigo curso de Educação Artística (PENNA, 2008; FIGUEIREDO, 2010).

Se o Estado pretendia oferecer realmente aqueles conteúdos orientadores expressos nos PCNs – Arte, deveria, simultaneamente, ter modificado as diretrizes curriculares nacionais da área de artes, e, diga-se de passagem, o único destes documentos que apresentam a licenciatura como parte integrante são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais[8], bacharelado e licenciatura (BRASIL, 2007), os outros documentos[9]prevêem somente o bacharelado (BRASIL, 2004).

Independente desta contradição localizada nos documentos oficiais com esta visão polivalente, acreditamos ser necessária uma reforma nas diretrizes curriculares para a área de artes. Compartilhamos com o grande compositor da histórica da música Richard Wagner GROUT & PALISCA, 1997) sua concepção de obra de arte total. Reconhecemos nas manifestações artísticas um entrelaçamento natural entre as várias linguagens todas as vezes que nos dispomos a fazer uma demonstração cultural. Um exemplo musical, o coral. Se

[8] Parecer nº 280/2007, posteriormente Resolução nº 01/2009, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior.
[9] Pareceres nº 02, Música, nº 03, Dança e nº 04, Teatro, de 08 de março de 2004.

dispusermos de recursos visuais, cênicos e coreográficos, enriqueceremos a apresentação e contemplaremos, principalmente no espaço escolar, a diversidade e as potencialidades dos estudantes. Contudo e indiscutivelmente, o ideal é que cada professor de artes atue em sua área de formação específica (FIGUEIREDO, 2010), sem ignorar o potencial das outras linguagens.

A realidade que tem se concretizado na educação básica por meio da LCB/1996 é a autonomia dos sistemas educacionais, entretanto a maioria destes não a tem exercido, prevalecendo a indesejável atuação generalista (FIGUEIREDO, 2010).

Cremos que os cursos que oferecem licenciatura deveriam ter uma mesma base em nível nacional, tanto em relação a carga horária quanto em relação ao currículo, pois a liberdade fomentada por estas diretrizes gera desigualdades na formação docente neste Brasil afora. Analisemos estas desigualdades tomando com exemplo os concursos públicos para o cargo de professora da educação básica.

Segundo a professora Maura Penna (2008) os concursos públicos são um dos vários reflexos da flexibilidade e liberdade da legislação, que faz parte de um efeito em cadeia: preferência dos licenciados por escolas de música, seguido pelo descompromisso com a escola regular e consequente ausência de professores de música na educação básica, gerando descrédito na sociedade e desvalorização da presença da música na escola.

Nossa realidade em Manaus é um pouco diferente, a busca maior é pelos grupos estáveis da Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas, como a Amazonas Filarmônica, a Orquestra Experimental da Amazonas Filarmônica e o Coral do Amazonas. Como estes grupos não podem absorver os talentos da cidade, procuram estabilidade nos concursos públicos.

Somos fruto de um processo histórico-social desencadeado nas duas últimas décadas pela primeira edição do Festival Amazonas de Ópera e da posterior formação da Amazonas Filarmônica, trazendo toda uma classe de músicos para residir na cidade.

Considerações

As políticas educacionais não têm como contemplar estas peculiaridades locais sem uma reforma urgente nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos da área de artes, por enquanto, resta-nos a organização e mobilização como classe para reivindicar tais mudanças. É necessário que o educador musical assuma seu lugar social e cultural neste processo.

Urge a necessidade de se rever o direito constitucional a uma educação que vise ao desenvolvimento pleno do homem, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado – AIE. Título original francês: *Position*. Traduzido por Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/chefia_gabinete/legislacao/CONST%20FEDERAL%20COMPLETA.pdf>. Acesso em: 23/mar/2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 22/Out/2010.

BRASIL. **Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 16/Set/2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22/Out/2010.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.

BRASIL**. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 8/Nov/2010.

BRASIL. **Parecer nº 280 de 6 de dezembro de 2007 do CNE/CES**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>. Acesso em: 20/Jan/2011.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 23/Mar/2011.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contra turno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 9/out/2010.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035, de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá providências. Mensagem nº 701/2010, Aviso nº 930/2010 – Casa Civil. Câmara dos Deputados, Coordenação de Comissões Permanentes – DECOM – P – 6738: PL: 8035, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 23/Jan/2011.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/documentos/resolucao_cne_2.pdf>. Acesso em: 8/out/2010.

BRASIL. **Resolução n° 3 de 08 de março de 2004**. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Dança. Disponível em: < http://www.ufv.br/seg/diretrizes/dan.pdf>. Aceso em: 20/Jan/2011.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 08 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Teatro. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 20/Jan/2011.

CAMINI, Lucia. **A Política Educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. 26, n.3, p. 535-550, set/dez. 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed. 15. Reim. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

FIGUEIREDO, Sérgio. **Educación musical enlaescuelabrasileña**: aspectos históricos, legislación educacional y desafios contemporâneos. Revista Musical Chilena, Año LXIV, n° 214, pp. 36-51, julio-diciembre/2010. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/rmusic/v64n214/art05.pdf>. Acesso em: 06/Jul/2011.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da Música Ocidental**. Título original: *A Historyof Western Music*. Traduzido por Ana Luísa Faria. Revisado por José Soares de Almeida. 1. ed. 2. tir. Lisboa: Gradiva, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Título original: Il Materialismo Storico e la Filosofiadi Benedetto Croce. Trazido por Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. In**:** MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política; Salário, Preço e Lucro; O Rendimento e suas Fontes: a economia vulgar. Título original: *ZurKritik der politischenOekonomie*; *Value, Price and Profit*; *Revenue and its Sources*: *die Vulgaeroekonomie,* in *TheorienueberMehrwert*. Introdução de Jacob Gorender. Traduzido por Edgar Malagodi, Leandro Konder, José Arthur Giannotti e Walter Rehfeld. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas)

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre (RS): Sulina, 2008.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Capinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 99)

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Ellen Souberman, Michel Cole, Sylvia Scribner e Vera John-Steiner. Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos, Departamento de Ciências Biomédicas, USP. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A educação musical no ensino regular e a implementação da lei Nº 11.769/08: um estudo de caso em três escolas de Goiânia

Alessandra Nunes de Castro Silva
EMAC
alessandrancs@hotmail.com

Maria Helena Jayme Borges
UFG

Resumo: Este trabalho é uma pesquisa em andamento que tem por finalidade verificar como vem ocorrendo a implementação da lei 11.769/08 em escolas de ensino regular no município de Goiânia. A referida lei dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica versando que os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas. Passados mais de dois anos da aprovação da lei, parece-nos de grande valia nos situarmos a respeito do que vem acontecendo nas escolas para que se cumpra a lei, com intuito de se traçar ações futuras. Que escolas estão oferecendo a disciplina que se tornou obrigatória? Como é a sala utilizada para se realizar as aulas? Que recursos materiais são oferecidos ao professor? Qual a formação do profissional que tem ministrado as aulas? O que consta no PPP da escola sobre o novo conteúdo? Que dificuldades têm surgido durante as aulas e que soluções foram encontradas? São alguns dos aspectos que a pesquisa busca observar, por meio de entrevistas e questionários realizados com diretores, coordenadores e professores de música de três escolas de Goiânia. De paradigma qualitativo/quantitativo, se iniciará com pesquisa histórica através de estudo bibliográfico contextualizando a educação musical no Brasil onde, para o alcance dos objetivos, utilizaremos metodologia mista realizando-se pesquisa descritiva e de campo. No decorrer da pesquisa já podemos afirmar que nas escolas estaduais já existe uma matriz curricular que contempla o conteúdo música enquanto que nas municipais o trabalho é livre ocorrendo em formato de oficina.

Palavras chave: Educação Musical, Ensino Regular, Lei n° 11.769/2008.

1. Introdução

Esta pesquisa, em andamento, tem por finalidade verificar como vem ocorrendo a implementação da lei 11.769/08 em escolas de ensino regular no município de Goiânia. A hipótese que a norteia é a de que apenas a sanção da Lei 11.769/08 não é o suficiente para garantir a educação musical no ensino regular em escolas de Goiânia.

Com o propósito de compreender melhor a situação da música na educação brasileira, bem como auxiliar na interpretação dos usos e significações dados à música no decorrer da história da formação cultural brasileira, iremos nos fundamentar na teoria das funções sociais da música de Merriam (apud FREIRE, 1992) e na teoria das significações de Castoriadis (apud CLÍMACO, 1998).

A aprovação da Lei 11.769/08 foi o primeiro passo dado a favor da educação musical, dando devida importância à necessidade do ensino de música na educação formal.

Conforme o Diário Oficial da União de 19 de agosto de 2008, ela "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". Versa a lei (BRASIL, 2008) que "os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas [...]".

Desde a sanção da Lei em 18 de agosto de 2008, as escolas de ensino regular formal vêm, à sua maneira, implementando as aulas de música. Passado mais de dois anos, surge a necessidade de se conhecer quantos estabelecimentos de ensino regular formal no município de Goiânia, têm incluído o ensino de música em sua matriz curricular e como está ocorrendo essa implementação, a fim de melhor configurar um panorama da educação musical nas escolas regulares formais deste município; para isso procuraremos responder questões inerentes a essa problemática, todas circunscritas dentro de um campo delimitado pela questão central: Que problemas os envolvidos na implementação da educação musical nas escolas de ensino regular formal no município de Goiânia estão encontrando e quais soluções já foram pensadas?

Para responder aos questionamentos nos propomos a fazer o levantamento das primeiras informações necessárias e depois ir a campo colher, interpretar e cruzar os dados - à luz da fundamentação teórica escolhida - e assim confirmar, ou não, a hipótese levantada.

2. Justificativa

A primeira vez que se teve menção na legislação brasileira sobre o ensino de música nas escolas foi em 17 de novembro de 1854 por meio do Decreto nº 331. "O Decreto previa que a prática musical se desenvolvesse em dois níveis: noções de música e exercícios de canto" (UNGLAUB, 2000, p.20).

Em 28 de novembro de 1890, um ano após a proclamação da república, o Decreto Federal nº 981, faz alusão ao ensino de elementos de música e a exigência do professor específico, devendo este ser admito através de concurso público. Já em 23 de janeiro de 1928 através da Lei nº 3.281 se dá a Reforma Fernando de Azevedo que "previa musicalização para crianças pequenas e a presença de música em todos os cursos, com um programa local e instrumental" (UNGLAUB, 2000, p.22).

Porém, a história da educação musical no ensino regular de forma sistematizada no Brasil está ligada a Villa Lobos. Foi ele quem deixou parte de seus compromissos internacionais para dedicar-se ao projeto de introdução do ensino musical nas escolas. No interior de São Paulo, iniciou uma primeira experiência com intuito de levar ao banco escolar

a informação musical disciplinada. Posteriormente, com a ajuda de Anísio Teixeira, conseguiu convencer o então presidente Getúlio Vargas a implantar o Canto Orfeônico no currículo escolar nacional.

A partir de 1942 foi implantado nas escolas de todo o país o movimento nacional de musicalização através do canto. Surge então o Canto Orfeônico, idealizado por Villa-Lobos que acreditava no poder do canto em conjunto de despertar o gosto e a sensibilidade, chegando-se a compreensão e o domínio da linguagem musical. Ressaltava também a função social da música como capaz de estimular a convivência entre as pessoas e congregar de maneira entusiasta, milhares de pessoas que se integram ao ritmo, vibração e energia da música o que a torna adequada para arregimentar multidões (UNGLAUB, 2000, p.25).

O repertório era constituído por canções folclóricas e músicas de exaltação. Para o então presidente Getúlio Vargas "era importante a promoção dessas grandes concentrações corais que valorizavam o folclore, exaltavam a Pátria e a figura do presidente" (UNGLAUB, 2000, p.25), como pode ser observado no título de algumas músicas constantes do livro Canto Orfeônico de Villa-Lobos (1951): Brasil Unido, Herança de nossa raça, Tiradentes, Verde Pátria, Saudação a Getúlio Vargas entre tantas outras.

Segundo Wisnick (apud UNGLAUB, 2000, p.25), "os trabalhos musicais desse período, sob orientação de Villa-Lobos, na forma do canto orfeônico, pode ser comparado ao trabalho dos jesuítas no Brasil colônia", desta vez ao invés de ter como objetivo a conversão do povo a religião, busca-se sua conversão ao culto da nação "ou seja[,] a inculcação dos valores para manutenção do 'status quo'".

Em 1961, através da Lei de Diretrizes e Base nº 4.024, deu-se, nas escolas de 1º e 2º grau, a mudança do Canto Orfeônico para educação musical, que por ser optativa sua inclusão dependia de cada escola. Os professores de educação musical eram os mesmos que vinham ministrando o canto orfeônico e, apesar da forma mais diluída, continuavam a nortear os procedimentos e elaboração do programa de educação musical com ênfase no calendário escolar e cívico.

Em 1971 a Arte foi incluída no currículo escolar como Educação Artística, pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, mas considerada como atividade educativa e não disciplina, tratando o conhecimento específico de forma indefinida. Somente com a lei nº 9.394/96, a arte passa a ser considerada obrigatória na educação básica: "O ensino das artes constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (artigo 26, parágrafo 2º), a partir desta lei as linguagens devem ser consideradas como conteúdo específico.

No dia 18 de agosto de 2008 foi promulgada a lei nº 11.769/08 que altera a lei nº 9.394/96, apresentando o seguinte texto:

> Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:
> Art. 26. .....
> § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)
> Art. 2º (VETADO)
> Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.
> Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Assim sendo, a presente pesquisa se justifica por verificar o que as instituições de ensino regular em Goiânia vêm realizando em prol do cumprimento da Lei nº 11.769/08 que, além de dispor sobre a obrigatoriedade da educação musical no ensino básico no Brasil, versa que os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas.

Justifica-se igualmente por analisar as condições em que estão sendo realizadas as aulas de música nas escolas de ensino regular formal que a oferecem, observando questões físicas, material humano e pedagógico, bem como elencar dificuldades enfrentadas e soluções encontradas para saná-las.

Este conhecimento oferecerá aos órgãos competentes o indicativo de que escolas formais estão (ou não) cumprindo a Lei 11.769/08, como a têm cumprido e, que dificuldades e soluções têm encontrado. Tais indicativos poderão lhes propiciar um panorama do ensino da música na escola regular formal, no qual poderão se basear com a finalidade de nortear suas ações. E aos estudantes de música, futuros professores, uma visão geral do ensino musical em escolas formais, a realidade de sala de aula e todo o contexto que a envolve, proporcionando-lhes meios de refletir sobre sua formação e prática futura.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

Averiguar como está ocorrendo a implementação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) em escolas de ensino regular formal no município de Goiânia.

3.2. Objetivos Específicos

- Enumerar as escolas de ensino regular formal que possuem ensino de música na matriz curricular;
- Elencar dificuldades encontradas pelas instituições de ensino regular na implantação da Lei 11.769/08 e como (ou se) estão sendo sanadas;
- Pesquisar as condições oferecidas pelas instituições de ensino regular formal para o desenvolvimento das aulas de música (relevância dada à disciplina, qualificação do professor, sala, material, quantidade de aulas, quantitativo de alunos, séries atingidas).
- Observar como o ensino de música está inserido na matriz curricular nas instituições de ensino regular formal.

4. Metodologia

Pesquisa de paradigma qualitativo/quantitativo, num primeiro momento será realizada uma pesquisa histórica com o intuito de contextualizar a educação musical no Brasil, por meio de um estudo bibliográfico. Para Rainbow (1995, p.23), "a compreensão e o conhecimento da história [...] indicam os caminhos do futuro e evitam os excessos ao apontar os erros do passado".

Para o alcance dos objetivos propostos utilizaremos uma metodologia mista realizando-se pesquisa descritiva e pesquisa de campo, na qual os dados serão coletados por meio de análise de documentos, observação, entrevistas semi-estruturadas e questionários. Como diz Fernandes (2004, p.18), "para se chegar aos estágios atuais da ciência, muitos métodos foram responsáveis pelo aprimoramento das técnicas que visavam à busca da verdade".

Considerando, de acordo com Unglaub (2000, p.4), que relatos orais, entrevistas abertas e questionários abertos e fechados são instrumentos importantes para coleta de dados, estes, serão utilizados no decorrer da pesquisa. Os mesmos serão aplicados ao professor de música, coordenador pedagógico e diretor de escolas de ensino fundamental em Goiânia, com a finalidade de levantar e identificar suas visões, conceitos, aspirações, frustrações e expectativas em relação ao objeto deste estudo.

Em se pensando que a lei é para todos, serão selecionadas três escolas para que sejam contemplados os âmbitos estadual, municipal e particular. As informações necessárias a respeito das instituições serão verificadas junto aos órgãos reguladores das mesmas no município de Goiânia, a saber: Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia vinculada a Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SRE/SEDUC), Secretaria Municipal

de Educação de Goiânia (SME) e Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Goiânia (SEPE).

O critério de escolha a respeito do estabelecimento de ensino está vinculado aos dados advindos da pesquisa quantitativa. Entendendo-se que o ensino Fundamental compreende do 1º ao 9º ano da educação básica, as escolas serão selecionadas considerando o fato das mesmas oferecerem os nove anos de formação e a região onde se encontram levando em conta a proximidade entre as mesmas, fator que facilitará as visitas para coleta de dados.

5. Proposta de Análise

Adotar-se-á como eixo principal o método dialético, que se realizará como colocou Rainbow (1995, p.24), através da centralização da atenção nos objetivos propostos, utilizando-se de procedimentos claros com a intenção de relatar situações freqüentes, e registrar de forma minuciosa todas as fontes consultadas e dados coletados.

O material adquirido para análise será coletado em escolas regulares formais do município de Goiânia buscando traduzir a realidade atual das mesmas através das expectativas e pareceres dos personagens objeto desta pesquisa - professores, coordenadores e diretores. Com a finalidade de apresentar um quadro real, os dados coletados serão analisados de forma descritiva e comparativa através da revisão de questionários, observações, entrevistas e relatos, interpretados à luz da fundamentação teórica escolhida.

Na abordagem quantitativa, serão observados fatores como número de instituições regulares formais que possuem a educação musical em sua matriz curricular, quantidade de escolas que proporcionam uma sala para aula de música, contagem de professores que ministram as aulas de educação musical com formação específica em música. Enquanto que, os aspectos analisados por meio da abordagem qualitativa serão aqueles voltados à pesquisa sobre material pedagógico e estrutura física oferecidos pela escola regular formal aos professores de música, dificuldades e soluções encontradas por todos envolvidos no processo de implantação do ensino de música na instituição, bem como sua visão a respeito do novo conteúdo.

6. Resultados Parciais

A pesquisa se encontra em processo de coleta de dados onde já é possível relatar que na rede Municipal de ensino de Goiânia somente as escolas em regime de Tempo Integral oferecem música a seus alunos, porém no formato de Oficina, e não como matéria da matriz

curricular como versa a lei. Os professores que ministram a disciplina são efetivos provenientes de concurso específico para área realizado no ano de 2010. Existem aproximadamente 324 escolas municipais sendo que destas, 20 funcionam em regime de tempo integral onde apenas 10 escolas possuem aulas de música.

Em relação à rede Estadual de ensino é sabido que a mesma possui órgão próprio para gerir as quatro linguagens artísticas, o Ciranda da Arte1, e já realizou vários concursos específicos. O Estado já criou uma matriz curricular para a área de música. O número de escolas estaduais gira em torno de 134, sendo que destas um total de 90 escolas já possuem música em sua matriz curricular com professores com formação específica na área.

[1] Centro de Estudo e Pesquisa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Tem como finalidade promover a formação continuada de professores de arte por meio de discussões, troca de experiências, fundamentação teórica e prática para a sala de aula. Página da web: http://www.cirandadaarte.com.br.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 07 jul. 2010.

CLÍMACO, Magda de Miranda. **Um Moteto de Guillaume Machaut –** estudo de caso com vistas a uma abordagem da forma musical como um elemento constitutivo da trama social. 1998. 209 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cências, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

FERNANDES, José. **Técnicas de Estudo e Pesquisa.** 7. ed. Goiânia: KELPS, 2004. 282p.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e Sociedade:** Uma Perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música. Porto Alegre: ABEM. 1992. 212 p.

RAINBOW, Bernarr. **Investigação Histórica**. In: ____ Introdução a Investigação em Educação Musical. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 23 - 35.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O Ensino da Música no Processo Educativo:** Implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental. 2000. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

A música das mídias: da família Restart ao Shopping Center

Roberto Stepheson Anchiêta Machado
Colégio Pedro II
professordemusica@yahoo.com.br

Resumo: No ambiente escolar se formatam conceitos e relações que incidem diretamente na construção do sujeito, do cidadão, resultando ainda em apropriações e decisões do coletivo. E a música, participante ativa de um meio cultural, transparece tudo isso, ora se deixando influenciar, ora influenciando, o que implica em delineamentos e tomadas de decisões que, por vezes, extrapolam a sua condição intrínseca, a de arte. O presente artigoé uma pesquisa de campo que observou a influência que o jovem recebe da música midiatizada, advinda principalmente dos grandes meios de comunicação, assim como das mercadorias da indústria do entretenimento e das conexões estabelecidas pela manipulação de aparelhos e recursos tecnológicos que, cada vez mais, estão à sua disposição. O público-alvo foi composto por alunos de uma instituição pública de ensino regular da rede federal, que têm a prática musical arraigada em suas vidas, tanto na escuta cotidiana individual ou compartilhada como nos desdobramentos que se seguem a partir da vivência promovida nesse recinto instrucional. Embasando e fomentando os diálogos aqui expostos, foram trazidos os autores Jesús Martín-Barbero, Max Horkheimer, Roger Silverstone, Stuart Hall e Theodor Adorno, que tratam da mídia, construção de identidade e Indústria Cultural.

Palavras chave: música, mídia, indústria cultural.

Introdução

Podemos observar com certa facilidade que as mídias difundem uma diversidade de gêneros musicais, das mais distintas localidades e "tribos"1, voltados para todos os gostos e funcionalidades. Essa música, participante de grupos culturais atuantes, serve para eventos específicos – solenidades, cultos e propagandas – ou "simplesmente" pode se delinear ao entretenimento, o que movimenta ainda volumosas cifras e estabelece domínios de mercado e de poder.

Não é de agora que a música assume importante papel na vida das pessoas. Há muito tempo, desde os primórdios da humanidade, ela traduz e reproduz pensamentos, aspirações, estado de espírito e, até mesmo, reporta o grau evolutivo de determinados grupos e sociedades. Atualmente, entrelaça-se, mais do que nunca, à modernidade e, por conseguinte, subjuga-se às estéticas vigentes do universo tecnológico e da mídia.

[1]Emo, gospel, gótico, heavy metal (metaleiros), happy rock, pagode, punk, samba da velha guarda são exemplos que também se misturam aos significados dos estilos musicais.

Por esse viés, a música e a mídia pela força que alavancam podem estabelecer domínios? Como então se explica o desempenho arrebatador e instantâneo do Restart[2]? São somente a sua música e a sua arte que fazem sucesso? O que está por trás e o que desencadeia todo esse furor que vende milhões de CDs e DVDs, mas também revistas, roupas, óculos, acessórios e demais produtos? Senão, vejamos: o grupo vendeu 50 mil cópias em 2009, logo no primeiro álbum. Em 2010, ganhou disco de platina e fechou esse mesmo ano com faturamento em torno de R$ 40 milhões (GLOBO.COM ENTRETENIMENTO, 2010).

Há pouco tempo fui comprar para a minha filha adolescente uma revista que trazia o Restart em sua edição e o dono da banca me confessou que estava arrependido de ter encomendado "poucos exemplares", pois tudo que se referia ao grupo "vendia que nem água". Muitas vezes o que chegava à sua banca se esgotava no mesmo dia.

As sociedades têm passado por profundas modificações, tanto no âmbito das tecnologias como nas relações sociais, onde estas se apresentam de forma cada vez mais intensa, levando, por conseguinte, o indivíduo a tomar novas decisões, novos direcionamentos (HALL, 2005).

Tendo como tema gerador a *influência da música midiatizada*, o objetivo preponderante do presente estudo foi refletir sobre a música oriunda das principais mídias[3] e recursos tecnológicos que estão desembocando no século XXI, sobretudo os que arrebatam atualmente o jovem e que, por isso, o influenciam nos arrolamentos de convivência e nas tomadas de decisões, seja na escola, local de empiria e de coleta de dados da pesquisa, ou em qualquer outro lugar.

Justifica-se por ampliar a discussão da temática no meio acadêmicoe por se colocar à disposição para a elaboração de propostas educacionais que tenham em seus planejamentos o uso da música provida das mídias e das tecnologias atuais.

Por isso, frente aos pressupostos apresentados nesta introdução e no decorrer do trabalho, estabeleceu-se para este estudo uma abordagem dialética de caráter quali-quantitativa de observação não-participante naturalista, e foi levantada a seguinte inquirição a ser verificada e respondida: *De que forma as mídias e as novas tecnologias influenciam musicalmente o jovem e, em consequência, intervêm no seu modo de agir e de se relacionar com a sociedade da qual emana?*

[2] Bandaderock paulista formadaem 2008. Em setembro de 2010 ganhou cinco prêmios noVideoMusic Brasil 2010, daMTV.Cf. <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/09/familia-restart-mostra-forca-e-domina-premiacao-da-mtv.html>.

[3] Referir-me-ei à mídia ou mídias para todos os veículos de comunicação de massa oriundos da imprensa, rádio, televisão, cinema e internet. Também, dependendo do contexto, serão consideradas mídias os produtos de áudio, vídeo e dados como CD (Compact Disk), DVD (Digital Versatile Disk), dentre outros.

É não-participante por não ter havido qualquer interferência e envolvimento do observador com o contexto. Valida-se como naturalista por ter sido aplicada em um ambiente real e porque não houve "intervenção do observador no fluxo de acontecimentos, interações e comportamentos naturalmente emitidos pelos indivíduos, em sua vida diária" (MOURA et al., 1998, p. 68).

O local de empiria foi o Colégio Pedro II[4], Unidade São Cristóvão, e transcorreudurante todo o mês de novembro de 2010. Como principal método de coleta de dados, aplicou-se um questionáriodirecionado a estudantes do Ensino Fundamental e Médio[5]dessa instituição. As respostas foram tabuladas e analisadas, procurando-se entender e desvelar os principais elementos inerentes à temática levantada.

A presente argumentação não tem propósitos de demarcar territórios de méritos ou de deméritos dos efeitosque esses agentes – música e mídias – incidem nos indivíduos e sociedade – com seus benefícios, articulações e desarticulações –, vindos principalmente dos grandes veículos de comunicação. Também não se pretende analisar o grupo musical comentado e ilustrado no título do artigo. Todavia, ele faz parte da estética artística investigada e apresentada. O intuito maior é refletir sobre a temática trazida e estabelecer diálogos com algumas das proposições apresentadas pelos autores aqui destacados.

Indústria Cultural& Música

Em mudanças cada vez mais velozes, até pouco tempo, século XIX e XX, o que nos guiavam eram preceitos como o iluminismo e o condutivismo[6], principalmente no que se referia ao receptor e suas relações com as mídias, antes projetadas de maneira mecânica: oconhecimento – e o entendimento das mídias – vinha pronto, "mastigado" e inviolável. Restava somente absorver, sem questionamento e inserções, o que nos era oferecido.

Mas essas transformações não aconteciam somente nas mídias e tecnologias. Davam-se, sobretudo, devido aos avanços e descobertas nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como também nas relações comerciais – poder de compra –, na ascensão da indústria do entretenimento e até mesmo nas novas e mutáveis identidades (HALL, 2005). Nesse novo paradigma se insere, então, a Educação e todo o seu invólucro.

[4] Instituição Federal de Ensino Fundamental e Médio do Rio de Janeiro, fundada em 2 de dezembro de 1837. Cf. <http://www.cp2.g12.br/>.
[5] Com facha etária entre doze e dezessete anos.
[6] Cf. Pozo, J. I. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas 1998.

Silverstone (2002, p. 13/19) nos direciona a entender a mídia como um tipo de "textura geral da experiência", que se apresenta como um processo "historicamente específico" e que se estabelece "como dimensão social e cultural, mas também política e econômica, do mundo moderno", propiciando, em determinados momentos, "intervenções técnicas e políticas nos processos de compreensão".

Nesse sentido, esses olhares nos fazem refletir e entender não somente sobre o que seapresenta – muitas vezes –de forma instantânea, mas também o que advém com isso tudo, implicante no desfecho sobre o nicho cultural e, consequentemente, sobre o que resulta à sociedade. Essa linha de raciocínio nos permite intuir que a visão sobre o mundo não pode ser estanque: deve ser dinâmica, tal qual a construção sociocultural.

Max Horkheimer e Theodor Adorno, atuantes filósofos da Escola de Frankfurt[7], publicaram em 1947 a*Dialética do Esclarecimento*[8], estabelecendo o conceito de Indústria Cultural: a cultura como mercadoria. No documento, buscou-se, entre outros argumentos, "pensar a dialética histórica que, partindo de razão ilustrada, desemboca na irracionalidade que articula totalitarismo político e massificação cultural como as duas faces de uma mesma dinâmica", situação verificada tanto pela "democracia de massas" da América do Norte como pela Alemanha Nazista à época (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 65).

De acordo com as proposições de Horkheimer e Adorno (1997), a Indústria Cultural contribui para a alienação da realidade, restringindo, assim, a formação de cidadãos críticos. Isso se deu a partir do momento em que a indústria do entretenimento e os governos perceberam que a cultura de massa permite adentrar em diferentes estratos da sociedade, seja pela aceitação instantânea ou mesmo pelo repúdio. De qualquer forma, movimentam e/ou direcionam opiniões.

A premissa é a de que a produção e o consumo cultural são partes constituintes de um sistema sociopolítico, vistos, então, como mercadorias, como produção de bens de cultura e, devido ao seu enorme alcance, como estratégia de controle social.

Exemplos disso são as grandes empresas cinematográficas, de TV, de rádio, de jornal, gravadoras multinacionais e agora os grandes sites de áudio e vídeo e de informações da internet. Os meios de comunicação caracterizam-se como Indústria Cultural e assumem papel relevante nas tomadas de decisão.

[7] Juntamente com Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, entre outros, elaboraram a *teoria crítica* (MARTÍN-BARBERO, 1997).
[8]HORKHEIMER; ADORNO, 1997.

Então, para a Indústria Cultural, toda a arte pode se tornar um negócio explorável e exaurível como qualquer outro bem de consumo, participando da mesma égide de articulação comercial, resultando em buscas de mercados e de estratégias de propaganda para venda de produtos. Situação que propicia ainda a dominações ideológicas que, por ventura, estejam incrustadas, sejam elas públicas ou privadas. O que se apresentava antes como um "simples" esquema de lazer (entretenimento) transforma-se, doravante, em um proeminente meio manipulável (ADORNO, 2002).

Nesse contexto, os meios de comunicação e as tecnologias assumem, por assim dizer, um papel fundamental, pois intervêm nas relações sociais, nas construções de identidades, influenciando modos de ser, de agir e de pensar. O que ocorre, quer queiramos ou não, dentro do arcabouço escolar, onde as afinidades e delineamentos coexistem e se refazem a todo o instante.

Análises da pesquisa de campo

O que se segue é uma amostra, explanação e análises departe dos dados colhidos através de umapesquisa direcionada prioritariamente a alunos do Colégio Pedro II.

Dos questionários, aplicados durante o mês de novembro de 2010 e distribuídos para um quantitativo aproximado de 200 jovens, 75 retornaram dentro de um período de 30 dias com as respectivas respostas, sendo tudo procedido via e-mail. Desse total, aproveitei 65 questionários e descartei 15, pois ultrapassaram a faixa etária de 17 anos, que é a idade aproximada para o aluno completar seus estudos e sair do colégio, e também por estarem fora do público-alvo deste estudo.

As perguntas foram tabuladas observando-se a confluência dos quesitos alçados, permitindo-me obter informações que puderam ser utilizadas nas réplicas das questões da pesquisa.

Como aclarado na introdução, o propósito principal foi o de utilizar os resultados levantados para nortear o entendimento da temática em questão: a *influência da música midiatizada*. Daí, a investigação não se limitou somente à música, que é a minha principal atuação, mas também às relações, às vivências e, sobretudo, voltou-se ao contexto dos acontecimentos.

Por isso, este estudo é parcial e assumidamente inacabado, pois para a obtenção de elementos e análises mais profundos demandaria tempo maior de investigação, acompanhamento sistemático, cruzamentos, maturação, assim como maior amostragem de

participantes, até mesmo de outros ambientes escolares, nichos culturais, grupos socioeconômicos distintos e segmentos da sociedade, o que poderá acontecer na continuidade desta pesquisa, funcionando a atual como um importante levantamento inicial e disparador devido ao teor atingido e interesse particular de prosseguimento.

Análises

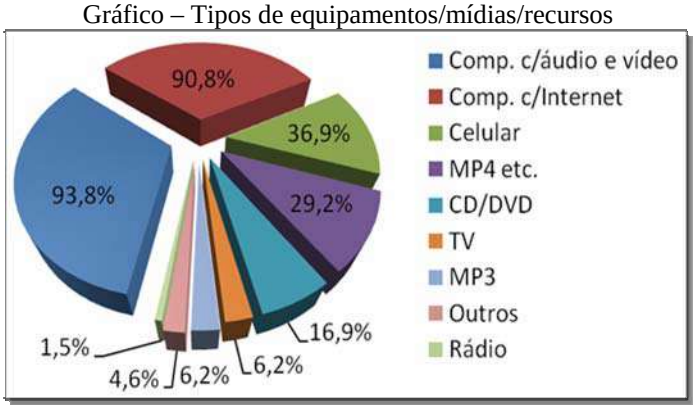
Dos dois grupos participantes, a maioria foi de alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, com idade entre 12 e 15 anos. Isso se deu pelo fato de que este grupo foi o mais acionado no momento da coleta dos e-mails – primeiro contato – para contato posterior, e porque também corresponde ao público principal, que mais se adequa à pesquisa. Mas o outro grupo, público-alvo secundário, valida-se pela comparação promovida e pela importância nas averiguações de resultados.

O gráfico mais à frente mostra os tipos de equipamentos/mídias/recursos mais comuns e a quantidade de vezes com que são utilizados pelos alunos cotidianamente. Dos que foram levantados, dispostos por ordem de maior para o menor uso, os que se sobressaíram foram o computador com áudio e vídeo, e também o computador conectado à internet. O celular aparece logo em seguida.

Como têm o hábito de escutar música em ambientes fechados, principalmente em suas residências, o computador vem ao encontro dessa serventia. Contudo, ao saírem de casa, o celular passa a exercer essa função, pois é de fácil transporte, manipulação e tem bons recursos de áudio e de vídeo.

Quando não estão escutando música em casa ou na escola, escutam na rua, no transporte coletivo, no automóvel, caminhando, entre outros. O rádio, em desuso, praticamente inexiste.

Gráfico – Tipos de equipamentos/mídias/recursos



Fonte: autor

Perguntados se baixam (*download*) músicas e vídeos de música da internet, **100%** dos alunos responderam que sim. Inquiridos ainda sobre como conseguem as músicas, ratificaram o uso da internet (*download*) e do celular (*bluetooth*), mas também indicaram comprar CDs e DVDs, sendo que **81,5%** disseram não comprar estas mídias e 18,5%, o contrário.

Indagados sobre os gêneros musicais de maior preferência, o rock aparece na maioria dos questionários (95,4%), seguido bem próximo pelo *pop* (89,2%). Depois veio a MPB e derivados (46,2%) e Outros (15,4%). Mas esclareço que esses gêneros comumente se confundem, pois o termo *pop*também se refere à música em evidência nas mídias. E porque, do mesmo modo, o rock tem como costume se refazer, misturar e adquirir novas roupagens (*pop*), principalmente com batidas eletrônicas e novas mixagens.

Sobre a influência da música em suas vidas: 6,2% mostraram que não houve e 1,5% disse não saber. Agora, confirmando, 10,8% demonstraram que talvez haja alguma forma de influência e **81,5%** responderam que ela acontece, em algum nível de envolvimento.

Ratificada pela maioria dos alunos, a influência se dá de várias formas. Levantando-se em números aproximados, 31% têm a música como hobby; 57% a têm como atividade extraclasse, de continuidade musical e/ou continuidade à musicalidade incentivada no ambiente; 89% comentaram que a música em suas vidas é relaxante, alivia o estresse ou que é uma maneira de trazer alegria ou ainda motivadora; 63%, que contribui na escolha do visual, principalmente dos cabelos, acessórios e roupas, devido aos seus artistas preferidos e grupos de convivência, muitos identificados pelos gostos; 36% disseram que a música ajuda nas relações de amizade, de aproximação e até mesmo de namoro; 27% a consideram como uma possibilidade de expressão de ideias e de pontos de vista, entre outras situações verificadas.

A influência das mídias é contundente, marcante, observada em 93% dos alunos e nos dados aqui trazidos. Acontece na compra de mídias, na manipulação de celulares e demais aparelhos que se interconectam às mídias, assim como através do acompanhamento dos artistas preferidos por revistas, programas e especiais de TV, e mais ainda através da internet, que permite o acesso a inúmeras páginas eletrônicas, blogs, sites de vídeos e redes sociais.

Considerações finais

Até que ponto recebemos e intuímos, de fato, influências das situações cotidianas? Como isso acontece? É forjada ou faz parte de um processo de compartilhamento respaldado pela sociedade?Provavelmente tudo isso, pois a influência se dá primeiramente no bojo

familiar e depois, após a aprendizagem dessa prática, nos grupos de convivência, sejam eles promovidos na escola, nos cursos extraclasse, nos grupos de amigos do bairro ou condomínio, nos grupos de lazer, nos cultos religiosos, nas redes sociais da *web* e demais grupos aglomeradores que nos inserimos ao longo da vida. Daí, identificamo-nos e passamos a usufruir do pensamento coletivo e das benesses gerados e concebidos das mais diversas formas, momentos e também intencionalidades.

Então, a música se estabelece como arte – sua condição *sinequa non* e *Éthos* –, mas também advém como meio de entretenimento, de congraçamento e de dissipação de artifícios manipuláveis ou não.

Exemplo disso é a Indústria Cultural, que a cada momento alavanca o mercado, resultando em ganhos astronômicos vindos da propagação de serviços e da vendagem de seus produtos.

A partir daí, tendo o artista como modelo, por vezes estereotipado, é possível vender qualquer outro artefato que não seja a música propriamente dita, como roupas bem coloridas, consideradas extravagantes até pouco tempo por especialistas de moda e pela própria mídia que as (re)configuram a contento.

Tudo pode se tornar negociável, exaurível às últimas consequências e sujeito às leis do mercado, permitindo não somente a divulgação da arte em si, mas muito mais a sua marcaassinada, que garantirá a vendagem, ganho crescente e a sua possível perpetuidade e domínio de mercado, independentemente da qualidade artística, o que se torna irrelevante a partir do momento em que se apresenta como um produto explorável.

Isso não quer dizer que inexiste boas músicas e bons artistas. De forma alguma. Também não é a questão desta pesquisa levantar atributos que certifiquem o que é música boa ou ruim, e sim as suas incidências, por vezes extramusicais.

Vale ressaltar que ao se aceitar um tipo de música, esta passa a ser respaldada, ademais por um grande público. Por isso, de maneira alguma, deve-se renegá-la, pois estaríamos desmerecendo o que a sociedade nos mostra e, em particular para este estudo, o que o jovem nos indica. A atribuição de qualidade artística também denota outros princípios, particularizados e multifacetados. A música boa para certo indivíduo ou grupo pode não ser aprazível para outro que tem valores díspares e até mesmo conflitantes.

Por conseguinte, considero mais que válida a diversidade e a liberdade de escolhas, pois permite a troca de experiências que emerge entre o aluno e professor. Dessa forma, o ensino musical e a Educação se atualizam, possibilitando reflexões sobre diversas temáticas, inclusive sobre o preconceito (musical ou não).

Verificou-se que os alunos têm o hábito de uso da música arraigado em suas vidas, seja para o entretenimento ou até mesmo para o emprego artístico. A música, devido ao grande campo e peso de penetração, influencia o jovem e intervém na sua vida, no seu modo de agir, de se relacionar com o meio e, por que não dizer, na sua forma de pensar.E isso se dá quando o indivíduo, motivado pelos gostos musicais identificados, e advindo, sobretudo, da Indústria Cultural, se aproxima de grupos e, a partir daí, passa a perseguir interesses comuns que direcionam a sua vida: maneiras de se vestir e de se apresentar, linguagem, gostos musicais e artísticos, relacionamentos, entre outros atributos que aparecem espontaneamente, situação verificada junto aos investigados.

No ambiente escolar se formatam conceitos e relações que incidirão na construção do sujeito, do cidadão, resultando ainda em apropriações e decisões do coletivo. E a música, também fomentada pelas mídias, pela tecnologia e pelos deslocamentos sociais, participa de todo esse processo e torna-se promovedora do saber inacabado, o que acontece através de atividades artísticas vivenciadas nesse ambiente, bem como através da troca de experiências e de interesses que naturalmente surgem e se propagam entre os jovens.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Indústria, cultura e sociedade*. Tradução de Julia Elisabeth Levy [et al.]. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GLOBO.COM ENTRETENIMENTO. *Restart pode faturar até R$ 40 milhões*. 15 ago. 2010. Disponível em: <http://verdesmares.globo.com/v3/canais/noticias.asp?codigo=298278&modulo=808>. Acesso em: 25 dez. 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JORNAL DO BRASIL. *Restart ganha disco de platina no 'Domingão do Faustão'*. Cultura. 12 dez. 2010. Disponível em: <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2010/12/12/restart-ganha-disco-de-platina-no-domingao-do-faustao/>. Acesso em: 05 jan. 2011.

MARTÍN-BARBERO,Jesús. *Dos meios às mediações*:comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MOURA, Maria Lucia Seidi [et al.]. *Manual de elaboração de projetos de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

A música na educação básica: Contrastes entre duas práticas de ensino

Rita de Cássia Cândido
UFMG
candido.rita@uol.com.br

Maria de Fátima Cardoso Gomes
UFMG

Resumo: A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, determina que a música seja conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular do ensino básico brasileiro e estipula o prazo de três anos letivos para que os sistemas educacionais se adaptem às suas exigências. O momento torna-se oportuno para ampliar as contribuições sobre o vasto campo de trabalho que é a atuação do professor de música nas escolas. Este projeto de pesquisa insere-se nesse contexto, pois pretende investigar e analisar práticas pedagógicas de professores de música, em duas escolas que já tenham tradição nesse ensino, com a intenção de compreender como esses profissionais trabalham. As investigações e análises sobre os processos de ensino-aprendizagem de música se darão à luz dos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e das contribuições de L. S. Vygotsky. Do ponto de vista metodológico, o desenvolvimento da pesquisa se dará a partir da perspectiva da etnografia interacional. A observação participante deverá ser o principal recurso utilizado, pois se pretende realizar a investigação usando formas de abordagem que permitam a compreensão subjetiva da relação professor / aluno/ conhecimento, somente possível na aproximação com a realidade da sala de aula.

Palavras chave: música, educação básica

1 - INTRODUÇÃO

> *A música, eu a considero, em princípio, como um indispensável alimento da alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação da juventude. (Villa-Lobos, 1946, p.498.).*

Em 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.769 que dispõe sobre o ensino de música na educação básica e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A nova Lei determina que a música seja conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular e estipula o prazo de três anos letivos para que os sistemas educacionais se adaptem às exigências por ela estabelecidas. Assim, a partir de 2012, deverá ser implementada, obrigatoriamente, a disciplina de música nas escolas brasileiras. O momento tem favorecido a realização de encontros, fóruns de discussão e congressos, bem

como o aumento de publicações científicas na área, buscando contribuir efetivamente com reflexões e ações relacionadas à prática da educação musical nas escolas[1].

Muitos desafios deverão ser enfrentados para o seu efetivo cumprimento da Lei nº 11.789, pois não há número suficiente de professores especializados e são poucos os cursos de formação musical no Brasil. Segundo dados da Associação Brasileira de Ensino de Música (ABEM), publicados no Boletim Arte na Escola (2010, n. 57, p.3), para que se compreenda a dimensão do problema, basta mencionar que há mais de 5.000 escolas só na rede pública estadual paulista. Se forem acrescentadas a esse universo as redes municipais e as escolas particulares, a questão torna-se muito mais complexa. Para que se realizem mudanças efetivas, será preciso estabelecer um projeto político-pedagógico na área da música que atenda às necessidades dessa nova realidade: tarefa que demandará tempo, talvez bem mais do que os três anos estabelecidos pela legislação.

Algumas escolas já oferecem a opção de Música em seu currículo, pois, de acordo com a atual LDB, a disciplina de Artes abrange a área da Música como uma das possibilidades de atuação do professor[2]. Nesse contexto, este projeto de pesquisa, pretende investigar e analisar práticas pedagógicas de professores de música em escolas do ensino fundamental que já tenham tradição nesse ensino, com a intenção de compreender como esses profissionais trabalham. Considero a proposta oportuna, pois poderá contribuir com a discussão sobre o vasto campo de pesquisa que é a atuação do professor de música em sala de aula, no atual momento em que instituições ligadas à área da Educação começam a pensar as bases para a definição do futuro da disciplina nas escolas brasileiras.

2- JUSTIFICATIVA

A Lei nº 11.769 tem provocado discussões sobre temas que envolvem desde a escolha dos conteúdos abordados na disciplina - e a responsabilidade das instituições das redes pública e particular na construção do pensamento e da linguagem musical dos alunos -

[1]A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), fundada em 1991, vem realizando discussões relacionados à prática da educação musical nas escolas e, atualmente, através de ações da sua diretoria e dos seus sócios em geral, participa ativamente do cenário político de implementação da Lei, dialogando com os diferentes segmentos político-educacionais que atuam na definição dos rumos da educação brasileira.

[2] Segundo o site www.em.com.br do Estado de Minas, publicado em 27/12/2010, apenas 20% das 186 escolas municipais de Belo Horizonte e 40% das particulares estão, hoje, em sintonia com a Lei, já oferecendo aulas de música a crianças e adolescentes. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2010/12/27/internas_educacao,200295/escolas-serao-obrigadas-a-oferecer-aulas-de-musica-a-partir-de-2011.shtml>Acesso em: 07 jul. 2011.

até o papel da cultura na educação dos brasileiros. O momento é oportuno para refletirmos sobre qual educação musical queremos oferecer às nossas crianças e jovens.

2.1- Contextualizando o objeto de estudo

Dentre os estudos encontrados referentes ao tema ora proposto, faço as seguintes considerações: Fernandes (2006), em sua tese que discorre sobre a situação do campo em relação à produção discente dos cursos de pós-graduação em diversas áreas de pesquisas em Educação Musical no Brasil, avaliou os seguintes dados:

- Houve aumento importante na quantidade de trabalhos produzidos por alunos de pós-graduação em música nos últimos anos e é relevante o número de pesquisas realizadas em outros cursos que não são de música.
- Os programas de pós-graduação que mais desenvolvem pesquisas em educação musical são das áreas de artes, música e educação.

Werle e Bellochio (2009) contribuíram também significativamente para a compreensão desse campo de pesquisa. As autoras realizaram um levantamento da produção científica nos anais dos encontros nacionais da ABEM, no período de 2001 a 2008, que possibilitou mapear os trabalhos e artigos que têm como tema a educação musical no contexto de formação e práticas docentes de professores não especialistas em música e em educação musical. Foram mapeados 63 trabalhos, em um universo de 1101, e 11 artigos, no contexto de 219 publicações, que foram analisados do ponto de vista qualitativo e organizados em três categorias, demonstradas a seguir:

Categorias	Número de Trabalhos/Artigos	Porcentagem
Formação acadêmico-profissional	28	38%
Formação continuada	25	34%
Educação musical na educação básica.	21	28%

A última categoria, educação musical na educação básica - interesse principal deste projeto de pesquisa - constou de três trabalhos relacionados ao ensino da música na perspectiva dos professores[3]. São eles:

[3]Para saber mais sobre os resultados das duas primeiras categorias, ler WERLE, K; BELLOCHIO, C. R.. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. Revista da ABEM, nº 22, p. 29-36. Setembro de 2009.

- Borges; Ribeiro (2002), que pesquisaram sobre as características do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em escolas de Uberlândia/MG.
- Figueiredo; Silva (2005), que investigaram a situação da música na perspectiva de professoras generalistas de uma escola pública da cidade de Florianópolis.
- Soler; Fonterrada (2007), que tiveram como objetivo investigar a maneira como a música estava sendo trabalhada nas escolas municipais de educação infantil, na cidade de Indaiatuba/SP.

Os três trabalhos procuraram compreender aspectos da relação ensino-aprendizagem que dialogam com a proposta ora apresentada, sobretudo no que diz respeito à busca de uma compreensão da atuação do professor em sala de aula e da situação do ensino de música nas escolas, mas guardam diferenças quanto à metodologia e aos referenciais teóricos aqui propostos.

3- REFERENCIAIS TEÓRICOS

A música como parte do currículo oferece a possibilidade dos níveis analíticos, os quais deverão aperfeiçoar e aprofundar a intuição.

(SWANWICK 1994, p.118).

3.1- As teorias do desenvolvimento musical de Keith Swanwick

Nas últimas décadas, o ensino e o aprendizado de música têm sido alvos de investigações de renomados autores. Um desses expoentes teóricos é Keith Swanwick (2003), que realiza estudos que vêm ganhando repercussão no atual panorama da educação musical. Swanwick desenvolve suas teorias a partir das próprias experiências de pesquisas e de relações estabelecidas em sala de aula, no ensino de música e nesse projeto de pesquisa, seu trabalho poderá ser uma possível referência sobre o pensamento contemporâneo em educação musical.

Para Swanwick o desenvolvimento musical se dá, em cada indivíduo, de acordo com suas oportunidades de interação com os elementos da música, do ambiente musical que o cerca e da faixa etária em que se encontra. O autor distingue três atividades principais em música: compor, ouvir e tocar. Essas atividades devem ser entremeadas pelo estudo da história da música e pela aquisição de habilidades. Para ele, os alunos são herdeiros de um

conjunto de valores e práticas culturais e devem aprender informações e habilidades relevantes que permitam a sua participação em atividades musicais cotidianas.

Swanwick considera as escolas agentes de grande importância no processo de transmissão do conhecimento e afirma que as principais funções do professor são as de introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais - não deixando a educação musical à mercê do acaso, da sociedade ou da mídia - e favorecer neles a construção de uma visão crítica sobre o tema.

3.2- A prática pedagógica da Educação Musical e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

O eixo norteador proposto para a condução dessa pesquisa e para as reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem se sustentará na Psicologia Histórico-Cultural, que irá determinar as características das investigações do ensino de música nas escolas pesquisadas.

Lev Vygotsky, na fase inicial de sua teoria, esboçou seu primeiro modelo de uma psicologia dialética, que investiga os processos sócio-históricos do desenvolvimento humano, ao investigar a arte, seus produtos e métodos, no texto Psicologia da Arte (2001).

Vygotsky reconhece a importância de se estimular a capacidade criadora infantil no âmbito da educação escolar como possibilidade de desenvolvimento cultural da criança. Para ele, os processos criadores infantis se refletem principalmente no faz-de-conta, pois nessa ação, as crianças têm oportunidade de (re) elaborar as experiências sociais, construindo novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações. Portanto, quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação.

O pensamento de Vygotsky de que o desenvolvimento humano se relaciona e é constituído pelo contexto sócio-histórico e cultural no qual os indivíduos estão inseridos justifica a investigação das relações de ensino-aprendizagem que se constroem nas experiências de ensino de música que possivelmente poderão criar novas possibilidades para os alunos das salas de aula pesquisadas.

A educação musical é uma forma particular de dar sentido às experiências pessoais e de refletir sobre as produções artísticas individuais e coletivas de várias culturas e épocas.

A Psicologia Histórico-Cultural busca compreender a educação como instrumento mediatizado de transformação social e subjetividade humana, que se constitui na relação dialética do indivíduo com o contexto social (FACCI; MEIRA, 2007).

Vygotsky (1984) considera que as situações de aprendizado na escola têm sempre uma história prévia. No caso da música não é diferente. Sabe-se que o desenvolvimento musical das crianças ocorre desde a primeira infância e é carregado de experiências afetivas das relações sociais estabelecidas no decorrer de sua história[4]. Mas o autor atribui também grande importância à educação escolar sistematizada. O retorno da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica encontra-se em consonância com as idéias de Vygotsky, pois, para ele, as situações formais de ensino-aprendizagem, deliberadas e intencionais, são as que oferecem maiores possibilidades de desenvolvimento e crescimento pessoal dos alunos.

Entretanto, a sistematização do conhecimento não é o único fator determinante desse crescimento pessoal. O autor estabelece dois níveis de desenvolvimento que devem ser considerados para se compreender como ocorre o aprendizado: o primeiro, ele chama de desenvolvimento real, que resulta das funções mentais já estabelecidas e completas; e o segundo, que pode ser criado, com zonas de desenvolvimento proximal, propiciando à criança o acesso ao aprendizado daquilo que está em processo de maturação. Segundo ele, as dimensões do aprendizado escolar devem ser elaboradas a partir desse conceito, instrumento pelo qual os psicólogos e educadores podem entender o curso interno de desenvolvimento dos alunos, dos processos de maturação que já foram completados e dos que estão em estado de formação.

Ao pesquisar os trabalhos de professores de música a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural torna-se fundamental também considerar o conceito de mediação, compreendido como o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Para Vygotsky (1984), a aprendizagem é um processo mediado, individual e coletivo, que desperta os processos internos de desenvolvimento. Nesse processo, as funções psicológicas superiores - tipicamente humanas - se desenvolvem. Elas estão ligadas a ações intencionais, como planejamento, memória mediada, atenção voluntária e imaginação. As funções psicológicas elementares caracterizam-se pelo que é biológico, nato, instintivo e reflexo. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir na reorganização de tais conhecimentos para elevá-los a outro patamar. Ele deve fazer a mediação entre os conteúdos curriculares e os alunos, para provocar nesses o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, “reconhecendo como

[4] Para saber mais sobre o tema, ler Carneiro, A. N. Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: Relações teóricas e implicações pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Música. Escola de Música da UFMG. Belo Horizonte, 2006. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/13482173/230682308/name/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE> Acesso em: 16 jul. 2011.

cada aluno estabelece sua relação com a música e compreendendo os sentidos que as práticas musicais apresentam em sua vida" (BENEDETTI; KERR, 2009, p.87).

É o professor quem favorece as iniciativas e a autonomia do grupo nas decisões quanto à condução do processo de aprendizagem e é também ele quem tem as melhores condições para saber o que e como ensinar, possibilitando a máxima eficácia na criação de zonas de desenvolvimento proximal em alunos. Como diz Bernardes (2007), professores capacitados fornecem subsídios para a realização de trabalhos criativos e reflexivos e despertam o pensamento artístico, a sensibilidade e a percepção musical dos alunos.

4 – OBJETIVOS

- Investigar e analisar as práticas pedagógicas adotadas por professores de música em duas escolas de Educação Básica.
- Identificar e analisar as estratégias e os recursos utilizados pelos professores em sala de aula para o ensino de música.
- Identificar e analisar os fatores mediadores dos processos de aprendizagem dos alunos de música nas escolas.

5- METODOLOGIA

Este projeto de pesquisa pretende analisar e investigar os modelos pedagógicos adotados por professores de música em duas escolas da educação básica que oferecem essa disciplina em sua grade curricular, no primeiro semestre de 2012, tendo como referência a abordagem histórico-cultural.

A escolha por duas instituições educacionais distintas tem o objetivo de contrastar experiências que acontecem em Educação Musical, buscando semelhanças e diferenças de metodologias, conteúdos e resultados das amostragens. Para que a pesquisa seja efetiva, será necessário compreender, no decorrer do processo, não só *como*, mas *com quais objetivos* e *sob quais condições* esses professores já desenvolvem seu trabalho em sala de aula.

O desenvolvimento da pesquisa se dará a partir de uma perspectiva etnográfica. Gomes *et al.*, no texto *Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência* (texto ainda não publicado) discutem a escolha do método etnográfico em pesquisas de abordagem histórico-cultural, discorrendo sobre os pressupostos teórico-metodológicos das duas perspectivas. Segundo as autoras, a prática da etnografia na educação

busca compreender a construção de oportunidades de aprendizagem de todos os envolvidos nessa relação, pressupondo que as salas de aula são espaços de construção de culturas. Vygotsky (1984) considera que a aprendizagem se dá de fora para dentro, do nível interpessoal para o intrapessoal e mediada pela linguagem. Na pesquisa etnográfica interacional é através do outro que o pesquisador aprende e apreende os significados das tradições culturais do grupo, construindo um conhecimento sobre e com a comunidade pesquisada.

Também Castanheira (2004) apresenta uma relevante discussão sobre a perspectiva teórica e metodológica da etnografia interacional. A autora compartilha com Gomes *et al.* conceitos que caracterizam esse tipo de abordagem e que determinam a lógica da pesquisa quando se tem como foco a construção social da aprendizagem. Segundo essa visão, a aprendizagem ocorre a partir de uma perspectiva contextual e está relacionada ao desenvolvimento das práticas dos membros de um grupo e também ao conhecimento construído por esse grupo. Portanto, torna-se necessário estudar e entender a natureza complementar da relação entre o indivíduo e o coletivo e a natureza social e histórica dos processos de aprendizagem.

A observação participante será o principal instrumento metodológico utilizado, por ser uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas, principalmente na área da Educação. Esse tipo de observação caracteriza-se por um período de interações sociais intensas entre pesquisador e pesquisados, no qual os dados são coletados de forma sistemática. Esse instrumento pressupõe objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático, verificação da validade do processo e da confiabilidade dos resultados e é também uma técnica valiosa para coletar dados de natureza não-verbal. A observação também possibilita ao observador maior acesso aos acontecimentos do campo, gerando dados provenientes de fontes diversas, pois se integra à cultura dos sujeitos observados, é menos reativa que outras técnicas de coleta de dados e menos restritiva ao retratar uma realidade empírica (VIANNA, 2003). Nessa pesquisa serão utilizadas ainda gravações em vídeo, notas de campo, análise de artefatos e entrevistas, caso seja necessário. A escolha dos sujeitos da pesquisa terá como principal critério o pertencimento às escolas escolhidas para a realização da pesquisa, que serão duas escolas que já oferecem o ensino de música. Todavia, cabe ressaltar que no decorrer da pesquisa outros critérios poderão se tornar relevantes para a compreensão das relações de ensino-aprendizagem que se pretende pesquisar.

Referências

BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. A psicopedagogia de Vigotski e a educação musical: uma aproximação. *Marcelina- Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina.* Ano 2, nº3. São Paulo: FASM, 2009. Disponível em <http://www.fasm.edu.br/Site-Perdizes/Revista%20Marcelina%203.pdf> Acesso em: 13 set. 2011.

BINDER, F. e CASTAGA, P. Teoria musical no Brasil: 1734-1850. Simpósio Latino-Americano de Musicologia. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998, p. 198-217.

BORGES, V. C.; RIBEIRO, S. T. da S. Mapeamento parcial do ensino de arte na educação infantil em dez escolas de Uberlândia/MG: reflexões para a Educação Musical. In: *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.* Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

CASTANHEIRA, M. L. C. Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, Autêntica; 2004.

FACCI, M. G. D. (2007). Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural:* Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 135-156.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. In: *Revista da ABEM* nº. 5, p.45-57. Porto Alegre: ABEM 2000.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SILVA, F. D. S. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Florianópolis. *XIV Encontro Anual da ABEM*, 2005.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO. S. M. A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor , Belo Horizonte:Ceale/FaE/UFMG, 2005. *(Coleção Alfabetização e Letramento).*

GOMES, M. F. C.; Dias, M. T. M.; Gregório, M. K. S. V. Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência (texto ainda não publicado).

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. In: *Educação e Sociedade.* Ano XX, nº 69, 1999.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. Belo Horizonte - *Dissertação de Mestrado em Educação* da PUC/Minas: 2001.

REVISTA DA ABEM. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br> Acesso em: 10 jun. 2011.

SOLER, K. I. S.; FONTERRADA, M. T. O. *A música na educação infantil: um survey nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba*- SP – São Paulo 2007.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge*. Londres: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo. Ed. Moderna: 2003.

VALIENGO, C. A Educação Musical no Século XX: Estudo comparativo entre duas instituições musicais em São Paulo. *Dissertação de Mestrado em Educação*, Comunicação e Administração da Universidade São Marcos. São Paulo, 2006.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: A observação.* Brasília . Plano Editora: 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: formação de processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLA-LOBOS, H. Educação Musical. *Boletim Latino Americano de Música*, n.4 / 1946.

WERLE, K. B. C. R.. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. Revista da ABEM, n.22, setembro, 2009.

A Musicalização no Vale do Paranhana: observação das atividades realizadas em Projetos Sociais

Patrícia Fernanda Carmem Kebach
FACCAT
patriciakebach@yahoo.com.br

Alexandre Herzog
FACCAT

Resumo: Neste estudo, pretende-se observar as ações de musicalização que ocorrem no contexto de projetos sociais na região do Vale do Paranhana. Almeja-se investigar como essas práticas contribuem para a construção musical e inclusão social dos agentes envolvidos. Assim, será possível mapear os projetos sociais existentes na região, investigar os proponentes, os participantes e a relação que eles estabelecem entre si. Objetiva-se, portanto, mapear a musicalização informal e sua repercussão na sociedade local, o que poderá contribuir para o aprimoramento do trabalho dos atuantes nesses projetos e pensar na implantação da educação musical nas escolas de modo mais significativo. A metodologia utilizada consiste na realização de observações coletivas e entrevistas individuais, as quais seguirão os preceitos do método clínico piagetiano. No mapeamento realizado até o momento, foram encontrados 23 projetos sociais ocorrendo nas cidades de Taquara, Igrejinha, Parobé, Riozinho, Rolante e Três Coroas, que compõem o Vale do Paranhana, everificou-se que nesses espaços há uma interessante diversidade nas propostas de musicalização. Objetiva-se neles, trabalhar com a prevenção ao uso de drogas, a promoção de saúde, melhorar a qualidade de vida, promover a socialização de crianças e sua permanência na escola, profissionalizar o jovem e mantê-lo longe do trabalho sem condições, reunir a comunidade e fomentar o gosto pela espiritualidade e cultura local, entre outras possibilidades. Dessa maneira, seguir-se-á com o cronograma da pesquisa, dando início à fase de agendamento das visitas aos locais para observação coletiva e realização das entrevistas. Caracteriza-se por uma pesquisa de base, transversal e qualitativa.

Palavras chave: educação informal, projetos sociais, musicalização.

Introdução

Os projetos sociais fazem parte de uma realidade importante dentro da sociedade brasileira, pois, atuam visando proporcionar a melhoria da qualidade de vida de pessoas e comunidades de maneira a mobilizar a sociedade rumo à transformação de determinada realidade para o bem comum. Nesses ambientes é comum que se desenvolvam trocas cooperativas, levando os agentes para além do campo de vivência, o que implica na quebra de barreiras e preconceitos em benefício do outro. Isso permite um exercício de cidadania, que desperta o sentimento de solidariedade e pertencimento.

A música, assim como a arte, pode servir como ferramenta importante nesse processo, pois representa uma forma de expressão da cultura de um povo, na medida em que

permite também a manifestação de emoções, ou seja, aquilo que se compartilha socialmente e o mundo subjetivo. Nesse contexto, é importante compreender as práticas musicais enfocando o sentido atribuído aos sons pelas pessoas de determinada sociedade, que os produzem e os interpretam (KLEBER, 2006).

O objetivo da pesquisa, portanto, é conhecer como ocorre a educação musical no âmbito dos projetos sociais do Vale do Paranhana, visando a compreender como esses espaços podem contribuir para a construção musical, para a inclusão e resgate das tradições locais dos sujeitos envolvidos nesse processo. Também fazem parte dos objetivos, a análise de como se instaura e quais premissas sustentam a educação musical nesses ambientes; verificar como os agentes desses projetos, professores e educandos, visualizam seu papel e, também, se ocorrem espaços que favorecem as relações interpessoais com base no respeito mútuo e na cooperação, permitindo assim compreender se os sujeitos envolvidos exercitam a democracia e se desenvolvem autonomamente, de modo geral.

Através desta pesquisa pretende-se mapear o contexto da educação informal na região do Vale do Paranhana, que compreende as cidades gaúchas de Riozinho, Rolante, Taquara, Parobé, Igrejinha e Três Coroas, a fim de propiciar uma formação continuada para as pessoas que desenvolvem trabalhos de musicalização, de acordo com os interesses locais, pegando como ponto de partida aquilo que musicalmente é significativo para essas comunidades e suas capacidades de se expressarem musicalmente. Enfim, de acordo com aquilo que for mapeado durante a coleta e análise dos dados. Isso contribuirá não somente para a musicalização em espaços informais, mas também para desenvolver atividades de formação continuada na área musical para aqueles que agirão dentro das escolas.

Material, Metodologia e Corpo Teórico

A metodologia utilizada visa a compreender o fenômeno em suas dimensões individual e social. Os sujeitos investigados serão os professores (ou outros proponentes) e os participantes que integram o processo de musicalização no contexto de projetos sociais do Vale do Paranhana e as relações estabelecidas entre eles. Desse modo, além da revisão literária sobre o tema, para compreender como se dá a musicalização nos projetos sociais, utilizar-se-á a técnica de observação coletiva e entrevistas individuais.

Essas entrevistas serão realizadas com base na técnica de aplicação do Método Clínico Piagetiano (DELVAL, 2002), a fim de compreender, através da livre conversação com os agentes do processo, de que modo ocorrem a produção musical e as interações sociais

nos espaços investigados. Portanto, a metodologia está relacionada aos modos de observação da Epistemologia Genética, cujo objetivo é verificar as ações e compreender, através da entrevista clínica, o pensamento dos agentes do processo pesquisado.

O método clínico se traduz pelo procedimento, inicialmente, de coleta de dados, através da observação das ações e livre conversação sobre determinada temática, para seguir o pensamento da pessoa entrevistada. A análise desses dados geralmente é registrada através de gravadores, vídeos, anotações, etc. Para observar as ações musicais dos sujeitos, recolher-se-á os dados através de filmagens que serão posteriormente analisadas. Já as entrevistas serão gravadas e transcritas, também para a posterior análise.

Verificar-se-á, através da análise dessas entrevistas, o pensamento sobre as ações educativas musicais das pessoas que propõem as atividades musicais nos espaços dos projetos investigados e o pensamento dos participantes (ou alunos), a respeito dessas atividades. Far-se-á comparação das entrevistas com as ações musicais observadas. Desse modo, além de mapear em quais projetos sociais do Vale do Paranhana vêm ocorrendo atividades musicais, no recolhimento de dados pretende-se observar ainda essas ações musicais e conversar com os agentes desses contextos, através de uma postura clínica, para compreender mais a fundo o fenômeno.

Após mapeamento dos projetos sociais que trabalham com atividades de musicalização, será eleito um em cada cidade para a realização das observações e entrevistas, quando serão entrevistados um proponente (professor) e um participante (aluno). O pré-requisito para a eleição dos entrevistados é a demonstração apenas do interesse e disposição para participar da pesquisa nos espaços eleitos. Assim, propõe-se que o estudo demonstrará um amplo panorama das ações musicais exercidas em contextos de projetos sociais diferentes da região estudada. A observação das ações musicais será realizada nos mesmos contextos cujos agentes foram entrevistados a fim de se comparar as ações e as entrevistas.

Ao analisar os conteúdos coletados para esta pesquisa, utilizar-se-á, como referencialteórico, os estudos de autores que voltaram seus olhares para o fenômeno da educação musical em projetos sociais (KLEBER, 2006; LIMA, 2002; SANTOS, 2006; entre outros) e para as teorias do cotidiano (SOUZA, 2000; 2008; PENNA, 1990; 2008), que apontam para a importância de se partir da cultura de cada um que se musicaliza como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem musical. Referenciar-se-á a análise também na tese de doutorado, que procurou compreender os fenômenos da cooperação na produção musical (KEBACH, 2008) e na psicologia social proposta por autores como Perret-

Clermont (1995) e Piaget (1973; 1994; 1998), cujos olhares estão voltados para a construção de conhecimento em espaços coletivos. Desse modo, procurar-se-á verificar como se estabelecem os processos de ensino e aprendizagem musical no ambiente dos projetos sociais do Vale do Paranhana e como, a partir disso, os sujeitos que participam desta formação resgatam ou não a cultura musical local e se sentem incluídos na sociedade. Desse modo, na pesquisa, as relações sociais estabelecidas no ambiente de Educação Musical destes contextos, demonstradas através de entrevistas, relatos verbais e ações musicais serão alvo de análise profunda à luz dessas teorias.

Resultados Parciais e Discussões

Até o presente momento, foram mapeados 23 projetos sociais ocorrendo nas cidades que compõem a região do Vale do Paranhana. A educação musical tem sido trabalhada nesses projetos através do ensino de instrumentos musicais específicos, da sensibilização musical através de grupos de percussão e por meio da realização de corais, que permitem a construção do cantar dos participantes.

Nos projetos mapeados até o presente momento objetiva-se trabalhar com a prevenção ao uso de drogas, a promoção de saúde, melhorar a qualidade de vida, promover a socialização de crianças e sua permanência na escola, profissionalizar o jovem e mantê-lo longe do trabalho sem condições, além de reunir a comunidade e fomentar o gosto pela espiritualidade e tradições locais. Logo, caracterizam-se como iniciativas movidas por diversos tipos de proponentes, desde igrejas, moradores dos municípios, secretarias de educação e de assistência social até escolas e programas federais.

Foi possível verificar que as tradições gauchescas recebem certo destaque na atenção dos proponentes desses projetos, uma vez que em sete, dos vinte e três projetos já mapeados, destina-se atenção aos estilos musicais gauchescos. Porém, há uma variedade de projetos destinados a trabalhar com outros estilos musicais como Hip Hop, música clássica, MPB, músicas do folclore alemão, italiano e celta, etc. Assim, no contexto dos projetos sociais mapeados neste estudo resgatam-se costumes e tradições locais, bem como se trabalha uma variedade de outros estilos, dependendo do enfoque dado em cada projeto e do interesse de cada um e de seus participantes.

Encontraram-se também vários projetos sociais na região destinados a focar a espiritualidade dos membros da comunidade, funcionando como ponte entre os membros doprojeto e os rituais que se almejam preservar em algumas Igrejas. Foram mapeados seis

projetos na região com esse objetivo. Neles, objetiva-se incentivar os participantes a auxiliarem a preparação e atuação em missas, cultos e demais atividades desempenhadas pelas Igrejas locais. Preferencialmente as aulas se centram no ensino do canto, do violão e da flauta doce.As iniciativas dos projetos vinculados às paróquias de Igrejas das comunidades, em geral, também visam a incluir os jovens de suas cidades no contexto religioso para que se mantenham livres de entrar em situações de risco social, como o uso de drogas e, ao mesmo tempo, incentivam nos jovens o espírito participativo dentro da comunidade.

Na Região do Vale do Paranhana, há o predomínio de imigrantes alemães e notou-se que o ensino de músicas germânicas faz parte das propostas dos projetos já mapeados. Assim, até o presente momento, foi possível verificar que a cultura desta etnia é contemplada de diversas formas, seja através do canto, da fala em idioma alemão, da prática de danças folclóricas típicas ou da apresentação teatral. Esse movimento de resgate de tradições, não só da cultura alemã, mas também da cultura gauchesca, tem sua importância na preservação dos costumes e significados culturais dos habitantes da região, sendo a educação musical um importante veículo para que isso se materialize e para que haja inclusão das pessoas na comunidade.

Sendo assim, crianças, jovens, adolescentes e pessoas em risco social, ou seja, que enfrentam dificuldades diárias, como falta de alimento ou moradia, têm sido o público alvo na maioria dos projetos mapeados pela pesquisa, que em geral objetivam a participação ativa do cidadão em ações na comunidade. Um desses projetos, inclusive, tem como objetivo proporcionar atividades de ensino a pessoas sem instrução, caracterizando-se, assim, por uma iniciativa de inclusão social.

Segundo Moreira (2006), a inclusão social está associada à tentativa de angariar oportunidades e condições para pessoas que são tidas como excluídas socialmente por terem menos acesso a bens materiais, sociais e culturais. Isso é feito para que elas possam ser incorporadas à sociedade e usufruir desses bens. De maneira mais ampla, inclusão social diz respeito ao estabelecimento de condições para que os membros do país possam viver com qualidade de vida adequada e como cidadãos plenos, participar ativamente das decisões que edificam a nação.

Dessa forma, os projetos sociais mapeados por essa pesquisa visam a possibilitar, através da educação musical e do espaço de convivência durante essas atividades, um ambiente aconchegante para que os participantes que enfrentam riscos sociais possam sentir-se incluídos. Só para se ter um exemplo, um dos projetos originou-se para propiciar uma

ocupação cultural para indivíduos que se encontravam marginalizados e com histórico de questões judiciais devido a furtos e brigas. Através de oficinas com canto coral no turno inverso das aulas, eles vêm sendo estimulados ao aprendizado musical, à reflexão e à recreação e, após alguns anos de atuação, os proponentes verificaram a diminuição significativa desses delitos e da reincidência dos jovens em infrações judiciais.

Outros projetos sociais que ocorrem no Vale do Paranhana vinculam-se a escolas e a programas do governo federal. De maneira geral, a questão da iniciativa de inclusão social nesses espaços se verifica quanto à tentativa de propiciar reforço escolar aos alunos no turno inverso e, também, um ambiente amigável para sua socialização através da música. De certa forma, o incentivo para que as criançase jovens façam apresentações musicais para a comunidade, também se configura como uma tentativa de inclusão social.

Noutro âmbito, foi possível encontrar através da pesquisa um projeto desenvolvido por membros de uma comunidade terapêutica que visa a prevenir e educar jovens e adultos a respeito do consumo e dos prejuízos causados pelas drogas. Eles fazem isso de uma maneira muito interessante: lançando mão das atividades de sensibilização musical através da aprendizagem de percussão, em que ritmos brasileiros são trabalhados com instrumentos musicais convencionais e aqueles feitos através de material reciclável. Neste contexto, promove-se, assim, a inclusão social de pessoas de comunidades carentes da cidade em que o projeto é realizado, enfatizando também a prevenção ao uso de drogas e a conscientização dessas pessoas acerca das propriedades das substâncias, bem como os males advindos de seu uso.

No âmbito da extensão, as atividades dessa pesquisa permitem observar que há uma variedade de gêneros musicais e de ações realizadas nestes projetos investigados, o que possibilitará a flexibilização de atividades em forma de oficinas de música. Inclusive, os proponentes da Educação Musical desses projetos serão convidados pela instituição a relatarem nas oficinas suas experiências, compartilhando saberes experienciais que podem ser repassados para as escolas. Assim, a diversidade de propostas de educação musical dos projetos, embora ainda não tenha sido investigada de modo mais profundo, já nos permite pensar na estruturação da formação continuada a ser oferecida pela instituição que fomenta esta pesquisa, e poderá inclusive auxiliar estes proponentes, não apenas com as questões musicais, mas também em relação ao cumprimento dos objetivos que seus projetos se dispõem a realizar.

Esta pesquisa está contribuindo para a compreensão sobre os objetivos da musicalização nos projetos sociais e para a verificação do modo como ocorre a construção do conhecimento musical nos projetos sociais do Vale do Paranhana. Partindo paraa fase de observação e entrevistas,pretende-se averiguar nos projetos selecionados como ocorrem na prática, as relações entre a educação musical e os objetivos, observar como são desempenhadas essas atividades, além de observar também as relações estabelecidas entre os proponentes e os participantes.

Os projetos já mapeados revelam a relação entre a música e a qualidade de vida, já que os objetivos centrais destes projetos estão conectados, de uma forma ou outra, às ações no sentido de melhorar a vida dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem musical. Esse estudo possibilitará, portanto, não apenas conhecer a realidade da educação informal no contexto de projetos sociais da região do Vale do Paranhana, mas também estabelecer as relações necessárias entre pesquisa, ensino e extensão, alvo principal das Instituições de Ensino Superior, fornecendo subsídios importantes para a implantação da formação continuada para esses proponentes, intervindo e otimizando o trabalho que já vem sendo desempenhado.

Referências

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do Método Clínico:*descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Musicalização coletiva de adultos: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo.* Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-Graduaçãoem Educação. Porto Alegre, 2008.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática da Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro.* Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2002. Insira aqui somente as referências citadas no trabalho. As referências devem ser estruturadas de acordo com as especificações da chamada de trabalho do Congressoe das normas da ABNT (NBR 6023)

LIMA, Maria Helena de. **Educação musical/educação popular:** projeto música e cidadania, uma proposta de movimento. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2002.

MOREIRA, I. DE C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Revista Inclusão Social.* Brasília: IBICT, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/29/50>. Acesso em 04 jul. 2011.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

____.**Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly.**Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, Jean**. Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

____. [1932] **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Sobre a pedagogia.** Org. Silvia Parrat-Dayan e Anastásia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SANTOS, Carla Pereira dos.Educação musical nos contextos não-formais:um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (*ANPPOM*). **Anais 2006**. Brasília, 2006.

____.**Musicalização de crianças e adolescentes:** um projeto educativo de transformação social. Dissertação (Mestrado) - Máster of Arts in Music, CampbellsvilleUniversity,

Campbellsville/Recife, 2006ª.

SOUZA, Jusamara (Org.)**Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: PPG-Música UFRGS, 2000.

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

A orientação para a construção da pesquisa em educação musical na FAMES: uma experiência do percurso 2008-2011

Izaura Serpa Kaiser
FAMES
izaurakaiser@uol.com.br

Resumo:O trabalho teve como objetivo investigar o processo de construção da pesquisa em educação musical – a modalidade TCC –, desenvolvida na Faculdade de Música do Espírito Santo, entre 2008 a 2011, do ponto de vista dos professores-orientadores, considerado o aspecto das realizações dos alunos-orientandos. Propôs-se também a discutir alternativas para o planejamento e execução de investigações qualitativas. Nesse sentido, se optou pela abordagem no campo empírico utilizando, como instrumento de coleta de dados, questionários aplicados aos professores-orientadores e aos ex-alunos do curso de Licenciatura em Música da FAMES, bem como pesquisa documental e bibliográfica de aporte qualitativo. Os resultados apontaram para a compreensão de como o professor se relaciona com o aluno-orientando e vice-versa, possibilitando um melhor entendimento do processo de elaboração dos projetos e dos relatórios de pesquisa. Indicaram ainda um relativo envolvimento da comunidade acadêmica nas produções de iniciação científica, observadas as temáticas abordadas, a despeito da carência infraestrutural. Acredita-se que este trabalho possa trazer avanços para se compreender o caminho percorrido na orientação das pesquisas em música na FAMES e permitir uma reflexão acerca do valor da investigação na construção da identidade musical.

Palavras chave: TCC, percurso investigativo, qualidade da pesquisa.

Introdução

O Trabalho de Conclusão de Curso se destaca como um *componente curricular opcional* feito pela Faculdade de Música do Espírito Santo para o Curso de Licenciatura em Música implantado em 2005.Em essência, ele permite ampliar o conhecimento musical da comunidade acadêmicatrazendo uma relação mais significativa com a pesquisa e com a música. Portanto, ao assumir a escolha pelo TCC, a Instituição, na época, sem tradição de pesquisa, deu um passo inovador no contexto artístico e se aliou ao universo intelectual que procura caminhos de investigação para se definir a identidade da música.

A pesquisa desenvolvida pretendeu indagar como se deram as construções teóricas dos TCC da Faculdade e quais as temáticas distintas dos trabalhos desenvolvidos, a partir do ano de 2008-2011. Propôs-se a discutir alternativas para o planejamento e execução de investigação de aporte qualitativo em educação musical, apresentando contribuições para a academia e para a instituição.

Tomou-se como pressuposto que essa prática pudesse nos revelar o que tem sido feito nesses quatro anos, indicando crescimento e também dificuldades, seja de

envolvimento/tempo dispensado pelos orientandos nas tarefas, seja nos acertos/falhas provenientes da experiência/qualificação/construção metodológica dos orientadores.

Justifica-se a escolha da temática pela necessidade de se repensar trajetos, dada a dificuldade dos estudos qualitativos em formular questões e procedimentos adequados, bem como em evidenciar um menor ou maior grau de estruturação, a partir mesmo dos projetos de pesquisa, no caso, em educação musical.

A abordagem metodológica efetuou-se através do desvelar da *pesquisa documental* – análise dos TCC realizados desde o ano de 2008, atas de defesa de TCC, listagem de colação de grau e documentos da licenciatura –, coletados na secretaria e biblioteca da instituição; do embasamento teórico exigido por *pesquisa bibliográfica* e de coleta no *campo* – resultados da aplicação de questionários aos ex-alunos de licenciatura e aos atuais professores-orientadores da FAMES. A construção do questionário destinado aos professores envolveu questões de respostas abertas, para se verificar o interesse/desinteresse pelas orientações, as condições de trabalho, as dificuldades práticas do campo empírico e o crescimento qualitativo das pesquisas dos alunos. O questionário concebido para os alunos, também de respostas abertas, consistiu em detectar as dificuldades encontradas na elaboração da pesquisa, o que pensam sobre a sua valoração, o relacionamento com o orientador e suas opiniões a respeito da posição atual da faculdade na área da pesquisa. Foi interrogado um universo de 72% de professores e de 21% de ex-alunos.

Este trabalho consta de histórico sobre a inclusão do TCC na instituição e problemáticas enfrentadas por professores e alunos na construção da pesquisa, no período 2008-2011, culminando com falas dos indivíduos pesquisados e suas interpretações, além dos registros obtidos nos documentos analisados.

Histórico do TCC na FAMES: passos da construção da pesquisa qualitativa

Entendido como uma chance para qualificação profissional das novas gerações, o modelo integrado pesquisa-ensino é discutido por Bastian (2000, p. 98-99): “Não resta dúvida, que a iniciação dos estudantes nesta prática de pesquisa qualifica, por um lado, para uma leitura adequada e crítica [...] e por outro lado, pode também desconstruir uma atitude hostil ao científico”. Freire e Cavazotti (2007, p. 10) acreditam que “a pesquisa aplicada à música traz possibilidades significativas de criação de conhecimento musical, e que as ferramentas da pesquisa científica podem,efetivamente, contribuir para o crescimento do fazer musical”.

Para a FAMES, a inclusão da pesquisa no curso de formação acarretou um acréscimo ao conhecimento pedagógico-musical, contudo trouxe mais obrigatoriedade aos professores–orientadores no ano de 2008, quando da colação de grau da primeira turma, que, em número reduzido, se responsabilizaram pelas investigações dos formandos. Mesmo em condições essenciais desfavoráveis para orientações – falta de salas disponíveis e/ou em situações inadequadas de iluminação, silêncio e privacidade; indefinições da relação carga horária por aluno, dentreoutras – percebeu-se um crescimento manifestado desde os primeiros encontros com os orientadores até o resultado final dos trabalhos acadêmicos, com bom nível de qualidade.

Tabela 1: Relação de professores-orientadores por alunos-orientandos de 2008 a 2011[1]

Professor	2008	2009	2010	2011
1	8	1	-	-
2	5	5	4	-
3	2	1	1	-
4	1	-	-	-
5	1	-	-	-
6	-	1	-	-
7	-	1	3	-
8	-	1	2	1
9	-	1	-	-
10	-	1	2	-
11	-	1	3	-
12	-	-	1	-
13	-	-	3	-
14	-	-	1	-
15	-	-	1	-
Total	**17**	**13**	**21**	**1**

No início de2009, agora com equipe docente maior[2], os professores–orientadores reconheceram como condições fundamentais para produções acadêmicas com qualidade, a necessidade de duas horas semanais/aluno e flexibilidade para alunos/orientadores na configuração espaço/tempo dos encontros de orientação. Em 2010, vistoanecessidade de aprovação pelo CEE/ES do Curso de Licenciatura, foi indicada uma comissão para os acertos

[1] Os dados da coluna 'Professor' são numéricos para preservar identidade. Situação geral até junho de 2011: 52 alunos defenderam o TCC. A defesa na coluna de 2011 foi resultado do trabalho de 2010. Não constam aqui os estudantes que estão desenvolvendo PP e TCC no ano de 2011.

[2] A FAMES possui um quadro reduzido de professores efetivos e, anualmente, para se completar a demanda de profissionais, é efetuado processo seletivo de designação temporária, prejudicando a continuidade dos trabalhos acadêmicos na Instituição.

finais do Normativo do TCC bem como ajustes nos critérios da Ficha de Avaliação. Em continuidade aos esforços na área de investigação, a FAMES realizou a I Semana de Iniciação Científica de 06 a 08 de abril de 2011, trazendo a possibilidade de serem apresentados em forma de comunicação, trabalhos de professores e alunos.

As disciplinas TCCI e TCCII, estabelecidas na nova grade curricular, com carga horária de 60h cada, focalizam os *degraus da problemática da construção da pesquisa*, tais sejam: definição da pergunta-problema; construção da revisão de literatura; interpretação dos dados do campo e redação do relatório. Cada um deles envida esforços do professor-orientador no trabalho com o estudante de educação musical.

Ouvindo os professores

Esta abordagem, de cunho qualitativo, motivou-se pelas inquietações intuitivas, em busca da essência do fenômeno observado no espaço acadêmico, desde 2005, quando da inauguração do Curso de Licenciatura em Música na FAMES. As interrogações iniciais foram projetadas para desvelar/explicitar os acontecimentos: Como são desenvolvidos os trabalhos acadêmicos nas disciplinas? Exigem-se qualidade na execução, ou simplesmente desempenham papel formal para aprovação nas matérias? Os alunos têm experiências profundas em pesquisa durante todo o curso, ou o impacto da responsabilidade de *investigar com qualidade* apenas ocorre por ocasião do TCC? Quais as dificuldades maiores que alunos e orientadores têm nesse processo?

Considerado o campo empírico em foco – a FAMES – como um espaço acadêmico historicamente sem expressivas experiências em pesquisa, tornou-se indispensável ouvir, junto à população envolvida, as principais dificuldades dos pesquisadores iniciantes – os alunos – e dos pesquisadores orientadores, no processo de criação do TCC.

De forma unânime, todos os professores-orientadores interrogados responderamsentir*prazer/satisfação pessoal* no trabalho que realizam. A atividade de orientação, dizem eles, “me obriga a ousar de novos desafios e de manter atualizado”; “amplia horizontes e há troca de informações/aprendizagem entre orientando e orientador”; “gosto de entender o modo de pensar do aluno, guiá-lo e, com o TCC, também sou forçada a pesquisar”; “a relação ensino-aprendizagem é recíproca”; “amplia meus conhecimentos, me atualiza sobre as pesquisas que estão ocorrendo”.

Em relação ao *trabalho de campo*, todavia, percebeu-se que existem dificuldades e desconhecimento de modelo de interpretação dos resultados obtidos. Apenas dois

orientadores indicaram o "uso da triangulação de dados". De maneira geral, estudos qualitativos produzem um volume significativo de dados, que necessitam ser organizados/estudados/compreendidos, para que possam ser aproveitáveis à pesquisa. Para não haver problemas relativos à confiabilidade e à validação dos resultados, exige-se rigor na condução da investigação. Pesquisadores têm buscado procedimentos para trazer maior confiabilidade na pesquisa qualitativa. A técnica da triangulação na coleta de dados utiliza "medidas múltiplas, mas independentes", emprega "três pontos de referência", coleta dados "em diferentes momentos" ou em "fontes diferentes" (TEIXEIRA, 2003, p. 189). "Quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 173).

Sobre o *crescimento qualitativo da pesquisa* em música na Instituição, nota-se que amaioria indica como causa principal a figura do professor. Vejamos as considerações: "ao trabalho e dedicação dos orientadores"; "aquisição de novos profissionais habilitados e com título de mestre ou doutorando"; "a qualificação do corpo docente e a sistematização gradativa da proposta pedagógica dos cursos oferecidos"; "ao fomento proporcionado pela nova organização acadêmico-administrativa e pelos professores que tem uma visão ampla da importância da pesquisa"; "envolvimento e experiência do corpo docente e discente, melhora na biblioteca, condições sociais dos alunos"; "maior interação e comprometimento dos alunos"; "as publicações atuais no Congresso da ABEM comprovam o desenvolvimento qualitativo em pesquisa da instituição, mas há necessidade de publicações de pesquisa na área da performance". Apenas um questionado, respondeu que não há crescimento em pesquisa na instituição, posto que "os temas, em geral, ainda parecem que são escolhidos para cumprir o protocolo de formatura".

Porém, foram destacadas, junto aos professores, condições*que tem trazido desânimo/desinteresse* em relação ao trabalho de orientação propostas "pela falta de incentivo financeiro e reconhecimento pela instituição"; "carga horária de trabalho preenchida com várias disciplinas no bacharelado e licenciatura"; "carga horária com o ensino ultrapassa o meu tempo de contrato de trabalho"; "condições gerais ligadas à instituição, como infra-estrutura ainda insuficiente para pesquisa e má remuneração".

Ouvindo os alunos

Os alunos-orientandos que apresentaram TCC nos anos de 2008, 2009 e 2010 foram ouvidos e, em relação às suas *dificuldades de elaboração* do Projeto de Pesquisa e do Trabalho de Conclusão de Curso, apontaram como razões principais a escolha de um bom referencial teórico, a falta de experiência com trabalhos dessa natureza, a determinação da temática/problema de pesquisa e o gerenciamento do tempo, apesar de todos afirmarem que se dedicaram bastante nos estudos teóricos.

Tabela 2: Dificuldades de elaboração do PP e do TCC por alunos de 2008 a 2010

Dificuldades	Alunos
Falta de experiência	4
Determinação temática - problema	3
Referencial teórico	5
Gerenciamento do tempo	3
Regras da ABNT	1
Ausência acompanhamento orientador	2
Procedimentos metodológicos	1

Algumas de suas falas: “éramos a primeira turma e a experiência era nova para alguns orientadores; a estrutura da FAMES era menos desenvolvida, com poucos computadores e livros; havia uma grande demanda de formandos para poucos professores”; “tive pouco tempo para leitura e escrita do trabalho, associado à falta de costume para elaborar texto”; “administrar o tempo entre o trabalho secular, tempo de estudo e cansaço”; “a princípio no foco do tema, identificar autores com diferentes abordagens”; “tive problema ao limitar e organizar o tema e os assuntos”; “a escolha do tema, a escolha correta de alguns procedimentos metodológicos e a elaboração de um referencial teórico bem fundamentado e denso”.

A facilidade/dificuldade da delimitação do problema está diretamente relacionada às referências pessoais do pesquisador, isto é, seu conhecimento de teorias e conceitos. Entretanto, é importante salientar que se deve considerar sua visão de mundo, valores nos quais acredita (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 103-127). É compreensível que pesquisadores inexperientes se sintam inseguros e hesitantes no planejamento de sua pesquisa e, principalmente na execução de seu projeto. A relevância e a originalidade das perguntas vão exigir um conhecimento maior a respeito da questão que se propõe a responder, por meio do exame do que já foi escrito sobre o assunto – a revisão de literatura – e, muitas vezes, pelo contato com pessoas que já tiveram experiência no setor.

Sobre o nível de *conscientização do valor da pesquisa* para a formação profissional do educador musical, os alunos-orientandos questionados foram unânimes quando disseram que "nos conscientiza da importância de estarmos sempre pesquisando a área que nos interessa"; "proporciona o aprofundamento sobre determinado assunto, que não é disponibilizado no decorrer do curso"; "traz ao docente experiência com pesquisa que é muito útil para quem deseja ingressar no mestrado e doutorado"; "devido à necessidade de bastante leitura, os nossos horizontes são ampliados"; "vejo que o músico profissional, seja de performance ou educação, ainda é visto como uma pessoa que se dedica muito ao estudo de instrumentos em detrimento do academicismo – por tudo isso acho muito importante e necessário para todas as graduações em música"; "porque a classe musical há muito tempo vem sofrendo desvalorização, e, se o acadêmico achar desnecessário ou não souber fazer registro de seu trabalho, como seremos valorizados?".

Convém destacar que o *relacionamento com o orientador* foi objeto de apreciação pelos alunos, que especificaram em sua maioria terem comparecido às reuniões semanais: "fui bem orientado e consegui superar os obstáculos, desde a construção do PP ao TCC"; "fui bem orientado, inclusive a organização do conteúdo foi elaborado com muita clareza pela orientadora"; "iniciei a pesquisa bibliográfica no início do ano, porque fui bem direcionada pelo orientador".

Em relação aos *entraves para o crescimento qualitativo da pesquisa* na instituição, observam-se críticas relacionadas às políticas educacionais e ao compromisso de alguns professores nas orientações, conforme posição dos alunos: "falta mais investimento para os professores pesquisadores trabalhar com calma em suas pesquisas – falta mais valorização do pesquisador"; "a falta de incentivo à pesquisa por parte da instituição, que não disponibiliza bolsas de iniciação científica e realiza pouquíssimos eventos voltados para a pesquisa em música"; "a biblioteca precisa se equipar mais, em relação ao seu acervo de educação musical"; "desinteresse por parte dos alunos e má formação do professor"; "a falta de incentivo da faculdade – o TCC é apresentado simplesmente como um trabalho obrigatório para conclusão do curso e não como um meio de aumentarmos nosso conhecimento – trabalhos de pesquisa mais específicos devem ser motivados desde o início do curso, possibilitando publicações, apresentações em congresso e até premiações"; "a ausência de preparação e organização por parte de alguns orientadores"; "a FAMES está passando por um processo de reestruturação física com vistas a proporcionar as melhores condições de ensino aos alunos capixabas – agora ansiamos por mais ofertas de cursos de pós-graduação e até mestrado na área de música, já que essa é a instituição pública de referência no ensino da

música no Espírito Santo – assim, meu receio gira em torno das transições na política de governo do nosso estado: temo que os novos e futuros gestores da educação estadual deixem de investir no crescimento e projeção que a FAMES está alcançando".

Procuramos apresentar relação entre o que coletamos no *campo* e as informações *teóricas* da pesquisa. Na *análise*, categorizamos os dados obtidos por blocos de respostas. Na *interpretação*, buscamos ligação entre os dados empíricos e a teoria – indicando sua relevância/significado em relação aos propósitos da pesquisa (GIL, 1999, p. 168).Sobre a pesquisa qualitativa na modalidade fenomenológica, os "fenômenos podem ser agrupados por semelhanças ou diferenças fundamentais" e o "pesquisador fenomenológico busca sempre interpretar seus dados a partir de um referencial filosófico que fundamenta sua reflexão, o seu pensar" (FINI, 2006, p. 30-31). Portanto, uma leitura vista/considerada como contribuição a ser desvelada/ampliada pela análise documental.

Análise documental

Paralelamente à pesquisa de campo relatada acima, desenvolveu-se uma investigação de caráter documental[3], com intuito de analisar os trabalhos originados no período definido – a partir do ano de 2008 até 2011 – e encontrar diferentes temáticas dos TCC, confluindo para a construção teórica de *design* qualitativo.

Tabela 3: Classificação dos TCC de alunos por temáticas de 2008 a 2011[4]

Temáticas	2008	2009	2010	2011
Bandas de música	1	1	1	-
Comunicação / Mídia e música	1	-	1	-
Educação musical inclusiva / Necessidades especiais	1	-	3	-
Linguagem e estruturação musical	-	1	1	-
Música e educação musical	5	6	6	-
Música em projetos sociais	4	-	3	-
Música e tecnologia	1	-	2	1
Música e terapia	1	-	2	-
Música na educação infantil	2	2	-	-
Música na terceira idade	1	1	1	-
Práticas interpretativas	-	2	1	-
Total	**17**	**13**	**21**	**1**

[3] A presente pesquisa gerou um documento que será encaminhado ao Departamento de Licenciatura a fim de que, a nível administrativo, se proceda aos acertos necessários dos exemplares a serem disponibilizados na Biblioteca da Faculdade.

[4] Situação geral até junho de 2011: 52 alunos defenderam o TCC. A defesa na coluna de 2011 foi resultado do trabalho de 2010. Não constam aqui os temas dos estudantes que estão desenvolvendo PP e TCC no ano de 2011.

Acreditam-se bastante significativas, visto que abordam aspectos diversificados da educação musical.Nota-se, nos três anos iniciais, a predominância por temas ligados à Música e educação musical – *dezessete* –, bem como Música em projetos sociais – *sete*. Em terceira opção de assuntos, observam-se *quatro* escolhas para Educação musical inclusiva/ Necessidades especiais, Música e tecnologia, Música na educação infantil. Verificam-se a presença de temas emergentes como Linguagem e estruturação musical, bem como, Práticas interpretativas. Alguns assuntos ainda carecem de mais investigações.

Com base no referencial teórico produzido e, considerados os dados coletados no campo empírico[5], pode-se visualizar nesses resultados que a inserção da pesquisa, no ambiente acadêmico da FAMES, alterou substancialmente o modo de agir de alunos e professores.

Conclusão

Indiscutivelmente aconstrução da pesquisa em educação musicalé processo árduo e demanda alteração de consciência profissional e responsabilidade para com o objeto do trabalho, seja por parte dos professores e alunos. Percebeu-se que a aproximação entre discentes/docentes através do percurso investigativo se torna o diferencial que suplanta questões de formação/experiência. As dificuldades e implicações pedagógicas aliadas às políticas internas da instituição, que não dispõe tempo para pesquisa aos seus profissionais, podem se constituir como atraso ao progresso teórico no interior da academia.

As possibilidades expressivas de criação do conhecimento musical são possíveis através da pesquisa científica; faz-se necessário uma reflexão a respeito dos estudos produzidos contribuírem de fato para o crescimento do fazer, do fruir e do pensar em música. É indispensável que experiências mais profundas em pesquisa sejam geradas durante todo curso de formação, que *investigações com qualidade* ocorram em vários momentos, que se obtenha maior grau de estruturação nas obras acadêmicasconferindo um lugar de relevo para a música e para a construção da identidade musical.

Sugere-se em próximas investigações um confronto das temáticas de maior opção entre os pesquisadores; também análise do nível das produções - limitações desta pesquisa e possíveis focos de estudo. Propõe-se divulgação dos trabalhos mais significativos pela instituição, estabelecimento de tempo e incentivo para a pesquisa aos professores e alunos,

[5] O cruzamento das informações obtidas – dos professores, dos alunos, dos documentos – se realizou através da técnica de triangulação, em que o fenômeno observado procurou ter contorno mais real.

possibilidades de participação em Seminários e Congressos. Os ganhos inferidos deste trabalho, no que tange às percepções da realidade local - verificadas nas *intenções* carregadas de significados e sentidos das falas, nos *julgamentos e considerações* apontados pelos participantes do campo empírico – são aqui propostos para estimular o debate, subsidiaracordos, sugerir alternativasna direção de se compreender o valor da pesquisa no ensino musical,bem como possibilitar melhor embasamento em experiências qualitativas.

Tal investigação permitiu-me enxergarque o nível de orientação em pesquisa, a despeito das dificuldades que o professor encontra no percurso, é o que garante a qualidade da construção do conhecimento musical.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. cap. 7, p. 147-188.

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa empírica na educação musical à luz do pragmatismo. *Em Pauta*, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 16/17, p. 74-106, abr./nov. 2000.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação*: um enfoque fenomenológico. São Paulo: SE&PQ, 2006. v. 1, cap. 2, p. 23-33.

FREIRE, Vanda LimaBellard; CAVAZOTTI, André. *Música e pesquisa:* novas abordagens. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean.*A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: EditoraUFMG, 1999.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, Ijuí/RS, ano 1, n. 2, p.177-201, jul./dez. 2003. Disponível em: <*redalyc.uaemex.mx/pdf/752/75210209.pdf*>. *Acesso em: 2 maio 2011*.

A prática da avaliação formativa em um curso de licenciatura em música, modalidade EAD: um relato de experiência do polo de Salvador

Jaqueline Câmara Leite[1]
UFBA
leitejak@ufba.br

Resumo: Este artigo relata uma experiência vivenciada pelos alunos do polo de Salvador durante o ano de 2010, nas interdisciplinas Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada, do Curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD, da UFRGS (PROLICENMUS). Baseando-se em autores que abordam a questão (Zabala, 1998; Perrenoud, 1999; Hoffmann, 2009, Luckesi, 2011) analisa-se as fases do processo avaliativo (avaliação inicial, avaliação reguladora, avaliação final e avaliação integradora) e suas conseqüências na construção do conhecimento dos alunos do referido polo. Após estas análises, foi possível averiguar que, apesar dos desafios no que se refere a mudanças na prática avaliativa, é possível realizar uma avaliação significativa, que contribua no desenvolvimento de atitudes de auto-regulação e corrobore com a formação musicopedagógica de futuros professores.

Palavras Chaves: Avaliação. Licenciatura em Música. Educação a Distância

Introdução

Desde a década de 1990, as concepções e os pressupostos da avaliação escolar vêm crescendo em importância em instituições relacionadas à formação do professor. Apesar de ideias como a diferença entre exame e avaliação (LUCKESI, 2011), e entre a avaliação a serviço da seleção e avaliação formativa (PERRENOUD, 1998) já estarem claras e, deste tema e suas implicações inseridos em disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, a avaliação na prática escolar não tem sofrido mudanças significativas. Dentre as razões apresentadas por Luckesi (2011) destaca-se "a replicação psicológica por parte do educador daquilo que ocorreu com ele em sua vida pessoal e escolar" (LUCKESI, 2011, p.261). A vida acadêmica durante o período de formação pedagógica inicial, então, deveria ser um momento de ruptura, uma oportunidade de vivenciar avaliação formativa e não de reforçar práticas de exame.

Este trabalho objetiva relatar a experiência dos alunos do polo de Salvador, em 2010/2, durante o processo de avaliação das interdisciplinas Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares do PROLICENMUS. Após apresentar o sistema de avaliação do curso e características das referidas interdisciplinas, o relato explana sobre as fases de avaliação vivenciadas pelos alunos, baseando-se nas concepções de Perrenoud (1998), Luckesi (2011),

[1] Professora Assistente da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia e Professora Formadora do Curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD, da Universidade Federal do Rio Grande Sul.

Zabala (1998) e Hoffmann (2009). Como resultado, destaca-se o início de um processo de auto-regulação e a percepção da importância de atuar como avaliador, ainda durante a própria formação pedagógica inicial.

Sistema de avaliação do curso

Os conceitos de alunos deste curso seguem o formato UFRGS: A (ótimo), B (bom), C (regular), D (insatisfatório), FF (falta frequência) e NI (não informado), sendo obtidos, no PROLICENMUS, a partir de três níveis de análise (N1, N2 e N3), propostos por NUNES (2010), baseando-se em NEDER (1996). A avaliação N1 é resultado do processo de estudo semanal dos alunos e atualmente se constituem em avaliação qualitativa e quantitativa por meio de questionários sobre os conteúdos trabalhados. Segundo Nunes, a avaliação N2 pretende "observar em que medida o aluno está acompanhando com ênfase no aspecto qualitativo o conteúdo proposto em cada uma das áreas de conhecimento". (NUNES, 2010, p.1220).

A avaliação N3 é realizada durante o Seminário Integrador Presencial - SIP, que acontece uma vez por semestre. Neste momento os alunos apresentam publicamente de forma individual e/ou coletiva para professores formadores resultados práticos de trabalhos propostos pela diferentes interdisciplinas, integrando-as. Diferentemente das N1 e N2, a avaliação N3 não prevê estudos de recuperação e seu conceito é comum a todo o polo, o que incentiva o desenvolvimento de atitudes de cooperação e integração entre os alunos do mesmo polo. Nesta perspectiva todos são responsáveis pelo desenvolvimento uns dos outros, tanto em atividades realizadas coletiva como individualmente.

As interdisciplinas Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares

O curso é organizado em cinco eixos: Estruturação Musical, Tópicos em Educação, Formação Geral, Execução Musical, Condução e Finalização. A experiência aqui relatada refere-se às interdisciplinas do eixo de Execução Musical, que "Trabalha a capacidade de fazer música, individualmente e em grupos diversos. Desenvolve as habilidades como músico. As unidades apresentam uma base teórica e prática voltada para atuação como professor". (UFRGS, 2007). No ano de 2010, neste eixo, os alunos das turmas D, E e F cursaram a

interdisciplina Música Aplicada - MA e os alunos das turmas A, B e C cursaram a interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares – CME.

Durante todo o ano letivo, as duas interdisciplinas apresentaram os mesmos assuntos e propuseram atividades coletivas. A diferença entre ambas foi o enfoque característico de cada uma delas. Em MA, o campo científico puramente musical foi desenvolvido sob um enfoque conceitual e reflexivo da música aplicada ao ensino de forma ampla e ao desenvolvimento integral do educando. Em CME priorizou-se questões relacionadas a atividades e vivências musicais instrumentais e vocais em conjunto, promovendo aspectos mais operacionais na escola.

A avaliação N2 das interdisciplinas MA e CME no polo de Salvador

Luckesi (2011) distingue duas modalidades de avaliação: avaliação de produto e avaliação de acompanhamento. Na avaliação de aprendizagem, as duas modalidades são necessárias, sendo que a avaliação de acompanhamento possui duas etapas: diagnosticar e intervir na realidade diagnosticada. Para Zabala (1998) a avaliação formativa possui quatro fases: avaliação inicial, avaliação reguladora, avaliação final e avaliação integradora. Apesar de denominações diferentes é possível perceber semelhança nos conceitos dos dois autores, visto que a avaliação inicial se relaciona à etapa de diagnose; a avaliação reguladora, à intervenção; e a avaliação final, à avaliação do produto. Os dois autores concordam que não é possível realizar uma avaliação construtiva sem a observância destes aspectos, os quais servirão como base à narrativa aqui realizada.

Avaliação inicial

Salvador sempre foi o polo com menor quantidade de alunos, tendo iniciado suas atividades, no ano de 2010, com cinco alunos. Destes, apenas um cursou MA, interdisciplina que previa tarefas, nas quais ele deveria conduzir as atividades com os colegas. Mas ele não se fez presente no polo. Por outro lado, os demais também não se envolveram de forma efetiva nas suas atividades, fato evidenciado pela baixa frequência nos encontros presenciais. A avaliação N2 foi uma defesa de produção intelectual, gravada em vídeo, associada a uma banca simulada, formada pelos próprios colegas. Como o processo durante o semestre fora desastroso, os resultados apresentados foram inconsistentes, pois pouco havia a defender; apenas puderam fazer alguns relatos de atividades realizadas, sem, contudo, articulá-los uns aos outros, evidenciando tanto falta de conexão com fundamentos teóricos, como com a

prática pedagógica. Nenhum dos alunos obteve conceito satisfatório e a subsequente recuperação, aliada a uma conversa individual com a tutora residente, foi a oportunidade de refletir sobre o desempenho individual e coletivo.

Esta avaliação, associada ao desenvolvimento integral de cada aluno e envolvendo também outras interdisicplinas do eixo Execução Musical, além de servir para os alunos se auto-regularem, também contribuiu para a equipe pedagógica planejar o segundo semestre.

> Vamos criar canções de forma coletiva e colaborativa, as quais partirão das observações feitas a suas primeiras tentativas com a canção individual proposta em Repertório Musicopedagógico. Oportunamente, voltaremos a elas; contudo, lacunas detectadas naquela tarefa precisam ser recuperadas e é o que se está fazendo. (UFRGS, 2010 c)

Para Zabala o objetivo da avaliação inicial é "o conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é" (ZABALA, 1998, p. 199). Mas também, é o conhecimento do que o aluno pode e deve chegar a saber, saber fazer ou ser e como é capaz de aprendê-lo. Neste sentido, uma avaliação diagnóstica eficiente deverá considerar o progresso do aluno não apenas no que se refere aos conteúdos de determinada disciplinas, mas de um contexto maior, o que só será possível se todos os envolvidos no processo pedagógico compreenderem que alcançar o objetivo do eixo é mais significativo do que cumprir o programa de cada disciplina.

Avaliação reguladora

A avaliação reguladora acontece durante todo o processo, seu objetivo é adequar o plano de intervenção previsto às necessidades de cada aluno. Para Zabala (1998) essas necessidades deverão ser adequadas às diferentes variáveis educativas: tarefas e atividades, conteúdo, formas de agrupamento, etc. No caso aqui descrito, a avaliação reguladora aconteceu principalmente no fórum aberto para o grupo "Criarsom", nome escolhido para Salvador. Neste espaço, atividades solicitadas e suas correções eram postadas. Durante este processo, os alunos vivenciaram três momentos, identificados pela observação in loco de seus comportamentos e atitudes presenciais e em postagens no fórum, diante do proposto.

O primeiro momento aconteceu antes do SIP, ao longo de cinco unidades de estudos, cujos títulos eram: Prelúdio, Criação Textual, Entonação e Expressividade, Desenho Melódico, Melodia. Neste período, eles deveriam ter se organizado em grupos, escolhido um tema para pesquisar e construir um mapa conceitual, criado um poema, realizado atividades de exploração expressiva e reprodução de jogos musicais e, elaborado e ensaiado um jogral com o poema criado. Todas essas atividades foram postadas com atrasos, resultando na

apresentação de um jogral com o poema sem correção. Ao longo desta etapa, comportaram-se de forma individualista, realizando atividades de forma solitária e apenas agrupando-as para a entrega.

O segundo momento iniciou com a apresentação do jogral no primeiro dia do SIP. A produção apresentada primou por aspectos trabalhados em outras interdisciplinas do eixo, como Espetáculos Escolares, destacando-se investimentos em figurinos e cenários. Contudo, descuidou-se dos conteúdos abordados desde o primeiro semestre de 2010, entre eles, o mundo sonoro por si mesmo, a ser fruído pela expressividade das palavras e pela exploração musical do texto. Durante o SIP, foi possível uma correção tardia do poema, e as vivências musicais contribuíram para que o grupo internalizasse a proposta, originando um produto final mais criativo e musical. Sobre este processo, uma das alunas relata posteriormente no espaço do fórum:

> Apesar de acharmos nosso poema tão perfeitinho e completo, tivemos a oportunidade de refazê-lo com a orientação da professora. A princípio, tínhamos um pouco de resistência com as mudanças, mas aceitamos pensar em uma nova versão. Então, o mesmo foi refeito. Com um poema tão longo, era mais complicado usar recursos da voz e se desprender de cópias. O não concordar com a versão sugerida pela professora, nos fez buscar a nossa própria versão e continuar passando a mensagem do princípio! (UFRGS, 2010 c)

A resistência às mudanças exposta pela aluna poderia ter se tornado um entrave para o crescimento do grupo, pois alguns alunos acreditam que sugestões realizadas pelo professor interferem em sua "obra", diminuindo sua capacidade criativa. Este tipo de atitude demonstra imaturidade e insegurança, revestida de suposta auto-suficiência. É preciso desenvolver nos discentes, futuros professores, a capacidade de compreender com serenidade e sem posturas defensivas, a importância de uma avaliação processual efetiva, que regule o processo de aprendizagem. Jamais estarão aptos a avaliar, se não conseguirem superar o medo de serem confrontados consigo mesmos. Não se trata de substituir sua própria produção pela do professor; mas de perceber, a partir das correções e sugestões dadas, as *sempre ainda* limitações do produto artístico ou musicopedagógico por eles criados, suas próprias limitações e os bloqueios, que tentam se sobrepor à necessária superação delas. Ao decidir-se por abandonar posturas refratárias, mesmo ainda relutando, o grupo Criarsom, elaborou um novo produto, re-elaborando outro, proposto pela professora.

Outra aluna destaca a valor da flexibilidade para este tipo de regulação:

> Construir o conhecimento passa pela flexibilização, aceitação e acima de tudo coerência e clareza na hora do desequilíbrio por reformular, reorganizar e reequilibrar com mais qualidade e aproveitamento o aprendizado. Valeu! (UFRGS, 2010 a)

O significado do SIP pôde ser percebido durante o terceiro momento, as últimas nove semanas do semestre. Os alunos deveriam continuar o trabalho com o poema, transformando-o em canção. Para tanto, tiveram que definir sua estrutura rítmica, melodia, caráter, forma, harmonia e, por fim, criar um arranjo para a nova canção. Neste período, foram mais pontuais na entrega das atividades, preocupando-se com questões musicais e principalmente mudaram seu comportamento em relação à elaboração das atividades, procurando realizá-las efetivamente de forma coletiva e mais receptiva. Esta mudança, também percebida por eles, foi expressa de várias formas, como uma maior assiduidade no polo e frases do gênero: "Pela primeira vez, em três anos, estou me sentindo parte de um grupo".

Certamente, as intervenções realizadas durante todo o processo, seja pelas correções das atividades postadas ou pelas vivências realizadas no SIP, se caracterizam como uma eficiente avaliação reguladora que, como afirma Luckesi, "subsidia o estabelecimento de uma ponte entre o que ocorre e o que se deseja." (LUCKESI, 2011, p. 292).

Avaliação final

Para Zabala (1998) a avaliação final refere-se aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos. Nesta perspectiva, a coleta de dados foi realizada a partir de dois instrumentos: a gravação de um videoclipe com a canção criada pelo grupo e a gravação de defesa de produção intelectual.

Dois avaliadores analisaram aspectos diferentes da produção. O primeiro analisou: partitura condizente com áudio, aspectos coletivos no vídeo, evidência de compreensão musicopedagógica, coerência de caráter entre canção e áudio, coerência de caráter entre canção e imagens, e aspectos coletivos no canto, sendo para este último o conceito negativo. O avaliador 2 observou: acabamento e atuação, muito bom; cenário, figurino, imagens e afinação, medianos; e edição, créditos e áudio, pobres.

Após receber a ficha de avaliação com estes resultados, o grupo discutiu e concordou com a avaliação. Segundo a análise do grupo, os aspectos relacionados ao canto coletivo e à afinação foram resultado da ausência de uma experiência maior de canto em grupo e também de falta de ensaios. Em se tratando do cenário e figuro, ao se concentrarem na parte musical, não investiram nestes aspectos. Por fim, na produção final do vídeo, o resultado foi

conseqüência da falta de tempo, já que haviam deixado para gravar o vídeo às vésperas da data final de entrega, destinando a apenas um componente da equipe a responsabilidade de realizar a produção final do mesmo, sem planejamento coletivo.

A segunda componente da avaliação final foi a Defesa de Produção Intelectual, para a qual foi inicialmente disponibilizado um formulário de auto-avaliação. Neste, cada aluno, de forma individual, deveria atribuir conceitos aos seus próprios desempenhos em cada uma das atividades solicitadas durante o semestre, tendo-se observado semelhança entre critérios estabelecidos para preenchimento do formulário. A etapa seguinte só foi divulgada minutos antes do momento da própria gravação e se constituiu na realização de um debate filmado, com todo o grupo. Nele, os alunos deveriam defender sua auto-avaliação, anteriormente preenchida, e se posicionar diante das auto-avaliações de seus colegas.

Observou-se no vídeo que, antes de iniciar o debate, o grupo definiu o seu formato: cada aluno lia seu formulário e os demais opiniavam sobre o desempenho do colega. O debate ocorreu de forma tranqüila e todos participaram, ouvindo, fazendo observações e em alguns momentos se justificando. Foi interessante perceber que antes de os colegas apontarem "problemas", os próprios atores se manifestavam. Ponto importante foram as sugestões para superação de dificuldades. Os professores avaliadores se manifestaram, afirmando: "o grupo mostrou-se dedicado, maduro e coeso. As observações realizadas pelos alunos para cada integrante do grupo estão de acordo com as impressões dos avaliadores da ID" (UFRGS, 2010 b).

Avaliação integradora

A avaliação integradora consiste no conhecimento e na avaliação de todo o percurso do aluno. Segundo parecer geral, o conceito final foi resultado desta avaliação integradora, considerando todo o processo e seus produtos finais, "não se tratou de uma média matemática, mas do resultado de constatações feitas pelos avaliadores, num acompanhamento criterioso caso-a-caso." (UFRGS, 2010 d). Os alunos de Salvador receberam a nota 8,0 e o conceito B, o que segundo o grupo foi coerente com o trabalho realizado durante o semestre.

Resultados

Ao receber o conceito e o parecer da avaliação, o grupo Criarsom se reuniu para refletir sobre o processo que tinham vivenciado. Durante o debate foi possível identificar resultados da experiência da avaliação formativa. Dentre eles, destaca-se o desenvolvimento da auto-regulação e a reflexão a respeito da postura avaliativa do professor de música.

Segundo Perrenoud “nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito.” (PERRENOUD, 1998, p. 96). Sendo assim, a auto-regulação consiste na capacidade do indivíduo gerir seus próprios projetos, progressos, e estratégias diante dos desafios. Em 2010/2, os integrantes do Criarsom demonstraram consciência a respeito de sua responsabilidade para com seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, nas auto-avaliações, nas reflexões sobre avaliações realizadas, e em suas próprias produções nas demais interdisciplinas. Contudo, é possível perceber que esta capacidade ainda não está consolidada, pois apesar de já se mostrar presente nos discursos, ainda não está plenamente presente na prática cotidiana. A relativa ausência ou fragilidade do desenvolvimento da autonomia para a condução seus próprios processos de aprendizagem certamente é um dos entraves encontrados para a efetivação desta prática.

Para Hoffmann “educadores, em geral, discutem muito sobre como fazer avaliação e sugerem metodologias diversas, antes, entretanto, de compreender verdadeiramente o sentido da avaliação na escola” (HOFFMANN, 2009, p.19). O reconhecimento discente sobre a importância da experiência de avaliar os colegas como uma oportunidade de formação pedagógica própria evidencia que é possível aprender e compreender as implicações da prática da avaliação por meio de uma experiência formativa. Além de atuarem como alunos, experimentando práticas avaliativas muito diferentes das já experimentadas em grande parte de suas vidas acadêmicas, atuaram como auto-avaliadores e avaliadores de colegas. Para tanto, estabeleceram critérios, identificaram dificuldades e progressos, apontaram caminhos para superação dos obstáculos e informaram ao avaliado o resultado de sua avaliação. Ou seja, aspectos intrínsecos de Avaliação foram aprendidos, mesmo em uma interdisciplina que, se tivesse sido desenvolvida numa mentalidade mais convencional, não teria logrado este êxito.

Considerações Finais

Há obstáculos a grandes mudanças nos sistemas avaliativos de instituições de ensino superior; contudo, a experiência relatada mostra que é possível realizar uma avaliação formativa, baseada na autonomia discente, obtendo resultados positivos. Tal prática, nas Licenciaturas, ao oferecer experiências significativas e renovadas, pode contribuir para efetuar mudanças expressivas na prática da avaliação escolar. E a Educação à Distância mediada por TICs, por sua natureza inovadora, tem mostrado-se como uma oportunidade de experimentar avaliações diferenciadas. Para Silva:

> Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital *online*, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação. (SILVA, 2006, p.23)

Esta tem sido a postura da equipe pedagógica e tecnológica do PROLICENMUS: criar alternativas de práticas pedagógicas e modelos de avaliação que atendam "às novas demandas sociotécnicas de autonomia, multiplicidade de conexões, dialógica, colaboração e interatividade (SILVA, 2006, p. 28). No entanto, estas alternativas só serão eficientes se todos os envolvidos no processo pedagógico estiverem comprometidos com a própria proposta do curso que, neste caso, deseja formar: "um profissional capaz de contribuir, propondo e implementando, com a construção de uma escola transformadora, autônoma, autêntica, integradora, desafiadora e contextualizada" (UFRGS, 2010 d).

Referências

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 30 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2003.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI Oreste (Org). *Educação a Distância: Inícios e Indícios de um percurso.* Cuiabá, EdUFMT, 1996: 75-94.

NUNES, Helena. Modelo para avaliação de alunos do curso Pró-Licenciatura em Música da UFRGS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... Goiânia: ABEM, 2010. p. 1217-1225. 1 CD ROM.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da Excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs). *Avaliação da aprendizagem em educação online:* fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 23-36.

UFRGS. Fórum do grupo Criarsom do pólo de Salvador das interdisciplinas de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Ferramenta produzida em autoria colaborativa sob a coordenação de Helena de Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 a. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br/mod/forum/discuss.php?d=38349. Acesso em 11 de março de 2011.

UFRGS. Manual do aluno. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC. Porto Alegre, 2007.

UFRGS. Parecer de avaliação das interdisciplinas de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Ferramenta produzida em autoria colaborativa sob a coordenação de Helena de Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 b. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=11252. Acesso em 11 de março de 2011.

UFRGS. Plano de ensino das interdisciplinas de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Ferramenta produzida em autoria colaborativa sob a coordenação de Helena Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 c. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=10761. Acesso em 11 de março de 2011.

UFRGS. Projeto pedagógico do curso. Texto elaborado para processo de reconhecimento do Prolicenmus sob a coordenação de Helena de Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD

da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 d. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br. Acesso em 11 de março de 2011.

UFRGS. Tabela de avaliação das interdisciplinas de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Ferramenta produzida em autoria colaborativa sob a coordenação de Helena de Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 e. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=11252. Acesso em 11 de março de 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A produção do conhecimento na área da educação musical nas publicações da ANPPOM de 1989 a 2010

Fernando Antonio Pinhati Júnior
UNIRIO
tipdante@gmail.com

José Nunes Fernandes
UNIRIO
jonufer@globo.com

Resumo: A pesquisa tem como objetivo analisar a produção textual publicada pela ANPPOM da área Educação Musical de 1989 a 2010. Os objetivos específicos compreendem verificar: (1) como essas publicações são localizadas nas "Especialidades da Educação Musical para classificação de trabalhos acadêmicos" (Fernandes, 2007b); (2) a progressão do número de trabalhos no decorrer dos anos; (3) a tabulação dos autores com maior número de publicações; (4) a distribuição dos autores com maior número de publicação por região geo-econômica brasileira; (5) a distribuição dos assuntos dos textos publicados. A metodologia utilizada foi estatística descritiva - catalogação, cálculo percentual (média aritmética), elaboração de tabelas e gráficos, análise crítica. A ANPPOM foi fundada em 1988 e nesses vinte e um anos de publicações (1989-2010) foram editados 414 trabalhos da área da Educação Musical na Revista OPUS e nos ANAIS dos congressos anuais, escritos por 343 autores. Os resultados indicaram que 89,37% dos trabalhos estão concentrados em apenas 50 assuntos diferentes e que 19 autores representam 36,5% do total de publicações nos 20 anos de ANPPOM. Problemas quanto à utilização de palavras-chave foram identificados e uma proposta de padronização da classificação dos trabalhos é recomendada.

Palavras chave: pesquisa em educação musical, ANPPOM, produção do conhecimento.

1. A pesquisa (problema, objetivos, justificativa e metodologia)

A pesquisa tem como objetivo analisar os textos publicados pela ANPPOM (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) da área Educação Musical de 1989 a 2010. Os objetivos específicos compreendem verificar: (1) como essas publicações são localizadas nas "Especialidades da Educação Musical para classificação de trabalhos acadêmicos" (Fernandes, 2007b); (2) a progressão do número de trabalhos no decorrer dos anos; (3) a tabulação dos autores com maior número de publicações; (4) a distribuição dos autores com maior número de publicação por região geo-econômica brasileira; (5) a distribuição dos assuntos dos textos publicados.

A ANPPOM foi fundada em 1988 e nesses vinte e um anos de publicações (1989-2010)[1] - de fundação são vinte e três anos-, a ANPPOM editou 414 trabalhos sobre Educação

[1] No ano de 1989 nenhum material foi publicado pela ANPPOM.

Musical na **Revista OPUS**[2] e nos **ANAIS** dos congressos anuais, escritos por 343 autores.[3] O design da Revista Opus foi atualizado e dos anais a cada ano existe um design. A partir de 2005 os anais passaram a ser editados em CD ROM (ver Figuras 1 a 4). Hoje, quase todo o material publicado está no Site da ANPPOM.

O problema surgiu das questões: como os textos de educação musical publicados pela ANPPOM podem ser classificados? Como são distribuídos os assuntos e autores? Quantos trabalhos foram publicados e por quantos autores? Qual a progressão dos trabalhos no decorrer dos anos? Quais autores mais publicaram?

Os alunos de graduação e de pós-graduação, e os pesquisadores profissionais, para contextualizar seus objetos de estudo necessitam verificar a produção do conhecimento sobre seus problemas de estudo e recorrem, inicialmente, aos anais de congressos e revistas de música brasileiras para efetuar a busca, seleção e, posteriormente, leitura e síntese. No Brasil já existem alguns levantamentos, índices, catálogos, estados da arte e textos analíticos sobre a produção brasileira em anais e revistas de música, bem como em teses e dissertações[4]. A grande maioria desses trabalhos se refere ao levantamento de textos publicados pela ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), muitas vezes sem análise qualitativa[5].

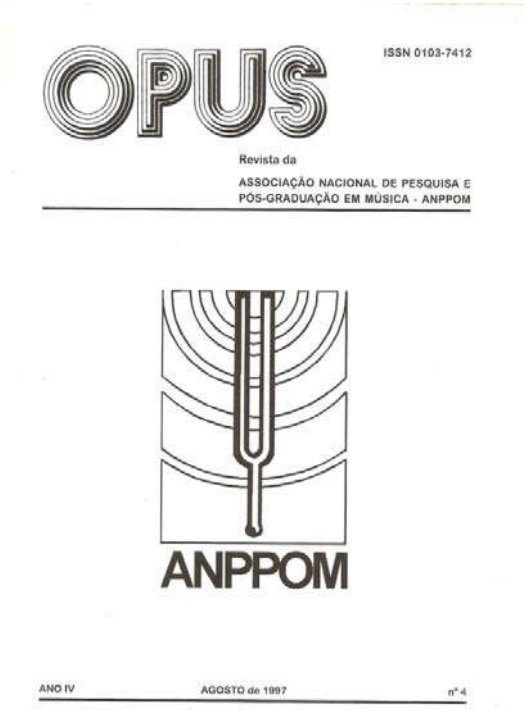
A ABEM possui três volumes do "Índice de Autores e Assuntos", os quais catalogam os trabalhos desde a fundação da ABEM até 2005. Sobre os textos de educação musical da ANPPOM, não encontramos nenhum trabalho que analise sua produção integral. Foi essa lacuna que nos motivou a desenvolver esta pesquisa, a qual vem contribuir com o desenvolvimento de pesquisas futuras, pois mostra a análise do quadro geral, quantitativamente, da produção da área da educação musical nas publicações da ANPPOM, bem como registra analiticamente tal produção nos seus primeiros vinte 20 anos de publicações. A metodologia utilizada foi estatística descritiva - catalogação, cálculo percentual (média aritmética), elaboração de tabelas e gráficos, análise crítica.

Os trabalhos foram indexados por autor, título, assunto e localização da obra, e depois analisados estatisticamente. Todas as publicações da ANPPOM, até o ano de 2010 (15

[2] ISSN 0103-7412 - versão impressa, ISSN 1517-7017 - versão *online*.
[3] Nos anos de 2000, 2002 e 2004 a ANPPOM não realizou encontros nacionais/anuais.
[4] ARROYO, 2008; ARROYO; JANZEN, 2007; BARBOSA, 2003; BEINEKE; SOUZA, 1998. BORÉM, 2006; CAMPOS, 2005; CAMPOS, 2006; CERQUEIRA, 2011; CHIARELLI; FIGUEIREDO, 2010; COSTA, 2010; DEL BEN; SOUZA, 2007; FERNANDES et al (2 partes), 2007; FERNANDES, 2000, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2010; GILIOLI, 2009; GOMES, 2010, HENTSCHKE; MARTÍNEZ, 2004, HENTSCHKE; SOUZA, 2003; JANZEN, 2007; MORALES, 2009; NASCIMENTO, 2008, SEHN, 2010; SILVA; AZEVEDO, 2009; WERLE; BELLOCHIO, 2009.
[5] Um trabalho que analisa qualitativamente a produção intelectual da Revista da ABEM foi o desenvolvido por Fernandes et al., em duas partes, Anais da ABEM de 2007.

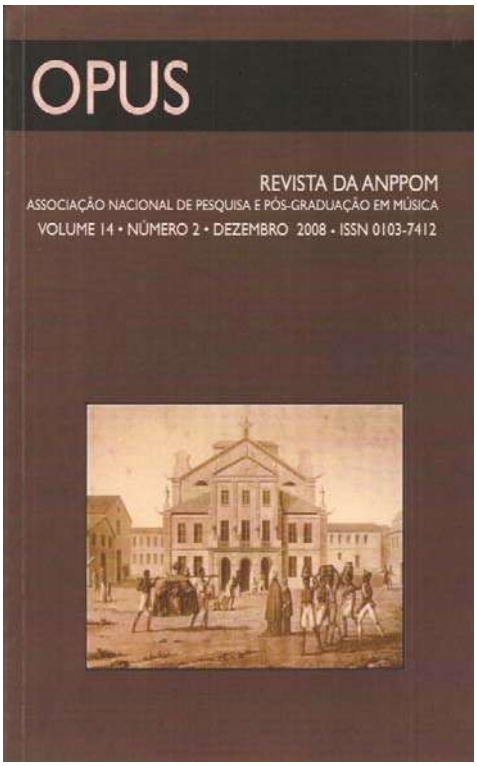
Anais de Encontros/Congressos Anuais e os 19 números da Revista Opus), foram utilizadas nesta pesquisa, exceto os trabalhos dos Encontros de 1991 e 1992, que não foram publicados pela ANPPOM, mas sim pela Universidade Federal da Bahia na Revista Art (GOULART; CASTAGNA, 1997; ULHÔA, 1997).

FIGURA 1 - Capa da Revista OPUS, n.4, 1997 (Design antigo).



Fonte: Revista OPUS, n.4, 1997.

FIGURA 2 - Capa da Revista OPUS, V.14, n.2, 2008 (Design atual)



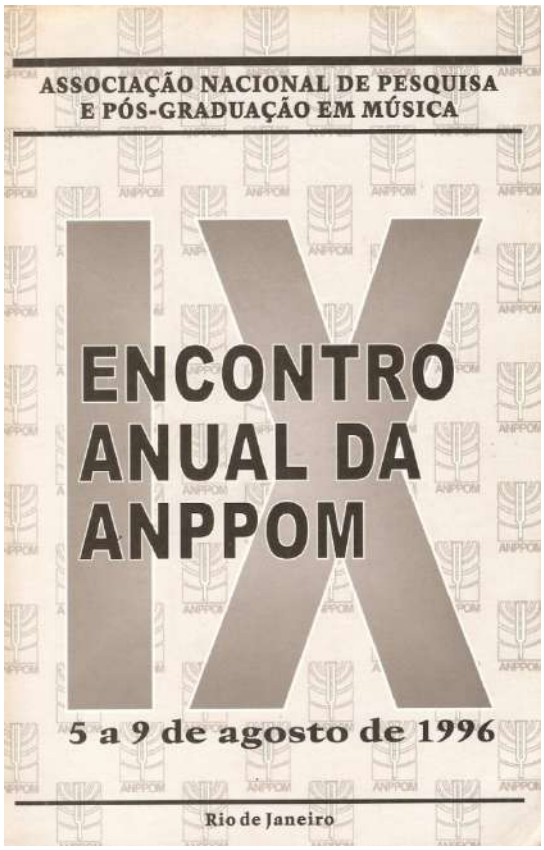
Fonte: Revista OPUS, V.14, n.2, 2008.

Na Revista Opus V.5 e V.11 não existem artigos de Educação Musical. Nos Anais do Encontro de 1994 são apresentados, no final do volume, os **resumos** de trabalhos dos **anos anteriores**, mas os de Educação Musical foram publicados na Revista OPUS V.1, V.2 e V.3, incluídas nesta pesquisa[6].

No site da ANPPOM, na seção dos anais, no ano de 1990 consta um Boletim Informativo (Ano III, março/1991, n.3) que contém a programação e os resumos das comunicações apresentadas no III Encontro Nacional da ANPPOM (Belo Horizonte, 1990). Embora os três primeiros volumes da Revista OPUS contenham os textos integrais das comunicações do III Encontro, no Boletim citado existem três resumos da área da Educação Musical (Zagonel, Grossi e Rezende)[7] que não constam na Revista OPUS, a qual apresenta os textos do III Encontro. Como esta pesquisa considerou somente textos completos, esses três resumos não foram incluídos.

FIGURA 3 - Capa dos Anais do IX Encontro de 1996 (Rio de Janeiro).

[6] Falamos dos trabalhos de Educação Musical, pois somente estes foram verificados.
[7] ZAGONEL, Bernadete. *Novos Instrumentos para a Educação Musical Contemporânea*; GROSSI, Cristina. *A música tonal e a aculturação tonal: alguns dados significativos à aprendizagem musical*; REZENDE, Marisa. *Bolsas de Iniciação Científica: uma avaliação.*



Fonte: IX Encontro Anual da ANPPOM 1996

Os assuntos foram indexados pelas palavras-chave constantes nos trabalhos. Os trabalhos dos primeiros anos não continham palavras-chave, as quais foram atribuídas pelos autores desta pesquisa após a leitura dos trabalhos.

Alguns erros na apresentação das palavras-chave devem ser mencionados. Muitos autores colocaram Educação Musical como palavra-chave, outros colocaram Música. Esses termos, ou palavras-chave, não indicam o assunto, objeto, fenômeno ou problema tratado no trabalho, eles já estão implícitos num artigo de educação musical, apresentados na ANPPOM - na subárea da Educação Musical - que envolve somente a área da música, ou seja, eles indicam a área e a subárea do trabalho. Outro erro se refere ao uso da metodologia como palavra-chave, como, por exemplo, estudo de caso. Claro que o estudo tratou de um músico, instituição, curso, proposta, aluno, grupo, coro, classe, entre outros, e de um assunto específico, de um local e uma época específicos, e tais aspectos é que devem aparecer como assuntos tratados, e não a metodologia (estudo de caso, observação participante, pesquisa-ação, por exemplo).

Outro problema encontrado foi a não padronização do nome de um mesmo autor, i.e., em um trabalho aparece um nome e um sobrenome e em outro o nome aparece completo e

aparecem outros sobrenomes além do citado no outro trabalho. Esse é um problema sério para a catalogação, e, conseqüentemente, para a análise e classificação de trabalhos.

Figura 4 - Capa dos Anais do Congresso de 2006 (Brasília)

Fonte: Anais do Congresso da ANPPOM de 2006

2. Descrição e Interpretação dos Resultados

A análise está dividida em cinco partes: (1) a localização da produção nas "Especialidades da Educação Musical para classificação de trabalhos acadêmicos" (Fernandes, 2007b); (2) a progressão do número de trabalhos no decorrer dos anos; (3) a tabulação dos autores com maior número de publicações; (4) a distribuição dos autores com maior número de publicação por região geo-econômica brasileira; (5) a distribuição dos assuntos dos textos publicados.

2.1 Análise da produção nas "Especialidades da Educação Musical para classificação de trabalhos acadêmicos" (Fernandes, 2007b)

A classificação na tabela de especialidades foi feita com a análise do título, das palavras-chave e do texto, quando era necessário para dirimir alguma dúvida. A tabela, criada por Fernandes (2007b) foi alterada nesta pesquisa com a inclusão de cinco especialidades, o que já era previsto pelo autor.

Os maiores índices foram nas especialidades (1) Fundamentos da Educação Musical com 53 publicações, (2.3) Processos Formais da Educação Musical - Na educação básica com 51 trabalhos e (2.1) Processos Formais da Educação Musical - Educação musical instrumental

com 35 trabalhos. Como a especialidade (1) Fundamentos da Educação Musical envolve vários fundamentos (filosóficos, históricos, políticos, pedagógicos, sociológicos, antropológicos, psicológicos) o maior índice é, de fato, a especialidade (2.3) Processos Formais da Educação Musical - Na educação básica, o que já vem se configurando como maior índice também nas teses e dissertações de educação musical brasileiras (Fernandes, 2007b) e nos artigos da ABEM (Fernandes et al., 2007). Isso se dá, em grande parte, pela publicação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008).

A classificação feita neste trabalho traz alguns problemas pela multiplicidade de assuntos que os textos englobam, ou seja, muitos textos pertencem a mais de uma especialidade. Vejamos um exemplo: "Caminhos para avaliar a *performance* musical dos alunos de violão em um curso de Licenciatura em Música a Distância", o título mostra quatro assuntos, que são apontados nas palavras-chave do artigo: "avaliação; violão; educação musical a distância; performance musical". Portanto, questiona-se qual o principal assunto? Avaliação? EaD? Ensino instrumental? Performance? Mas lendo o texto verificamos que o assunto principal é o ensino do violão à distância, ou seja, a EaD é o assunto principal. Por isso, a classificação nas especialidades acima é relativa, mas aponta índices relevantes para a discussão preliminar sobre o assunto.

TABELA 1 – Os trabalhos de Educação Musical da ANPPOM nas Especialidades da Educação Musical para classificação de trabalhos acadêmicos (Fernandes, 2007b).

Especialidade da educação musical		Quantidade de trabalhos
(1) Fundamentos da Educação Musical (filosóficos, históricos, políticos, pedagógicos, sociológicos, antropológicos, psicológicos)		53
(2) Processos Formais da Educação Musical	(2.1) Educação musical instrumental	35
	(2.2) Ensino do canto	7
	(2.3) Na educação básica	51
	(2.4) No educação superior	24
	(2.5) E religião	1
	(2.6) E novas tecnologias (TV, mídia, internet, informática)	27
(3) Processos não-formais/informais da educação musical		27
(4) Formação do professor		28
(5) Formação do músico profissional		8
(6) Avaliação na educação musical		14
(7) Educação continuada e educação a distância		13
(8) Processos cognitivos na educação musical		20
(9) Administração, currículos e programas em educação musical		11
(10) Conjuntos instrumentais (banda, orquestra, grupos de percussão etc)		10
(11) Educação musical coral		17
(12) Educação musical especial e musicoterapia		9
(13) Educação musical infantil (incluindo bebês)		9
(14) Educação musical teórica, solfejo e percepção		11
(15) Educação musical de idosos		2
(17) Criação/criatividade na educação musical		9
(18) Pesquisa em educação musical		14
Sem classificação		14
Total		414

Fonte: Autor.

As especialidades como menor número de trabalhos foram: (2.3) Processos Formais da Educação Musical e Religião com 1 trabalho, (15) Educação musical de idosos com 2 trabalhos, (2.2) Ensino do canto com 7, (5) Formação do músico profissional com 8 trabalhos, (12) Educação musical especial e musicoterapia com 9 trabalhos, (13) Educação musical infantil (incluindo bebês) com 9 trabalhos e (17) Criação/criatividade na educação musical com 9 trabalhos.

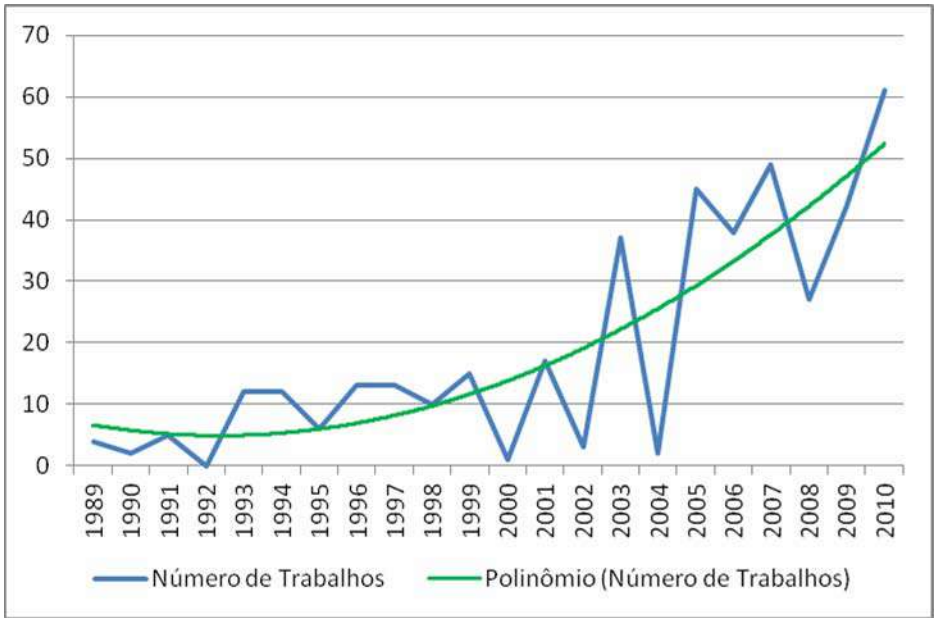
Além dos interesses dos autores se voltarem para as especialidades de educação básica, fundamentos e ensino de instrumentos, entendemos que muitos trabalhos se referem a pesquisas de pós-graduação e os assuntos que tem menor índice, na maioria das vezes, não

constam das linhas de pesquisa de muitos professores orientadores dos cursos de pós-graduação brasileiros. A música na escola e o ensino instrumental, bem como estudos relacionados aos fundamentos da educação musical, estão com os maiores índices e isso reflete, além do interesse, a ligação com as linhas de pesquisa dos professores orientadores dos programas de pós-graduação brasileiros.

2.2 Progressão do número de trabalhos no decorrer dos anos

O número de trabalhos por ano, apresentado no gráfico demonstrativo com linha de tendência (polinomial, quadrática) (Figura 5), mostra o crescimento do número de trabalhos de uma forma vertiginosa e aponta, como tendência, um número ainda maior de trabalhos para os próximos anos. Isso reflete o quanto está consolidada e desenvolvida a área da pesquisa em educação musical brasileira e seu percurso exemplar no decorrer desses vinte anos, bem como o aumento do número de programas de pós-graduação em música e de cursos de licenciatura em música, de bolsas de iniciação científica, de grupos de pesquisa e de cursos de especialização em educação musical no Brasil.

FIGURA 5 - Progressão do número de trabalhos no decorrer dos anos (1989-2010).



Fonte: Autor.

2.3 Autores com maior número de publicações

Neste ponto da análise verificamos o número de trabalhos dos autores que têm cinco ou mais publicações, a média da publicação dos mesmos e o percentual correspondente no total de trabalhos. Foram 19 autores com cinco ou mais publicações, com média de 7,95 publicações cada um, responsáveis por 36,5% dos trabalhos em relação ao total de publicações (414).

Cabe fazer um comentário a esse respeito. Muitos dos textos de tais autores, com maior número de publicações, são relativos a pesquisas de seus orientandos e eles aparecem como co-autores porque são orientadores, não sendo, outrossim, textos, de fato, de autoria própria.

TABELA 2 – Autores com maior número de publicações (5 ou mais publicações)

Autor	Publicações	Estado
HENTSCHKE, Liane	14	RS
FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira	11	SP
QUEIROZ, Luis Ricardo Silva	10	PB
FERNANDES, José Nunes	9	RJ
FRANÇA, Cecília Cavalieri [CAVALIERI FRANÇA, Cecília]	9	MG
FUCCI AMATO, Rita de Cássia	9	SP
GOHN, Daniel [Marcondes]	9	SP
ARROYO, Margarete	8	MG
AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de	8	DF
DUARTE, Mônica [de Almeida]	8	RJ
DEL BEN, Luciana [Luciana Marta]	7	RS
FREIRE, Ricardo [Dourado]	7	DF
FUKS, Rosa	7	RJ
SOUZA, Jusamara [Vieira]	7	RS
BEYER, Esther	6	RS
MARINHO, Vanildo Mousinho	6	PB
TOURINHO, Cristina [Ana]	6	BA
LOURO, Ana Lúcia [de Marques e]	5	RS
RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva	5	MG

Fonte: Autor.

2.4 **Distribuição dos autores com maior número de publicação por região geo-econômica brasileira**

A análise deste item (figura 6) foi feita com os autores que tinham cinco ou mais publicações (19 autores), representando 36,5% do total de publicações. A região sudeste detém o maior número, em seguida as regiões sul, nordeste e o Distrito Federal, nessa ordem.

Nenhum autor da região norte aparece entre os 19 autores que mais publicaram na ANPPOM nesses 20 anos de publicações. Se levarmos em consideração os estados, a maioria dos autores é do Rio Grande do Sul. Lembramos, mais uma vez, que essa análise não reflete o quadro geral de autores, somente os autores que possuem cinco ou mais publicações. Esses índices estão associados à existência de cursos de pós-graduação em maior número na região sudeste, não só de música, mas em todas as áreas, as quais, na sua maioria, aceita desenvolver trabalhos de educação musical (Cerqueira, 2011; Fernandes, 2007b, 2010).

FIGURA 6 – Distribuição geo-econômica dos 19 autores que mais publicaram na ANPPOM.

Fonte: Autor.

2.4 Distribuição dos assuntos dos textos publicados

Essa parte da análise foi desenvolvida através das palavras-chave (assuntos) dos trabalhos. A análise foi feita com uma amostra de palavras-chave que aparecem 5 ou mais vezes em publicações diferentes, considerando todos os trabalhos. Foram 50 assuntos mais citados, com média de 7,4 artigos cada, correspondendo a 89,37% do total de publicações. Não foram incluídas as palavras-chave educação musical e música.

Algumas considerações podem ser feitas em relação a isso. Primeiro, os instrumentos musicais “privilegiados" são: violão, canto coral e piano (nessa ordem). Talvez piano seja o mais abordado nos trabalhos, se considerarmos os assuntos “ensino de piano” e “piano” juntos. Contrastando com a análise anterior, nas especialidades da educação musical, Item 2.1 desta pesquisa, os trabalhos tratam mais sobre a Educação Superior do que sobre educação

básica e menos ainda sobre educação Infantil. Mas se juntarmos as palavras-chave "educação básica", "escola regular", "música na escola" e "ensino fundamental", teríamos um índice muito superior a todos os outros assuntos. Assim, a música na educação básica é o assunto com maior índice. Mas visto dessa forma, aponta, sem dúvida, para um problema na escolha das palavras-chave pelos autores.

TABELA 3 – Distribuição dos assuntos mais frequentes nos trabalhos de educação musical publicados pela ANPPOM (1989-2010) (palavras-chave).

Assunto	Publicações	Assunto	Publicações
aprendizagem musical	15	banda de música	6
Currículo	13	Composição	6
ensino da (de) música	13	Criatividade	6
ensino instrumental	13	educação musical a distância	6
ensino superior	13	formação musical	6
escola regular	12	história da educação musical	6
Avaliação	11	Licenciatura em música	6
formação do (de) professor(es) de música	10	Modelo Espiral [teoria espiral]	6
Violão	10	motivação(ções)	6
Educação	9	Pedagogia do Piano	6
educação básica	9	Performance	6
formação do (de) professor(es)	9	Piano	6
Adolescentes	8	professor(es) de música	6
apreciação musical	8	ensino coletivo	5
canto coral	8	ensino e aprendizagem musical	5
ensino do (de) piano	8	formação continuada	5
ensino fundamental	8	formação profissional	5
prática(s) musical(is)	8	iniciação musical	5
educação à distância	7	Internet	5
educação infantil	7	música contemporânea	5
ensino de instrumento	7	música nas escolas	5
interdisciplinaridade	7	música popular	5
musicalização infantil	7	pesquisa em música	5
Aprendizagem	6	projeto(s) social(is)	5
aula de música	6	tecnologia(s)	5

Fonte: Autor.

A indicação aqui é que, tanto a ANPPOM como a ABEM, proponham um padrão para as palavras-chave adotadas para apresentação de trabalhos nos seus congressos anuais. Iniciativas como esta já existem em outras áreas, como, por exemplo, na Ciência da

Computação. A ACM (Association for Computing Machinery)[8], uma das instituições mais respeitadas na área da computação, recomenda o uso de um sistema de classificação de trabalhos (CCS – ACM Computing Classification System)[9] e, além de exigir a classificação no padrão recomendado para publicações em eventos e periódicos vinculados à instituição, disponibiliza um manual de uso[10] para que os autores saibam utilizar o sistema proposto. O uso deste tipo de classificação pode ser sistematizado e utilizado em softwares de catalogação de artigos, facilitando buscas e inter-relacionamentos de assuntos (FERREIRA et. al, 2005).

Durante a análise dos assuntos das publicações, foi construída uma nuvem de palavras que mais se repetem, tanto nas palavras-chave quanto nos títulos dos trabalhos (figura 7). Quanto maior a palavra aparece na figura, mais frequente é a sua utilização.

A figura 8 apresenta outra nuvem de assuntos, relacionada às 50 palavras-chave mais utilizadas (Tabela 3).

Figura 7 - Nuvem de Assuntos – Geral - Nuvem de palavras extraídas dos títulos e palavras-chave das publicações. Quanto maior a palavra, com mais frequência ela foi encontrada

Fonte: Autor.

Figura 8 - Nuvem dos 50 assuntos mais abordados (palavras-chave). Quanto maior a palavra, com mais frequência ela foi encontrada.

[8] http://www.acm.org
[9] http://www.acm.org/about/class/1998
[10] http://www.acm.org/about/class/how-to-use

Fonte: Autor.

3. Considerações Finais

Pelo baixo índice de pesquisas publicadas por autores da Região Norte, sugere-se que a ANPPOM promova incentivo na participação e produção de textos por autores desta região, isentando taxas, patrocinando participações, focalizando GTs e outras ações que facilitem e incentivem a participação de pesquisadores desta região do Brasil.

Além disso, sugerimos, não só em relação à ANPPOM, mas em relação à ABEM, à ABET e outros, incentivar a produção de estados da arte dos assuntos mais presentes nesta análise, bem como nos outros assuntos. Recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas que analisem os trabalhos publicados nos anais dos encontros nacionais e regionais da ABEM, uma vez que tais estudos auxiliam os pesquisadores a encontrarem trabalhos para contextualizar seus problemas de estudo e, quem sabe, adotar referencial teórico de suas pesquisas. Em relação aos assuntos menos abordados, Educação Musical e Religião, Educação musical e terceira idade, ensino do canto com, formação do músico profissional, Educação musical especial, Educação musical infantil (incluindo bebês), Criação/criatividade na educação musical, projetos sociais de educação musical, sugerimos que haja incentivo através da publicação de números da Revista Opus com focos nesses assuntos e promoção de GTS nessas áreas na educação musical, nos congressos da ANPPOM.

Em relação às palavras-chave, fica a recomendação para que tanto a ABEM quanto a ANPPOM proponham padrões de classificação de trabalhos, a exemplo de outras áreas de pesquisa. Com um sistema de classificação padrão é possível identificar e relacionar trabalhos de forma mais precisa, construir softwares que permitam catalogações mais efetivas e buscas mais coerentes além de facilitar o acesso às informações publicadas pelos pesquisadores da Educação Musical.

Acreditamos que o aumento da produção de trabalhos de educação musical no decorrer dos anos se deu com a inauguração de novos programas de pós-graduação em música no Brasil, mas também pela consolidação da área. Como recomendação, sugere-se que a ANPPOM coloque no seu site o restante das publicações que ainda não estão online, pois assim o pesquisador interessado terá acesso integral a suas publicações.

Referências

ANPPOM (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). I Encontro Anual da ANPPOM. *Anais*... Salvador, 1988 (publicados na Revista Opus, dezembro de 1989).

_____. II Encontro Anual da ANPPOM. *Anais*... Porto Alegre, 1989 (publicados na Revista Opus, junho de 1990).

_____. III Encontro Anual da ANPPOM. Anais. Belo Horizonte, 1990 (publicados na Revista Opus, setembro de 1991).

_____. IV Encontro Anual da ANPPOM. *Anais*... Porto Alegre, 1991 (publicados na Revista ART/UFBA)

_____. *Boletim Informativo*. Ano III, n.3, março, 1991.

_____. V Encontro Anual da ANPPOM, *Anais*... Salvador, 1992 (publicados na Revista ART/UFBA).

_____. VI Encontro Anual da ANPPOM. *Anais*... Rio de Janeiro, 1993.

_____. VII Encontro Nacional da ANPPOM. *Anais*... São Paulo, 1994.

_____. VIII Encontro Nacional da ANPPOM. *Anais*... João Pessoa, 1995.

_____. IX Encontro Nacional da ANPPOM. *Anais*... Rio de Janeiro, 1996.

_____. X Encontro Nacional da ANPPOM. *Anais*... Goiânia, 1997.

_____. XI Encontro Nacional da ANPPOM. *Anais*... Campinas, 1998.

_____. XII Encontro Nacional da ANPPOM. *Anais*... Salvador, 1999

_____. XIII Encontro Nacional da ANPPOM. *Anais*... Belo Horizonte, 2001 (2 volumes).

_____. XIV Encontro Nacional da ANPPOM. *Anais*... Porto Alegre, 2003.

_____. XV Congresso da ANPPOM. *Anais*... Rio de Janeiro, 2005.

_____. XVI Congresso da ANPPOM. *Anais*... Brasília, 2006.

_____. XVII Congresso da ANPPOM. *Anais*... São Paulo, 2007.

_____. XVIII Congresso da ANPPOM. *Anais*... Salvador, 2008.

_____. XIX Congresso da ANPPOM. *Anais*... Curitiba, 2009.

_____. XX Congresso da ANPPOM. *Anais*... Florianópolis, 2010.

ANPPOM. *Revista Opus*. Volume 1, Dezembro de 1989.

_____. *Revista Opus.* Volume 2, Junho de 1990.

_____. *Revista Opus.* Volume 3, Setembro de 1991.

_____. *Revista Opus.* Volume 4, Agosto de 1997.

_____. *Revista Opus.* Volume 5, Agosto de 1998.

_____. *Revista Opus.* Volume 6, Agosto de 1999.

_____. *Revista Opus.* Volume 7, Outubro de 2000.

_____. *Revista Opus.* Volume 8, Fevereiro de 2002.

_____. *Revista Opus.* Volume 9, Dezembro de 2003.

_____. *Revista Opus.* Volume 10, Dezembro de 2004.

_____.*Revista Opus.* Volume 11, Dezembro de 2005.

_____. *Revista Opus*. Volume 12, Dezembro de 2006.

_____. *Revista Opus.* Volume 13, Número 1, Junho de 2007.

_____. *Revista Opus.* Volume 13, Número 2, Dezembro de 2007.

_____. *Revista Opus.* Volume 14, Número 1, Junho de 2008.

_____. *Revista Opus.* Volume 14, Número 2, Dezembro de 2008.

_____. *Revista Opus*. Volume 15, Número 1, Junho de 2009.

_____. *Revista Opus*. Volume 15, Número 2, Dezembro de 2009.

_____. *Revista Opus*. Volume 16, Número 1, Junho de 2010.

ARROYO, Margarete. Estudos de pós-graduação que focalizam *juventudes, músicas e escolas*: algumas indicações para a Educação Musical. XVII Congresso da ABEM. *Anais*... São Paulo, 2008.

ARROYO, Margarete; JANZEN, Thenille Braun. O estado do conhecimento do campo temático juventude, música e escola: resultados iniciais. XVII Congresso da ANPPOM. *Anais*... Goiânia, 2007.

BARBOSA, Joel Luis. Produção científica em ensino coletivo de instrumentos de banda e o terceiro setor: avaliação e perspectivas. XIV Encontro Anual da ANPPOM. *Anai*s... Porto Alegre, 2003.

BEINEKE, Viviane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical. Índice de Autores e Assuntos. 1992-1997*. Séries Perspectivas 1. Santa Maria: UFSM, 1998.

BORÉM, Fausto. Por uma diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*. Porto Alegre,V.13,45-54, mar., 2006.

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

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. *A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (1991 a 2003).* 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (1991 a 2003). XV Encontro Anual da ABEM. *Anais*... João Pessoa, 2006.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Levantamento de teses e dissertações sobre o ensino da performance musical no Brasil*. UFMA. 2011. Disponível em: http://ufma.academia.edudlemosPapers513667Levantamento_de_Teses_e_Dissertacoes_sobre_o_Ensino_da_Performance_Musical_no_Brasil. Acessado em 1 de julho de 2011.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghettii; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. XIX Congresso da ABEM. *Anais*... Goiânia, 2010.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. Educação Musical e Pedagogias Críticas: diálogos na produção acadêmica da Revista da ABEM. XIX Congresso da ABEM. *Anais*... Goiânia, 2010.

DEL BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. XVII Encontro Anual da ANPPOM. *Anais*... Porto Alegre, 2007.

FERNANDES et al. A Produção Intelectual na Revista da ABEM nos seus Quinze Primeiros Anos: 1992-2006 (2 partes). XVI Encontro Anual da ABEM/Congresso Regional da ISME na América Latina. *Anais...* Campo Grande, 2007.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, No. 5, setembro de 2000, p. 45-57.

FERREIRA, M., BAPTISTA, A. A. The use of Taxonomies as a way to achieve Interoperability and improved Resource Discovery in DSpace-based Repositories, XATA - XML: Aplicações e Tecnologias Associadas, 2005, p. 67-79.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (I). *Revista da ABEM*. No. 15, set.,2006a, p.11-26.

_____(Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical. Índice de Autores e Assuntos. 2002-2005.* Rio de Janeiro, UNIRIO/PPGM, 2006b.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM.* No. 16,ago.,2007a.

_____. A pesquisa em Educação Musical no Brasil - Teses e Dissertações - Diversidade temática, teórica e metodológica. In: Alda Oliveira; Regina Cajazeira. (Org.). *Educação Musical no Brasil.* Salvador: P&A, 2007b, v. 1, p. 37-52.

_____. *Teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós-graduação stricto sensu em música, educação, história, computação, psicologia, letras, filosofia, comunicação, semiótica, engenharia e outros (até 2005).* Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/teses_e_dissertacoes.pdf. Acesso em 10 de julho de 2010.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. História da educação musical e do canto orfeônico no Brasil: uma revisão Bibliográfica. XVIII Congresso da ABEM. *Anais...* Londrina, 2009.

GOMES, Carolina Chaves. Educação Musical para o Ensino Infantil: levantamento acerca das produções brasileiras. XIX Congresso da ABEM. *Anais...*, Goiânia, 2010.

GOULART, Márcia de Oliveira*;* CASTAGNA, Paulo. *Histórico da ANPPOM.* 2007 - XVII Congresso da ANPPOM (São Paulo). Disponível em http://www.ia.unesp.br/anppom/sobreanppom.htm, acessado em junho de 2011.

HENTSCHKE, Liane; MARTÍNEZ, Isabel. Mapping music education research in Brazil and Argentina: the British impact. *Psychology of Music*, Vol. 32 (3), 2004, p. 357-367.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical. Índice de Autores e Assuntos. 1998-2002.* Porto Alegre: UFRGS, 2003.

JANZEN, Thenille Braun. Juventude e música: a produção nos cursos de pós-graduação brasileiros. XVI Encontro Anual da ABEM/Congresso Regional da ISME na América Latina. *Anais*... Campo Grande, 2007.

MORALES, Daniela dos Santos; BELOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. XVIII Congresso da ABEM. *Anais*... Londrina, 2009.

NASCIMENTO, Thaís Vieira do. Juventudes e músicas: uma bibliografia comentada de dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1996 e 2007. XVII Congresso da ABEM. *Anais*... São Paulo, 2008.

SEHN, Juliana Sueli. Modos de pensar o ensino de música na escola: uma análise de livros didáticos de música publicados a partir de 1996. XIX Congresso da ABEM. *Anais*..., Goiânia, 2010.

SILVA, Juliana Rocha de Faria; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. As pesquisas sobre o piano nos quatro últimos congressos da ANPPOM. XIX Congresso da ANPPOM. *Anais*... Curitiba, 2009.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Editorial. *OPUS*, Ano IV, Ago. 1997, n. 4, p. 3.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. XVIII Congresso da ABEM. *Anais*... Londrina, 2009.

A rabeca na *Marujada* de Bragança/PA: impactos de uma interferência institucional no ensino e aprendizado da rabeca

Mavilda Jorge Aliverti Raiol
UFPA
maviraiol@uol.com.br

Resumo: A Marujada é uma manifestação popular centenária do município de Bragança no estado do Pará. Diferentemente de outras manifestações do mesmo nome, trata-se de danças tradicionais em louvação a São Benedito. A rabeca é o instrumento responsável pelas melodias das danças nessa manifestação. Percebendo que tanto artesãos quanto rabequeiros que tocavam na Marujada já estavam em idade avançada e não tinham aprendizes, o Instituo de Artes do Pará - IAP, através de projeto, fez uma interferência com o objetivo de preservar esses ofícios. Essa interferência aconteceu diretamente no ensino e aprendizado da rabeca. O objetivo dessa pesquisa foi o de averiguar os impactos dessa interferência na manifestação e na comunidade bragantina. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória e descritiva realizada em três momentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e transcrição e análise dos materiais recolhidos em campo. Os resultados mostraram que houve uma profunda mudança no ensino e aprendizado de construir e tocar rabeca em Bragança, mas estas mudanças não prejudicaram a manifestação, ao contrário, a presença de rabequeiros jovens renovou o *Regional da Marujada* e garantiu a preservação desta arte por mais um tempo.

Palavras chave: Rabeca, ensino e aprendizado informal, interferência institucional.

Introdução

Em 2004, o Instituto de Artes do Pará – IAP - realizou em Bragança, nordeste do estado do Pará, um projeto patrocinado pela PETROBRAS, cujo objetivo foi o de resgatar a arte de construir e tocar rabecas naquela região, dentro da manifestação popular centenária da *Marujada*.

Na época, foi detectada a ausência de aprendizes, tanto de tocadores quanto de artesãos, o que suscitou preocupação com a provável extinção desses ofícios na região, pois todos os que estavam em atividade naquele período se encontravam em idade bastante avançada e não possuíam aprendizes.

De início, o IAP, objetivando a preservação do ensino desses ofícios por meio da tradição oral, organizou duas oficinas para serem ministradas por mestres locais: oficina de Construir e Tocar Rabeca.

A oficina de construção da rabeca foi entregue à responsabilidade do artesão mais antigo e músico do regional da *Marujad*a, Seu Zé Brito. A metodologia sugerida era a imitação visando à preservação da tradição oral de ensino e aprendizado desses ofícios. Dessa

maneira, o artesão confeccionaria um instrumento e os aprendizes, a partir da observação, tentariam fazer igual. Após alguns dias do início dessa oficina, Seu Zé Brito adoeceu e teve de ser substituído. Quem assumiu a oficina foi Seu Ari, dando continuidade nos mesmos moldes.

A oficina de Construir Rabeca teve um aproveitamento aquém das expectativas. Dos dez inscritos, apenas um conseguiu concluir o instrumento. Isso porque Josias tinha experiência com marcenaria e sabia trabalhar com madeira. Os demais não conseguiram montar seu instrumento. Assim, a oficina concluiu com dois instrumentos, um construído por Seu Ari e outro pelo Josias.

Após o término da oficina de construção, iniciou a oficina de Tocar Rabeca que foi entregue ao tocador oficial da *Marujada*, Seu Zito. Essa oficina seguiu os mesmos critérios metodológicos da primeira: o tocador tocava e os aprendizes tentavam imitá-lo. Passado alguns dias do início, os alunos foram até o presidente da *Marujada* se queixar de que Seu Zito não estava conseguindo "ensinar". Diziam que cada vez que o rabequeiro repetia um trecho do Retumbão[1] para os alunos tocarem, ele o fazia de forma diferente e os alunos não conseguiam acompanhar. A coordenação das oficinas foi acionada, pois estava claro que o rabequeiro iria precisar de auxílio naquela tarefa.

A coordenação das oficinas, então, entendeu que precisaria de um professor de música que pudesse auxiliar o mestre rabequeiro a transmitir seus conhecimentos e maneira de tocar para os alunos. Naquela época estava residindo em Bragança o professor Abiezer de Melo Monteiro músico[2] da *Polícia Militar de Belém* que em 2000, foi cedido para o quartel da Polícia Militar de Bragança na função de músico, a fim de desenvolver atividades sócio-culturais com a comunidade evangélica daquela cidade. O presidente da *Irmandade de São Benedito* tomou conhecimento da presença do professor na cidade e informou ao coordenador das oficinas que imediatamente entrou em contato com ele e propôs que trabalhasse na oficina.

Depois de tudo acertado, o coordenador orientou o professor Abiezer no sentido de ele não interferir na posição de segurar o violino, assim como na forma de os alunos segurarem o arco. Seu Zito deveria estar presente em todas as aulas e tocar para os alunos. Por sua vez, estes deveriam tentar imitá-lo e no final da oficina, os alunos deveriam tocar o Retumbão e o Xote Bragantino (músicas tradicionais da manifestação).

Para poder cumprir o prazo e as metas estipuladas para a oficina, o professor Abiezer precisou criar uma partitura numérica que auxiliasse os alunos a memorizar a dedilhação da

[1] Retumbão, lundu tradicional da *Marujada.*
[2] O professor Abiezer tem o curso técnico em trompete e estudou violino por dois anos.

melodia no braço do instrumento. Outro recurso que precisou usar foi um afinador eletrônico para afinar as rabecas dos alunos na mesma altura da rabeca do mestre rabequeiro.

A Oficina de Tocar Rabeca conseguiu alcançar êxito, mas precisou ser repetida por mais três meses, como manutenção do estudo, para que os alunos tocassem na conclusão do projeto.

No período de 2009 a 2010 foi realizada uma pesquisa sobre os impactos dessas atividades em Bragança. Essa pesquisa foi fruto de tese de doutorado da presente autora que também participou como uma das pesquisadoras contratadas do projeto anterior executado pelo IAP em 2004 e 2005.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória e descritiva realizada em três momentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e transcrição e análise dos materiais recolhidos em campo.

Resultados

A presença do IAP na comunidade da *Marujada* em Bragança se refletiu de várias formas além da formação de novos artesãos e rabequeiros. Fruto da reflexão sobre a importância da preservação da rabeca na comunidade bragantina, pessoas da comunidades se organizaram em duas associações que trabalham atualmente na cidade com o objetivo de dar continuidade ao ensino e aprendizado de construir e tocar rabeca.

A formação de grupos artísticos com a presença da rabeca deu nova projeção desse instrumento na sociedade bragantina para além das fronteiras da manifestação popular da *Marujada*. Os grupos, assim como os novos rabequeiros passaram a ser requisitados para se apresentarem em locais como praças públicas durante eventos da prefeitura ou de outro órgão ou instituição local, tocar em casamentos, missas, em hotéis para turistas, etc.

As novas atividades musicais com o grupo de rabecas gerou a necessidade da introdução da leitura musical. Assim, a partitura numérica introduzida pelo professor Abiezer durante a oficina do IAP foi substituída pela partitura convencional e isso levou também a necessidade de aulas mais estruturadas com conteúdos musicais e a formação de escolas de música dentro das associações.

Contudo, os novos rabequeiros que já estão atuando junto a *Marujada* estão conseguindo desenvolver essa atividade também através da imitação e da aprendizagem aural tirando músicas de ouvido e imitando os mestre rabequeiros.

A estratégia da aplicação de oficina para preservar a tradição oral de ensino e aprendizado desses ofícios, apesar de não ter alcançado cem por cento de êxito e de ter sofrido adaptações no percurso não comprometeu o resultado final do projeto que era a formação de novos artesãos e rabequeiros. É possível formar artesão e rabequeiro que vão atuar na *Marujada* sem o aprendizado caseiro, familiar e cotidiano do instrumento, metodologia característica do ensino e aprendizado oral. A convivência com os mestres é que irá especializá-los.

A necessidade da introdução do afinador eletrônico se deu pela pouca experiência do professor Abiezer com o instrumento.[3] Isso fez com que ele necessitasse utilizar o afinador eletrônico para afinar os instrumentos dos alunos de acordo com a altura do instrumento do mestre Zito. Essa prática então foi incorporada pelos novos rabequeiros. Entretanto, apesar de Gênese e Lúcio fazerem uso do aparelho eletrônico, eles já conseguem afinar seus instrumentos sem esse recurso quando há necessidade.

A posição de segurar o violino dos mestres rabequeiros de Bragança é apoiar o instrumento na clavícula e as cordas ficam ligeiramente voltadas para o lado direito do tocador. Isso possibilita uma posição do braço direito mais relaxada e o cotovelo não precisa chegar a altura dos ombros para tocar as notas mais graves. A voluta fica direcionada para baixo não forçando o braço esquerdo. Uma das recomendações do IAP foi a de não interferência na postura dos alunos tocarem os instrumentos. Do jeito que o aluno segurasse, era o jeito que tocariam. Mas, a formação do professor Abiezer e talvez do Gênese[4], conduziram os novos rabequeiros a pegar o arco de maneira quase erudita, isto é, com a mão por cima da castanha. Os novos rabequeiros, principalmente o Gênese, tocam com a voluta mais alta.

Atualmente o trabalho de construir rabecas está sendo realizado em oficinas especializadas e equipadas com ferramentas eletrônicas e instrumentos de precisão. A preocupação com a amplificação do som da rabeca fez com que fossem introduzidos elementos amplificadores em algumas rabecas. Com as novas ferramentas, o estudo em violinos de fábrica e a descoberta de vídeos de lutheria italiana, além dos novos artesãos

[3] O professor Abiezer tem o curso técnico em instrumento de sopro. Teve apenas algumas aulas de violino.
[4] Antes do Genese ir para a oficina de Tocar Rabeca em 2004, estava estudando violino na igreja com o professor Abiezer,

estarem utilizando algumas técnicas de lutheria, como vergar as laterais do instrumento utilizando fogo e uma curva de metal, os instrumentos estão alcançando a afinação padrão do violino italiano. Entretanto a projeção sonora acústica dos instrumentos ainda é um assunto que não foi pensado pelos novos artesãos.

Discussão

A primeira idéia dos coordenadores das oficinas do IAP foi realizá-las por meio do método da imitação. A imitação é, segundo Merriam (1964, p. 146), a forma "mais simples e indiferenciada de aprendizagem"[5], então, por que não deu certo?

A imitação, como bem descreveu este autor, é o processo mais simples de aprendizagem, mas parece requerer um ambiente informal e está diretamente relacionada a um aprendizado de convivência e a um determinado contexto. Sobre isso, Gomes (1999), tratando sobre a formação musical de músicos que atuam nas ruas de Porto Alegre constatou que

> o meio de convivência dos músicos, desde criança até a vida adulta, foi fator primordial para o aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades musicais (...). Uma formação que, apesar de dizerem ser individual e sem professor ("eu aprendi sozinho"), aparece ligada à convivência social, às oportunidades e às motivações encontradas em seu meio (GOMES, 1999, p. 39).

A intenção do IAP foi reproduzir nas oficinas a relação de mestre/aprendiz característica na tradição oral. Algumas coisas podem ter contribuído para não ter dado certo a metodologia inicial. Na Oficina de Construir Rabeca, uma das causas pode ter sido a falta de experiência dos alunos com a marcenaria. Para poderem realizar as tarefas com sucesso, os alunos precisariam de orientação, além da observação, pois esta não foi suficiente para eles cumprirem a meta de construir uma rabeca em um mês. Outro fator que pode ser atribuído a esse resultado foi a falta de experiência dos próprios mestres construtores em ensinar o ofício para pessoas sem experiência. Essa mesma inexperiência pode ter dificultado a organização da oficina com preparativos necessários para facilitar a condução dos passos da construção do instrumento.

Tais hipóteses podem ser verificadas ou confirmadas pelo sucesso do Josias que tinha experiência com a marcenaria. Isso não quer dizer que os demais não pudessem conseguir, porém precisariam ser orientados de outra forma, mas a situação ilustra a

[5] *Perhaps the simplest and most undifferentiated form of music learning occurs through imitation (…)*

afirmativa que a aprendizagem informal "depende das oportunidades vividas no meio de pessoas". (GOMES 2003, p. 26)

Em relação a oficina de Tocar Rabeca iniciada por Seu Zito, pode-se atribuir as mesmas dificuldades: a falta de experiência do mestre com aprendizes e, por outro lado, a falta de vivência dos candidatos com a música e com instrumentos.

Outro fator que pode ter colaborado com o insucesso da proposta inicial foi a falta de experiência dos coordenadores do IAP sobre o processo de construção e ensino do instrumento, que fez com que imaginassem que os mestres, sem experiência de ensinar outras pessoas e com alunos que não tinham conhecimento do manuseio de ferramentas, de trabalhar com madeira e sem vivência alguma em música, em um mês poderiam ser capazes de executar a tarefa programada.

Essa reflexão aponta para outra situação: o deslocamento do processo de ensino e aprendizado a partir da convivência diária para a oficina.

J. Vancina (1982, p. 158) define a tradição oral como "um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra". Geralmente essa transmissão é feita no ambiente familiar ou em qualquer outro que não seja o de família, mas que tenha caráter de ligação coletiva. Em outras palavras, a transmissão é feita entre pessoas que compartilham um mesmo ambiente e geralmente o aprendiz já possui certa intimidade com o que está aprendendo por meio da observação.

Prass (1999) tratando sobre os mestres de bateria de uma escola de samba, na cidade de Porto Alegre, reproduz a fala deste que dizia que não estava ali para *ensinar,* e continua o raciocínio: "quem ensina é a vivência socializadora na quadra, desde a infância, interagindo com a música e dança, com o mundo do samba e do carnaval." (PRASS, 1999, p. 13) Continua a autora, comentando sobre o "estudo" do instrumento ser realizado apenas na quadra da escola, diferentemente do estudo formal de música onde o aluno treina sozinho. "É na quadra da escola, porque nela estão os outros ritmistas, e é nas trocas, na observação do *outro*[6], que se aprende."

Toda essa situação evidencia o contexto onde o aprendizado por meio da tradição oral acontece. Como foi descrito anteriormente, cada atividade dentro dessas manifestações tradicionais tem um contexto específico onde ocorre naturalmente a integração entre as pessoas e por meio disso, o aprendizado. No caso acima citado da escola de samba, a vivência com a música e dança acontecia na própria escola. Em Bragança muito tempo antes da

[6] Grifo da autora.

interferência do IAP, tanto artesãos quanto rabequeiros eram iniciados em suas artes no seio da família.

Isso suscita reflexões mais profundas que fogem o âmbito deste trabalho, mas é interessante observar que na tentativa de adaptar a tradição oral à metodologia formal em Bragança, houve a necessidade de ser criada a figura do *intermediário* ou *facilitador* entre o mestre e os aprendizes. Uma pessoa que pudesse tratar os conteúdos da sabedoria popular didaticamente, mantendo a presença do mestre no convívio dos alunos. Como a Oficina de Construir Rabeca já tinha sido concluída, a figura do *facilitador* foi introduzida apenas na Oficina de Tocar Rabeca com o professor Abiezer.

A socialização diz respeito ao "processo de aprendizagem social" [7]. A aprendizagem musical é um processo de socialização em vários níveis, principalmente nos processos de transmissão oral da música de uma cultura. A educação "pode ser definida como o processo dirigido de aprendizagem, tanto formal quanto informal, realizado, em sua maior parte durante a infância e adolescência - que prepara o indivíduo para ocupar seu lugar como um membro adulto da sociedade" [8] (MERRIAM 1964, p. 146). Nessa especificidade, por exemplo, está o aprendizado informal de uma atividade (ou mesmo um instrumento) com um membro da família. E finalmente a escolarização que diz respeito a aprendizagem em horário, local e período específicos com pessoas treinadas para aquela atividade específica.

A interferência institucional na cultura popular da Marujada propiciou mudanças musicais, contudo, mudança é um fenômeno inerente ao ser humano, isso quer dizer que com ou sem a presença da intervenção do IAP na manifestação da Marujada através das rabecas, algumas das mudanças apresentadas nesta pesquisa iriam acontecer.

Childe (1986), abordando a evolução do homem, afirma que ajustes culturais provêm, muitas vezes, de adaptações ao ambiente onde as pessoas vivem sendo assim tanto as modificações culturais quanto à evolução do homem estão ligados à adaptação ao meio ambiente. Isso tem influência direta na transmissão das tradições, visto que a herança social é passada a partir de ensinamentos que são adquiridos desde o nascimento. Sendo assim, "as modificações na cultura e tradição podem ser iniciadas, controladas ou retardadas pela escolha consciente e deliberada de seus autores e executores humanos" (CHILDE, 1986, p. 33).

[7] *Socialization (...) it refers specifically to the process of social learning as it is carried on in the early years of life (…)*

[8] *Education - which may be defined as the directed learning process, both formally and informally carried out, for the most part during childhood and adolescence - which equips the individual to take his place as an adult member of society*.

Assim, as mudanças que estão ocorrendo com a rabeca em Bragança (ensino, aprendizado e construção) passam pela decisão dos próprios indivíduos.

Apesar disso, a interferência institucional acelerou e direcionou um processo de mudança que poderia ter acontecido de outra forma. As oficinas de tocar e construir rabeca introduziram um novo processo de ensino e aprendizado dessas duas atividades que antes eram realizadas unicamente através da tradição oral. De lá para cá, aprender rabeca em Bragança ficou mais acessível por causa das escolas, mas o candidato deverá passar por um processo de aprendizado diferenciado da tradição oral, com metodologia de ensino tradicional de música e com estudo da linguagem musical ocidental.

Em relação ao aprendizado dentro de uma sociedade Herskovits (1974) afirma que ele é o cerne da questão que levam a mudanças culturais em um processo que ele denomina de endoculturativos, isto é, um processo que inicia na infância e continua por toda a vida. Em se tratando de cultura popular, o processo endoculturativo está mais próximo da tradição oral e do convívio familiar. Entretanto, essa prática já deixara de acontecer em Bragança há algum tempo e foi o que levou à intervenção do IAP.

Netll (2005) também afirma que em um processo de mudança musical está implícito a mudança de comportamento e da prática dos seres humanos. Seja por uma questão de melhora pessoal ou comunitária, por adaptação a novas situações, por imposição ou interferência externa, o homem é capaz de transformar radicalmente, por etapas ou sutilmente seu pensamento e consequentemente, sua prática.

Conclusões

Observou-se que nem todas as mudanças ocorridas na música da *Marujada* de Bragança foram causadas diretamente pela interferência institucional. Entretanto, a partir da interferência novos elementos foram introduzidos no universo do ensino, do aprendizado e da construção da rabeca em Bragança e o processo de mudança foi acelerado.

Fez parte desse processo também reflexão e decisões pessoais, mudança da prática e do comportamento musical e adaptação ao contexto sócio cultural por pessoas da comunidade.

Como contribuição foi observada que a utilização da metodologia oral tradicional ministrada por um mestre popular aplicada de maneira formal (no caso de oficinas) é preciso inicialmente que seja levado em conta alguns parâmetros para que essa metodologia aplicada nessas condições garanta o aprendizado. O principal deles é que os candidatos ao aprendizado

tenham tido algum contato prévio com o objeto de ensino, ou que tenham alguma aproximação ou habilidade com a arte a ser aprendida para que entendam e possam executar as orientações do mestre. Quando isso não acontece, é provável que, como aconteceu com a Oficina de Tocar Rabeca, seja preciso encontrar um mediador para fazer a ponte entre o mestre e o aluno.

A intervenção também deu aos rabequeiros e artesãos um status dentro da sociedade a partir da valorização dessas atividades isso gerou o interesse por jovens da comunidade em aprender a tocar rabeca e também de jovens marujos, que antes não acontecia. A formação de grupo artístico também acabou gerando novos espaços de atuação da rabeca na sociedade bragantina.

Diretamente na prática musical da *Marujada*, a presença de rabequeiros jovens renovou o *Regional da Marujada* e garantiu a preservação desta arte por mais um tempo.

Referências

BLACKING, John. Identifying Processes of Musical Change. In: *The World of Music.* Vol. 28, nº1, p. 3-15, 1986.

CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. Traduzido por Waltensir Dutra. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

GOMES, Celson Henrique Sousa. Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. In *Revista Em pauta*, v. 14/15, novembro/98-abril/99. Porto Alegre, 1999.

HERSKOVITS, Melville J. *Man and His Works.* Tomos I e II. 4ª ed. em português, traduzido da 8ª ed. em inglês por Maria José de Carvalho e Hélio Bichels. Editora Mestre Jou. São Paulo, 1974.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NETLL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology*: Thirty-one Issues and Concepts. New Edition University of Illinois Press. Urbana and Chicago, 2005.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou por que "ninguém aprende samba no colégio") In *Revista Em pauta*, v. 14/15, novembro/98-abril/99. Porto Alegre, 1999.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In *História Geral da África* – vol 1. UNESCO. Ática/Unesco. São Paulo. 1982. pp.157-81

Atroca de experiências na banda União dos Artistas Ferroviários de Rio Claro

Jorge Augusto Mendes Geraldo
UNICAMP
jorgeregencia@gmail.com

Resumo: Este relato apresenta alguns aspectos do trabalho desenvolvido com a Banda União dos Artistas Ferroviários de Rio Claro que busca a incorporação de metodologias não formais para a transmissão de conhecimento entre os membros que a compõe. Nele são apresentadas algumas alternativas de como aproveitar o ambiente amadorístico das bandas musicais em benefício da melhora da qualidade técnica de seus componentes e de uma formação mais completa para os indivíduos que podem buscar o ensino de música como uma opção profissional.

Palavras chave:banda de música, educação musical, troca de experiência.

Introdução – A formação musical através da Banda de Música

Neste relato será destacada a formação musical múltipla recebida pelos membros da Banda União dos Artistas Ferroviários de Rio Claro, devido a fatores extramusicais como o convívio em grupo, troca de experiências e aquisição de conhecimentos pela prática.

A banda musical teve e ainda tem um papel fundamental na formação de músicos e na distribuição da música e cultura por todo o Brasil. O ambiente informal dessas instituições faz com que jovens e adultos sintam-se a vontade para dar a si próprios a oportunidade de aprenderem um instrumento musical (CAMARGO, 1978). As aulas de música em muitas destas instituições não ocorrem com uma organização formal dos conteúdos e prazos para o aprendizado, ele acontece de maneira livre, não formal, onde cada indivíduo adquire a técnica para sua atividade no seu tempo, de acordo com as exigências que lhe são dadas. Cada membro da banda recebe informações musicais diretamente de seu instrutor e também com seus colegas do grupo, pois aprendem na prática durante os ensaios (DANTAS, s/d). Os métodos de transmissão do conhecimento vão se desenvolvendo de acordo com as necessidades de cada grupo SIMSON (2001).

O processo pelo qual os membros de muitas bandas obtêm conhecimento é caracterizado pela troca de experiências. Para LARROSA BONDÍA (2002 p.21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ou seja, os músicos ao se permitirem aprender com o outro, deixam que estas experiências perpassem suas vidas e não sejam apenas trocas de informações, pois “informação não é experiência”.

> É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Quando essas pessoas são inseridas no grupo, além de receberem instrução musical passam por um processo de formação geral que inclui disciplina, comportamento e respeito (BRANDANI, 1985). No ensino musical a prática ocorrendo junto com a teoria faz com que o processo de ensino e aprendizagem acelere e os integrantes do grupo fiquem rapidamente aptos a participar dos eventos realizados pelas instituições das quais participam como ensaios e apresentações (DANTAS, s/d). Todos os conceitos que podem ser aprendidos durante os ensaios são imediatamente aplicados, e esta é uma maneira eficaz de fixar o conteúdo.

A pluralidade dos indivíduos participantes dessas instituições musicais contribui na formação social do grupo através da troca de experiências, pois desta maneira existe sempre algo que possa ser aprendido e ensinadocom o outro mesmo que não sejam conteúdos musicais – lições de cidadania, companheirismo, ajuda ao próximo, e a mentalidade de crescimento como conjunto.

> O conhecimento exige do ser humano uma presença curiosa face ao mundo. Exige uma busca constante, é tarefa de sujeitos que, assim sendo, inventam e reinventam o mundo em que vivem. Nas relações de ensinar e aprender para conhecer é preciso ter curiosidade, uma curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. (SOUZA e AMARAL, 2011, p.10).

A procura pelas bandas de música vem de um interesse desperto pela curiosidade e vontade pessoal de tocar um instrumento musical, trazendo pessoas que queiram apenas tocar sem a pretensão de se profissionalizarem. Ir à banda é uma boa motivação para ver amigos, conversar, trabalhar em conjunto para o bem da instituição, tocar música junto com outras pessoas. Porém o ambiente plural faz com que muitos músicos se destaquem e passem a ter a música como profissão. Esses têm uma formaçãodiferenciada das escolas formais por ter a oportunidade de já ter se envolvido com a atividade de instrumentista de maneira ampla e prática (LIMA, 2006).

Contextualização da Banda União dos Artistas Ferroviários

A Sociedade Musical União dos Artistas Ferroviários de Rio Claro foi fundada no dia 5 de agosto de 1896 por um grupo de senhores que se reuniam regularmente para tocar informalmente, apenas como lazer, sem o compromisso de se apresentar. A Sociedade

agregou o nome de Ferroviários por uma junção com o Grêmio Recreativo dos Empregados da Cia Paulista de Estradas de Ferro[1]. Ao longo de mais de um século de atividades acabou perdendo o apoio da Ferrovia por duas vezes sendo a segunda definitiva. O primeiro rompimento foi com o Grêmio, passando a serem duas organizações distintas. Na década de 50 a Banda voltou a receber apoio da Ferrovia, que forneceu novo local para ensaios e financiamento para compra de novos instrumentos e partituras. Em 1971 a Cia Paulista de Estradas de Ferro, já FEPASA, interrompeu o apoio dado, entretanto a banda preservou o nome de Ferroviários**.** Posteriormente devido ao serviço musical e cultural realizado pela instituição à população de Rio Claro, a Sociedade Musical União dos Artistas Ferroviários foi declarada de utilidade pública na cidade passando a ter apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Rio Claro através de um vínculo criado com a Secretaria Municipal de Cultura da cidade.

Depois de quase 115 anos de atividades ininterruptas a Banda mantida pela Sociedade criada em 1896 passa por um processo de transformação caracterizado pela sua ampliação e evolução do nível técnico de seus componentes. Hoje o grupo ensaia regularmente uma ou duas vezes por semana e mantém um calendário extenso de apresentações – cerca de 40 por ano – entre eventos cívicos, apresentações ao ar livre, festas populares e concertos.

Atualmente a banda tem cerca de 50 integrantes entre instrumentistas de sopro: madeiras (1 flautim, 4 flautas, 1 oboé, 10 clarinetas, 3 saxofones alto, 3 saxofones tenor e 1 saxofone barítono) e metais (6 trompetes, 2 trompas, 4 trombones, 1 euphonium e 3 tubas); e percussão (5 componentes) que trabalham com um instrumental variado (bateria, caixa, bombo, prato a dois, tímpanos, xilofone, vibrafone, glockenspiel, e outros acessórios).

Neste início do século XXI a banda passou pela liderança de maestros que trouxeram a conscientização de que a única forma da banda continuar suas atividades e atender as expectativas de seu público seria através de uma reformulação de sua estrutura administrativa e de suas atividades. O grupo precisa atender as expectativas de seu público e *fazer jus* ao apoio recebido pelo poder público e privado Em 2006 iniciei meus trabalhos como regente da Banda União dos Artistas Ferroviários e como propostas,levei ao grupo a revitalização de

[1] A Cia Paulista de Estradas de Ferro atuou como uma das grandes empresas ferroviárias privadas de transporte de carga e passageiros no Estado de São Paulo. Foi fundada em 1864 e estatizada em 1961 durante a presidência de Jucelino Kubitschek. Em 1971 foi incorporada a nova estatal FEPASA – Ferrovia Paulista SA.

uma Escola Gratuita de Música que fazia parte das atividades da banda, porém há algum tempo inativa, e a continuidade do processo de transformação do grupo em Banda Sinfônica[2].

O corpo de músicos da Banda União dos Artistas Ferroviários tem como qualidade principal a heterogeneidade. Cerca de 75% de seus participantes não tem a música como profissão e muitos desses aprenderam música tocando na própria banda. Dos 25% restantes há uma parte que obteve instrução musical informalmente e desenvolveram atividades profissionais como músicos, porém não com Banda Musical, e outra parte tem alguma formação através de escolas de música, professores particulares ou conservatórios.

A troca de conhecimento

Para o desenvolvimento do nível musical da banda foram aplicadas práticas que pudessem ser aplicadas ao conjunto de músicos em questão. Desta maneira valorizou-se a heterogeneidade do grupo como incentivo à troca de informações entre os participantes como uma das fontes de onde os integrantes pudessem extrair teorias e práticas para o seu aprimoramento como músicos. Assim o maestro passa a ter uma função de coordenador, auxiliando na troca de conhecimento entre os envolvidos no processo. Como afirma SIMSON (2001) nestes ambientes de troca o professor, no caso o maestro, é um mediador e estimulador desta troca. Nas palavras de Freire (1996, p.47):

> Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive.

Na prática pode-se perceber que a transferência não tem apenas uma direção, ou seja, não são apenas os mais instruídos em música que compartilham seu conhecimento com os menos instruídos, mas o inverso acontece no que diz respeito a uma troca de experiências e saberes que vão além do fim musical, pois uma das preocupações principais do processo não é

[2] A principal diferença entre a banda sinfônica e a banda de música está na maior diversidade de instrumentos que a primeira possui. Esta característica faz com que seu repertório se amplie e a possibilidade de desenvolvimento técnico aumente (BRANDANI, 1985).

apenas o resultado musical, mas também o crescimento de seus participantes através dessa convivência e do interesse comum no crescimento da banda em si.

Formação de Monitores

Durante o processo de formação dos músicos dentro das ações que foram colocadas em prática o coordenador deve ter a capacidade de encontrar dentre os participantes, pessoas que se destaquem naturalmente[3]por algumas características técnicas e psicológicas. Alguns membros do grupo mostram-se mais aptos há tomar iniciativa na troca de conhecimentos técnicos – neste caso na área de música – para outros indivíduos menos instruídos nesse quesito. Esses "pequenos líderes" que surgem, normalmente em cada naipe podem ser encontrados um ou mais destes, precisam ser orientados no seu processo de compartilhar conhecimento para que isso ocorra da forma mais natural possível, em que aquele que recebe a informação sinta-se privilegiado por obtê-la dessa maneira.

No caso da Banda União dos Artistas Ferroviários alguns dos membros que se destacavam foram escolhidos para auxiliar no ensino na Escola Gratuita de Música, e para isso passaram a receber informações extras a seu conhecimento musical diretamente do regente ou coordenador da banda. Esses líderes de naipes[4] passam a ser fundamentais quando o processo de evolução musical chega a tal refinamento que é necessário maior instrução das pessoas que ajudam os membros do grupo,além disso, o processo de auxiliar cada naipe torna-se uma experiência única, na prática, para a formação dos líderes como instrutores de música, o que colabora com sua formação musical e humana.

O principal resultado colhido com o trabalho desenvolvido é a melhora técnica dos músicos participantes da banda. Com um cronograma de ensaios e apresentações específicos muitos aspectos musicais acabam sendo incorporados pelos participantes do grupo de tal maneira que não precisem ser revisados quando o repertório é modificado.

O convívio e a troca de experiências preservam ainda na banda um ambiente saudável onde os integrantes estão aptos a avanços maiores. O mútuo aprendizado faz com que os naipes específicos tenham integrantes que confiam uns nos outros para o aprendizado e execução musical nas apresentações.

[3] É difícil definir os motivos pelos quais estes indivíduos se destacam. Com certeza questões como a personalidade e formação pessoal diferenciada e capacidade de comunicação são aspectos em evidencia nestes membros do grupo. O mais importante é que eles se destaquem espontaneamente sem ser previamente designados para isso.

[4] Em cada grupo de instrumentos, por exemplo, metais e madeiras, ou até mesmo sub-grupos, dentro das madeiras os clarinetes e flautas, podem localizar-se lideranças que auxiliem o desenvolvimento musical específico dos membro que tocam o mesmo instrumento.

Para Oliveira e Stotz (2004):

> Conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente à frente [...] a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber [...] Conviver se aprende convivendo e para essa convivência há algumas moedas: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito, flexibilidade em relação aos tempos. (p.15).

Como objetivos sempre são buscados a interação entre os membros do grupo e seu reconhecimento como uma *família*[5]musical, e o desenvolvimento técnico musical dos indivíduos e do grupo. Essas metas são alcançadas gradativamente e precisam ser buscadas em conjunto devido à natureza[6] do grupo.

O resultado aparece para cada indivíduo quando percebem que cada lição aprendida faz diferença para si, e isso é sentido no ato da troca de conhecimento, pois a aplicação é imediata. A segunda e muito importante é o reconhecimento que eles têm do público que acompanha as apresentações do grupo e percebe o desenvolvimento musical pelo qual o conjunto passa.

Conclusões e aspirações para o futuro do grupo

A primeira conclusão a tirar desse processo que já tem cinco anos de duração é que as transformações pelas quais a banda passa não tem resistência nem dos músicos jovens e tampouco dos músicos mais velhos. O fato de todos se sentirem incluídos na modificação e ampliação da Banda União dos Artistas Ferroviários faz com que os objetivos sejam comuns a todos, que passam a agir em favor dessa causa, cada um de sua maneira própria.

Para continuidade desse processo, são necessárias ações que vêm a complementar a elevação do nível técnico e de interpretação musical dos músicos da banda. Uma das ações que auxiliará o desenvolvimento técnico do grupo e dos membros individualmente necessita de uma assistência especial e exercícios específicos para cada família de instrumentos, assim na próxima fase serão formados agrupamentos menores dentro da banda separados por formações específicas como – quarteto de trombones, quinteto de metais, quinteto de madeiras, quarteto de saxofones, grupo de percussão – para que os músicos possam ter mais atenção com a sua execução.Os laços formados com os companheiros de naipe ajudam na

[5]De acordo com Minuchin (1990), podemos ver aqui a família como uma agregação social no qual um dos objetivos de seus membros é a acomodação e transmissão de certos aspectos culturais. Ela proporciona uma referência aos indivíduos que fazem parte dela.

[6] Características dos indivíduos que fazem parte do grupo, citadas no item: Contextualização da Banda União dos Artistas Ferroviários.

formação destes conjuntos de câmera e ao atingir um patamar de conhecimento musical maior cada indivíduo passa a ter condições de ter voz ativa para dar opiniões pessoais sobre a execução musical neste novo contexto. Espera-se que o resultado conseguido com estas formações camerísticas reflita no desenvolvimento da banda.

O incentivo aos integrantes de um grupo musical de estudantes deve ser constante, pois a motivação para com que os membros continuem sua participação precisa de renovação e pode ser conseguida de vários modos. O primeiro modo oferecido em conjunto com a diretoria da Sociedade Musical União dos Artistas Ferroviários é a renovação do instrumental da banda, que fornece aos músicos melhores condições de executarem as suas atividades. Com instrumentos musicais novos e de boa qualidade todos tem mais chances de ultrapassar dificuldades que dizem respeito à sonoridade e afinação. A segunda maneira de manter todos motivados constantemente é a renovação do repertório, sempre trazendo dentro das peças novos desafios para cada instrumentista.

Para os integrantes da banda que manifestam o interesse pela profissão de música será montado um projeto de palestras e aulas teóricas para auxiliar essas pessoas no seu crescimento profissional, a fim de dar-lhes base para que fiquem aptos para o ingresso em cursos fora da Sociedade Musical União dos Artistas Ferroviários, sempre preservando os laços adquiridos para que esses músicos mesmo desenvolvessem atividades profissionais fora da banda possam trazer novas informações e auxílio ao grupo da Banda União dos Artistas Ferroviários.

Referências

BRANDANI, Neyde. **A BANDA MARCIAL COMO NÚCLEO DE FORMAÇÃO MUSICAL.** Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 1985, USP – ECA BIBLIOTECA.

DANTAS, Fred. **TEORIA E LEITURA DA MÚSICA PARA AS FILARMÔNICAS.** Publicado pelo Selo Editorial da Casa das Filarmônicas. Salvador BA: s/d, UNICAMP – IA – BIBLIOTECA.

CAMARGO, José B. **BANDAS DE MÚSICA CIVIS EM COMUNIDADE INTERIORANAS, 1873/1977.** Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 1978, USP – ECA BIBLIOTECA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **RevistaBrasileira de Educação**. nº19. p. 20-28. 2002.

LIMA, Ronaldo Ferreira**. BANDAS DE MÚSICA, ESCOLA DE VIDA.** Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006, UNICAMP – IA – BIBLIOTECA.

MINUCHIN, Salvador.Famílias: Funcionamento & Tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 25-69.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. **Anais da 27ª reunião da ANPED**. GT Educação Popular. (CD ROM). 2004.

SIMSON, Olga Rodrigues de Morais Von; Margareth Brandini Park; Renata Sieiro Fernandes. **Educação não-formal: cenários da criação.** Campinas, 2001, Editora da Unicamp/Centro de Memória.

SOUZA, Paulo César Antonini; AMARAL, Débora Monteiro do Caminhando com os invisíveis: característica da pesquisa em processos educativos e práticas sociais. **Anais do 2º seminário de Pesquisas em Práticas Sociais e Processos Educativos**. (CD ROM). 2011.

A escola de tempo integral: Um espaço potencial para as aulas de música na educação básica

Andréia Veber
UEM
andreiaveber@gmail.com

Resumo: Este artigo traz em sua essência a inserção do ensino de música na escola de educação básica. Essa é uma discussão que se tornou constante nos últimos anos, não somente na área da Educação Musical, mas em toda a sociedade, devido a aprovação da Lei 11.769/08. A discussão trazida aqui é um recorte de minha dissertação de mestrado[1], na qual tive como objetivo pesquisar sobre a inserção do ensino de música em uma escola de educação em tempo integral. Neste texto, tenho como objetivo apresentar uma reflexão sobre a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola como uma possibilidade de abertura de um espaço potencial para a inserção do ensino de música na educação básica. Isso, a partir da experiência da escola pesquisada com a inserção do ensino de música em seu currículo. Dentre os resultados, podemos apontar que a escola em tempo integral aparece como espaço potencial para a inserção do ensino de música na educação básica. O texto baseia-se em uma reflexão que foi apresentada na mesa de abertura do XXI Encontro sul - brasileiro da ABEM, que aconteceu na cidade de Maringá.

Palavras chave: Educação básica, escola em tempo integral , ensino de música na escola.

Introdução

Há alguns anos atrás tive a oportunidade de atuar como professora de música em uma escola na qual o tempo de permanência do aluno passara a ser, naquele ano, integral. A partir dessa experiência nasceu o desejo de pesquisar sobre o processo de inserção do ensino de música na escola em tempo integral. Tema que foi escolhido para minha pesquisa de mestrado, defendida no ano de 2009.

A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. A escola escolhida como campo empírico para a pesquisa foi uma das escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina, que será denominada aqui por sua sigla: EEBCAL. Essa escola participa do projeto Escola Pública Integrada – EPI, que é

[1] Intitulada Música na Educação Básica: Um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina.

uma experiência educacional na qual o tempo de permanência do aluno na escola em atividades curriculares é ampliado para tempo integral.

Os instrumentos usados para a construção dos dados da pesquisa foram: observações, análise de documentos e entrevistas com representantes dos diferentes grupos que formam a comunidade escolar (Equipe Diretiva, Professores, funcionários, alunos e pais). As observações foram realizadas de fevereiro a junho de 2008. Foram entrevistados 14 professores, sete pais e/ou responsáveis; e 36 alunos. As entrevistas com os professores foram realizadas em duas etapas.

O referencial teórico foi constituído pelo conceito de tempos escolares (GIMENO

SACRISTÁN, 2008), bem como pelos conceitos de educação integral, escola em tempo integral e currículo integrado, que são conceitos trazidos do campo da educação. Gimeno Sacristán (2008) sistematizou categorias dos tempos de aprendizagem na educação, construindo um único esquema que contempla enfoques variados. Conforme sustenta o autor:

> Analisar as formas de estruturar os tempos escolares é interrogar a escolaridade já estabelecida acerca de sua validade, uma forma de compreender a verdadeira utilidade das instituições escolares. Saber como está preenchido nosso tempo, o tempo escolar, é conhecer a essência da escolarização. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 50)

Na pesquisa, o método utilizado foi o estudo de caso qualitativo, realizado com uma das escolas pertencentes ao Projeto Escola Pública Integrada (EPI), da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Como referencial teórico, foi utilizado o conceito de tempos escolares sistematizado por Gimeno Sacristán

(2008), os conceitos de educação integral, escola em tempo integral e currículo integrado. O currículo integrado está relacionado à forma de organização de propostas a serem desenvolvidas na escola, buscando a não fragmentação dos conhecimentos e das experiências de ensino e de aprendizagem (YUS, 2002; TORRES SANTOMÉ, 1998).

Na literatura, o significado da palavra integral, em seu aspecto educacional, está associado à educação do indivíduo por inteiro. Segundo Yus (2002), está relacionado com o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual. O termo educação integral, por vezes, é confundido ou tomado como sinônimo de escola em tempo integral ou, ainda, de educação em tempo integral. No entanto, esses são conceitos diferenciados, já que a escola em tempo integral está relacionada basicamente com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

A utilização da expressão “escola em tempo integral” como sinônimo de “educação

integral” acontece devido à relação direta que, por vezes, acaba se estabelecendo entre as duas. Como aponta Cavaliere (2007), ampliar o tempo de permanência do aluno na escola significa comprometer-se com uma educação que vai além daquela até agora oferecida na maioria das escolas. Para a autora, deve-se levar em conta não só a quantidade, mas a qualidade desse tempo, ou seja, o significado que esse tempo tem para a escola e para aqueles que dela participam. Ao aumentá-lo,

aumenta também a responsabilidade, daqueles que atuam na escola, de tornar significativo esse tempo.

Neste texto, tenho como objetivo apresentar uma reflexão sobre a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola como uma possibilidade de abertura de um espaço potencial para a inserção do ensino de música na educação básica. Isso, a partir da experiência da escola pesquisada com a inserção do ensino de música em seu currículo.

A inserção da música na escola de tempo integral

A inserção do ensino de música na escola de educação básica é uma discussão que se tornou constante nos últimos anos, não somente na área da Educação Musical, mas também junto à outras esferas da sociedade e nas políticas públicas, devido a aprovação da Lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade da inserção do conteúdo de música na escolarização básica.

De forma paralela, outras discussões que vêm ampliando seus espaços entre especialistas, nas políticas públicas educacionais brasileiras e, também, nas mais diversas esferas sociais são: a escola de tempo integral e a educação integral. Isso, em razão da ampliação dos programas governamentais e da divulgação das Novas Diretrizes para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Frente a isso, as perspectivas para os próximos anos são de que essas discussões, bem como as ações referentes à educação integral e escola em tempo integral, se proliferem ainda mais.

Essas ações são iniciativas do governo federal nas quais o objetivo descrito é levar educação de qualidade a toda população. Esse foi um dos compromissos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assumido pelo Brasil e por vários outros países em desenvolvimento no Fórum Mundial da UNESCO, realizado na Tailândia, em 1990. Na ocasião, os representantes dos países participantes assinaram um tratado responsabilizando-se, em seus respectivos países, pela tomada de iniciativas para que a educação de qualidade fosse levada a toda a população. (UNESCO/CONCED, 2001). Como iniciativa no Brasil, a LDBEN n° 9.394/96 passou a prever a ampliação progressiva do tempo de permanência dos alunos na escola para período integral (BRASIL, 1996). Esse compromisso foi reafirmado em 2001, com o Tratado de Dakar (UNESCO/CONCED, 2001).

Ao observar esses documentos é possível perceber que esse não é um assunto tão recente. Também, ao olhar para a história da educação no Brasil percebe-se que a discussão em torno da educação integral e em tempo integral é ainda mais antiga, que foram idéias já discutidas em projetos implantados ao longo da história da educação no Brasil.

Alguns desses projetos ganharam destaque na literatura e podem colaborar com a compreensão do processo de desenvolvimento da escola em tempo integral e da educação integral no cenário nacional. Como exemplo, podemos citar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), criado na década de 1950, no Estado da Bahia, idealizado por Anísio Teixeira e que mais tarde tornou-se conhecido como escola-parque. Outro exemplo de grande relevância é a implantação dos CIEPs

(Centros Integrados de Educação Pública), criados na década de 80 no estado do Rio de janeiro. Na mesma década, no Estado de São Paulo, podemos citar o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança). Na década de 90, o "Projeto Minha Gente", de iniciativa federal, depois denominado Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

Atualmente, também de iniciativa federal, temos o programa Mais Educação, com ações sendo desenvolvidas em todas as regiões do País. Esse Programa, como apontam seus documentos, foi criado como estratégia do governo federal para introduzir a ampliação da jornada escolar para período integral e a organização curricular na perspectiva da educação integral (Brasil, MEC)

Várias propostas a partir do Programa mais educação e outros projetos mais pontuais estão sendo desenvolvidas em diversas regiões. São projetos que vão desde a implantação de turnos diferenciados, geralmente denominados de turno curricular e atividades diversificadas, até propostas nas quais todas as atividades são articuladas no currículo obrigatório da escola. Em alguns projetos, conta-se com a parceria de ONGs e espaços comunitários, nos quais são oferecidas atividades em forma de oficinas (NEEPHI, 2007).

Em Santa Catarina, onde desenvolvi minha pesquisa, o projeto de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola é denominado Escola Pública Integrada, EPI. Nele, em todas as escolas participantes as atividades oferecidas devem fazer parte do currículo obrigatório. Na escola onde realizei minha pesquisa (que será denominada aqui por sua sigla - EEBCAL), a escolha das áreas que seriam acrescentadas ao currículo foi feita por toda a comunidade escolar. A música foi uma das primeiras áreas a contemplar o novo currículo, fazendo parte dele desde a adesão da escola ao projeto. Antes, a escola nunca havia passado por nenhuma outra experiência de ensino de música. Os motivos apontados para essa escolha

foram os mais diversificados e estavam associados às funções já descritas em pesquisas sobre as funções da música na escola já realizadas pela área (ver Hummes, 2004; Souza et al., 2002).

Em minha pesquisa utilizei também as concepções de espaço e lugar utilizadas por Viñao Frago (2001), como forma de contribuir com o entendimento sobre como a música estava presente na escola pesquisa. Para o autor, o espaço é algo que é dado a priori e o lugar é algo que se constrói a partir da ocupação desse espaço. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o espaço dado para a música na EEBCAL foram as três aulas semanais que eram oferecidas para cada turma.

Nesse espaço, as práticas musicais desenvolvidas estavam focalizadas nas vivências dos alunos com a música por meio das atividades de execução: da flauta doce, da percussão, do canto; nas atividades de apreciação musical e, também, nas atividades de composição, improvisação e arranjo. Para os alunos, era nessas aulas que eles poderiam aprender a tocar, cantar, conhecer instrumentos e brincar.

> [eu gosto da aula de música] Porque eu aprendo a cantar, a tocar, a fazer coisas de música. Eu gosto de brincar de tocar instrumento, e a parte mais legal da aula, quando a gente toca a flauta e quando a professora deixa a gente tocar aqueles outros instrumentos que tem lá na sala [referindo-se aos instrumentos de percussão]. (aluno da 2ª série)

A idéia de ter mais tempo para a realização das atividades permitia a utilização de dinâmicas variadas de organização do tempo, possibilitando maior atenção aos processos individuais de desenvolvimento musical dos alunos, o que permitia, também, uma desaceleração dos processos de ensino com o objetivo de proporcionar vivências visando à qualidade da aprendizagem musical desses alunos.

As vivências musicais escolares também eram levadas pelos alunos para além da escola, ultrapassando seus os muros e acontecendo nos tempos com a educação para além dela. Como apontou a professora Amanda:

> Eles iam pela estrada com a flauta na mão e já iam tocando e cantando. A gente ia passando em frente às casas e ficava escutando as flautas tocando. Às vezes, ficavam até tarde tocando, não importava a hora. Principalmente quando a professora dava uma música nova. Tinha dias que eu olhava e tinha aluno que nem tirava o uniforme, já ficava sentado na calçada, tocando. (professora Amanda, p. 290)

Como os alunos permaneciam na escola em período integral, todas as atividades obrigatórias eram realizadas na escola. Assim, usar o tempo de casa, depois de ter passado

mais de nove horas na escola, para reproduzir as atividades musicais aprendidas nas aulas, sugere que tal vivência com a música teria adquirido significado para a vida do aluno. Eu acredito que aí está nosso papel, de tornar a experiência com música significativa para o aluno, para a escola, para a família e para a comunidade.

A garantia de um espaço estabelecido para as aulas de música junto ao trabalho que fora realizado pelos diferentes profissionais que passaram pela escola instituíram ali uma rotina com a música (lembrando que no período de realização da pesquisa as aulas eram ministradas por um profissional com habilitação específica em música). O que gerou certa visibilidade às práticas musicais. Com isso, os demais professores passaram a conhecer e reconhecer diferentes possibilidades para a música na escola, que eram evidenciadas nas aprendizagens dos alunos, a partir das quais os professores identificavam um diferencial na forma de trabalhar com a música. Com isso, eles passaram a sentir a necessidade de ter na escola um profissional com formação específica em música. Essa necessidade ficou evidenciada nas falas dos professores

> Pegar qualquer música, levar pra sala, trabalhar uma reflexão em cima do conteúdo, isso qualquer pedagogo faz. Mas tem algo que eu não sei te explicar, nas aulas de música que eu já vi aqui da escola, que o professor habilitado tem como desenvolver, diferente de nós. (...) Eu não sei agora citar tudo que vocês, como professores formados em música, conseguem, porque não sei exatamente como se diz, mas eu via a diferença das crianças cantando, das crianças trabalhando na aula de música. (professora Vívian)

Como afirma Penna (2004), se a música não ocupa o espaço tido como potencial nas escolas torna-se difícil a conquista de reconhecimento e valorização. Vale ressaltar que nessa ocupação de espaços, nesse processo de conquista as dificuldades são uma constante. Trazendo um pouco de minhas vivencias como professora, quando de minha atuação como professora de música na EEBCAL, esbarrei com muitas dificuldades e rejeição por parte de vários professores. Muitos deles entendiam a ampliação do tempo como um espaço para desenvolver melhor as habilidades de leitura e escrita[2]. Então, mesmo a escolha pela inserção da música partindo da própria escola, da comunidade escolar, não deu a ela garantia de reconhecimento. Esse teve que ser arduamente conquistado. Acredito que não significa que a escola ou professores não queiram que a música esteja ali. Um dos principais problemas que percebo é que a compreensão sobre o papel dessa área de conhecimento, na maioria das vezes, é limitada.

[2] Isso ficou registrado na falas dos próprios professores, mais tarde, quando da realização da pesquisa, ao falar sobre a inserção da música na escola.

Para os professores da EEBCAL, era perceptível que existia uma falta de conhecimento por parte deles em relação ao papel da educação musical na escola. Talvez, pelo fato de a escola nunca ter passado pela experiência de ter o ensino de música no currículo, ou, também, pela falta de contato dos próprios professores com essa prática na escola, como observa a professora Amanda:

> Pra mim, é a falta de conhecimento mesmo, da gente. Porque a gente foi ver a música em si, assim, o ensino de música, aqui com os alunos, agora nesses últimos anos. Porque, antes, a gente nem tinha aula de música, a gente cantava qualquer coisa, a professora dava uma letra, a gente nem sabia a melodia, nem sabia como cantar, ela trazia uma fita e a gente cantava junto com ela. Hoje em dia não, eles conhecem o que é uma partitura, a gente nem sabia o que era isso. Eles aprendem a cantar, a tocar e a gente consegue ver o quanto isso é importante pra eles. E a gente, não. A gente nunca passou por essa experiência de aprender música assim, como eles, na escola, com todas essas coisas que eles têm e que a gente acaba aprendendo e vendo que é bem diferente de tudo que a gente tinha visto na escola. Mas a gente vai conhecendo e vai aprendendo a lidar com tudo isso e a trabalhar com essas coisas todas, né? (professora Amanda, p. 253)

Como disse a professora, essa é uma relação que se constrói aos poucos, a partir das vivências que se estabelecem na escola por meio de um processo de maturação dos professores com relação à presença da música na escola. Acredito que a construção dessa maturação seja uma tarefa nossa, da área de Educação Musical, dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica e fora dela.

Algumas considerações

Na EEBCAL, a inserção da música aconteceu a partir do espaço dado a ela, devido a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a escolha da comunidade escolar. Mas a conquista de seu lugar na escola aconteceu, principalmente pela atribuição de sentido às práticas educativo-musicais desenvolvidas e pelo reconhecimento de particularidades da música que antes não eram percebidas.

Essas vivências fizeram com que o ensino de música conquistasse seu lugar na escola, adquirindo reconhecimento e legitimidade, e transformando-se em uma prática estável e reconhecida como parte da formação integral do aluno.

Frente ao exposto, é possível afirmar que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola foi fundamental para que fosse dado o primeiro passo, abrir um espaço para o ensino de música. Fator esse que aponta a escola em tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música.

Cabe a nós, profissionais da área, ocupar esse espaço de forma a construir o lugar da música em cada instituição. Talvez não seja tarefa fácil, mas acredito que experiências como essa, desenvolvida na EEBCAL, em Santa Catarina, e tantas outras já iniciadas, com todos os erros e acertos, podem nos ajudar a compreender as diversas realidades e contribuir em direção à conquista do lugar da música na escola de educação básica.

Referências

BRASIL. **Programa Mais Educação Passo a passo**, Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007
Disponível em <http://www,cedes.unicamp.br > Acesso em 23 fev. 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El valor Del tiempo en educación.** Editora Morata, Madrid: 2008.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de musica na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (mestrado em música), programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

NEEPHI, INSTITUTO; **Experiência de horário integral.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.unirio.br/cch/neephi> Acesso em: 02 nov. 2007.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da Abem,** Porto Alegre, n.11, p. 7-16, set. 2004.

SOUZA, Jusamara et al. (Org.).**O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. Série estudos n. 6.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESCO/CONCED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: Ação Educativa, 2001.

VINÃO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade : a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma abordagem holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed: 2002.

A música e as crianças pequenas: algumas considerações sobre as relações de mediação no processo de ensino/aprendizagem

Jorge Luiz Schroeder
USP

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder;
scnassif@terra.com.br
USP

Resumo: Neste trabalho colocamos em discussão o conceito de mediação no processo de apropriação da linguagem musical por crianças pequenas. Ancorados na psicologia de Vigotski e tomando como objeto de análise algumas cenas observadas em pesquisa de campo no contexto escolar da educação infantil, levantamos alguns pontos importantes e nem sempre considerados quando se pensa a música nesse contexto. Entre esses pontos, destacamos o papel crucial da professora ou do professor sob vários ângulos, e os decorrentes cuidados a serem tomados ao se pensar o trabalho com música para crianças pequenas.

Palavras chave: Mediação; Apropriação Musical; Educação Infantil

Introdução

A partir dos anos noventa, quando as abordagens sócio-interacionistas da educação começaram a ganhar força, as relações de mediação no ensino passaram a ser uma preocupação recorrente dessa área. Sobretudo nos estudos e propostas de influência vigotskiana, essa questão tomou tal espaço que, juntamente com o também decantado conceito de zona de desenvolvimento proximal, passou a identificar e resumir a psicologia de Vigotski. Como sempre acontece quando um conceito teórico vira modismo numa área do conhecimento, isso provocou-lhe um esvaziamento de sentido, e sua apropriação foi sendo cada vez mais simplificada e distanciada dos fundamentos teóricos que lhe deram origem.

Neste trabalho, recorte de uma pesquisa que vem sendo realizada no contexto da educação infantil, tentamos retomar a questão da mediação para elucidar algumas questões em relação ao processo de apropriação da música por crianças pequenas, objetivo principal da referida pesquisa. Procuramos mostrar que, quando tomada de uma maneira que leva em conta as premissas vigotskianas[1], a noção de mediação permite iluminar situações de desenvolvimento e aprendizagem musical, bem como repensar a função docente no processo de ensino da música.

[1] Vale assinalar que, no âmbito da educação musical, apropriações mais consistentes da teoria vigostskiana já vem sendo realizadas. Ver, por exemplo, Benedetti; Kerr, 2008.

A pesquisa em questão teve como campos de observação duas escolas de educação infantil, uma pública, na cidade de Campinas, e outra privada, na cidade de Ribeirão Preto. Na escola pública, que não contava com professora especialista em música, foram observadas por um semestre letivo não apenas as oficinas de música como também a rotina das crianças em outros momentos. Nesse contexto foi realizada uma observação de natureza participante, já que os pesquisadores tiveram espaço para sugerir e conduzir atividades musicais. Já na escola privada, durante dois semestres letivos, observamos de maneira passiva apenas as aulas de música. Essa escola contava com professora de música e as crianças, na sua maioria oriundas de ambientes sócio-econômicos privilegiados, tinham aulas específicas de música desde os dois anos. A faixa etária em ambas as escolas era de 4 a 6 anos.

A seguir, partindo de algumas cenas presenciadas nas observações (fragmentos de episódios maiores), procuramos conduzir as análises focando as relações de mediação.

Questões sobre mediação a partir de alguns episódios observados[2]

CENA 1: Hora do lanche

Após a roda inicial, na qual, conduzidas pela educadora auxiliar, cantaram várias músicas fazendo representações com gestos, as crianças se organizam em fila para esperar o lanche. Beatriz fica para trás cantando uma das músicas cantadas na roda. No retorno à sala, enquanto pegam as escovas de dente, Carla começa a cantar sozinha e Roberta, vendo-a, começa a cantar junto. Outras duas crianças, vendo-as cantarem, se entreolham e começam a cantar juntas outra música, acompanhando-se com uma brincadeira de mãos. Outras crianças na sala percebem o jogo instaurado e também começam a cantar, batendo as mãos, sempre aos pares.

CENA 2: Ausência da professora auxiliar

A educadora auxiliar não esteve presente. Não houve roda inicial. Ninguém cantou durante toda a manhã.

CENA 3: Decifrando a letra da música

[2] As cenas 1 e 2 foram observadas na escola pública. As demais, na particular.

As crianças ouvem a música "Tupi". Recebem folhas com figuras e palavras da letra. Pedem para ouvir novamente e, muito concentradas, tentam identificar as palavras escritas nas folhas relacionando-as com as palavras ouvidas na canção. Estão aprendendo a ler.

CENA 4: Cantando e dançando

Crianças ouvem uma música, tocando caxixis e dançando. Três meninos não querem dançar e ficam sentados num canto. A professora de música então oferece três tambores aos meninos e sugere que acompanhem o ritmo da música e a danças das outras crianças. Os meninos gostam da idéia e passam a participar ativamente.

CENA 5: Participação da educadora "A" na aula de música

As crianças estão agitadas. Sobem para a aula de música aos poucos. A educadora responsável pela sala não participa da roda inicial da aula de música e nem de qualquer outra atividade, fica de fora apenas "tomando conta" e "chamando a atenção". Há pouco envolvimento na aula por parte das crianças.

CENA 6: Participação da educadora "B" na aula de música

As crianças estão altamente concentradas e envolvidas nas atividades na aula de música. A educadora responsável pela sala participa intensamente de tudo: faz todas as atividades junto com as crianças, ajuda as que estão com alguma dificuldade, faz comentários de incentivo, dá sugestões, inclusive musicais.

Para iniciarmos uma reflexão sobre essas cenas em relação às questões que nos interessam neste momento, é importante lembrarmos alguns pontos importantes sobre a concepção vigotskiana de desenvolvimento no que diz respeito ao problema da mediação.

Vigotski (1998a) enfatiza o caráter mediador dos sistemas simbólicos e das relações sociais no curso do desenvolvimento[3]. De acordo com essa perspectiva, as nossas funções psicológicas superiores (ou *culturais*, especificamente humanas) só são possíveis porque o ser

[3] Dados os objetivos deste texto, não entraremos aqui num detalhamento sobre a concepção vigotskiana de desenvolvimento, limitando-nos a trazer alguns conceitos que, a nosso ver, iluminam as práticas observadas. Para um maior aprofundamento nesta e em outras questões de desenvolvimento, remetemos a leitor aos textos do próprio autor, particularmente Vigotski, 1995, 1998a e 1998b.

humano nasce imerso em uma cultura determinada que será de algum modo internalizada por ele. Esse processo de incorporação da cultura é de natureza mediada e semiótica: não internalizamos o mundo tal qual se nos apresenta, mas as significações de mundo que nos são passadas pelas outras pessoas via sistemas simbólicos (as várias formas de linguagem, a ciência, a religião etc.). Ao mesmo tempo, a possibilidade de criação desses sistemas simbólicos depende da vida em sociedade, das práticas culturais nas quais os significados serão coletivamente construídos. A questão da mediação no desenvolvimento, portanto, pode ser vista pelo menos sob dois aspectos: 1- as relações interpessoais tendo como base signos e sistemas simbólicos; 2- a compreensão, criação, internalização e uso de signos e sistemas simbólicos tendo como base as práticas coletivas.

Nas cenas descritas acima temos alguns indicadores de como esses processos acontecem em relação à música, ou seja, de que formas esse duplo caráter mediador da música enquanto um sistema simbólico – como mediadora *das* e mediada *pelas* relações sociais – acontece nas várias formas de interação. Pensamos ser importante, nessa nossa tentativa de desvelar os processos de apropriação musical, entender qual é a *qualidade* dessa mediação, quais são os fatores que lhe serão determinantes.

Nas cenas 1 e 2, ocorridas na mesma sala, vários pontos nos chamam a atenção em relação a essa questão. Em primeiro lugar, percebemos, nessa fase (crianças de 4 e 5 anos), a importância de motivações externas para um entusiasmo com a música, condição que consideramos primordial para uma apropriação consistente da linguagem musical. A educadora auxiliar era uma pessoa muito envolvida com tudo o que acontecia na sala de aula. Demonstrava uma relação afetiva evidente com as crianças e gostava particularmente de música e de brincadeiras em geral. Sempre que estava presente provocava situações em que alguma música era incluída, desde a roda de entrada, quando as crianças cantavam as boas vindas aos colegas, até brincadeiras cantadas em momentos de espera de alguma atividade, por exemplo. No dia relatado na cena 1, particularmente, a roda inicial durara cerca de meia hora e as crianças estavam muito envolvidas com as músicas. Esse entusiasmo ecoou durante todo o período, suscitando iniciativas musicais entre as crianças, mesmo nos momentos em que a educadora não estava na sala. Vemos na cena 1, portanto, uma situação em que a música deixa de ser o foco, o "objeto" para o qual convergem as atenções das crianças e passa a ser uma maneira de brincar, um jogo, um motivo para interagir com o colega. Em outras palavras, a música passa de "mediada" (pela professora auxiliar) para "mediadora" (na interação entre as crianças). Isso não foi possível, por exemplo, no dia em que a educadora

auxiliar faltou (cena 2). Nesse dia, a impressão era de que as crianças nem se lembravam de que existia música e de que podiam usá-la para brincar.

Essas situações nos levam a pensar que a função do "outro" no processo de apropriação e uso da linguagem musical vai muito além do fornecimento de modelos ou referências estéticas. Nas cenas em questão, aliás, do ponto de vista estritamente estético musical a referência era pouco consistente: a educadora auxiliar não era afinada, os gestos propostos eram estereotipados, o repertório apresentado bastante limitado. Entretanto, a relação altamente positiva que ela manifestava em relação à música, a nosso ver, abria portas para que as crianças também se interessassem pelo universo musical. Dito de outra forma, não apenas as significações estéticas (formais, estruturais), mas também, e talvez principalmente, as corporais e referenciais (conexões com a vida, com o mundo extra-musical) entram em jogo quando se pensa no processo de apropriação e uso da linguagem musical por crianças pequenas.

Passando para a cena 3, vemos aí mais algumas especificidades nas mediações com a música. O episódio em questão se passa com crianças de 6 anos, em uma aula de música, na qual, evidentemente, o centro é a música e o objetivo último é dar acesso aos códigos estéticos musicais. Entretanto, a professora, estrategicamente, tenta colocar a música em diálogo com as significações que estão em evidência no momento escolar dessa turma, ou seja, a aquisição da linguagem escrita. Para isso, lança mão de materiais gráficos que incluem o texto da letra da música que estão aprendendo. Como a proposta de ensino musical, nessa faixa etária numa escola regular, não costuma incluir a aquisição da escrita musical, trabalhando apenas na oralidade, apresentar textos escritos não cumpriria nenhuma função específica para o aprendizado musical e talvez fosse desnecessário. Porém, dados os objetivos implícitos maiores de tornar a música significativa para as crianças, essa conexão estabelecida pela professora de música entre o conhecimento musical e outros conhecimentos que fazem parte do universo das crianças (no caso a leitura) adquire um caráter fundamental. Para além de ser um recurso pedagógico, podemos dizer que esse procedimento de integrar a música a outras aquisições simbólicas da criança leva em conta aspectos importantes do desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski (1998b), o desenvolvimento das várias funções psicológicas na criança acontece de maneira integrada, de tal modo que uma mudança em uma delas afeta e provoca mudanças em outras. Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que o desenvolvimento de uma percepção musical não se desconecta do desenvolvimento de outras funções, entre as quais a linguagem. Embora não tenhamos acesso ao modo como isso ocorre (pelo menos com base nos dados de que dispomos), pensamos ser possível afirmar que

a integração da música a outras linguagens (e não apenas a verbal) se mostra, em princípio, um caminho bastante promissor rumo a uma apropriação da linguagem musical. Assinalamos também que, novamente aqui, a sensibilidade da professora de música a esse respeito contribuiu para despertar e manter o interesse das crianças pela aula.

Uma característica marcante da música é a abertura a muitas possibilidades de ação. Assim como outras linguagens artísticas, ela transita entre o que é estável e o que é instável, entre a reprodução e a invenção, entre a regra e a transgressão. Desse modo, há muitas possibilidades de participação em qualquer atividade musical, uma vez que em toda música há sempre um pólo aberto, um espaço de entrada para algum acontecimento ou para o desempenho de alguma função não previstos inicialmente. Na cena 4, pudemos observar um momento em que três crianças, por alguma razão, não quiseram fazer o que foi proposto na aula de música. A professora poderia ter tentado convencê-los ou mesmo obrigá-los a fazer o que todos os outros alunos faziam. Mas, talvez convencida de que "nem todas as crianças precisam fazer sempre as mesmas coisas ao mesmo tempo o tempo todo", ou apenas por conhecer o potencial de abertura da música, deu outra opção de participação àquelas crianças. Ao invés de criar um desconforto naqueles meninos em relação à aula, a professora conseguiu incluí-los. Ao fazê-lo, não só trabalhou pelo bem estar dessas crianças em relação à aula e à própria música, como também mostrou que a música permite, e até mesmo requisita, uma diversidade de funções simultâneas, que podem ser exercidas tanto por todo o grupo quanto divididas entre os participantes sem que haja prejuízo nos resultados. Esta é uma das idéias principais do *arranjo* musical, ou seja, a distribuição dos vários eventos e funções presentes nas músicas entre os participantes (grupo instrumental, grupo vocal, orquestra, banda, instrumento solista com acompanhante etc.). Entendemos que são esses pequenos detalhes na maneira como a música é trazida para as crianças que vão construindo nelas um modo próprio de relação com essa forma de linguagem, que vão facilitando ou dificultando a sua possibilidade de apropriação e uso. A esse respeito, as próximas cenas trazem outros indicadores.

Pelo que vimos discutindo até o momento, podemos perceber que a qualidade da mediação eu/outro/música ou eu/música/outro parece ser determinante no processo de musicalização da criança pequena. As cenas 5 e 6 de certo modo confirmam essa impressão. Na cena 5, a educadora unidocente inicialmente não participava das aulas de música. Quando estava presente, ficava sempre de fora das atividades musicais. Coincidentemente ou não, essa turma era bastante indisciplinada e, embora as crianças fossem mais velhas (6 anos, em média) do que as de outra turma observada nessa escola (4 a 5 anos), tinham uma

concentração bastante limitada nas aulas de música. Ocorreu, porém, que, após algum tempo, essa educadora passou a participar nas rodas, aprendeu as músicas e, inclusive, passou a cantar com os alunos também fora das aulas de música, em outros momentos durante a semana. As mudanças no comportamento e concentração das crianças foram sensíveis. Já a educadora da cena 6, desde o início do ano esteve sempre presente e envolvida com a aula de música. As crianças dessa turma eram visivelmente mais concentradas e aceitavam a maioria das propostas musicais feitas pela professora de música. E as diferenças entre as duas turmas, é importante salientar, aconteciam não apenas no âmbito disciplinar, mas também em relação à qualidade musical. Essas situações apresentadas nos levam a refletir sobre o papel fundamental do educador como mediador do conhecimento nessa fase do ensino (e talvez em todas as outras). É a *importância* que as educadoras dão ao conhecimento trabalhado que parece ser primeiramente absorvida pelas crianças antes mesmo do próprio conhecimento. Mais do que a professora de música, que fica pouco menos de uma hora semanal com as crianças, são as educadoras unidocentes que, em relação a esse aspecto específico, exercerão maior influência no processo de musicalização dessas crianças. Em que pesem suas limitações na formação, que podem dificultar o trabalho específico com a música (os valores técnicos e estéticos), consideramos que essas profissionais têm uma responsabilidade e um poder de ação muito grande em relação aos processos de apropriação musical.

Considerações finais

Pensamos que essas cenas permitem visualizar parte da complexidade e da importância da questão das mediações no processo de apropriação da linguagem musical pelas crianças pequenas. Uma vez conscientes disso, os educadores musicais e de crianças pequenas de modo geral, poderão rever seus procedimentos em sala de aula, talvez incorporando alguns cuidados ou valorizando algumas situações que antes passavam despercebidas. Deste modo, a ênfase no processo educativo passa da responsabilidade da transmissão de um *conteúdo* musical para a tentativa de construção de um vínculo mais duradouro entre as crianças e as músicas, um vínculo valorativo e volitivo que permitirá, certamente, o aprofundamento na linguagem musical por qualquer uma das crianças no futuro.

Outro ponto igualmente importante diz respeito ao fato de que a significação musical não se estabelece exclusivamente dentro do campo musical. O jogo de referências e de entrelaçamentos que as crianças, mas não apenas elas, estabelecem entre as várias linguagens presentes em seu cotidiano escolar demonstram o forte caráter dialógico que a música exerce

nos processos educacionais. Isto nos permite afirmar seguramente que não é apenas nas aulas de música que as crianças aprendem música. Em conseqüência disto, a professora de música não é a única responsável pela apropriação musical das crianças. Constatação que implica considerar e tratar a música como parte integrante de um processo educativo maior dentro do qual, porém, ela pode ser absorvida em suas especificidades sem a necessidade de se isolar do resto das aulas ou dos outros conhecimentos escolares[4].

[4] Vale assinalar que diversas propostas práticas de música para educação infantil na atualidade partem desse pressuposto e propõem justamente um trabalho integrado com várias linguagens. Nessa linha, ver, por exemplo, Ponso (2008) e Brito (2003).

Referências

BENEDETTI, Kátia S.; KERR, Dorotéa M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 35-44, set. 2008

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

PONSO, Caroline C. *Música em diálogo:* ações interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas III*. Madrid: Editora Visor, 1995, p.11-46.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

A prática musical no programa projovem adolescente

Thiago Augusto Canuto Queiroz
UERN
tacq_bone@hotmail.com

Resumo: Este trabalho consiste num relato de experiência sobre a prática musical no Programa Projovem Adolescente na cidade de Mossoró/RN. Apoiado na idéia de que a música como qualquer outra área do conhecimento seja importante para a formação humana, o trabalho musical no Projovem tem como objetivos proporcionar aos adolescentes cadastrados no programa experiências musicais significativas através do estudo coletivo e formação de grupos musicais e, promover o acesso à educação musical e conseqüentemente, a inclusão social dos mesmos. Todas as ações do trabalho têm se concentrado em três das quinze unidades de atendimento ao programa e estão apoiadas nos seguintes referenciais: Swanwick (2003), Cruvinel (2005), Tourinho (2003), Barbosa (2004). Com a realização do trabalho, espera-se implementar de forma efetiva o ensino de música no Projovem da cidade de Mossoró, bem como sensibilizar opiniões de que é possível desenvolver o ensino de música com qualidade em ambientes alternativos e em diferentes contextos.

Palavras chave: Projovem Adolescente, ensino de música, prática musical.

Introdução

Na cidade de Mossoró, apesar da música ainda não se achar efetivamente implementada nas escolas de ensino básico como disciplina obrigatória do currículo escolar, e de serem poucas as escolas especializadas no ensino de música, algumas instituições não-governamentais e ambientes alternativos de ensino, a saber: Ong's, igrejas, projetos sociais entre outros, tem oferecido o ensino musical de forma gratuita a um grande número de pessoas. Entre esses ambientes alternativos está o Projovem Adolescente. O Projovem Adolescente é um programa federal de caráter socioeducativo gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social – MDS e locado no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Esse programa é voltado para jovens de 15 a 17 anos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e jovens vinculados ou egressos de programas e serviços da proteção social especial. Segundo Almeida (2008):

> O serviço socioeducativo ofertado pelo Projovem valoriza a pluralidade e a singularidade da condição juvenil e suas formas particulares de sociabilidade; sensibiliza para os desafios da realidade social, cultural, ambiental e política de seu meio social; reconhece direitos; estimula práticas associativas e as diferentes formas de expressão dos interesses, posicionamentos e visões de mundo dos jovens no espaço público; introduz os conhecimentos do mundo do trabalho, desenvolve habilidades gerais, orienta para a escolha profissional consciente, oferta atividades de inclusão

> digital, associando o trabalho à realização pessoal e à transformação da realidade social (ALMEIDA, 2008. p. 13).

No programa Projovem Adolescente, de acorde com o seu traçado metodológico, a música não é objeto de estudo principal. Todas as ações socioeducativas desenvolvidas no programa são orientadas por temas integradores e propostas a partir de cada um dos seis temas transversais:

- Juventude e Cultura;
- Juventude e Direitos Humanos e Socioassistenciais;
- Juventude e Esporte e Lazer;
- Juventude e Meio Ambiente;
- Juventude e Saúde;
- Juventude e Trabalho;

Muito embora, na cidade de Mossoró, desde o ano de 2008, através da iniciativa da coordenação local do Projovem Adolescente em parceria com a Gerência Executiva do Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal da referida cidade, a música tem sido trabalhada no programa. A princípio, o trabalho com música era feito com apenas um coletivo[1] (grupo); no entanto, atualmente o trabalho tem acontecido com três[2] dos quinze coletivos assistidos nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS e Casa da Nossa Gente. Apoiado na idéia de que a música como qualquer outra área do conhecimento seja importante para a formação humana, o trabalho musical no Projovem tem como objetivos: proporcionar aos adolescentes cadastrados no programa experiências musicais significativas através do estudo coletivo e formação de grupos musicais, e promover o acesso à educação musical e conseqüentemente, a inclusão social dos mesmos, contribuindo dessa forma para a democratização do ensino musical em contexto não-formal.

Um dos princípios do estudo da música no Projovem é considerar o discurso musical dos alunos; seus "sotaques" e preferências de estilo, pois, segundo Swanwick (2003):

> Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro (SWANWICK, 2003. p. 66-67).

[1]O primeiro trabalho com música no Projovem Adolescente de Mossoró teve início em agosto de 2008 com a formação de um grupo de percussão no CRAS São Manoel.
[2] Cada um dos três coletivos que têm o trabalho de música recebe a visita do professor de música uma vez por semana em dia e hora definidos.

Sendo assim, os tipos de atividades musicais desenvolvidas no Projovem foram sugeridas pelo professor[3] e, aos coletivos (grupos) coube optarem pela que mais tivessem afinidade. A partir disso, três grupos foram formados, a saber: coral, violão com sopro e percussão. Todas as atividades realizadas dentro desses três grupos têm como base os seguintes referenciais: Swanwick (2003), Cruvinel (2005), Tourinho (2003), Barbosa (2004) e Ciavatta (2009).

Descrição das atividades nos grupos

Coral: A prática coral está sendo realizada na Casa da Nossa Gente do Somobel desde fevereiro do corrente ano (2011). As atividades de coral nesta unidade iniciaram-se como uma experiência com aproximadamente dez alunos[4] não estudantes de música. Dentre esse número, verificou-se que apenas um aluno já participou (embora, por pouco tempo) de um coral amador, enquanto os outros nunca tiveram nenhuma experiência com canto e principalmente com coral. Sendo assim, entendendo que:

> o aprendizado em grupo é mais agradável pelo fato do aluno perceber que suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas; que o aluno se sente logo no início dos estudos, participantes de uma orquestra ou de um coral e, ao conseguir executar uma peça, sua motivação aumenta (OLIVEIRA, 1998 apud CRUVINEL, 2005, p. 78),

Percebeu-se que seria mais viável iniciar as aulas/ensaios com o estudo coletivo das músicas em uníssono. Isso também porque os alunos no início das atividades não demonstraram segurança de cantar outras vozes mantendo a afinação. Contudo, com a prática nos ensaios foi possível além de cantar em uníssono, cantar músicas/arranjos a duas vozes. A forma de passagem das músicas nos ensaios para os coralistas, utilizada pelo professor, tem sido cantar a melodia (quando em uníssono) e cada uma das vozes[5] com o acompanhamento do violão para que os mesmos a conheçam e aprendam-na, e em seguida repita-a junto com o professor. Os ensaios do coral têm acontecido uma vez por semana durante o turno vespertino e da seguinte forma:

1º Momento: aquecimento vocal;

[3] O professor dos três grupos citados (coral, violão com sopro e percussão) é o autor deste texto. Enquanto orientador social do Projovem eu era auxiliado por uma equipe formada por assistentes sociais, arte-educador e psicólogo. Porém, agora como professor/facilitador de música, não disponho de nenhuma equipe de apoio específica para o trabalho musical no programa, pois entre os profissionais que trabalham com o Projovem adolescente em Mossoró/RN, apenas eu tenho algumas experiências com o ensino de música.
[4] 6 rapazes e 4 moças.
[5] Geralmente são duas vozes: barítono e contralto.

2º Momento: revisão das músicas do repertório;

3º Momento: estudo de músicas novas.

Essa estrutura de aula foi organizada com base no formato de estudo dirigido[6], no qual a aula é dividida em três partes/momentos. Quanto ao repertório, as músicas/arranjos que o compõe são populares brasileiras.

Violão com sopro: A prática de conjunto utilizando violão e instrumento de sopro é a mais recente das atividades musicais desenvolvidas no Projovem. Iniciada no mês de maio do corrente ano (2011) no CRAS Bom Jardim, a prática de conjunto não visa ensinar violão e nem instrumento de sopro, mas sim, criar repertório para apresentações. Isso tem sido um fator estimulante para os alunos. O grupo é formado por quatro integrantes sendo dois violonistas, um guitarrista e um trombonista (o professor). Os dois violonistas e o gutarrista são adolescentes do projovem que já sabem tocar os instrumentos e têm experiência com prática de conjunto. Os ensaios do grupo acontecem uma vez por semana com duração média de uma hora e meia. No grupo, a forma de interpretação das músicas foi planejada das seguintes maneiras:

1ª – o trombone executa a melodia das músicas enquanto os violões e a guitarra tocam os acordes;

2ª – Um dos violões ou a guitarra executa a melodia enquanto os outros fazem o acompanhamento.

Percussão: o grupo de percussão é o que há mais tempo está em atividade no Projovem (desde agosto de 2008). Formado por oito adolescentes do Projovem do CRAS São Manoel e o professor, o grupo desenvolve suas atividades através do estudo coletivo de ritmos. A opção pelo ensino coletivo se deu com base na afirmativa de Barbosa (2004), que "o ensino em grupo estimula uma participação bem ativa dos alunos, pois eles se sentem parte de um grupo que em breve será uma banda. Ele também ajuda a desenvolver as habilidades musicais necessárias para se tocar em conjunto desde o início do aprendizado" (BARBOSA 2004, p. 4). Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem nas aulas/ensaios, as quaisacontecem uma vez por semana, é realizado através da demonstração, imitação e observação, ou seja, o professor demonstra na prática os ritmos e como tocá-los e os alunos observam e imitam/repetem cada toque todos juntos. Por exemplo, o professor ensina a todos um

[6] Conceito utilizado por Alberto Jaffé para denominar a filosofia e a estrutura didática das aulas coletiva.

determinado ritmo e em seguida solicita que todos toquem juntos. Somente quando necessita é que há um atendimento individualizado. Após esse processo, quando os alunos já estão dominando o ritmo estudado, o professor inclui a melodia através do trombone, sendo acompanhado pela percussão. Essa atividade tem tido boa aceitação pelos alunos. Acreditamos que seja pelo fato de boa parte dos alunos gostarem de percussão, algo comum entre os adolescentes do Projovem local.

Resultados Esperados

Trabalhar a música em instituições/ambientes alternativos que não tem em seu estatuto o dever do ensino musical, muitas vezes é um trabalho desafiador por vários motivos. Nessas instituições, com base empírica, é preciso desenvolver propostas com objetivos claros e resultados à médio-curto prazo, além de o professor ter que saber como "articular o que é que torna o fazer musical válido" (SWANWICK, 2003). Isso tem sido uma realidade na prática musical do Projovem Adolescente. Contudo, mesmo com algumas dificuldades e até mesmo limitações de recursos pedagógicos, o trabalho tem sido desenvolvido e obtido boa aceitação. Com isso, espera-se como resultados de todos os trabalhos realizados, a implementação de forma efetiva do ensino de música no Projovem da cidade de Mossoró, bem como, sensibilizar opiniões de que é possível desenvolver o ensino de música com qualidade em ambientes alternativos e em diferentes contextos.

Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Traçado Metodológico*: Projovem Adolescente. Brasília, 2008.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Caderno do Orientador Social – Ciclo I/ Percurso Socioeducativo II "Consolidação do coletivo"*: Projovem Adolescente. Brasília, 2008.

BARBOSA, Joel. *Da Capo – Método para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de sopro e percussão*. Jundiaí: Editora Keyboard, 2004.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de cultura, 2005.

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

TOURINHO. Cristina. *A formação de professor para o ensino coletivo de instrumento*. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILAIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL e COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis:, 2003, p. 51-57.

A prática de conjunto: ampliando a visão sobre ensino coletivo no Projeto Música sem Fronteiras[1]

Andréia Veber
UEM
andreiaveber@gmail.com

Tássia Fagundes
UEM
tassiafagundes.21@gmail.com

Felícia Cristina da Silva
UEM
feliciampb@hotmail.com

Resumo: Neste artigo temos como objetivo refletir sobre a inserção da atividade de prática de conjunto em um projeto de extensão universitária como forma de ampliar as concepções de ensino coletivo de instrumento. Para isso, partimos da apresentação e discussão de alguns dos resultados parciais obtidos com as oficinas de música vinculadas ao programa Universidade Sem Fronteiras, desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá, na ocasião, em parceria com o projeto Social Centro de Promoção Humana, de Santa Fé/PR[2]. As oficinas de música oferecidas no projeto são organizadas a partir da perspectiva da prática do ensino coletivo de instrumento. Os resultados da inserção das atividades de prática de conjunto no projeto atentam para a relevância desse momento na formação musical e convivência social dos participantes. Além disso, a análise e reflexões realizadas sobre essa prática nos permitiram observar que tal experiência tem contribuído de forma significativa também para a formação dos professores das oficinas, sendo todos alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Palavras chave: prática de conjunto, ensino coletivo de instrumento, ensino de música.

Introdução

Neste artigo, temos como objetivo apresentar uma reflexão acerca da inserção da atividade de prática de conjunto em uma proposta de oficinas de música oferecida em formato de extensão universitária. Para isso, partimos da apresentação e discussão de alguns dos resultados parciais obtidos com as oficinas de música vinculadas ao programa Universidade Sem Fronteiras, desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá, na ocasião, em parceria com o projeto Social Centro de Promoção Humana, de Santa Fé/PR.

As aulas de música nesse projeto acontecem semanalmente aos sábados nas dependências da Escola Oficina Cidadão do Amanhã (EOCA). Essa escola, oficializada como

[1] A equipe atual é formada pelos acadêmicos: Tássia Fagundes, Felícia Cristina da Silva, Dhemy Fernando Vieira Brito, Henrique Gama Ferreira da Silva, Helena Gimenes.
[2] Este projeto social é subsidiado pela iniciativa privada e conta com parceria da Universidade Estadual de Maringá para as oficinas de música.

uma entidade que tem como objetivo acolher crianças e adolescentes de baixo poder aquisitivo e risco social, atende alunos do ensino regular em contra-turno, de segunda a sexta-feira, oferecendo reforço escolar e atividades sócio-culturais, artísticas e esportivas.

Este é o terceiro ano de atividades com música no projeto. A equipe para as aulas de música é formada por quatro professores, todos, alunos da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e um orientador pedagógico[3], responsável pelas reflexões e direcionamentos acerca dos trabalhos realizados.

O número de alunos participantes se difere bastante de uma modalidade para outra. Em 2011, no canto, o grupo está com aproximadamente 30 participantes. Na percussão, são, em média, 15 alunos. No violino, são 05 alunos em uma turma de iniciantes e 04 alunos em uma turma de intermediários. No violão, temos a participação de, em média, 08 alunos em cada uma das duas turmas de iniciantes e uma média de 16 alunos na turma de intermediários. Os requisitos para o preenchimento das vagas são o interesse dos alunos e a disponibilidade de vagas.

A inserção da atividade de prática de conjunto envolvendo todas as modalidades de ensino de música oferecidas pelo projeto teve como motivação inicial as apresentações musicais realizadas durante o ano. Segundo a coordenadora da EOCA, responsável pelo projeto, via-se a necessidade de fazer com que os alunos "ensaiassem mais tempo, para que não ficasse tudo tão corrido perto das apresentações". Porém, logo que iniciadas as aulas, nossa principal discussão foi em torno da idéia de fazer daquele momento algo mais do que ensaiar um repertório para as apresentações musicais.

Nossa proposta, a partir disso, foi de tornar aquele momento significativo de forma a fazer com que o principal objetivo fosse promover um envolvimento mais completo com música. Assim, por meio da prática em conjunto com todas as modalidades oferecidas no projeto, poderíamos aprimorar as vivências musicais e mobilizar saberes técnicos por meio de uma atividade relevante para o amadurecimento do trabalho em grupo. Algo que, talvez, fosse mais complexo se feito apenas a partir do trabalho com as modalidades separadamente, agrupando-os para ensaios somente quando próximo de apresentações.

As aulas

A prática de conjunto acontece também aos sábados, logo após as aulas das modalidades instrumentais/vocal. A duração média é de uma hora e vinte minutos. O objetivo

[3] No momento, essa orientação pedagógica está sob a responsabilidade da Professora Andréia Veber (UEM).

é, então, oportunizar aos alunos o fazer musical em grande grupo[4], oportunizando uma vivência mais completa com música. Porém, devido à falta de instrumentos musicais em número suficiente para todos os alunos, a prática de conjunto acontece, por enquanto, somente com os alunos que estão no nível intermediário (com exceção da modalidade de violino, na qual temos instrumentos em número suficiente para atender a demanda total).

Assim como nas modalidades oferecidas em cada instrumento/voz, a aula de prática de conjunto é, também, uma forma de ensino coletivo. Porém, ao discutir as práticas que envolviam as aulas nas modalidades, bem como a prática coletiva em grande grupo, logo se apontou que, neste projeto, os objetivos parecem distintos. Nas aulas com as diferentes modalidades os professores se atentam ao ensino e aprendizagem dos instrumentos específicos de cada grupo. Nas quais são desenvolvidos conteúdos relacionados à técnica (vocal e/ou instrumental), leitura e notação musical, rítmica, harmonia, percepção e demais conhecimentos relacionados à prática, teoria musical e história da música. Tudo, a partir de um repertório específico para cada uma das modalidades, pensado exclusivamente para seus instrumentos e níveis de conhecimento musical de cada grupo/aluno.

Nas modalidades o repertório é escolhido por cada professor levando em conta, na medida do possível, as preferências musicais dos alunos. Assim, indo ao encontro de Souza (2000, p.28), quando afirma que a vivência com música, se embasada em uma experiência estética real e musical do aluno, partindo de seu cotidiano, certamente estará contemplando a formação de uma consciência crítica sobre seus valores musicais. Segundo a autora, a educação musical deveria ter como objetivo "fazer o contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas (Souza, 2000, p. 176).

Na aula de prática de conjunto, por se tratar da primeira experiência no projeto e ser uma atividade que requer certos requisitos para a preparação dos arranjos, todo o repertório selecionado foi indicado pelos professores após discussão em reunião. Porém, passando também pela aprovação dos alunos. Todos eles, quando questionados por seus professores, disseram estar gostando muito das músicas escolhidas e executadas junto ao "grande grupo" [5]. O objetivo é de que, em um futuro próximo, possamos definir esse repertório em parceria com todos os participantes, de modo a adentrar no cotidiano dos alunos também com as atividades de prática de conjunto, estando atentos às preferências musicais deles, como sugere Souza (2000).

[4] Com a participação de todas as modalidades.
[5] Como é chamada por eles as aulas de prática de conjunto.

No primeiro momento, por se tratar de uma experiência nova também para os professores envolvidos, a opção por trazer o repertório já definido nos pareceu a mais acertada. Dessa forma, foi possível preparar um repertório inicial adequado principalmente ao nível de conhecimento musical de cada grupo. As músicas escolhidas para iniciar o trabalho foram: *Marinheiro* (tema tradicional de capoeira), *Carinhoso* (Pixinguinha), *A Rã* (João Donato / Caetano Veloso). As aulas de prática de conjunto iniciaram duas semanas após o início das modalidades isoladas, permitindo que os professores tivessem algum tempo para conhecer o grupo que teriam para trabalhar. As escolhas de repertório e arranjo são constantemente reavaliadas e, se necessário, modificadas para melhor se adequar ao grupo.

Tal dinâmica tem apresentado bons resultados. É possível perceber, seja em gestos ou em pequenas manifestações orais, que os alunos se sentem parte da construção da música, que eles se apropriam dela de tal forma que, quando executada, acontece de maneira muito natural. "é como se eles estivessem juntos, tocando esse repertório há muitos anos, é muito natural" [6].

A cada semana, um dos professores fica responsável pela condução da atividade, que é pensada em conjunto, durante as orientações. No momento da execução e montagem de uma peça nova a idéia é de construir alguns dos elementos de arranjo em conjunto, permitindo a experimentação imediata e a interação de todos no trabalho.

A orientação das atividades acontece semanalmente, por meio de reuniões com todos os integrantes do projeto. Essas reuniões têm duração média de uma hora e meia. Nela são discutidos os planejamentos individuais e conjuntos e são analisadas as dificuldades encontradas durante o trabalho, reorganizando as práticas futuras. Junto a isso, é um momento no qual são discutidos os fundamentos dos trabalhos realizados. São estudados conceitos, discutidas ideias e encaminhados relatos reflexivos sobre as práticas realizadas, como forma introduzir e/ou aprofundar a escrita, por meio da produção de textos.

No ano de 2011 os trabalhos de reflexão estão voltados para o estudo e entendimento dos conceitos de ensino coletivo de instrumento. Isso porque, todas as práticas educativo-musicais oferecidas, seja nas modalidades de instrumento/canto ou na prática de conjunto com o grande grupo, estão pautadas nessa forma de organização do ensino.

Para Cruvinel (2005, p.19) o ensino coletivo é uma ferramenta importante no processo de democratização do ensino de música, pois permite o acesso à musicalização/iniciação

6 Fala de uma professora de música que assistiu a apresentação de abertura do encontro Sul-brasileiro da ABEM de 2011, que contou com a participação de todos os alunos do projeto na abertura do evento.

musical a um número maior de pessoas ao mesmo tempo. Por isso, como afirmam Queiroz e Ray essa é uma "metodologia que tem sido aplicada com eficiência em projetos institucionais no Brasil abertos a comunidade em geral" (QUEIROZ;RAY, 2005, p.1).

O papel do professor diante das práticas pedagógicas realizadas também é uma constante nas reflexões realizadas. Um dos pontos ressaltados é a postura do professor como um facilitador do processo de ensino/aprendizagem e das relações interpessoais, vista como necessária para o sucesso das práticas dentro de uma perspectiva de ensino coletivo (Cruvinel, 2005, p.230).

Com isso, a oferta das aulas de prática de conjunto passou, então, a ter a expectativa de promover maior participação dos alunos nas atividades com o objetivo de contribuir para a ampliação do conhecimento musical de forma mais abrangente. Assim, fazer com que os alunos participantes consigam criar conexões entre o que eles estão tocando e o que é feito pelos outros grupos, aguçando a percepção acerca dos elementos musicais envolvidos no trabalho. Tal percepção é evidenciada nas falas de alguns alunos: "A gente consegue perceber o que os outros estão fazendo e daí consegue fazer melhor o nosso, encaixando no deles" (aluno de uma das modalidades); "No começo foi mais difícil, ficava tudo embolado e a gente se atrapalhava ouvindo os outros, mas depois, a gente ouve o que os outros estão tocando e isso ajuda a tocar melhor e a não se perder na música, e fica mais bonito" (outro aluno de uma das modalidades). Para alguns alunos essa prática também permitiu adquirir mais segurança na hora de tocar, como é possível de perceber na fala a seguir

> A gente toca de um jeito, depois de outro, depois volta e assim, repetindo várias vezes a gente vai conseguindo perceber mais a música e vai ficando mais seguro, daí na hora de apresentar a gente nem erra. Parece até que estamos lá no ensaio. E a gente também descobre que tem vários jeitos de tocar uma música (aluno de uma das modalidades).

Para Montandon (2004), o ensino coletivo agrega, também, as funções de musicalização do indivíduo e formação de instrumentista (MONTANDON, 2004, p. 46). Acreditamos que a oferta da prática de conjunto com a participação de todas as modalidades de instrumento vem a contribuir ainda mais com essa formação musical. Como observado nas falas, ela permite maior percepção dos elementos musicais envolvidos. Também, a partir de nossa percepção como professores podemos dizer que o interesse dos alunos pelo estudo do instrumento cresceu significativamente, levando em conta o tão pouco tempo de inserção dessa atividade. Assim, essa experiência tem aparecido como fator motivacional do estudo individual do instrumento.

> Os alunos mostram-se empolgados e ansiosos pela chegada da hora da prática de conjunto. Eles passaram a estudar mais seus instrumentos. Ficam estudando durante as aulas das outras turmas, auxiliando uns aos outros, pois querem fazer bonito na hora de tocar com o grande grupo. (professora de uma das modalidades)

Além de promover o desenvolvimento musical em grupo, o ensino coletivo, segundo Cruvinel (2005)

> Possibilita uma maior interação do individuo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso critico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (Cruvinel, 2005, p.80).

Nesta experiência, percebemos que a prática de conjunto tem contribuído significativamente com os fatores apontados pela autora. O Tocar em conjunto permite maior entrosamento entre os grupos, a construção de uma relação de respeito entre os participantes das oficinas e o desenvolvendo da apreciação atenta e também respeitosa dos instrumentos de outras oficinas. Ou seja, os alunos passam a ter uma percepção mais refinada sobre o papel de cada elemento, cada instrumento dentro da música. “Eles passaram a se enxergar como parceiros de trabalho e não mais como concorrentes, que querem mostrar que a sua modalidade é melhor ou mais importante” (professora de uma das modalidades). Eles se sentem parte da música e assim, responsáveis por fazer com que cada uma das partes saia bem tocada, o que, segundo os professores, fez com que a maioria dos alunos se sentissem mais estimulados a estudar seus instrumentos, como já apontado anteriormente.

A prática de conjunto trouxe para as modalidades individuais uma necessidade que até então não havia sido observada. Quando eles começam a trabalhar com um repertório novo, logo perguntam se podemos chamar alunos de outras modalidades para tocar junto, pois dizem que “fica mais bonito e mais legal de tocar”.

A partir das experiências desenvolvidas e dos resultados obtidos, os professores também se sentiram motivados a fazer trabalhos em conjunto, daí, não se limitando as aulas de prática de conjunto, mas, pensando em arranjos nos quais, por exemplo, os alunos de violino são acompanhados pelos alunos de violão. Assim, a partir de nossas reflexões e percepções podemos afirmar que a prática de conjunto contribui de maneira significativa com o desenvolvimento musical e psicossocial dos alunos.

Para os professores, esta experiência mostrou-se, em um primeiro momento, desafiadora, pois seria a primeira experiência do grupo com ensino de música por meio da

prática de conjunto. Porém, vista como motivadora, pois todos os professores haviam passado pela experiência de prática de conjunto durante o curso de graduação e esta seria a oportunidade de colocar em prática parte dos conhecimentos adquiridos durante a formação. Este se tornou o momento de compartilhar ideias musicais, angústias, de produzir músicas em conjunto, de experimentar. Enfim, de pensar coletivamente para um trabalho que é voltado para o ensino coletivo.

Tal experiência tem proporcionado maior unidade e amadurecimento para a equipe. A partir da reflexão sobre a experiência em questão foi possível perceber que a inserção da pratica de conjunto contribuiu de forma significativa com o entendimento e ampliação dos conceitos acerca do ensino coletivo de instrumento. Assim, entendendo o projeto de extensão não mais como uma oferta de modalidades de ensino de instrumento desenvolvidas separadamente, mas sim como um momento de pensar no ensino de música de forma coletiva.

Algumas considerações

A inserção das aulas semanais de prática de conjunto aconteceu a partir da necessidade de preparar repertório musical para as apresentações anuais. Porém, os resultados obtidos a partir das vivências com essa experiência nos permitem dizer que ela está contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento musical e psicossocial dos alunos. Esta experiência tem estimulado os alunos a tocar em grupo, reconhecendo a importância dos outros instrumentos em cada uma das músicas trabalhadas. Assim, construindo uma relação de respeito e colaboração entre os alunos.

A motivação para o estudo do instrumento também é um fator relevante. Desde que inserida a atividade de prática de conjunto no projeto, percebemos maior interesse dos alunos em estudar seus instrumentos. Fator que acaba refletindo no melhor desempenho dos alunos também em suas modalidades isoladas, como observado pelos professores em sala.

Para os professores, esta experiência tem possibilitado ampliar os conceitos acerca do ensino coletivo de instrumento. A prática de conjunto tem exigido momentos de discussão, tomadas de decisão e reflexão em grupo, de pesquisa e entendimento de questões que vão além do transmitir conceitos musicais da forma como até então era pensada para cada uma das modalidades. Com a inserção da prática de conjunto, percebeu-se a necessidade de discutir questões relacionadas ao pedagógico musical, social, humano que até então não eram percebidas (mas que também estavam presentes) no ensino de cada uma das modalidades oferecidas no projeto.

Acreditamos que participar dessa experiência nos permitirá abrir novos horizontes profissionais em relação ao ensino de música, uma vez que o ensino coletivo aparece como uma das formas de ensino cada vez mais presente nas discussões e práticas de ensino de música na atualidade.

Referências

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de cultura, 2005.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. **Anais do I ENECIM**. Goiânia:, 2004, p. 44-48.

OLIVEIRA, Enaldo. O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática. SãoPaulo: **Dissertação de Mestrado**, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998.

QUEIROZ, Cíntia Carla de; Ray, Sonia. O ensino coletivo de cordas em Goiânia: mapeamento, análise das técnicas utilizadas e reflexo na formação do professor musical. **Relatório final apresentado ao programa de bolsa PROLICEN**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005. 18 p.

SOUZA, Jusamara (org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS,2000 , 188 p.

A prática pedagógica de estagiários em música: um estudo na escola municipal de arte João Pernambuco

Cristiane Maria Galdino de Almeida
UFPE
cmgabr@yahoo.com.br

João Rafael de Lemos
UFPE
rafaellemos86@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo geral investigar os aspectos que caracterizam a prática pedagógica dos professores estagiários que ministram a disciplina "Percepção e Solfejo IV" no Curso Profissional Básico em Música da Escola Municipal de Arte João Pernambuco. Os objetivos específicos foram: conhecer o estagiário professor em seus aspectos de formação e perfil; analisar as atividades realizadas em sala de aula; e identificar o embasamento teórico do estagiário professor. A fundamentação teórica apresenta textos da área de Educação Musical e de Educação, no que trata da formação de professores e de prática pedagógica. Considerando dificuldades e anseios de cada estagiário professor, percebemos que ainda existe uma distância considerável entre a prática cotidiana e os conteúdos estudados nos cursos de formação de professor, o que poderíamos chamar de desarticulação pedagógica entre o saber científico e o empírico. Mesmo assim, os resultados revelaram que a vivência do estágio docente contribui de forma significativa para a formação desse futuro profissional da Educação Musical.

Palavras chave: Prática Pedagógica; Formação de Professor; Estagiário Professor de Música.

Introdução

Durante a formação acadêmica de licenciando em Música, foi muito comum entre os colegas de turma e de outros períodos letivos a procura por estágio para lecionar, por motivos distintos. Consequentemente surge, às vezes, uma oportunidade ímpar para o graduando de se experimentar como educador musical, já que "o estágio [para este] constitui-se, [em sua maioria], na primeira atividade de docência realizada na formação profissional" (BELLOCHIO, 2002, p. 47).

A busca por diagnosticar o que faz o estagiário em música que atua em sala de aula, nos conduziu ao seguinte objetivo geral: investigar os aspectos que caracterizam a práticapedagógica dos professores estagiários que ministram "Percepção e Solfejo IV" no Curso Profissional Básico em Música da Escola Municipal de Arte João Pernambuco. E como objetivos específicos: a) conhecer o professor estagiário em seus aspectos de formação e perfil; b) analisar as atividades realizadas em sala de aula; c) identificar o embasamento teórico do estagiário professor.

Da literatura revisada, destacamos a que trata sobre o perfil do estudante de música e sobre formação de professores. Entre os trabalhos que focalizam o perfil de licenciandos, há os que descrevem e analisam os fatores que motivam e influenciam os jovens a serem músicos e a escolherem um curso de licenciatura em música (MATEIRO, 2007). Nesse sentido, é possível trazer à discussão a construção de identidade do professor, considerando os inúmeros fatores que participam dessa composição (GATTI, 1996).

Dentre os autores que pesquisaram sobre formação inicial de professores, apontamos Cereser (2004), que investigou, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação da formação em relação às demandas pedagógico musicais da atuação do professor. Ainda sobre formação de professores, Del Ben (2001; 2003) mostra, em pesquisa desenvolvida em seu doutorado, concepções de educação musical de professores de música em escolas do Ensino Fundamental. Os resultados desse estudo fortaleceram a discussão sobre a formação inicial e continuada de professores de música.

Outro viés abordado foi o apresentado por Bellochio (2002; 2003), que se refere à importância de espaços de compartilhamento de saberes pedagógicos entre a Educação Musical e Pedagogia, buscando questionar a concepção de formação do educador musical.

Diretrizes Teóricas

Tomamos como referencial teórico Kraemer (2000), que nos apresenta conceitos e definições sobre a Pedagogia da Música e sua relação de interdisciplinaridade com as demais Ciências Humanas, grupo a qual essa se insere enquanto ramo do conhecimento. A Pedagogia da Música, segundo o autor, "tem como campo de trabalho [especificamente] toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares ou não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação" (KRAEMER, 2000, p. 52). Essa vivência no meio educacional funde a prática do estagiário professor em sala de aula a seu meio

> Já que a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de "ciências humanas", filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história. A pedagogia da música trata sempre do objeto estético "música" (KRAEMER, 2000, p. 52, grifo do autor).

Essa é uma difícil tarefa para o estagiário de música, pois ao considerar "as diferenças individuais e as diversas e variadas formas de acesso à música, [...] cabe ao professor facilitar as relações entre a escola, o aluno e a música" (LOUREIRO, 2004, p. 66). A autora ainda afirma que "a prática musical na sala de aula torna-se o momento oportuno

para a socialização da arte" (LOUREIRO, 2004, p. 66), outro aspecto muito forte na proposta pedagógica da escola.

Dessa forma, o estágio se apresenta "como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão" (MATEIRO, 2008, p. 17). Mesmo se tratando de estágio curricular de caráter obrigatório nos cursos superiores de formação de professores de música, essa definição aponta para a importância de o estudante, estagiário professor, viver uma situação real de sala de aula, onde ocorram processos de ensino e aprendizagem (MATEIRO, 2008). Essa visão ampla da realidade escolar, com todos os prós e contras da profissão, transformam a prática desse estudante em um divisor de águas, onde, a partir dela, ele encontra seus caminhos pedagógicos e também profissionais.

A legislação vigente sobre o estágio extracurricular, a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, reza em seu art. 1º, parágrafo 2º, que "o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho" (BRASIL, 2008, p. 1). Dessa forma, garante-se a possibilidade de articulação entre as teorias e tendências específicas de cada área de conhecimento, aqui se tratando de conteúdos pedagógico-musicais, partilhadas no curso de graduação e a prática profissional proporcionada com a realização do estágio.

Sobre prática pedagógica, Machado (2005, p. 130) aponta que "o estudante precisa ser informado e incentivado a começar a assumir a sua formação, refletindo e exigindo explicações sobre os objetivos e procedimentos de ensino, que estejam contribuindo para a sua formação como professor". Refletir sobre questões dessa magnitude torna esse estagiário diferenciado diante dos desafios da profissão e do compromisso social que ela carrega.

Entender a dinâmica dessa inter-relação estagiário professor e sua classe de alunos são fundamentais, como se apresenta esse diálogo na prática docente desse estagiário e por último, mas não menos importante, os critérios que permeiam essa prática, onde "o licenciando, de um lado, é aluno na universidade, e, de outro, professor nos espaços onde atua. Isso o torna um colaborador em potencial nas pesquisas cujo tema é a formação de professores" (CERESER, 2004, p. 30).

No que diz respeito à tomada de decisões, escolhas, reflexividade, construção da identidade, da sua trajetória profissional, entre tantos outros termos, o estágio auxilia a exercitar alguns desses aspectos, dando aos licenciandos opções de percurso e orientando-os na construção desses possíveis percursos (DEL BEN, 2003, p. 32).

Diretrizes metodológicas

O trabalho teve como campo de pesquisa a Escola Municipal de Arte João Pernambuco. A instituição de ensino faz parte da Rede Profissionalizante da Prefeitura Municipal de Recife-PE. Foi fundada em 23 de Agosto de 1991, para oferecer cursos de artes e ofícios para crianças, jovens e idosos da periferia da cidade. Carrega esse nome em homenagem ao violonista e compositor João Teixeira Guimarães (1883-1947), o João Pernambuco, como era conhecido.

Nessa instituição encontramos o ambiente necessário à pesquisa, pois uma boa parte dos docentes da mesma é composta por estagiários docentes, como pode ser observado numa das visitas à escola campo, onde tivemos acesso aos seguintes dados fornecidos pela direção da instituição. (Ver figura 1).

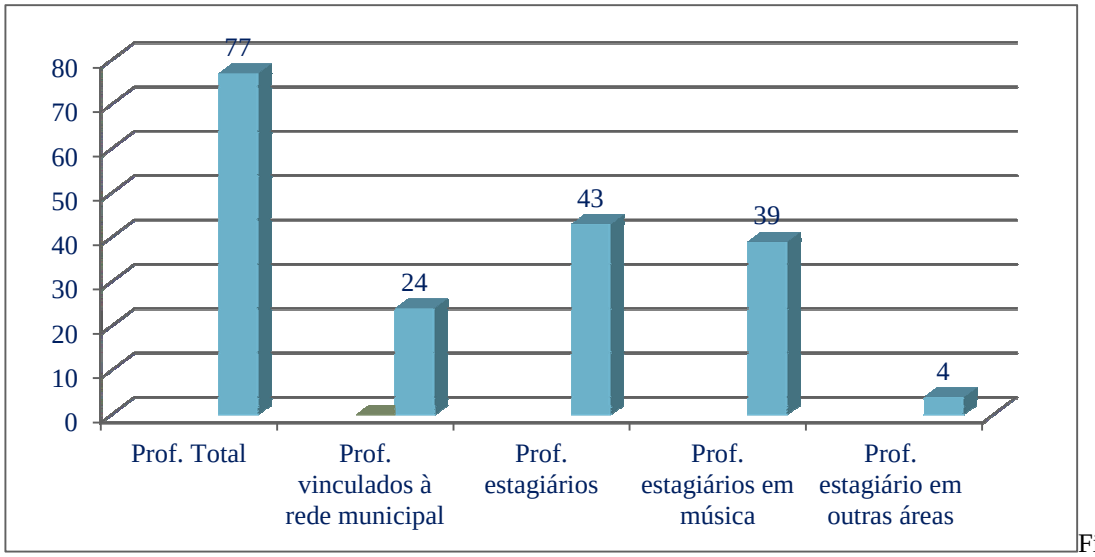


Figura 1: Demonstrativo de professores por vínculo e área da Escola de Artes.

Nota-se uma disparidade entre o número de professores efetivos e o de estagiários e, entre os estagiários, os que trabalham especificamente na área de música e os que trabalham em outras áreas.

Entre outros cursos, a escola campo oferece um Curso Básico Profissional em Música nos três turnos, o que justifica, em parte, a quantidade de estagiários professores de música vinculados à escola.

Tendo em vista a quantidade de estagiários e, ainda, os que são da área de música, usamos como critério para selecionar os possíveis participantes da pesquisa o fato de estar ministrando a disciplina “Percepção e Solfejo IV” do Curso Básico Profissional em Música em 2010.2. Nesse critério, estavam inseridos três estagiários, os quais socializaram suas

práticas conosco e assim nos ajudaram a principiar uma discussão sobre quais seriam os aspectos que caracterizam a prática pedagógica desses professores estagiários.

A pesquisa realizada foi um estudo de caso de caráter qualitativo, por ter preocupação em compreender a lógica da prática diária dos estagiários. A pesquisa qualitativa nos ajuda a melhor entender e, na medida do possível, reconstruir a realidade vivida pelos estagiários professores em meio a suas atividades de regente de aulas de música, refletindo sobre as mesmas. Ou seja, a pesquisa qualitativa enfatiza a "interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador" (BRESLER, 2007, p. 8).

Utilizamos como técnica de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, que têm como característica ser uma "série de perguntas abertas, feitas verbalmente em ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Além disso, "sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores [...]" (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 189).

Elaboramos um roteiro de entrevista, tendo em vista os objetivos traçados no projeto, para nos aprofundarmos nas questões relevantes ao trabalho, tanto para conhecer o professor estagiário como também sua formação e perfil, e poder, assim, analisar as atividades realizadas em sala de aula, identificando se existe ou não, um embasamento teórico da área por parte do estagiário professor.

Em seguida, organizamos o material de forma a facilitar a interpretação do mesmo, por meio de um estudo "de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procura[ndo]-lhes o sentido, capta[ndo]-lhes as intenções, compara[ndo], avalia[ndo], descarta[ndo] o acessório, reconhece[ndo] o essencial e selecion[ando] em torno das ideias principais..." (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Com isso, acreditamos que seria possível reconstruir os significados para os dados e tirar conclusões acerca deles, seguindo o modelo aberto de categorias analíticas, onde "as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise" (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 219).

Estagiários Professores e suas Práticas

Eixo I - Formação e Perfil

Sobre formação musical anterior à Universidade, queríamos que eles apontassem em que local foi feita essa formação e qual instrumento que estudaram, caso houvesse. A formação dos nossos estagiários professores se inicia antes dos estudos acadêmicos, como era previsível. É interessante observar a presença da família (Adriana), da igreja (César) e do grupo de amigos (Cícero) sendo citados como elementos que influenciam nos estudos de música e na escolha profissional, tal como apontado por Mateiro (2007).

A identificação pessoal com a música também é um ponto forte nos três estagiários professores. Isso foi muito importante para a construção de vivências que oportunizaram o acesso ao conhecimento musical e aos estudos em nível de graduação.

Os entrevistados também foram convidados a falar sobre a escolha pelo curso de licenciatura, como surgiu o interesse pelo curso de licenciatura em música e qual a razão maior de estar, hoje, fazendo uma licenciatura. As respostas demonstram, claramente, a influência do meio social de cada um em suas escolhas. César aponta sua personalidade como algo que o liga ao curso de licenciatura. Adriana tem declarada paixão por ensinar. Cícero optou pela licenciatura em música por conta da possibilidade de trabalho, visando mais o mercado profissional de professor do que de instrumentista.

Quanto ao motivo de buscar estágio para ensinar música pelos estagiários professores, constatamos que César não estava muito satisfeito com sua primeira experiência de estágio,pois seus objetivos pessoais não se adequavam aos da escola particular. Adriana, por sua vez,afirma que o estágio ajuda em relação à organização, além de ser uma oportunidade de vivenciar uma prática pedagógico-musical sistematizada, mesmo que em caráter temporário. Cícero apresenta o fator econômico como fator de escolha pelo estagiar, mas se coloca também como estudante de um curso de licenciatura que precisa, para ser um futuro professor, experimentar a prática de ensino durante o curso de formação.

Nesse sentido, o estágio

> caracteriza-se como um momento fundamental na formação do professor de música. É no estágio que o acadêmico coloca em prática os saberes musicais e pedagógico-musicais apreendidos durante sua licenciatura, testando, analisando e comprovando as informações assimiladas teoricamente (FIALHO, 2008, p. 52).

Outro aspecto observado foi a relação dos estagiários com os alunos e como eles se identificavam como professor. César mostra uma preocupação com as diferenças etárias e de acessibilidade objetivando um tratamento parelho a todos os alunos. A postura de Adriana e Cícero frente aos alunos se fundamenta em não ver o aluno como um mero espectador do processo de aprendizagem ou, em outras palavras, não se colocar como autoridade máxima da/na sala de aula. Nesse caso, podemos observar que, entre outras formas de agir em sala de aula, a maioria deles opta por uma postura igualitária no contato com os alunos.

A construção da identidade como educador musical passa por uma reprodução natural de algum professor que já passou por sua formação, a partir da relação estabelecida noprocesso de ensino-aprendizagem. Assim, "as referências para a identidade do professor são complexas, variáveis e não idênticas" (SANTOS, 2005, p. 54), "fruto das interações sociais [...] e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos" (GATTI, 1996, p. 86).

Constatou-se, ainda, que existe um público bem diversificado na sala de aula dos nossos estagiários professores, o que exige algo mais que simplesmente critérios avaliativos em momentos específicos, implicando em domínio de técnicas ainda não vivenciadas na sua totalidade por eles.

Eixo II - Atividades em sala de aula

César, Adriana e Cícero se utilizam de métodos práticos de percepção e solfejo, de onde eles extraem o que lhes interessa e compõem ou criam atividades motivadoras para que seus alunos apreendam e adquiram as competências e habilidades curriculares da disciplina. O apanhado de materiais experimentado pelos estagiários é uma fusão que finda numa apostila semestral, mesclada a atividades de composição em sala de aula para ditados rítmicos ou melódicos e/ou solfejo. Tal posicionamento se justifica se considerarmos que "o educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa" (BELLOCHIO, 2003, p. 20).

Quanto às atividades em sala de aula,os estagiários professores demonstraram muita criatividade: ditado rítmico-melódico, com ênfase ora em num aspecto ora noutro (César); estudo de solfejo por etapas (Cícero); ou ainda, seguindo o ritmo de aprendizagem da turma (Adriana).

Os elementos que interferem no rendimento das atividades em sala de aula dos estagiários professores são: preguiça dos alunos (César); troca de professores nos semestres anteriores (Cícero e Adriana); comportamento dos alunos ou educação doméstica (Adriana).

Algumas sugestões foram feitas também para um melhor aprendizado e envolvimento dos alunos nas aulas, entre elas: a percepção harmônica como conteúdo obrigatório da disciplina e o instrumento para apoio nas aulas, pois não há ainda uma quantidade de instrumentos suficiente e em condições de atender a demanda de professores, seja estagiário ou não.

Ao responder sobre a prática pedagógica, Cícero e Adriana fizeram uma avaliação de seus trabalhos, relatando seus anseios, preocupações e afirmações de professor, enquanto César preferiu descrever a introdução de estudos em escalas menores, fator que, segundo ele, merece um pouco mais de atenção nos estudos de percepção e solfejo.

Eixo III - Fundamentação das ações pedagógicas

Para compreender melhor esse universo da fundamentação da prática pedagógica de cada estagiário professor, é importante considerar que "uma atitude consciente é determinante no desenvolvimento de qualquer profissão" (MATEIRO, 2003, p. 37).

Cícero relata que não utiliza nenhum pedagogo musical ou tendência pedagógico-musical para preparar as atividades para seus alunos. Contudo, percebemos que ele tem uma base e ela é fruto de sua experiência como estudante em seu aprendizado musical, o que entendemos aqui como uma forma de fundamentar seu trabalho, apesar de não ser, necessariamente, a que esperávamos.

César e Adriana indicam métodos ou tendências pedagógico-musicais que fundamentam suas práticas. César, por um lado, tenta utilizar Suzuki, Kodály, Koellreutter, mesmo não tendo o aprofundamento específico sobre cada um. Já Adriana considera, por outro lado, o discurso musical dos seus alunos, tal qual Swanwick (2003, p. 66-68) propõe no livro que ela afirmou "gostar de ler".

Considerações Finais

Os objetivos iniciais do nosso trabalho eram identificar o que caracteriza a prática pedagógica dos estagiários que ministram a disciplina "Percepção e Solfejo IV" na Escola Municipal de Arte João Pernambuco. Isso envolvia conhecer a formação e perfil dos estagiários regentes, analisar as atividades realizadas por eles em sala de aula, identificando se

havia algum embasamento teórico nesse sentido por parte de cada um dos participantes entrevistados.

A análise das entrevistas nos ajudou a compor o seguinte perfil dos estagiários: a formação musical dos três participantes se deu numa escola regular de música, onde foi possível desenvolver habilidades e competências em seu objeto de estudo, seu instrumento. A universidade pode ser considerada um meio de continuar os estudos iniciados nas escolas específicas de música. O estágio é apresentado como uma possibilidade de "ensinar a quem quisesse ser profissional" (César); uma forma de "buscar as ferramentas necessárias para o exercício da profissão de professor" (Adriana); e também pela "necessidade de vivenciar a prática de ensino" (Cícero), já que o curso de graduação forma para a docência em música.

Além do exposto acima, podemos caracterizar a prática pedagógica dos estagiários a partir das seguintes ações: o hábito de utilizar composições próprias para ensinar solfejo e percepção para os alunos demonstra que existem algumas releituras de métodos e apostilas. Eles reconstroem e adequam, dependendo da atividade, do conteúdo e da turma, a maneira de conceber o ensino de música a seus alunos. Eles atribuem o insucesso de suas atividades a deficiências alimentadas antes de eles assumirem a turma de Percepção e Solfejo IV: preguiça dos alunos; mudança de professor (em decorrência da quantidade exacerbada de estagiários).

Acrescentamos a isso a discussão sobre a fundamentação do trabalho nessa mesma sala de aula, e percebemos que ainda existe uma distância considerável entre a prática cotidiana e os conteúdos estudados nos cursos de formação de professor, o que poderíamos chamar de desarticulação pedagógica entre o saber científico e o empírico.

Nossa intenção não foi, de forma alguma, expor uma verdade sobre a realidade dos estagiários regentes e sim refletir sobre questões relevantes na formação do professor de música e diagnosticar como isso vem acontecendo na prática, na vivência do professor em formação em um curso de licenciatura.

Considerando também o fato que de música agora é conteúdo obrigatório no ensino regular, via Lei 11.769/2008, fica a expectativa de que esses e outros estudantes de música possam construir suas práticas pedagógicas também em outros espaços, que não só os de ensino específico de música e que essa oportunidade venha a ser muito proveitosa para que esse profissional em formação venha a contribuir para a construção de um novo momento para a educação musical brasileira.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p.17-24, mar. 2003.

BRASIL. *Lei Nº 11.788/08.* Dispõe sobre estágio de estudantes. Brasília: 25 set. 2008.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 29-32, mar. 2003.

FIALHO, Vânia Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara. (Orgs.) *Práticas de Ensinar Música:* legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 52-64.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n. 98, p. 85-89, ago. 1996.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e Funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

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

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

MACHADO, Virgínia. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. *Revista Didática Sistêmica*, v. 1, p. 126-134, out.-dez. 2005.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara. (Orgs.) *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação.* Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 15-27.

_____. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, mar. 2003.

_____. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

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

A voz como som: um percurso de descobertas

Wânia Mara Agostini Storolli
USP
waniast@gmail.com

Resumo: Este estudo, segmento de pesquisa realizada com apoio da FAPESP, apresenta propostas para um percurso de investigação da voz e de seus recursos, considerando a importância da voz como possível condutora de processos de musicalização e criação musical. A pesquisa fundamenta-se em experimentação prática baseada na relação entre voz e corpo, tendo ainda como referência o contexto histórico de transformação dos conceitos artísticos do século XX e o surgimento de novos parâmetros vocais. Após um breve panorama do contexto histórico, são apresentadas sugestões práticas para um percurso criativo onde a relação entre respiração e voz se destaca como possível propulsora de um processo de criação musical. A voz é considerada como uma linguagem em si mesma, com potencialidade para viabilizar vivências musicais e processos de criação artística, configurando-se também como uma possibilidade singular de gerar e conduzir estes processos em contextos diversos, podendo assim despertar o indivíduo para sua potencialidade criativa e para a sonoridade contemporânea.

Palavras chave:voz, respiração, processos de criação.

Introdução

O movimento de investigação da voz e a exploração de seus recursos no âmbito da criação artística intensifica-se no decorrer do século XX. Esta tendência é estimulada pela atuação das diversas vanguardas, em um período que se caracteriza por profundas transformações dos conceitos artísticos. Entre as principais transformações estão a mudança de foco no fazer artístico – do resultado para o processo, a crescente dissolução das fronteiras artísticas, a aproximação entre arte e vida cotidiana, a inclusão do acaso e da indeterminação nos processos criativos, com a conseqüente integração de novos materiais. Neste contexto, os recursos da voz e do aparelho fonador são investigados de forma a gerar um material sonoro singular, determinando também a orientação de alguns processos de criação musical. A pesquisa da voz faz parte dos processos de investigação do corpo e insere-se num momento histórico em que o corpo adquire maior importância para a constituição dos processos de criação, sendo investigado de múltiplas formas e a partir de diversas estratégias.

As mudanças são deflagradas ainda no início do século principalmente por movimentos tais como o futurismo e o dadaísmo, cujas performances conduzem a novas formas de fazer arte, influenciando também o surgimento de novos parâmetros vocais. A partir de 1909, com o Manifesto de Marinetti, sucedem-se os eventos ligados ao Futurismo na

Itália. As *Seratas* - primeiras noites futuristas, congregam o poeta Marinetti, pintores como Boccione, Carrà, Balla e Severini e os músicos Luigi Russolo e Balilla Pratella. Em 1913, surge o termo *bruitismo*, designando originalmente uma concepção musical de Luigi Russolo, que faz do ruído típico do espaço urbano-industrial material para sua arte. A inclusão de sons da vida cotidiana e do meio-ambiente gera modificações significativas no universo da criação musical. Porém, a influência do *bruitismo*não se reduz à criação musical, mas também se faz sentir no desenvolvimento da poesia experimental realizada por representantes do movimento dadaísta, influenciando o surgimento de novos gêneros, como a poesia fonética e a poesia sonora, com desdobramentos até os dias atuais (SCHOON, 2006, p. 26-28). Em 1916, o teórico e poeta alemão Hugo Ball e sua futura esposa Emmy Hennings inauguram em Zurique o *Cabaret Voltaire*, local das primeiras manifestações dadaístas. Em suas performances, Ballapresenta a poesia fonética[1], desenvolvida a partir de um processo de decomposição da língua tradicional. Este novo gênero explora a sonoridade dos fonemas isoladamente, em detrimento do sentido das palavras, liberando assim a musicalidade inerente à língua, algo que será também explorado pela poesia sonora a partir dos anos 50.

As novas formas estimulamuma trajetória de descoberta dos recursos da voz, também percorrida por alguns compositores, primeiramente através do *Sprechgesang*, presente na música de Arnold Schoenberg (1874-1951) em composições como *Pierrot lunaire* (1912). E posteriormente, nas composições para voz do compositor Luciano Berio (1925-2003), tais como *Sequenza III* (1966), em *62 Mesostics Re Merce Cunningham* (1971) de John Cage (1912-1992) e em *Glossolalia* (1959-1960), *Maulwerke* (1968-1974) e *Atemzüge* (1970-1971) de Dieter Schnebel (n.1930). Se no *Sprechgesang* o tratamento da voz integra algo similar ao ruído, nas criações após os anos 60 a voz se distancia cada vez mais da sua ligação com a língua e com o texto, explorando outros recursos, como suspiros, gemidos, tosse e risos, o que conduz ao estabelecimento de novos parâmetros vocais. A idéia de investigar os recursos da voz surgeparalelamente no teatro com as propostas de Antonin Artaud (1896-1948) na década de 30. Desta forma, o movimento de pesquisa vocal expande-se para praticamente todas as linguagens artísticas em que está presente.

Este breve panorama histórico revela a importância crescente da voz nos processos criativos, bem como a tendência que se estabelece de pesquisa e exploração de seus recursos. Acredita-se portanto, que a investigação da voz possa representar uma oportunidade para

[1]Embora Hugo Ball seja muitas vezes apontado como o criador da poesia fonética, esta forma já despontava em outras criações, tais como o poema *Kikakoku*, do alemão Paul Scheerbart, de 1897 (BECKER, 2008, p.69).

viabilizar vivências musicais e conduzir processos de musicalização e criação musical, apresentando ainda a vantagem de ser acessível a todos e poder ser empregada em realidades sociais diversas. Neste sentido, este estudo apresenta algumas propostas para investigação da voz, orientando-se a partir de uma experimentação prática, que vem sendo realizada com grupos de adultos sem requisitos prévios. Considerando-se a importância da respiração para a emissão vocal, a experimentação tem início com a respiração, fundamentando-se na prática da *Respiração Vivenciada* de Ilse Middendorf (1910-2009). Exercícios que trabalham a relação entre movimento e voz também são introduzidos, estimulando a descoberta da voz enquanto som e como possível geradora de processos de criação.

Propostas para um percurso: A respiração como ponto de partida

"Nenhuma palavra audível sem respiração!" (MIDDENDORF, 1998, p.14). Este verso, parte de um poema de IlseMiddendorf, enfatiza o fato de que a voz não existe sem a passagem do ar pelas pregas vocais. A importância da respiração para a voz ultrapassa porém a questão fisiológica. O trabalho com a respiração pode ir mais além e oferecer condições para a geração de um processo criativo, onde a exploração dos recursos vocais seja estimulada. A prática da *Respiração Vivenciada* foi desenvolvida por Middendorf com o objetivo de conhecer a respiração e viabilizar sua vivência. Inicialmente a respiração é trabalhada através de movimentos, de forma que o indivíduo possa vivenciar a respiração, percebendo seu movimento no corpo e sua relação com o entorno. Como parte da prática, Middendorf desenvolveu o *trabalho dos espaços respiratórios-vocais*[2], uma estratégia que trabalha a relação entre voz e espaços da respiração no corpo. Este trabalho tem sido explorado na nossa experimentação prática por sua potencialidade criativa, especialmente ao ser conectado às propostas de vivência e criação musical.

O trabalho dos espaços respiratórios-vocais

Segundo Middendorf, cada vogal tem a potencialidade de ativar um espaço respiratório específico no corpo. O trabalho começa com um "canto silencioso", onde o som da vogal permanece apenas na intenção, mas já é suficiente para gerar o espaço respiratório correspondente. Num segundo momento, a voz passa a materializar sonoramente as vogais. Este trabalho é uma estratégia para a percepção da respiração, ativação de seus espaços no

[2]Do alemão: *Vokalatemraumarbeit.*

corpo e para deixar a respiração vir por si só, um dos princípios da prática de Middendorf. Como ela afirma: “Cantar, falar ou contemplar dentro de si uma vogal e vivenciar seu espaço respiratório, significa então, realmente deixar a respiração surgir” (MIDDENDORF, 1984, p.61). O*trabalho dos espaços respiratórios-vocais*pode dar origem a um processo de investigação vocal, levando o indivíduo à interação sonora com o grupo. A partir de uma postura de concentração, atenção e percepção do próprio corpo e da relação entre respiração e voz, surgem as improvisações vocais.

As vogais são empregadas isoladamente e em conexão com outras. As consoantes também são trabalhadas, mas não ativam os espaços respiratórios. Elas operam como uma forma de impulso, atuando sobre as paredes destes espaços. O *trabalho dos espaços respiratórios-vocais* privilegia a sonoridade das palavras e fonemas, contendo o gérmen de um ato criativo muito peculiar. Esta estratégia desperta o participante para uma sonoridade mais contemporânea através da exploração da musicalidade das vogais, das consoantes e das palavras, em detrimento de seu conteúdo semântico. Estas características podem ser privilegiadas no âmbito da experimentação, operando como estímulos para a pesquisa vocal e condução do processo de criação.

Os Sons da Respiração

O *trabalho dos espaços respiratórios-vocais* traz inicialmente a possibilidade da voz, indicando a conexão entre voz e vivência da respiração. Este princípio gerador da voz pode ser conectado de maneira mais sistemática ao movimento do corpo, já que movimento e respiração estão naturalmente conectados. Uma forma possível de trabalho consiste em sinalizar nos movimentos, propostos ou desenvolvidos pelos próprios participantes, o momento em que ocorre a expiração, através dos sons da própria respiração. São sons de sopro, de vento, suspiros, bocejos e sons sibilantes, que podem ser percebidos como material sonoro, compondo uma primeira forma de improvisação. É possível que o som da respiração origine-se tal qual um *legato*, ou que seja curto e entrecortado, tal qual um *staccatto*. Ou ainda, que comece bruscamente, tal qual um *sforzato*. A partir do momento em que os sons da respiração são gerados, a respiração passa a existir enquanto processo criativo e gerar seu próprio movimento. Movimento gera respiração. Respiração gera movimento e voz, uma circularidade que se estabelece e estimula o desenvolvimento do processo criativo.

A estratégia de se trabalhar com os sons da respiração (compreendidos aqui como sons do ar, portanto, anteriores a uma vocalização propriamente dita) em conexão ao

movimento oferece a possibilidade de descoberta e integração destes sons ao processo de criação. Este sistema relaciona-se com um universo de pesquisa contemporânea de sons possíveis de serem realizados pelo aparelho fonador. A mudança significativa dos conceitos e práticas artísticas, que ocorre desde o início do século XX, permite a integração de sons tidos até então como não musicais à linguagem musical. Existe uma procura e inclusão de novos materiais. Mas os novos conceitos são mais abrangentes, porque implicam no resgate de uma sonoridade vocal perdida, significam a redescoberta da musicalidade da voz e a ruptura com as amarras representadas pela língua, significam uma forma de criar que envolve o corpo por completo e que resulta de seus próprios processos, como por exemplo, a respiração.

A *Boca Chiusa* e o espaço das vogais

A *boca chiusa* ou *M* é um som anterior a qualquer língua. Ele pode surgir inicialmente como "canto silencioso", princípio que se aplica a qualquer vogal ou consoante. Na sua forma sonora o *M* é realizado em *boca chiusa* ou mastigado. Mastigar o som significa trazer este som para a região da boca, dos lábios. É um estímulo para a ressonância. Além disso, sugere outras possibilidades de emissão vocal, alterando a forma dos fonemas originais, tal qual uma distorção.

Um exercício frequentemente empregado é aquele em que sentamos sobre os ísquios, pernas e pés alinhados, e passamos a projetar a região lombar para trás, rolando para trás dos ísquios. Ao retornar à posição de partida, surge então o *M*, após as primeiras expirações terem sido feitas com o "sopro" ou outros sons da respiração. O *M* representa uma ótima ponte de ligação entre as vogais e auxilia na "diferenciação dos espaços vocais" (MIDDENDORF, 1984, p. 69).

Na experimentação prática muitas vezes deixamos este *M* inicial, descrito no exercício acima, se transformar em *O*. A vogal *O* ocupa a região central do tronco. Segundo Middendorf, ela tem um caráter de introversão. Porém, a partir da percepção deste *O* no nosso centro é possível promover uma espécie de diálogo sonoro inicial entre os participantes. O trabalho com as vogais introduz os sons de duração longa e os legatos.

Tanto o *M* quanto a vogal *O* também podem ser exercitados no deslocamento pelo espaço. Podem surgir com o simples andar, na realização de alguma trajetória. Quando o som chega ao fim, altera-se a direção do movimento e tem início nova trajetória. Os sons devem ser direcionados para o plano oposto à movimentação, conectando assim o caráter

introspectivo com o espaço externo e a possibilidade de projeção do som e interação com os outros participantes.

O *M* também introduz a vogal *A*, que é a vogal mais abrangente em termos de espaço. Ela engloba os espaços das outras vogais e consoantes e irradia em todas as direções. Ela aparece naturalmente nos bocejos e, muitas vezes, nas improvisações livres, quando não há indicação de qual vogal deva ser utilizada. Um exercício específico consiste em encostar-se em uma parede, ajeitando as costas e os pontos de apoio possíveis - cabeça, ombros, *sacrum.* Manter os joelhos levemente flexionados para que seja possível acomodar as costas e sentir o contato com a parede. Então, jogar o tronco para a frente, para longe da parede, a partir da região pélvica, deixando como apoios, ombro e cabeça. Retornar grudando cada vértebra da coluna à parede, no sentido de cima para baixo. É neste momento, do retorno à posição inicial que ocorre a expiração. Primeiramente com sons da respiração, depois com *M* que finalmente se transforma em *MA*. É um exercício de ressonância poderosa e simultaneamente de criação.

A vogal *E*traz a horizontalidade. Ativa os espaços dos flancos até as axilas e se expande para fora como uma elipse horizontal (MIDDENDORF, 1984, p. 63). Um trabalho específico com esta vogal é realizado a partir do giro, um movimento que se origina da prática de Middendorf. Os braços, esticados na altura dos ombros, dão impulso para o giro. A vogal *E* acompanha o rodopio do corpo e pode, assim, gerar um momento de criação.

A vogal *I*possui um enorme poder de ressonância. Pode ser trabalhada em conexão ao *U*. Uma proposta é realizar um tipo de movimentação específica em que a coluna se curva enquanto os cotovelos se abrem para as laterais, virando para fora. As mãos, espalmadas e tensas, empurram para o chão, enquanto a coluna se arredonda. As mãos atuam paralelas ao chão, frente ao corpo, em posição lateral, dedos de uma mão frente a frente com os dedos da outra mão. Todo este sistema desce deixando o ar entrar. No retorno à posição inicial as mãos relaxam e a coluna é alinhada. Este movimento para cima pode ser acompanhado de um *glissando*, que parte de *U* e se transforma lentamente em *I*. Esta proposta é também realizada com a vogal *O* se transformando em *E*. É importante notar que esta passagem de uma vogal para a outra é realizada lentamente, de forma que em algum momento desta trajetória há uma espécie de distorção das vogais, pois ocupamos um lugar qualquer entre *O* e *E*, entre *U* e *I*.

A vogal *U*relaciona-se ao espaço da região pélvica, segundo Middendorf. Uma proposta no âmbito do nosso processo experimental consiste em levantar um dos braços esticados lateralmente, inclinando um pouco o tronco para o lado oposto. O braço pode subir até um pouco acima da linha dos ombros. Alonga-se assim, a musculatura da região lateral,

deixando o ar entrar. O retorno é acompanhado por sons da respiração e num segundo momento com o som do *U*. Os braços se alternam. Esta proposta pode ser realizada em pé ou sentado. E pode conduzir a deslocamentos pelo espaço. A ação vocal tem início com *glissandos*, em geral do agudo para o grave, acompanhando o movimento dos braços de cima para baixo, podendo conduzir a improvisações livres.

O Glissando

O *glissando* é um recurso que permite a descoberta dos diversos registros vocais. Além disso, traz a possibilidade de resgatar uma voz primordial, os sons de uma voz anterior aos sistemas, tendo uma natureza desestabilizante. Segundo Francis Bayer, há no jogo de *glissandos*, "um desejo de redescobrir uma experiência sonora primitiva, selvagem, que está situada entre e além de todas as tentativas de sistematização" (BAYER apud WEISS, 2008, p. 79). O *glissando* pode, assim, representar a redescoberta de uma "realidade musical primeva e imediata", uma realidade anterior a sistematizações. Bayer aponta para a necessidade de redescobrir esta qualidade, de restaurar um poder expressivo, que foi muitas vezes formatado e aprisionado pelas regras destes sistemas. O *glissando* é um dos recursos que possibilitam novos caminhos, que traz a possibilidade de se ouvir e produzir outros sons, que não podem ser facilmente sistematizados. Ele traz o gérmen da indeterminação, do aleatório na música. Traz a possibilidade de estar além dos sistemas, aproximando-se de uma forma de movimento que não se deixa fixar.

O som das consoantes

As consoantes podem ser trabalhadas para sensibilizar determinadas regiões do corpo. Os sons da respiração aparecem como sopros, bocejos e suspiros, na forma das consoantes *S, TS* e *CH*. Outras consoantes podem ser trabalhadas:com as mãos na cintura, em geral sentado, pode-se articular as consoantes como sons longos ou curtos, executando-se ritmos determinados. Além de funcionar como um fator estimulante para o diafragma, existe aqui o gérmen da desconstrução. Neste procedimento as consoantes trazem algo similar a um "ruído",naturalmente presente na língua.

Lábios e língua

A vibração dos lábios e da língua são recursos já presentes em muitas técnicas vocais, que podem ser interessantes dentro de um processo de criação e sensibilização corporal. Por exemplo, envolver o corpo com uma espiral sonora realizada pela vibração dos lábios. A projeção do som pode ter a intenção de desenhar esta espiral, o que traz a percepção do movimento do som no espaço. Depois, a vibração dos lábios pode incluir o som vocal, fazendo-se uso de sons com alturas determinadas, do grave para o agudo.

Desconstrução

Desconstruir significa desmembrar a palavra, buscar a musicalidade de cada fonema, descobrir a língua enquanto som, deixando de lado seu aspecto semântico. Desconstruir para descobrir outras possibilidades, para romper com as amarras da língua. Este trabalho pode começar com a realização de uma trajetória onde movimentos são pesquisados para desenhar cada fonema. Primeiramente, o som permanece como "canto silencioso", sem transbordar para fora. Quando o encadeamento de movimentos se estabelece, pode-se então deixar surgir a ação vocal.

Outra proposta parte da posição sentado, em que se desliza para trás dos ísquios e o retorno para a posição inicial é acompanhado pela ação vocal. Aqui também a exploração da musicalidade dos fonemas, assim como a escolha das palavras, podem ser livres.

Considerações Finais

O trabalho com a voz ocorre em estreita relação com o corpo e seus processos, abrangendo desde os sons da respiração, exploração dos recursos do aparelho fonador, até distorções, desconstruções e *glissandos*, assim como o *legato* das linhas melódicas. São muitas as possibilidades de uso da voz e de como penetrar na sua potencialidade criativa. Este estudo focalizou algumas propostas de atividades que partem especificamente da relação entre voz, respiração e movimento, mas outras estratégias podem ser desenvolvidas a partir do interesse dos próprios participantes. O trabalho vocal segundo os parâmetros aqui apresentados pode ser realizado em diversos contextos, inclusive com indivíduos sem experiência musical prévia, sendo portanto acessível a todos e operando como uma forma de

musicalização e sensibilização auditiva. Assim, além de despertar o indivíduo para sua própria potencialidade criativa e sua musicalidade, configurando-se como uma estratégia para viabilizar vivências musicais, a investigação da voz permite também aos participantes se familiarizarem com a sonoridade contemporânea, revelando a voz como som, como uma linguagem.

Referências

BECKER, Susie. *A Voz Contemporânea*. Dissertação apresentada à ECA / USP. Mestrado. São Paulo: ECA, 2008.

MIDDENDORF, Ilse. *Der Erfahrbare Atem:* eine Atemlehre. (1.Aufl. 1984) 7. Aufl., Paderborn: Junfermann, 1991.

SCHOON, Andi. *Die Ordnung der Klänge:* Das Wechsespiel der Künste vom Bauhaus zum BlackMountainCollege. Bielefeld: Transcript, 2006.

WEISS, Allen S. *Varieties of Audio Mimesis:* Musical Evocations of Landscape. Québec: Errant Bodies Press, 2008.

Abordagem de alguns gêneros musicais no Brasil durante estágio supervisionado: suas origens, transformações e peculiaridades

Regina Coeli de Oliveira Schmeling,
UNIVALI
reginaschmeling@hotmail.com

Sergio Roberto Mota Espezim Júnior,
UNIVALI
sergioespezim@hotmail.com

Bruna De George Gonçalves
UNIVALI
x_bruna_x@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta o relato de experiência obtido durante o Estágio Supervisionado do 7º período do Curso de Licenciatura em Música, desenvolvido em escola estadual de ensino básico, com 16 alunos na faixa etária de 13 a 16 anos. Como objetivo geral buscou-se desmistificar os conhecimentos adquiridos a partir da indústria cultural sobre alguns gêneros musicais, esclarecendo sobre suas origens e peculiaridades para obter conhecimento mais aprofundado acerca da cultura brasileira, por meio da música, dentro de alguns gêneros musicais, que não está mais presente no imaginário popular dessa faixa etária. Trabalhou-se numa perspectiva interdisciplinar, visto que o tema, parte integrante da cultura, constitui-se também, em variadas formas de linguagem e comunicação. Desenvolveu-se atividades de apreciação, análise temática, execução e criação, paródia e percussão. Correlacionados os aspectos sociopolíticos, históricos e geográficos dos gêneros musicais propostos, desde sua origem até os dias atuais, e o papel da mídia na escolha e preferência musical das pessoas. Utilizou-se o modelo TECLA, e a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick, dando ênfase maior à apreciação e criação musical. Ao final do estágio os alunos apresentaram suas criações, sendo estimulados a fazer uma avaliação das atividades desenvolvidas, de si mesmos e da atuação dos professores estagiários. A avaliação foi positiva em relação aos conteúdos e atividades desenvolvidas, à atuação dos professores estagiários e, principalmente, em relação ao aprendizado dos alunos. Fomentar reflexão sobre os diversos aspectos entre as disciplinas foi enriquecedor para alunos e estagiários.

Palavras chaves: gêneros musicais; indústria cultural; educação musical.

Introdução

Embora o surgimento da internet tenha facilitado o acesso a todos os gêneros musicais e à música de todos os tempos, as mídias apresentam a música como produto a ser consumido, de acordo com o mercado musical, sem aprofundar o conhecimento sobre este produto. Para enriquecer e aprofundar os conhecimentos sobre alguns gêneros musicais procurou-se trabalhar a interdisciplinaridade, uma vez que esta

> [...] se realiza como uma forma de ver e sentir o mundo, de estar no mundo, de perceber, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza, isto é, os fenômenos na dimensão social, natural ou cultural. É ser capaz de ver e entender o mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade (FORTES, 2009).

Dentro desta perspectiva, de entender e analisar alguns gêneros musicais, estimular os alunos a compreender melhor o seu mundo. Exemplificando: ao falar em *Funk* hoje em dia, muitos pensam logo em Pancadão Carioca. Ignoram que o movimento *Funk* é muito mais antigo que o tal "Pancadão", com expoentes de peso: James Brown, Cool & The Gang, Earth Wind and Fire.

Músicos brasileiros mundialmente conhecidos como Djavan, Ed Motta, Tim Maia, embora não utilizem a classificação *Funk Music*, são funkeiros contumazes, por possuírem grande parte do seu repertório com base neste ritmo. Algo semelhante ocorre com o "Sertanejo Universitário", misto de vários gêneros, como rock, country e vaneirão e que se distanciou do Sertanejo de raiz, que disserta sobre a vida do caipira, seu bucolismo, seus "causos", suas crendices e seus lamentos. O samba, considerado um dos ritmos que representa nosso país, encontra-se hoje, dissolvido entre uma mistura de *axé music* com samba-funk e balada americana, popularmente chamada de "Pagode", onde o lirismo na estética do canto é extremamente americanizado. Como diz Aldir Blanc e Maurício Tapajós, na canção "Querelas do Brasil": "O *Brazil* não conhece o Brasil".

Segundo Kraemer (2000, p.52), "a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de 'ciências humanas'".

Partindo dos pressupostos baseados na pedagogia da musica , este trabalho utilizou-se da interdisciplinaridade, para fazer conexões com outras áreas do conhecimento (história, geografia, português, literatura), propiciando reflexão, incentivando interpretação das letras das canções e analogias entre estilos de prosa e verso de alguns autores; oferecendo informações para promover nova adaptação cultural e um consumo mais crítico por parte dos alunos. Surge, então, a questão: através do exercício interdisciplinar sobre alguns gêneros musicais, é possível promover apropriação do conhecimento, a ponto de permitir uma avaliação crítica do que é imposto pela mídia?

Esta questão norteadora permitiu a definição do objetivo geral: promover e ampliar o conhecimento de alunos acerca de alguns gêneros musicais, expostos pela mídia, por meio de apreciação musical ativa e discussões sobre aspectos sócio-políticos, geográficos, históricos e artísticos relacionados a cada um desses gêneros, visando aguçar seu senso crítico e um consumo musical consciente.

"A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento" (GAINZA, 1988, p. 36). Assim, utilizou-se a música como ponto de partida para reflexões criando subsídios para a (trans)formação dos sujeitos (alunos).

A indústria cultural e os gêneros musicais

Segundo Laraia (2001), o primeiro a conceituar cultura foi Tylor (1832-1917) designando no vocábulo inglês *culture*, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (LARAIA, 2001, p. 14).

No Brasil, "gigante pela própria natureza", tal realidade cultural é abrangente e diversificada, pois o país recebeu em suas várias regiões, influências diversas advindas dos povos que para cá vieram desde os tempos do Brasil Colônia e que se miscigenaram aos índios nativos. Há necessidade de maior conhecimento sobre estas origens, costumes e cultura de modo geral. A falta destes conhecimentos reflete consumo cultural de forma tendenciosa, já que claramente "telespectadores" e "ouvintes" demonstram preferência pelo conteúdo predominante na TV e nas rádios, por serem constantemente bombardeados por estas mídias. Galizia (2009, p. 78) afirma que "as tecnologias de cultura de massa são consideradas "homogeneizantes", pois permitem a transmissão de uma obra artística de forma mecânica e a um grande número de pessoas, sem levar em consideração suas características pessoais".

Neste sentido Medaglia (2003), comenta que a "industrialização cultural" iniciada com a evolução do rádio, do cinema e do disco remonta a Villa Lobos chamando atenção para o que chamava de "música de repetição". Ainda para o autor,

> A quantidade e a velocidade do consumo dificilmente iriam empenhar-se na veiculação do que seria o melhor ou o mais útil e importante para a formação de nossa gente, somente através da

> educação se poderia diminuir este efeito devastador. (MEDAGLIA, 2003, p.147).

Nesta via de mão única que Adorno (2002) começou a chamar de “Indústria Cultural” em 1947, encontram-se dissolvidas as aspirações comerciais dos meios de comunicação e a necessidade cultural que todos têm; esta última relegada à simples fatia de mercado, representada pelas classes mais necessitadas, que continua sendo maioria no Brasil. Ainda neste sentido, o autor comenta que:

> Mesmo se a planificação do mecanismo por parte daqueles que manipulam os dados da indústria cultural seja imposta em virtude da própria força de uma sociedade que, não obstante toda racionalização, se mantém irracional, essa tendência fatal, passando pelas agências da indústria, transforma- se na intencionalidade astuta da própria indústria (ADORNO, 2002, p. 9).

O que Adorno (2002) tentava evitar era que se propagasse a ideia de que “cultura de massa” é uma ramificação da arte popular. Na realidade, arte popular surge espontaneamente do povo, de seu folclore, enfim, de sua cultura.

O modo de consumo capitalista sobrepuja o interesse do consumidor. Consumir de forma mais consciente é fazer crítica e escolha. Em relação à música, significa compreender seu valor, contextualizando-a socialmente e compreendendo seu significado metafórico. Estes “temas são importantes para músicos e educadores musicais” (SWANWICK, 2003, p.13). Pode-se ampliar este universo aos alunos de música nas escolas de ensino básico, pois “A música é uma forma de linguagem que faz parte da cultura humana desde tempos muito remotos. Ela é parte do conhecimento humano, é uma forma de expressão e comunicação” (DEL BEN; HENTSCHKE, 2003 p. 115).

No entanto, a música não depende, necessariamente, da existência de uma letra para ser entendida; a música, por si só, pode expressar diversos sentimentos e sensações. Neste sentido,

> [...] a música oferece uma variedade de objetos simbólicos de pensamento. São janelas que podem expandir nosso universo interior e refinar nossa percepção crítica do universo que nos rodeia. Na educação musical temos o privilégio de promover o fascínio da descoberta, o desenvolvimento intelectual e a individualidade (DEL BEN; HENTSCHKE, 2003 p. 49).

Com este intuito, os temas abordados possibilitaram a expansão deste universo aos alunos. Assim, por meio do estágio supervisionado, o indivíduo em formação docente se depara com problemáticas reais da práxis docente e da relação professor-aluno, adquirindo conhecimento para trabalhar com indivíduos únicos por suas experiências, origens e cultura. As vivências de alunos e professores se entremeiam.

> O estágio, portanto, é considerado como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão. Essas ações estão inseridas, assim, no que denominamos de prática de ensino, uma vez que o estágio é o ponto de partida da experiência de campo e em campo que permitirá ao licenciando experimentar a prática de ensinar e se comprometer com a profissão de ser professor (MATEIRO; SOUZA, 2008, p. 17).

Refletiram-se maneiras diversas de apreciar a música, seu contexto, sua origem; o uso de determinadas expressões; a substituição forçada de algumas palavras do texto original por conta da censura; o significado de palavras; a música como expressão emocional, uma forma de comunicação e representação simbólica e a música como objeto estético. Mostrou-se o universo de possibilidades de apreciação musical. A escuta ativa desperta a consciência e possibilita tecer relações com outras formas de discurso. "A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto à raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras" (SWANWICK, 2003, p. 18). Mesmo em número tão reduzido, as aulas possibilitaram despertar nos alunos uma consciência sobre seu próprio consumo musical. Filtrar, rejeitar, selecionar e fazer comparações com outras formas musicais contribuiu para sua transformação cultural. Assim,

> [...] não 'recebemos' cultura, meramente. Somos *intérpretes* culturais. [...] O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir 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 (SWANWICK, 2003, p.46).

Sendo assim, ao refletir e analisar com os alunos acerca do que estavam apreciando, criando ou executando, contribuiu para maior autocrítica e crítica ao consumo, sem ter a mínima pretensão de transformá-los em profundos conhecedores de música ou abalizados críticos musicais, mas de expandir sua consciência nesta etapa de vida que é naturalmente propícia, a adolescência. A organização intelectual constitui

"uma atividade real, fundada numa estrutura própria e assimilando a esta um número crescente de objetos exteriores" (PIAGET, 2008, p. 381).

O campo de estágio

As atividades desenvolvidas tiveram abordagem qualitativa, quando resultaram numa experiencia também conhecida como abordagem social, sendo um tipo de atividade que Vilela afirma haver a "[...] aceitação generalizada da premissa antropológica que considerava ser importante a compreensão dos pontos de vista e percepções da realidade de diferentes pessoas" (VILELA, 2003, p. 436). O desenvolvimento da ação pedagógica permitiu mensurar a aprendizagem por meio de um questionário, que permitiu avaliar quantitativamente alguns indicadores medidos no inicio e no final da experiência.

Esta dinâmica foi desenvolvida com 16 alunos da 8ª série do Ensino Básico, com idade entre 13 e 16 anos, durante estágio supervisionado do 7º período do curso de Licenciatura em Música, com doze intervenções. Foram utilizados vídeos, áudios, dicionário, *mapa mundi;* instrumentos musicais de percussão feitos com sucata, triângulo, caxixi, ganzá, pandeiro; violão, guitarra, percussão corporal e voz.

Através de aulas interativas, expositivas e práticas, estimularam-se conexões com conhecimentos históricos e geográficos, associados aos gêneros musicais abordados. A compreensão das letras das canções apresentadas propiciou reflexão sobre suas temáticas, incluindo pesquisa no dicionário das palavras desconhecidas, além das relações com a atualidade. Rodrigues diz que:

> As letras da música popular brasileira são paródia, na acepção de semelhança, dos textos que as precederam, pois reconhecem e apropriam-se tanto da tradição cultural elevada, do registro baixo e do próprio legado da Mpb. As letras imitam consciente ou inconscientemente os estilos literários (RODRIGUES, 2003, p.13).

Propiciou-se composição de *funks* e paródias que foram executados e apresentados pelos alunos.

Com estes procedimentos, utilizou-se a metodologia do modelo TECLA, avaliando-se segundo a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick, que preconiza que os conteúdos sejam trabalhados de maneira integrada, com atividades de

compor, ouvir música e tocar, entremeadas pelo estudo da história da música e pela aquisição de habilidades. Dada ênfase à apreciação com literatura e criação musical.

Ao final das intervenções, aplicou-se um questionário para saber o que foi apreendido pelos alunos, avaliando as aulas de música, seus conteúdos, atividades e autoavaliação com atribuição de conceitos (A, B, C, D), bem como uma avaliação dos professores assinalando possuírem ou não determinados atributos.

Trabalhando alguns gêneros musicais

De suma importância para a formação profissional, o estágio possibilita: aplicação dos conhecimentos construídos durante os anos de formação; uso e adequação das diversas metodologias; planejamento das aulas para a consecução dos objetivos a serem alcançados; avaliação e reflexão sobre a atuação no papel de professor. Tendo como tema geral do estágio "Cultura: Linguagem e Comunicação", este grupo teve como subtema "Abordagem de alguns gêneros musicais no Brasil durante estágio supervisionado: suas origens, transformações e peculiaridades". Tema que propiciou o trabalho interdisciplinar de cunho social.

A aplicação de questionário sobre "gêneros musicais" visou diagnóstico do conhecimento da turma acerca dos mesmos, que foi primordial para traçar as estratégias pedagógicas a serem utilizadas. Partilhando do pensamento de Swanwick (2003), onde em toda aula de música tem que haver um fazer musical, em todas as aulas houve atividade prática: apreciação, composição e execução das composições.

Ao oportunizar ampliação do conhecimento acerca dos gêneros musicais, a partir de dados históricos, geográficos, políticos e culturais fomentou-se um consumo musical mais crítico, num horizonte de escolhas muito mais amplo.

A música característica de cada gênero musical traz consigo singularidades próprias, um discurso característico. Desta forma, através dos gêneros musicais e de seus discursos, se compreende melhor a própria cultura; "como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo" (SWANWICK, 2003, p.18).

Com esta perspectiva, trabalharam-se alguns dos gêneros musicais praticados no Brasil como o *Funk*, Sertanejo, Pagode e Xote. Primeiramente eram apreciados vídeos com músicas de cada gênero. Promovia-se, então, uma reflexão sobre suas origens com dados históricos, geográficos (inclusive utilizando o *mapa-mundi*), o

contexto sócio-político da época, a indumentária, os principais intérpretes e a relação com a atualidade, como estes gêneros são observados agora, as mudanças ocorridas.

Fazer este tipo de abordagem foi muito interessante para os alunos, que eram estimulados a "trazer para a discussão" conhecimentos ligados a outras disciplinas, como história, geografia, sociologia.

Com as reflexões em torno da temática das canções e a compreensão das letras em seu contexto social, sentiram necessidade de procurar no dicionário a definição de alguns vocábulos, ficando entusiasmados com a atividade em si mesma e com o resultado da busca.

Ao conhecer o passado, puderam ter melhor compreensão do presente e, ao correlacionar os conteúdos das diversas disciplinas, em torno do gênero musical, uma compreensão mais rica e abrangente sobre o gênero em questão.

Essas reflexões são importantes para a educação musical de jovens no ensino básico, pois segundo Del Ben e Hentschke,

> A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. (DEL BEN; HENTSCHKE, 2003, p. 181).

Estimulou-se a criação de *funks* e de paródias sobre músicas do sertanejo universitário, com resultado bem interessante.

O pagode trouxe reflexões históricas e sociais e a compreensão do samba em sua origem. Vistos alguns subgêneros do samba e canções relacionadas, discutindo sua temática sob a perspectiva sócio-política da época.

O Xote foi o último gênero apresentado. Trabalhou-se com o "Xote das Meninas" (Luiz Gonzaga/Zé Dantas), cuja temática relaciona-se à fase do "desabrochar" da menina na adolescência e analogia com o florescer do mandacaru.

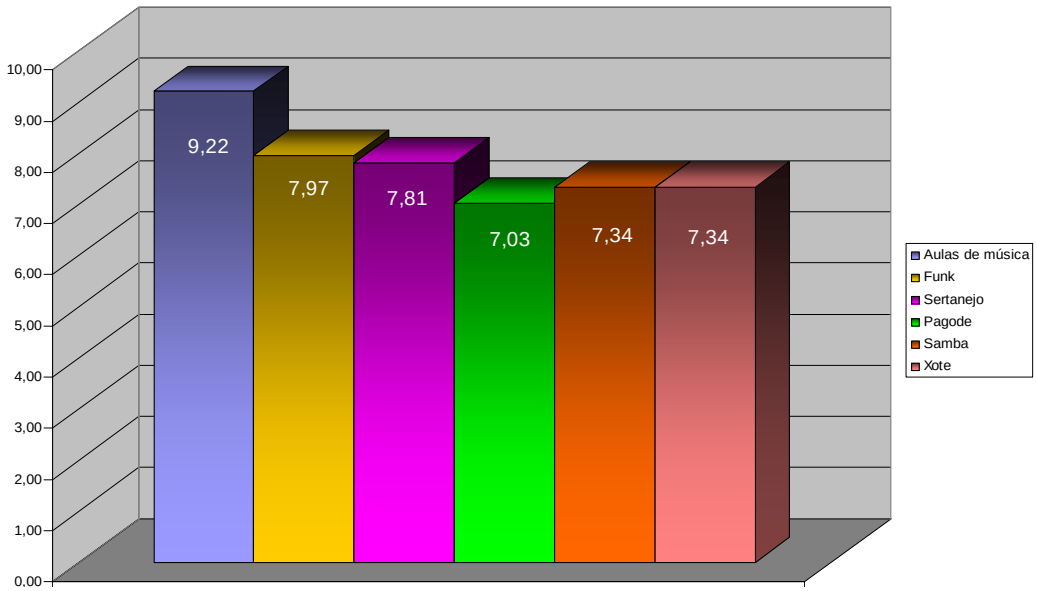
Aprendizagem: resultados

A avaliação assume importância quando se destina a analisar o desenvolvimento dos alunos, o trabalho do professor, suas estratégias de ensino e saber se seus objetivos foram alcançados ou não, permitindo compreensão e análise do processo ensino-aprendizagem e motivando melhoria na sua forma de atuação e incremento de metodologias.

> A avaliação é importante e necessária porque informa a instituição promotora, o professor, o aluno e a sociedade sobre os objetivos alcançados.[...] ajuda a delinear objetivos a serem atingidos e informa sobre o objeto/produto que está sendo ensinado, retroalimentando o ensino (TOURINHO e OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Desta forma, questionamentos sobre as práticas durante o estágio motivaram a confecção de ficha de avaliação cujo resultado é apresentado nos gráficos a seguir. Os alunos atribuíram conceitos A (excelente), B (bom), C (regular), e D (insuficiente). Para ilustrar estes resultados foi criada escala de valor: A=10, B=7,5, C=5 e D= 2,5. A avaliação em relação às aulas de música e aos conteúdos é apresentada no Gráfico 1, demonstrando grande interesse pelas mesmas.

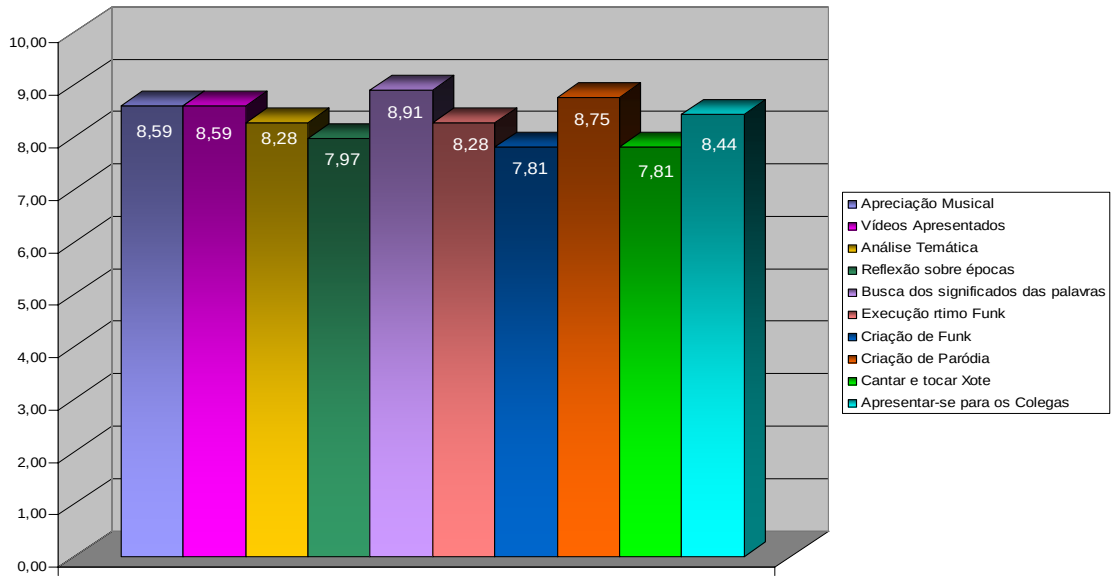
Gráfico 1: Aulas de música e conteúdos



Fonte: Pesquisa/ 2011

Quanto aos conteúdos, a “Busca do Significado das Palavras” foi a melhor conceituada, seguida da “Criação de Paródia”. Os resultados ilustrados no Gráfico 2.

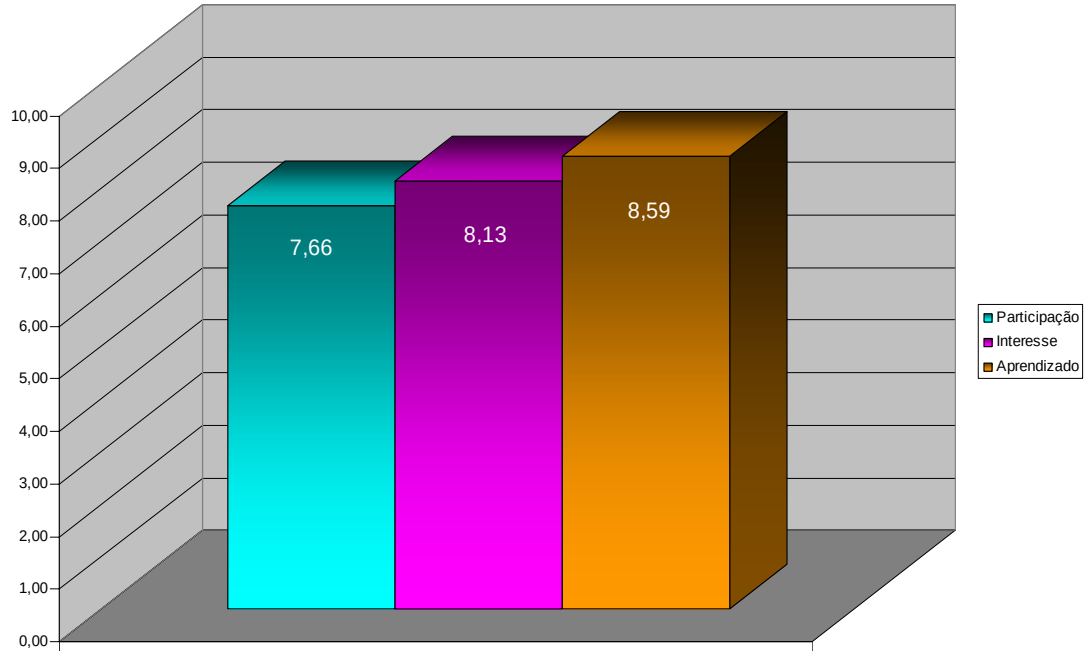
Gráfico 2: Atividades desenvolvidas



Fonte: Pesquisa/ 2011

O Gráfico 3 exemplifica o resultado das autoanálises: bom aprendizado e interesse, pouca participação.

Gráfico 3: Autoavaliação dos alunos



Fonte: Pesquisa/ 2011

O aproveitamento no conhecimento foi satisfatório, confirmando o observado nas aulas e nas respostas do questionário final, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Comparativo do aprendizado de acordo com o questionário inicial e final.

	Samba	Funk	Sertanejo

	Acertos	Erros	Acertos	Erros	Acertos	Erros
Avaliação Inicial	1	12	3	10	0	13
Avaliação Final	9	4	10	3	8	5

Fonte: Pesquisa/ 2011

A tabela 1 mostra respostas dos 13 alunos que responderam ao questionário inicial e final. Ao compará-los observou-se aquisição de conhecimento, pois o número de acertos no final foi superior ao inicial.

Para avaliação dos professores, os alunos deveriam marcar X entre 8 opções, que tratavam de atributos do professor (possuir, ou não, conhecimento; mostrar-se acessível ou distante; manter/não manter disciplina; facilitar a compreensão dos conteúdos ou mostrar-se confuso ao desenvolver os mesmos. Todos os alunos marcaram os itens positivos, nenhum negativo.

Surpresa! “busca do significado das palavras” foi considerada a melhor atividade, única que não recebeu conceito C ou D. Estando relacionada à compreensão da análise temática, refletiu a necessidade que todos têm em compreender os significados das palavras, para sua apropriação e uso; a necessidade de análise temática das músicas apreciadas e a reflexão sobre as épocas em que foram compostas, bem como sua contextualização histórica e geográfica, interligando saberes de diversas disciplinas (português, literatura, história, geografia, sociologia, psicologia, política), embora, pela exiguidade do tempo, não ter sido muito aprofundada, propiciou discussões e diversas reflexões durante as intervenções, permitindo novas assimilações e uma acomodação cultural num nível diferente do existente anteriormente.

Considerações finais

Foi gratificante e enriquecedora esta experiência de estágio. Além do empenho no preparo das aulas e atividades, houve um real desejo que os alunos pudessem adquirir conhecimentos que contribuíssem para uma melhor compreensão da música em si mesma e da música mercadológica, da cultura industrializada. Pode-se verificar que, na ânsia de mediar muitos aprendizados, não se pode aprofundar em alguns deles.

As aulas de música foram muito bem avaliadas pelos alunos fazendo-os sentir necessidade de ter música na escola, considerando-a interessante para melhorar o conhecimento e a cultura geral.

Há carência por saberes gerais e específicos relacionados aos diversos temas abordados e tantos outros relacionados à música. Crê-se que a forma como são desenvolvidos torna as aulas mais ou menos interessantes. Para Swanwick,

> O ensino musical 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 (SWANWICK, 2003 p. 47).

Para finalizar, acredita-se que a forma de avaliação dos professores, proposta na ficha de avaliação, não foi adequada. Apesar da alegria com o resultado, não lhes foi dada possibilidade de graduar, de alguma forma, os atributos. Sugere-se elaborar nova ficha para futuras pesquisas.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade.* Tradução de Juba Elisabeth Levy [et a1.] São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. *Ensino de Música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

FORTES, Clarissa C. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. *Revista Acadêmica Senac on-line.* Minas Gerais, ed. nº 6, set/nov. 2009.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia Musical***.** Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais*. Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Revista Em Pauta*. Vol 11, nº 16/17 – abril/novembro 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura:* um conceito antropológico. 14ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. *Práticas de Ensinar Música*: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

MEDAGLIA, Julio. *Música Impopular*. 2ª edição. São Paulo: Global, 2003.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na criança.* Rio de Janeiro: LTC, 2008.

RODRIGUES, Nelson Antônio Dutra. *Os estilos literários e letras de música popular brasileira.* São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

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

TOURINHO, Cristina; Oliveira, Alda. Avaliação da performance musical. In HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em Música*: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *PERSPECTIVA.* Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003.

A experiência cultural e o comportamento acadêmico do curso de graduação em composição da Universidade Federal da Bahia: o que eles dizem sobre o seu ensino?

Eric de Oliveira Barreto
UFBA
ericbarreto@hotmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta alguns dados e considerações sobre o Ensino de Composição do Curso de Graduação da Universidade Federal da Bahia, enfocando os processos culturais que o lastreia. Os principais objetivos são: 1) discutir as experiências vivenciadas pelo estudante no ambiente do curso como entidade subjacente ao ensino de composição; 2) buscar correlações destas experiências – entendidas como experiências culturais – com o Comportamento Acadêmico apresentado nos últimos anos. Para o alcance deste objetivo o trabalho seguiu dois percursos interdependentes: um que lida com procedimentos de pesquisa quantitativa, o qual busca obter e sintetizar dados referentes aos índices de Evasão, Retenção, Vinculação e Conclusão (Comportamento Acadêmico), e outro, de viés qualitativo, que tem por intuito buscar nos discursos de alunos, ex-alunos e professores, informações que contribuam para o melhor entendimento destas experiências. Os dados referentes ao Comportamento Acadêmico dos anos de 1971 a 1995 foram obtidos em estudo realizado por Corrêa de Araújo *et al.*, sendo os demais obtidos por consulta ao banco de dados do Centro de Processamento de UFBA e ao Livro de Atas do Colegiado do Curso de Composição e Regência. Observações em sala de aula, análise dos documentos e entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos, ex-alunos e professores, constituem os principais instrumentos de coleta de dados para o estudo qualitativo. Como resultado foram obtidos dados sobre os índices e Evasão, Vinculação, Retenção e Conclusão atualizados além de um mapa com os principais vetores que representam a Experiência Cultural.

Palavras chave: Ensino de Composição, Experiência Cultural, Comportamento Acadêmico.

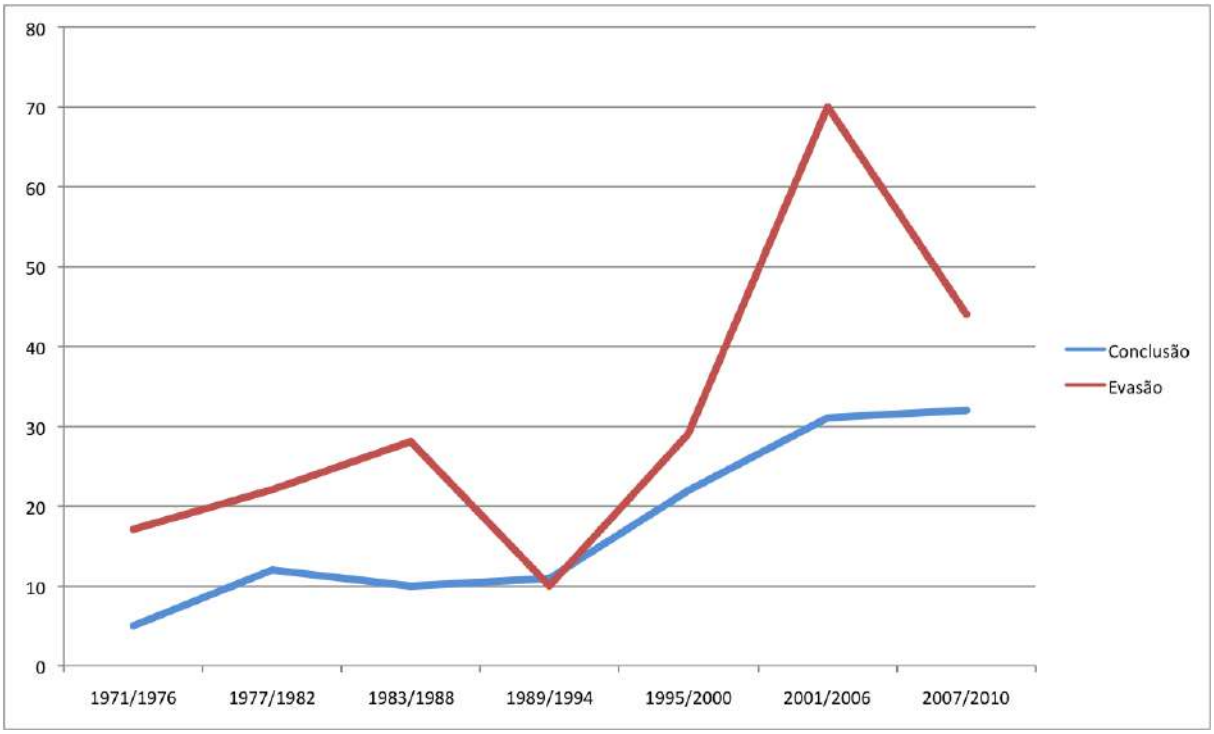
> *"Apesar da demanda pelos cursos de composição musical e da problemática da formação do compositor, diante das inúmeras possibilidades e opções da música pós-moderna, podemos dizer que há escassez de procedimentos didáticos nesta área, bem como pouco se tem feito para atualizar os currículos e diretrizes do curso de composição. Com quais pontos estamos preocupados?" (CUNHA, 1999, p. 1-2)*

Ao longo de quarenta anos o Curso de Composição da Universidade Federal da Bahia diplomou mais de cem compositores. Como ele tem respondido a este desafio formador? Quais as práticas educativas historicamente construídas? A síntese didática desta experiência condensada no ensino atual pode contribuir para desvelar "quais pontos estamos preocupados" e, quiçá, "quais pontos devemos nos preocupar"?

Introdução

Desde o seu surgimento, em 1971, o Curso de Composição da UFBA convive com consideráveis divergências: se por um lado forma compositores com trajetórias consistentes, por outro amarga elevados índices de evasão, como podemos observar a seguir.

Gráfico 1 – Evolução dos Índices de Conclusão e Evasão



Em contraste ao alto índice de evasão apresentado, os alunos ainda vinculados[1], retidos[2] ou graduados têm tido participações e premiações relevantes em Concursos de Composição nacionais e internacionais como nas Bienais de Música Contemporânea, no NE/BAM Brazilian Composers Competition, Concurso Internacional para Jovens Compositores Cidade de Portimão, dentre outros.

Esta divergência não é apenas quanto a resultados, a variedade de sentimentos vividos pelos estudantes muitas vezes são contraditórios, variando desde momentos de euforia a crises de desânimo, que passam constantemente por ressignificações. Isto pode informar sobre a dinâmica relacional da população do curso, elucidando determinantes dos indicadores institucionais e contribuindo para a compreensão dos processos que envolvem a formação do compositor. Podemos ler as palavras de um aluno evadido:

[1] Refere-se à situação em que o estudante que está matriculado no curso dentro do prazo para integralização curricular. (UFBA, p.3)
[2] Refere-se à situação em que o estudante está matriculado no curso já tendo ultrapassado o prazo para integralização curricular. (UFBA, p.3)

> 1. “Então o lugar para mim era ainda inóspito por conta da carga pesada e por conta da minha insegurança bem flagrante” (...) “Eu acho que a minha vida mudou após aquela audição da Paixão Segundo São Lucas. Aquele dia fez minha vida mudar completamente porque abriu um leque de coisas que eu não imaginava que existia. Até o semestre anterior que eu só estava fazendo matérias semestrais era uma faculdade como qualquer outra (...) Eu posso até tentar justificar isso, não sei se vou conseguir porque isso é completamente abstrato, mas como eu era uma pessoa insegura aqui na Escola de Música e comecei a ver uma proposta musical que não tinha um virtuosismo latente, não tinha um padrão clássico que a gente é acostumado a ouvir desde cedo, aquilo era pictórico para mim, e eu achava muito bom.”

Estas palavras denotam: relação de desconfiança com o lugar (lugar inóspito); transformação sofrida e precisamente pontuada (mudança de vida após audição); dificuldade em descrever o processo de transformação (completamente abstrato); descoberta ou ressignificação (comecei a ver); pertencimento (eu achava muito bom).

A transformação na relação com a Escola e a importância atribuída a uma atividade realizada - audição - aponta para um viés que escapa à leitura de indicadores, podendo informar sobre as causas de tais disparidades e contribuir para compreender processos e procedimentos presentes na formação do compositor.

Que motivos levam alguns a graduação e outros a evasão? Como a estrutura do curso influencia estes comportamentos? Quais dúvidas e incertezas surgem na trajetória de tornar-se compositor? Quais aprendizados surgem a partir das interações com a população da Escola de Música? Que pertencimentos são construídos?

Comportamento Acadêmico

O Comportamento Acadêmico, enquanto qualificação oficial do percurso do estudante, é passível de estudo e fornece dados relevantes para o acompanhamento da evolução do curso e de gerações específicas dentro dele. Estes dados podem contribuir para afirmação ou negação de práticas bem como orientação de políticas institucionais, mas é a sua contextualização junto à problematizações globais que lhe dão sentido mais acurado. Como afirma Gatti: “O que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos.”(GATTI, 2004, p. 13)

O Alto índice de Evasão apresentado no Gráfico 1 conduz a alguns questionamentos, dentre os quais o do Tempo de Permanência no Curso.

Tabela 1: Tempo de Permanência no Curso

Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Tempo Médio para Conclusão (em semestres)	17,3	13,2	16,3	14,7	14	12	12,3	11,6
Tempo Médio para Evasão (em semestres)	9,2	8	13,6	9,2	8,9	7,3	9,5	9,1

Dentre as informações presentes na tabela destacam-se: o elevado tempo de permanência antes da Evasão; a tendência em diminuir o tempo para conclusão; diferenças bruscas no comportamento das gerações vizinhas de 1996 a 1999; comportamento assemelhado entre as gerações de 2001 a 2001; tendência do tempo de permanência antes da evasão aproximar-se do tempo de conclusão.

Os cinco pontos acima evidenciam a complexidade do fenômeno da evasão. O que mantém estudantes ligados cerca de quatro anos ao curso e o que os faz desistir?

Também é motivo de curiosidade saber quais fatores proporcionaram a diminuição gradativa do tempo médio de conclusão, como gerações vizinhas do final da década de 1990 apresentaram Comportamentos Acadêmicos destoantes e porque as gerações do início do século XXI assemelharam-se.

Estes dados afirmam a idéia anteriormente citada da presença de disparidades, acurando a "dinâmica observável dos fenômenos". Para entender especificidades e buscar informações que possam contribuir para compreender melhor as questões anteriormente citadas faz-se indispensável um estudo qualitativo.

Experiência Cultural

Perguntados sobre que lugar é a Escola de Música estudantes-compositores responderam:

> 2. "Um lugar que reúne pessoas que têm interesse por música. O mais importante para mim é isso. (...) Não é nem o que eu tenho a aprender e nem os livros aqui, é o contato com os colegas; cada um tem pensamentos diferentes a respeito de música, da vida de um modo geral, da arte também, e com os professores também. Cada um tem algo a acrescentar."
>
> 3. "Um lugar paradoxal"

A ênfase nas relações e na diversidade como mecanismos que ensinam revela que

uma dimensão fundamental do aprendizado diz respeito às experiências proporcionadas por vivências. É devido a estas vivências por vezes contraditórias, às divergências latentes, à variedade de acontecimentos, à riqueza de processos presentes e, principalmente, à complexidade de relações presentes, que entendemos tal experiência como cultural.

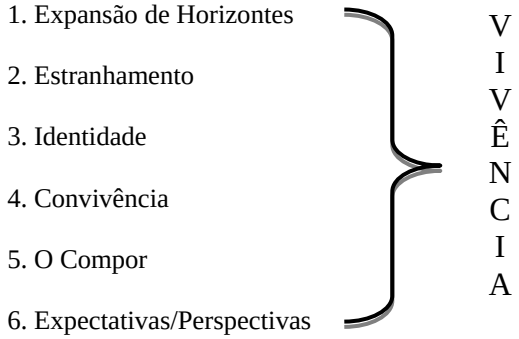
Cultura, como conceito socio-antropológico é

> "um mapa, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade." (Da Matta, p. 2).

Experiência Cultural, como vetor temático que aglutina conseqüências da vivência no Curso de Composição é definida como conjunto de experiências, comportamentos praticados, produtos concretizados e possíveis mudanças efetivadas nos âmbitos individuais e coletivos, oriundos das interações com o ambiente. Estas interações, mesmo que divergentes ou conflituosas, formam o código, que tem como eixo as práticas de composição. Este código lastreia a formação técnica e humanística do compositor, além de processos, meios e métodos de ensino.

A partir do discurso de alunos, ex-alunos e professores foi possível construir um mapa com vetores cujo objetivo é representar a Experiência Cultural. É importante advertir que tais vetores fazem parte de um esforço intelectual que tenta criar um discurso capaz de representar os viveres presentes no Curso de Composição da UFBA, não tendo, a rigor, fronteiras entre eles, mas sim sobrepondo-se, uma vez que tratam de olhares diferenciados sobre um mesmo fenômeno.

FIGURA 1 – Experiência Cultural



Um vetor presente na Experiência Cultural é ***Expansão de Horizontes***. As palavras

enunciadas pelo estudante são elucidativas:

> 4. “Tem alguns compositores que eu me identifico, que eu gosto de ouvir. Mas geralmente eu gosto de ouvir tudo. A princípio você fica meio impressionado com a música atonal, uma forma diferente de compor, inovadora quando você chega, mas depois você vê que todo mundo só faz a mesma coisa há não sei quantos anos, aí você até se desencanta um pouco daquela empolgação que você tinha, assim... É até mais simples de compor do que compor tonal, muitas vezes, muitas vezes. Em trabalhos de colegas meus, até nos meus mesmo, eu vejo, não tem nada de grandioso. Mas eu gosto.”

Esta afirmação evidencia uma *surpresa* (uma provocação a partir de uma novidade), uma *re-interpretação* do previamente conhecido (entendimento), *novas práticas* (Aprendizagem). Este processo acaba por promover novas formas de interagir com a música, com o ato de compor e até mesmo com as práticas culturais do estudante. Neste sentido concebemos Expansão de Horizontes como efeitos de descobertas, as quais podem romper com concepções e paradigmas, ou intensificá-las. Estas descobertas dizem respeito a novos repertórios; abordagens conceituais diferenciadas; práticas e metodologias específicas do compor; as demandas e dinâmicas próprias de ambientes universitários; a tradição do novo espaço em que se insere. Tratando-se de um curso de composição, seu próprio estudo está ligado à observação por novas perspectivas, uma vez que lida diretamente com o incentivo à criação e ao fomento do desenvolvimento de estratégias para compor. É comum que muitos estudantes ao ingressarem no curso não tenham noção de como se estuda composição, sendo a própria metodologia de estudo uma ferramenta de ampliação das possibilidades de interação com o curso e suas dimensões.

O ***Estranhamento*** é uma experiência freqüente entre os estudantes. Seja em observações de aulas, em entrevistas ou em conversas informais, quase sempre é relatado um *choque*; uma surpresa percebida de maneiras variadas e que, de modo geral, causa desconforto, mas que pode causar conforto (ver 1 - citação do aluno evadido). Vejamos o diálogo:

> 5. “V - Você pensava muito na idéia de arranjo. E quando você entrou na Escola e viu que não era o que você pensava?
>
> J - Choque total! (...) Choque total foi ouvir Ligeti, a ‘Escada do Diabo’. O que é isso aí? Eu falei: ‘se eu pegar o piano e tocar sem pensar em nada é a mesma coisa’. Foi basicamente isso, eu achava que era qualquer coisa”

A diferença entre o que se espera e o que se encontra no curso é surpreendente para

grande parte dos alunos. A rotina e as referências próprias da universidade, inesperadas para muitos estudantes, causam estranhamento. O entendimento dos hábitos, sua aceitação e adaptação variam, e um fator determinante é o conhecimento prévio da Escola, a qual segundo um estudante é:

> 6. "um ambiente totalmente diferente de um ambiente escolar. A forma de você pegar a matéria é diferente. É uma mudança brusca. Você acaba se relacionando com pessoas diferentes das que você vinha. (...) E a minha aceitação - não digo resposta, digo mais aceitação - foi bem tranqüila, porque na verdade eu já vinha estudando isso desde da época que eu estava estudando para fazer o vestibular, então eu via varias coisas e estudava com Jamberê algumas coisas de música contemporânea. Então eu já entendia bastante. Diferente de alguns colegas meus, que no primeiro ano mesmo não gostavam de música contemporânea. Não gostavam mesmo, achavam ruim."

O choque vivido conduz a um estado de dúvidas, suspeitas, incertezas e até mal-estares na relação com o ambiente e consigo mesmo. As diferentes formas como o estranhamento é conduzido e interpretado diferenciam os sentidos de pertencimento, o qual é um dos determinantes do Comportamento Acadêmico. O processamento deste estado, que passa por ressignificações constantes, resulta no posicionamento do aluno ante o curso.

Sou compositor? Serei Compositor? Sei compor? O que componho? O que compor? Estas são perguntas de primeira ordem para o estudante. As condições para respondê-las têm sido dadas pela teia de relacionamentos, pelo compartilhamentos de experiências entre os pares e pelo acesso às ferramentas que o curso disponibiliza, resultando na construção de ***Identidade***.

> 7. "Antes de entrar na faculdade, eu achava que não deveria entrar. Isso poderia atrapalhar a forma como eu enxergava as coisas. Sei lá, coisa de misturar arte com academia eu achava que não era necessário. Hoje eu já penso diferente. (...) Eu comecei a julgar a academia necessária, para pelo menos sentir a gama de conhecimentos. É uma fonte de conhecimento e você não pode nunca desperdiçar isso. Então mudei minha forma de pensar. Personalidade artística é um negócio muito mais forte que não pode, não deve, ser prejudicado por uma força acadêmica. Eu mudei essa forma de pensar, aprendi a tirar o melhor da UFBA, mesmo achando que aqui tem muitos problemas burocráticos. Conheci um lado da composição que eu, não vou dizer que eu achava que não existia, mas que eu não tinha conhecimento: da forma de como estudava teoria composicional - se é que pode falar dessa forma - da forma como as pessoas tratavam da área, como os profissionais se comportavam."

É curioso notar que inicialmente o estudante desconfia da competência institucional (a academia) para formação do compositor, mas aprende a lidar com a instituição, a desfrutar de potenciais disponíveis e a driblar problemas. Esse processo culmina com a referenciação a

pessoas da área e ao comportamento de outros profissionais, demonstrando que o processo de identificação está fundamentado no conhecimento e na atividade composicional.

O Compor - entendido como processo perene e transversal que proporciona orientação para experimentação, improvisação ou suporte físico (partitura, gravação ou equivalente) e suas execuções, e que sustenta percurso da idéia até a sua realização, passando pelos métodos utilizados, formas de resolução de problemas, execução e ressignificação - é o motivo primeiro pelo qual as pessoas compartilham os mesmos espaços, buscam formas de se comunicar, relacionam-se, criam produtos. Ele é claramente influenciado pelas relações institucionais objetivas: técnicas, conceitos, métodos, etc., no entanto, possui uma dimensão subjetiva difícil de ser especificada.

Sobre o compor um aluno diz:

> 8. "Você fica assim: "o que é que vou escrever?". Aí à medida que você vai se desenvolvendo, aprendendo coisas, utilizando essas coisas porque você vai aprendendo... mas isso não é ruim, você está conhecendo. Depois você vai ficando mais livre quando, de certa forma, você domina essas coisas... você vai vendo o pensamento de várias pessoas e faz a sua síntese, o que você acha que vale a pena, que não tem nada a ver. E aí às vezes você pensa uma coisa e já muda de idéia. Não tem muito segredo. (...) Não é nem o que eu tenho a aprender e nem os livros aqui... é o contato com os colegas, assim... cada um tem pensamentos diferentes a respeito de música, da vida de um modo geral, da arte, e com os professores também, que cada um tem algo a acrescentar."

Estas palavras demonstram como a ***Convivência,*** ao mesmo tempo que lastreia o Compor sustenta os componentes de seu ensino que são irregulares e não-programáticos. Convivência, enquanto experiência, possibilita influências mútuas, compreensão de detalhes e criação de laços que são fundamentais para o Compor.

A síntese dos vetores conduzem a outro: as ***Expectativas e Perspectivas*** que são construídas. As expectativas iniciais sobre o curso tendem a sofrer modificações, guiadas pelos interesses dos estudantes e por novas leituras sobre a realidade, a qual está em adaptação às demais condições contextuais. O vislumbre de perspectivas como compositor é construída pela vivência, como podemos notar abaixo:

> 9. "A princípio, quando eu entrei na faculdade eu pensava em fazer mestrado, doutorado, mas não sei se quero mais isso não."

> 10. "Eu vejo rumos, eu quero muito seguir o academicismo. Não só pela questão profissional, mas eu acho que dá espaço pra se dedicar ao estudo."

Os trechos 9 e 10 sintetizam respectivamente a idéia de expectativas e perspectivas e

apontam para uma condição importante do percurso: saber para onde se está caminhando. A experiência de projeção, criando caminhos e avistando possibilidades pode ser determinante para a manutenção do estudante no curso e sua para sua satisfação.

Considerações Finais

O Ensino de Composição em Nível Superior é um objeto pouco estudado, como afirma Barrett:

> "embora exista uma literatura em expansão sobre o ensino e a aprendizagem de alunos novatos compositores trabalhando principalmente em ambientes escolares em contextos formais e / ou informais, poucos estudos analisaram os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes avançados de composição musical trabalhando com um professor-compositor." (BARRETT, 2007, p. 2).

O estudo do contexto cultural que envolve este ensino pode contribuir para o entendimento de uma série de questões que figuram no vão dos mistérios do compor e atenta para uma das lacunas abertas no ensino avançado de composição. Compreender o curso a partir de seus sujeitos figura como uma saída razoável para melhor planejar o curso, clareando a questão *"com quais pontos estamos preocupados?"*.

Outros vetores, ainda a serem melhor estudados, complementam a representação do ensino de composição da UFBA. "Descrição e Diagnóstico do Curso a partir de representações dos sujeitos" e "Processos do Aprender" poderão informar com detalhes o funcionamento e meandros do processo de formação do compositor.

Do ponto de vista de uma instituição pública, os compromissos com índices são essenciais e a busca por suas melhorias devem ser constantes. As disparidades entre índices e a riqueza de experiências do espaço em estudo apenas torna mais complexo o objeto e amplia a necessidade de seu conhecimento para que a realização de mudanças, curriculares e metodológicas, não atropelem práticas e concepções maturadas ao longo de anos e sejam realizadas objetivamente, atendendo a interesses de todas as instâncias envolvidas.

A vigorozidade das relações estabelecidas no Curso de Composição apontam para a existência de peculiaridades que tornam a experiência de cursá-lo única. As transformações não aparentam se restringir às concepções de música e composição, mas apontam para transformações na forma de enxergar e estar no mundo. Isto denota que há forças existentes no ambiente ainda pouco conhecidas, forças que afetam os sujeitos com intensidades diferentes e muitas vezes de maneira contraditória.

A consciência destas forças enquanto entidades que ensinam demanda maior atenção aos espaços e condições gerados a partir do curso, podendo proporcionar melhor aproveitamento de suas potencialidades.

Referências

CUNHA, Antônio Carlos Borges. O Ensino da Composição Musical na Era do Ecletismo. Anais do XII Encontro Nacional da ANPPOM. 1999. Disponível em: < www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ ANPPOM%2099>.

BARRETT, S. Margaret; GROMKO, Joyce Eastlund. Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition. Psychology of Music. Society for Education, Music and Psychology Research, 2007, p. 1-18.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: < http://pom.sagepub.com

Agregando a escola e a comunidade: um exercício na formação docente no Curso de Licenciatura em Música

Magali Kleber
UEL
magali.kleber@gmail.com

Fernando Salles
UEL
cdnandosalles@hotmail.com

Resumo: O presente artigo relata um projeto integrado de pesquisa, ensino e extensão desenvolvido no curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Apresenta a análise do processo pedagógico-musical realizado nas oficinas no espaço do Colégio Estadual "Ana Molina Garcia" localizada na periferia urbana de Londrina/PR. A análise buscou revelar qualitativamente o impacto gerado pelas atividades do Projeto no Colégio e na região. A questão proposta foi: em que aspectos as ações do projeto alcançaram o propósito de agregar a escola e comunidade? O estudo visa, ainda, refletir sobre o papel da Universidade no compromisso de interagir com a comunidade mediante o desenvolvimento de seus projetos de formação profissional do educador musical. Entendendo a escola como epicentro para o desenvolvimento de um processo educacional e institucional, envolvendo a comunidade do entorno, o estudo ancora-se nos pressupostos de que a música, como prática social, está intrinsecamente ligada construção das identidades socioculturais dos indivíduos e grupos. A abordagem metodológica qualitativa, na modalidade estudo de caso, utilizou questionários e observação participante como instrumentos para estruturação dos dados. Os resultados obtidos nessa pesquisa podem projetar questões amplificadas e trazer subsídios para compreensão do mundo sociocultural da periferia urbana, bem como balizar encaminhamentos de políticas públicas na área de educação.

Palavras chave: Licenciatura em Música e educação básica; Educação musical e comunidade; Educação Musical e cultura escolar.

UM OLHAR ATRAVÉS DO PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DO MUNICÍPIO

O município de Londrina é relativamente novo, com seu nascimento certificado e datado pelo Museu Histórico no dia 21 de agosto de 1929 (BONI, 2009, p. 21-22). Tornou-se município em três de Dezembro de 1934 (MARINHO, 2005), e hoje tem sua população estimada em 506.645 habitantes (IBGE, 2010). Atualmente seus 1.653 Km² de extensão[1] (cerca de 1% do território total do estado do Paraná) (IBGE, 2010), a tornam uma das cidades mais importantes do sul do país, sendo reconhecido nos últimos anos pelo seu potencial cultural através do Museu Histórico localizado no centro da cidade, além dos vários Festivais na área de artes e cultura.

[1] Resolução nº 05, de 10 de outubro de 2002, (IBGE).

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) instalada no município desde o ano de 1971 busca novos horizontes no tocante aos estudos e ao fortalecimento dos movimentos sociais originários de regiões variadas, com seu grau de influências múltiplas herdadas das múltiplas culturas que compõe sua população. O município possui 211 escolas de ensino fundamental e 67 escolas de nível médio, além de 10 instituições de ensino superior.

Como todo agrupamento social a cidade tem seus imbróglios de causas variadas, entre elas políticas, sociais, culturais, econômicas, mas que têm seu valor quando notamos que por detrás de termos técnicos e estatísticos, existe um povo singular. Porém, a particularidade de cada cidadão só é notada quando, em campo, adentramos em sala de aula, confrontando a realidade da controvérsia entre a opinião pública e as informações oficiais do Governo.

Mediante processos orais, passa-se de geração a geração a queixa de que o Governo e seus mecanismos incidem no empobrecimento educacional e cultural da população, nos diversos níveis sociais, seja explícita ou tacitamente. Tal *status* mantém interesses que contribuem para um continuísmo de grupos no poder, minimizando os movimentos sociais.

O Governo por sua vez demonstra dados estatísticos que comprovam avanços e teorias de que a escola tem se tornado um espaço de ensino-aprendizagem em parceria com programas sociais os quais, dentro das escolas, acentuam a gama de possibilidades de metodologias inovadoras, espaços de lazer, recreação. Tal discurso justifica o discurso de que se busca o desenvolvimento e o cumprimento dos preceitos de um Estado Democrático de Direito, que preconiza a igualdade de acesso e usufruto das políticas públicas que garantes os níveis básicos de subsistência, portanto da dignidade humana.

Segundo o filósofo grego Aristóteles, aluno de Platão e seguidor e respeitador de seus princípios, "a sociedade que se formou da reunião de várias aldeias [comparáveis aos nossos bairros com base na atual política de zoneamento[2]] constitui a Cidade, que tem a faculdade de se bastar a si mesma, sendo organizada não apenas para conservar a existência, mas também para buscar o bem-estar (ARISTÓTELES, s/d)."

Porém, com o advento do "fascismo econômico" (LEMOS, 2002, p. 31) que se segue em nossos dias na política global, e de olho nas estatísticas que apontam o Brasil como um dos *tops* mundiais da desigualdade social e da má distribuição de renda, resta informar à filosofia de Aristóteles a não possibilidade de esperarmos de um Estado que reduziu ao longo dos anos a porcentagem do PIB investida na área da educação, uma produção de bem-estar por si só. E é nesse ponto da atual conjuntura que os projetos sociais passam a ser parte da

[2] Lei Federal 6.766 de 19 de Dezembro de 1979.

estrutura de famílias e até de bairros inteiros em busca de visibilidade e oportunidade, tendo se tornado pauta obrigatória nos debates políticos de nossos dias. Dessa forma, políticas públicas educacionais estão intrinsecamente relacionadas a essas questões.

FOCANDO A ESCOLA EM QUESTÃO

A Zona Leste do município compreende o local exato do nascimento do município, onde foi aberta a primeira clareira em meio à mata, nos anos 1920, bem como compreende ainda o bairro considerado a primeira periferia urbana do município, conhecido como Vila do Grilo no ano de 1962, hoje renomeado como Vila Fraternidade.

É nessa região de tantas diversidades culturais que com o apoio do Programa Universidade sem Fronteiras[3], o Núcleo de Pesquisa em Educação Musical do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina iniciou em março do ano de 2009 o projeto: *Identidades e culturas juvenis: agregando a escola e a comunidade na busca da transformação social* "[4]; adentrando ao espaço da escola e levando à comunidade do entorno oficinas musicais práticas, freqüentadas, neste primeiro momento por cerca de cem pessoas. Este relato refere-se ao ano letivo de 2010, quando o projeto foi desenvolvido no referido Colégio.

O projeto apoiou-se em dados estatísticos oficiais do bairro justificando a possibilidade de impacto de um trabalho pensado a partir do Colégio como epicentro de uma proposta socioeducativas. Constaram do projeto apresentado, os seguintes dados:

- Aproximadamente 41.778 habitantes (Censo IBGE 2000) – 10.445 famílias (média de quatro pessoas por família).

[3] Programa De Extensão Universitária UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS, desenvolvido na SETI / PR (Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná) e no Subprograma: Diálogos Culturais; Edital N.º 01/2008**.** Visa o desenvolvimento de ações para melhoria social nos contextos de baixo IDH, atingidos pelo a pobreza. Instaurado como Política Pública em 09 de março de 2010.

[4] O referido projeto foi apresentado pela professora Drª. Magali Kleber, obtendo recursos de R$ 150.000,00 da SETI. Desde o segundo semestre do ano de 2009, a parceria entre a Universidade e o Colégio desenvolveu atividades de práticas musicais com o objetivo geral que consta do projeto: "Expandir o repertório artístico e sócio-cultural de jovens estudantes e moradores de regiões da periferia urbana e em situações de vulnerabilidade e risco social, de maneira a contribuir para processos de apreensão, produção artística e atuação juvenil na cidade". As etapas compreenderam o mapeamento dos projetos sociais existentes no Bairro, registro em vídeo e áudio e inserção no Colégio, mediante as oficinas de música, artes visuais, teatro e psicologia social, justificando a proposta interdisciplinar.

- nº de responsáveis pelos domicílios com renda de até dois salários mínimos: 4.884 – o que representa aproximadamente 47% do total de famílias residentes no referido território. (Censo IBGE 2000)
- cerca de 10,77% dos habitantes com 5 anos de idade ou mais são analfabetos (Censo IBGE 2000)
- Número de famílias atendidas por serviços e/ou programas da Rede Municipal de Assistência Social no território LESTE A (LESTE A1, LESTE A2 e LESTE A3) no ano de 2006.

A partir de uma perspectiva inclusiva, buscou-se agregar a comunidade, abarcando a diversidade de gêneros e intergeracionalidade - com a faixa etária dos participantes variando dos quatro anos aos sessenta e seis de idade – segundo os dados coletados mediante questionário aplicado no mês de outubro de 2010. Os objetivos desse projeto de extensão focaram o espaço e a cultura escolar corroborando questões destacadas por Santos (2004), que considera que "está quase emblemático assistir os excluídos", questionando a respeito de o espaço escolar não ser utilizado com a finalidade de ampliar o ambiente 'institucionalizado' da escola em ações sociais.

A Universidade, ao se dispor em potencializar com seu *status* institucional tem condições de se aproximar da cultura escolar e dos projetos sociais, tendo que, em programas como este inserir uma ação de preparação docente, uma vez que carece "urgentemente interagir com a sociedade e borrar as fronteiras do conhecimento instituído com os conhecimentos de outras naturezas", construindo assim, pontes necessárias para construir a noção de pertencimento institucional (KLEBER, 2010, p. 5-6).

As atividades de educação musical do Projeto incluíram aulas práticas de violão, violino, cavaco, flauta-doce e teclado. Além disso, na perspectiva interdisciplinar foram desenvolvidas atividades na área de artes visuais e artes cênicas, além do acompanhamento de profissionais da área de psicologia social, cujo grupo envolvia os respectivos cursos de graduação da UEL.

Todos os sábados, por volta das oito horas da manhã a Universidade disponibiliza um veículo de médio porte que leva os estagiários de cada curso envolvido com seus instrumentos musicais e materiais utilizados nas aulas. Esse suporte imprime um significativo diferencial nas condições de participação dos envolvidos no Projeto. O percurso entre a Universidade e o Colégio é de aproximadamente quinze quilômetros e a chegada antes das nove horas dá o tempo hábil para o descarregamento e organização dos materiais nas salas de aula do Colégio. Ao todo são ocupadas nove salas do Colégio no período das nove às dez

horas da manhã com a primeira turma de alunos, e na hora seguinte com a segunda turma de alunos, sendo utilizada a hora subseqüente ao término das oficinas para uma reunião semanal de exposição e reflexão acerca dos acontecimentos do dia.

As atividades musicais acontecem formando-se grupos entre 5 a 20 alunos, cuja prática musical se concretiza mediante a performance instrumental e vocal, de acordo com as possibilidades de cursos ofertados, levando-se em conta o conhecimento que muitos já apresentam com o instrumento do curso escolhido. A partir desse reconhecimento, busca-se ampliar o conhecimento musical nas diversas dimensões que se apresentam possíveis para cada grupo. A prática privilegia a processo coletivo sempre partindo de uma *gestalt* musical para se abordar a estrutura, forma, texto musicais bem como o contexto histórico e os aspectos técnicos que se apresentam necessários para determinado aprendizado musical. Nesse processo, busca-se um envolvimento dos participantes com o instrumento, com o repertório e com o grupo.

No curso de flauta doce, por exemplo, os alunos (com faixa etária entre 7 e 66 anos) iniciaram o curso com técnicas básicas de sopro, manuseio, conservação e limpeza do instrumento, desenvolvendo gradativamente ao ponto de, no final do semestre os mesmos serem capazes de realizar trabalhos mediante a criação de melodias e interpretação de peças como *Asa Branca* (Luis Gonzaga) e *Tristeza do Jeca* (Angelino de Oliveira) em tons acessíveis ao nível do grupo, utilizando notação musical convencional e não-convencional.

As aulas oferecidas apenas aos sábados exigem um plano bem estruturado em relação ao aproveitamento da experiência dos alunos com os instrumentos, considerando ainda que muitos deles não possuem instrumento próprio. A minoria que possui instrumento próprio e utiliza dos conhecimentos desenvolvidos em suas práticas musicais sociais, como no caso das igrejas, grupos e espaços de apresentação dentro e fora da escola. Essa heterogeneidade contribui para que os que sabem mais estimulem os iniciantes e imprimam uma dinâmica positiva no desenvolvimento das atividades.

MATERIAIS E MÉTODOS

Embora seja um projeto de extensão, constitui-se também um campo de pesquisa. A metodologia para se estruturar a coleta de dados na pesquisa foi alicerçada na modalidade do estudo de caso, com atuação do pesquisador em campo utilizando de questionários e observação participantes, atuando no campo empírico que envolve a realidade presente na região abrangida pelo Colégio. A questão principal buscou analisar como se processaram a

agregação sócio-cultural a partir das ações do projeto, no qual o participante tem a oportunidade de transitar entre oficinas, vivenciando num mesmo dia de atividades até duas práticas diferentes de musicalização e, ainda, a troca entre os pares.

A aplicação de um questionário de abordagem qualitativa foi importante para a coleta de dados incidindo na análise da investigação, abordando questões relativas à idade, perfil sócio econômico, escolha da oficina freqüentada, profissão, avaliação dos educadores músicas (alunos do curso de licenciatura), a auto-avaliação da participação, a motivação para participar das oficinas, o acesso à informação da existência do projeto e das atividades oferecidas, local de residência.

Levando-se em conto aos questionamentos suscitados pela pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, (BOGDAN e BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987) na modalidade estudo de caso**,** como foi mencionado. O estudo de caso é uma "categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente" (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), visando possibilitar o exame detalhado de uma situação em particular ou de um evento que somente apresenta sentido quando apreciado e compreendido no contexto em que acontece. Para a coleta de dados elaboramos um questionário aplicável aos participantes das oficinas do Projeto, de modo que suas respostas nos fornecessem a base com a qual respaldaríamos nossos trabalhos futuros, e o mais importante: que suas respostas nos conduzissem à compreensão das mudanças ocorridas na comunidade envolvida pelas ações.

SOBRE A ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DO CONTEXTO E DOS DADOS COLETADOS

A análise dos dados ancorou a compreensão das mudanças ocorridas na comunidade e na escola envolvida revelando que o trabalho com práticas musicais e foco no ensino e aprendizagem coletivos proporcionou mudanças relevantes em relação à integração e agregação[5]de cunho social e cultural. Isso revelou a potência da proposta pedagógico-musical de cunho sociocultural.

Um dos frutos do Projeto foi a construção de um mini-palco em um espaço que estava ocioso no Colégio. Essa iniciativa resultou em possibilidades de apresentações musicais, reuniões com pais e até mesmo a formatura dos alunos da 8ª série de 2010. Percebeu-se que houve um reconhecimento de que coisas positivas aconteciam naquele lugar.

[5] Um dos sentidos da palavra agregação no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa é acumular ou reunir.

Isso pode ser entendido como uma elevação da auto-estima tanto do ponto de vista institucional como do ponto de vista pessoal, de pertencer àquela escola que faz coisas interessantes.

Figura 1. Mini palco construído na escola através de parceria entre universidade, escola, uma das ONGs atuantes na região e iniciativa privada.

Merece igual consideração o papel e o impacto dessa estrutura física na auto-estima da escola e dos projetos sociais da região, levando-se em conta que o contexto, antes alvo da imprensa como espaço de cenas de violência indissociáveis à relação dos jovens com uso e tráfico de entorpecentes, agora é visto e procurado pelos mesmos órgãos de comunicação como espaço que começa a romper com esse estigma. Tal situação impactou a própria direção da escola que juntamente com a coordenação do Projeto, vem investindo no espaço físico e pedagógico da escola no sentido de integrar o campo de estágio curricular do curso. Trata-se de um indicador bastante relevante para se avaliar o impacto do processo e, sobretudo, de futuros encaminhamentos.

Um fator determinante na escolha do local como pólo das atividades foi justamente o fato de se haver um estigma muito forte em relação ao bairro e à escola. No inicio do trabalho percebia-se que a própria comunidade no entorno do local se sentia estigmatizada, a ponto de desestimular as pessoas de participarem do Projeto, por medo ou certo preconceito.

No dia 09 de dezembro de 2010 a ansiedade estava evidente no olhar e nos gestos de cada participante naqueles instantes que antecediam a entrada de todos ao palco do Cine Teatro Ouro Verde. Era a apresentação dos trabalhos no mais importante palco do município, no centro da cidade, onde renomadas orquestras e grupos encantam a população.

Muitos sequer haviam entrado naquele local como espectadores. E apesar da ansiedade, tudo correu “Nos trilhos da diversidade” (nome dado ao evento) com repertório variando em torno de *Que país é esse* (Legião Urbana), *O trenzinho do caipira* (Villa-Lobos) e *Tristeza do Jeca* (Angelino de Oliveira) entre outros, onde todos os participantes permaneceram no palco fazendo parte da apresentação como um todo. Jogos de luz evidenciavam os momentos de cada grupo instrumental no palco, além do grupo cênico.

Figura 2. Alunos e professores do Projeto na preparação do espetáculo “Nos trilhos da diversidade” apresentado no Teatro Ouro Verde – Londrina, Pr.

Pode-se até dizer que nesse momento todo com duração de aproximadamente duas horas, a permanência de todos no palco, alternando momentos de passividade e atividade, proporcionou momentos de execução, apreciação e até mesmo reflexão musicais dentro daquele universo até então visto somente pelas telas da televisão.

O brilho idêntico às luzes do palco nos olhos dos participantes, familiares e amigos estimula a idéia do trabalho em conjunto nos levando ao caminho do calor humano e da auto-estima pessoal e coletiva num país onde o individualismo ainda prevalece. São pequenos gestos gerando possíveis transformações aparentemente tácitas, porém invisíveis a um olhar tecnicista ou positivista.

Mediante os dados levantados pela pesquisa, pudemos perceber uma mudança deste ponto de vista, onde atualmente temos alunos até de regiões centrais do município (7%), que souberam do projeto através de comentários de vizinhos ou amigos, foram se aproximando para conferir, envolveram-se com o trabalho e aderiram ao Projeto como alunos dedicados e

participativos. Num âmbito geral, as respostas do questionário, em relação ao conhecimento sobre o Projeto, apontam que os participantes tomaram conhecimento da existência através de familiares (29%), amigos (a) (25%), escola (12%) ou vizinho (8%).

Quanto à faixa etária dos participantes os números da pesquisa nos revelam ainda que indivíduos na idade adulta e terceira idade têm buscado cada vez mais a aquisição de novos conhecimentos e participação em atividades, porém não somente preocupados com uma ocupação a mais, e sim em busca do objetivo de compreender novas estruturas e inserir-se num novo campo de práticas. De acordo com os números da pesquisa, é de 26%, o equivalente a 16 entrevistados de um total de 59 participantes, o percentual de participantes entre 31 e 66 anos de idade.

A adesão ao projeto foi maior entre as mulheres (59%) do que entre os homens (41%), onde percebemos que na sua maioria a população freqüente nas aulas está composta por estudantes (34%), em face de 21% de trabalhadores prestadores de serviços como cabeleireiros, porteiros, vigias, etc. ainda restando, entre outras ocupações, 9% de donas de casa e 2% de aposentados.

Da totalidade de participantes, 91% têm residência fixada na região, e 9% de moradores do centro da cidade e outras regiões como a zona Sul, demonstrando uma abrangência mais ampla com relação ao acesso e a divulgação dos trabalhos, além da aceitação do pólo como um local viável e acessível.

Na questão sobre a motivação da participação obtivemos 39% das respostas indicando busca por aprendizagem e descoberta de novos conteúdos e valores, acompanhados de 20% dos freqüentadores que gostam e se relacionam com o perfil das atividades, 8% em busca de novos conhecimentos e desenvolvimento intelectual, restando ainda 26% de respostas variadas entre realização de sonho, busca por amizades, busca por um futuro mais digno, curiosidade, entre outras.

Quanto ao rendimento, foram aplicadas duas questões: a primeira solicitando uma auto-avaliação do aluno quanto ao seu rendimento; a seguinte questionando a atuação dos instrutores. As respostas foram positivas, variadas entre bom (45%), muito bom (11%) e ótimo (11%) para a primeira questão e entre ótima (33%), muito boa (24%) e boa (10%) para a segunda questão.

No balanço entre os cursos ofertados pelo projeto e a média de participação dos alunos em cada modalidade, o percentual é de 29% dos alunos no curso de violão, 22% no curso de flauta doce, 18% no curso de teclado, 13% nas aulas de desenho (artes visuais), 9%

nas aulas de violino, 5% nas aulas de percussão e 1% nas aulas de cavaco, levando em consideração, ainda 3% que não responderam à questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho visa compreender em quais dimensões podemos envolver o trabalho da escola na integração da comunidade. Embora seja um trabalho inicial e observando a existência de lacunas sociais, estruturais e assistenciais que projeto nenhum irá compensar de imediato, podemos notar a aplicabilidade de um trabalho envolvente numa proposta construtora de pontes entre conhecimento científico e censo comum, demonstrado na abrangência alcançada inclusive em regiões centrais da cidade delineando um novo padrão de periferia, mais inclusiva, admitindo uma inversão de valores.

Parte integrante da pesquisa é a noção de que os trabalhos têm como alvo despertar o sentido de pertencimento e da identidade individual e coletiva, do despertar dos valores humanos, os quais a crescente busca da eficácia pela eficácia, segundo Nicolescu[6], desconectou tanto na teoria quanto na prática.

A perspectiva desse foco sempre esteve possibilidade de uma transformação social, mediante uma proposta pedagógico-musical, buscando promover o diálogo entre a universidade, a escola e comunidade e propiciando a construção de redes socioculturais entre essas dimensões: vivenciando o trabalho em campo, na concretude da presença nesses contextos, vivenciando a troca de experiências entre produzir, o ensinar e o aprender. Pode-se inferir que houve impacto na formação do licenciando, na noção de pertencimento dos estudantes e professores da escola e, notadamente, a visão da comunidade em relação ao papel dessa escola naquele bairro.

Os processos de acompanhamento e avaliação do processo se fizeram com base na proposta de Cacione (2004), a partir de uma perspectiva que buscou “cumprir diferentes propósitos ou funções – diagnosticar, acompanhar e classificar (...)” as várias fase da implantação e desenvolvimento do projeto, passando “em decorrência de seus objetivos e momento de consecução, a consubstanciar-se em três diferentes modalidades: diagnóstica, formativa, somativa”, com estes três últimos aspectos determinantes nessa busca por uma transformação significativa. Portanto, a avaliação teve o papel que vem sendo defendido pelos

[6] NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. Trad. Lúcia P. de Souza. São Paulo. Triom, 1996.

conceitos contemporâneos que defendem um olhar crítico ao longo do processo para se promover as modificações e adequações.

Os resultados revelam que os licenciando aprofundaram a compreensão dos valores simbólicos e materiais, relacionados às praticas musicais dos participantes, bem como dos contextos diversificados, que são fundamentais para que se desenvolva um trabalho pedagógico-musical significativo para os estudantes, contribuindo para arejar a concepção e elaboração do projeto político pedagógico dessa instituição de ensino público. Essa experiência localizada, tecendo redes institucionais e comunitárias são potentes para se pensar em políticas públicas e as necessárias mudanças paradigmáticas para a concretização de transformações sociais mediante processos educativos. Há que se crer e investir que essa emergente e necessária mudança impacte positivamente a estrutura do sistema educacional brasileiro. A escola pública merece esse investimento!

Referências

ARISTÓTELES. *A política* (Trad. Nestor Silveira). São Paulo: Atena Editora, s/ d.

BASTIAN, Hans Günther. *A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo*. Trad. Jusamara Souza. Em Pauta Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul v.11, n.16/17 – abril/novembro 2000, p. 77-106.

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1994.

BONI, Paulo C. (Org.). *Certidões de Nascimento da História: O surgimento de municípios no eixo Londrina – Maringá.* Londrina: Planográfica, 2009.

CACIONE, Cleusa E. S. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de música. Londrina, 2004*. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2004.

CAMPIOLO, Alfeu Celso. *Histórico do Município de Londrina*. Disponível no tópico Histórico em http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1. Londrina, 2008. Acesso em 24/03/2011.

KLEBER**,** Magali O. *Educação Musical, Políticas Públicas E A Diversidade Cultural Na América Latina*. In: Revista Eufonía, Nº 49. *La educación musical en Latinoamérica*, p. 6-16. Abril-Mayo-Junio. Barcelona. Ed Graó: 2010.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber***.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUPORINI, Fábio. *IBGE estima população de Londrina em 520 mil habitantes*. Disponível em http://www.jornaldelondrina.com.br/cidades/conteudo.phtml?id=1052690. Acessado em 25/10/2010.

MARINHO, José A. *A História do Festival de Teatro de Londrina (Filo) – de 1968 a 2000*. Curitiba, 2005.

MÜLLER, Vânia. *Ações sociais em Educação Musical: com que ética, para qual mundo?* In: Revista da ABEM – Volume 10, p. 53-58. Porto Alegre, Março, 2004.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia P. de Souza. São Paulo. Triom, 1996.

SANTOS, Regina M. S. *"Melhoria de vida" ou "Fazendo a vida vibrar": o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical*. In: Revista da ABEM – Volume 10, p. 59-64. Porto Alegre, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

Alma Carioca - um choro de menino: a história da animação infantil na história do Choro.

Luisa Vogt Cota
UFU

Sônia Tereza da Silva Ribeiro
UFU
sonia@ufu.br

Resumo: Esta comunicação diz respeito a uma pesquisa em andamento e se propõe a refletir sobre alguns elementos do choro presentes na história de animação infantil cujo título é: *Alma carioca- um choro de menino*. A investigação considera que os filmes atuam na construção do imaginário infantil e podem produzir sentidos nas crianças quando vivenciam a experiência com o cinema. As questões que orientam este estudo são as seguintes: que elementos do choro podem ser identificados em algumas cenas fílmicas? De que forma poderiam ser tratadas estas cenas a fim de estimular a curiosidade e a imaginação infantil? O estudo possui abordagem qualitativa. Inicialmente foi feita uma apreciação detalhada da animação. Em seguida foi realizada a seleção de cenas, a textualização, os comentários e o tratamento das mesmas no contexto de alguns elementos identificados no choro. Os resultados parciais mostram possibilidades de ampliação dos estudos na Educação Musical a partir da abordagem de produtos culturais midiáticos para crianças.

Palavras chave: animação infantil, imaginário, Educação Musical.

Introdução

A pesquisa em andamento parte do pressuposto de que compreender, pensar e fazer música pode ser discutido e confrontado com as idéias imaginadas e veiculadas pelos contextos de aprendizagens desenvolvidas nos roteiros e imagens fílmicas. O objetivo geral da investigação é o de problematizar, descrever e interpretar histórias e cenas infantis do cinema infantil nacional que revelam representações acerca de práticas musicais e/ou processos de apreensão/transmissão da música. Para a delimitação do campo, a pesquisa procurou conhecer a produção nacional de filmes de animação dirigida ao público infantil. Nesta comunicação apresentamos resultados parciais de *Alma Carioca- um choro de menino*uma produção fílmica de animação de 2002 que foi apresentada na Mostra de Cinema Infantil de 2010[1].

[1]Desde 2002 acontecem em Florianópolis as Mostras de Cinema Infantil. São sessões de cinema programadas entre curtas, média e longas metragens. As sessões são seguidas de debate, há oficinas, palestras, cursos e programações de sessões gratuitas para as escolas da rede pública. Essas têm sido realizadas com os Encontros Nacionais de Cinema Infantil. Em 2010 ocorreu a nona edição da Mostra e o sexto Encontro Nacional de Cinema Infantil. Fonte: www.mostradecinemainfantil.com.br

O desenho animado faz parte das mídias e corporações e possibilita atuarna construção da cultura infantil. Bento e outros (2009) estudam o gênero cinema de animação tendo como origem o cinema e possuindo a modalidade de desenho animado. Para as autoras, o cinema de animação foi concebido como forma de entretenimento, e posteriormente passou a ganhar status de pedagogia cultural. Esta modalidade ajuda estimular a criatividade e a imaginação das crianças ao mesmo tempo em que envolve, explicita "padrões ideológicos e de apelo ao consumo" (BENTO *et al*, 2009, p. 7). No mercado cinematográfico brasileiro esta modalidade é variada e possui uma diversidade de títulos e temas.

Alma Carioca- um choro de menino[2] é sugerido para crianças com idade de seis anos. Mostra a história de um menino que vive na zona portuária do Rio de Janeiro na década de 1920. Este menino presencia o surgimento do Choro e também se encontra com os compositores do estilo na época. As cenas da animação possuem roteiro e direção de William Côgo e trazem a trilha sonora do estilo musical[3].

Infância e filmes

Neste estudo a infância como construção cultural e histórica está sujeita aos diferentes modos de ser criança e de viver a infância. (Pinto, 1997). A pesquisa entende a infância conforme Zabalza(1998) que a percebe como um período que valoriza a criança como ser que sabe observar o mundo, que olha e pensa com a sua própria cabeça, que tem capacidade de compreensão e consegue estabelecer relações com o que vê e aprende.Os autores compreendem que é importante para desenvolvimento da criança o brincar e fantasiar.

No que se refere aos meios para desenvolver nas crianças o exercício de brincar, criar, imaginar, existem produtos feitos por adultos, capazes de gerar diferentes possibilidades de significações como brinquedos, filmes, músicas, livros.As crianças interagem e passam a construir significados em relação às produções culturais criadas pelos adultos. Quanto às

[2]http://festivaldecinemainfantil.com.br/2010/index.php/filmes/ver/alma-carioca-um-choro-de-menino.
Veja o filme em http://www.youtube.com/watch?v=rdN3qigp7pg

[3]**Ficha técnica:** Alma Carioca - Um Choro de Menino, **Duração:** 5 min ;**Ano:** 2002; **Cidade:** Rio de Janeiro **UF(s):** RJ **País:**Brasil**Gênero:** Animação; D**ireção e roteiro:** William Côgo ; **Elenco:** Vozes das crianças: Vítor, Vitória e Romário; E**mpresa(s) Co-produtora(s):**Youle Produções, **Direção de Produção:** Estúdio do Fogo,**Montagem/Edição:**Youle Produções, **Direção de Arte:** William Côgo, **Técnico de Som Direto:**Youle Produções, **Descrições das Trilhas:** Pixinguinha, Caio César

formas culturais feitas para as crianças,Brougère(2002) sublinha que há uma cultura lúdica no adulto que precisa ser considerada no âmbito da cultura infantil.

Fantin (2005) discute o cinema como elemento, objeto e ação do exercício pedagógico podendo atuar na construção da experiência da significação de crianças. O processo de construção de significado se desenvolve na cultura e está circunscrito a um tempo e espaço históricos. Os filmes que as crianças assistem se caracterizam como instrumento capaz de abordar formas de vidas de variados grupos sociais. Ao ver e se imaginarem nas cenas as crianças produzem significados. Atribuem sentidos aos objetos de sua experiência e desenvolvem uma forma de pensamento social que se funda na cultura.

Como um campo a explorar, as imagens fílmicas da animação infantil deste estudo, poderão permitir àscrianças variadas formas de relação com o choro bem como considerar a dimensão da fantasia, do mundo imaginário,da criação de personagens e situações.

Ao assistir filmes, as crianças participam e constroem sentidos e representações acercadeidéias, formas de ouvir e produzir músicas bem como maneiras entender contextos sociais diversos os quais são veiculados nas cenas e imagens dos filmes.Turner (1988) destaca que dentro dos textos fílmicos “em suas narrativas e significados podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si própria” (TURNER, 1988, p.13).

As crianças criam culturas

As culturas infantis são entendidas como um conjunto de experiências, formas de descobrir, de entender e criar. E os mundos culturais da infância vão sendo gerados neste complexo contexto. Beineke(2008) destaca que as músicas das crianças não são apenas as músicas entendidas como do repertório denominado de infantil. As crianças revelam modos próprios de relacionar com as canções, criam formas variadas de fazer e escutar músicas bem como de inventar e imaginar.

Segundo Sarmento (2003) o imaginário infantil é uma característica das formas de relação das crianças com o mundo. Para o autor, existe uma condição comum da infância que tem uma dimensão simbólica nas culturas da infância. E que estas culturas da infância, resultam do processo societal da construção da própria infância. Neste sentido, as crianças geram formas culturais nas suas interações com os adultos, com a natureza, com as/nas instituições, com outras crianças, nas experiências com músicas, consumindo, assistindo filmes e brincando.

O autor explica que é necessário entender que as crianças são criadoras culturais. De um lado é importante este entendimento a partir das formas como as crianças recebem e interagem com as formas culturais produzidas pelos adultos para as crianças. Por outro a partir das formas de cultura criadas pelas próprias crianças.

A partir dessas leituras apesquisa procurou realizar o tratamento de algumas cenas da animação como um exercício que possibilita estimular o imaginário infantil e ampliar conhecimentos. Concordamos com Corsaro (2002), ao destacar que a produção da cultura das crianças não é imitação da cultura do adulto, nem uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura na socialização com seus pares.

O tratamento das cenas fílmicas

A produção de conhecimentos musicais e educativo-musicais a partir de cenas analisadas de filmes representa um recurso cultural, social, e humano em conformidade com Beauclair (2004). O autor avalia que, saber aprender e ensinar significa também recriar situações visando enfrentar desafios para o contexto educacional atual.

A seguir, o tratamento dado às cenas do filme se desenvolverá em um contexto educativo musical. A partir de uma linguagem que pretende interagir o filme com o texto, educadores musicais poderão estimular a curiosidade das crianças para ouvir, ver, conhecer o choro. Esta forma de tratar as cenas tem o objetivo de estimular nas crianças, a construção de mundos imaginários, uma função importante na criação do sentido por elas.

As crianças nas suas interações com as imagens e sonoridades da animação fílmica poderão conhecer mundos de vida na história. Verem-se no lugar de outros personagens e situações a exemplo do menino que presenciou a criação do choro. Na interpretação das situações e acontecimentos das cenas as crianças poderão construir significados. Em alguns momentos serão considerados os instrumentos que constituem o choro, noutros os rituais da roda e as aprendizagens informais. E em outros, as cenas do passado nos brinquedos e brincadeiras da infância.

Vamos lá!

Imagine um filme de animação que conta a história dentro de uma história real. A história da música brasileira, do nascimento do choro. O nome desse filme é “Alma Carioca”,

assim como o samba e o carnaval fazem parte da história do Rio de Janeiro, o choro também nasceu nessa cidade. O filme começa há anos atrás, no início do século passado, o século XX:

> Cena 01:
> *A animação começa com o texto:*
>
> *A Zona Portuária do Rio de Janeiro do início do século XX foi o berço de grandes mestres da música popular brasileira.*
> *Mesmo as condições precárias não impediram o surgimento de um gênero musical que é uma de nossas maiores manifestações culturais: O choro*
>
> *A animação mostra a zona portuária do Rio de Janeiro, o sino da igreja tocando, o som do navio no porto. Em seguida, um menino tentando acertar a bola de gude. O menino a acerta. A cena se abre e mostram mais dois meninos que se decepcionam com o acerto do primeiro garoto mostrado na cena.*

Nessa época não existia muita coisa que temos hoje como, por exemplo, a televisão e o vídeo-game. As crianças brincavam muito nas ruas (mesmo porque as ruas também não eram cheias de carros como hoje e os carros de antigamente andavam mais devagar). As brincadeiras dessa época eram pipa ou papagaio; bolinha de gude, também conhecida em alguns lugares como biloca e brincadeiras de roda conhecidas como ciranda. Foi também nessa época que alguns instrumentos ficaram mais populares.

> Cena 02:
>
> *Enquanto o menino comemora, começa o som do cavaquinho. As três crianças olham. Aparece então um homem de terno branco e chapéu panamá sentando em um banco em frente uma casa, tocando cavaquinho. O primeiro menino mostrado na animação aparece novamente com a feição de admirar o som.*

O cavaquinho é o principal instrumento do choro ou chorinho. É muito difícil escutarmos um choro que não haja cavaquinho. O cavaquinho é um instrumento de quatro cordas que veio de Portugal, mas depois do choro pode-se dizer que é genuinamente brasileiro.

> Cena 03:
>
> *Na próxima cena aparecem pipas no céu, a cena se abre e mostra dois dos meninos segurando a pipa. Os dois viram o rosto e aparecem as mãos de uma pessoa tocando pandeiro. O menino presta atenção novamente e, posteriormente volta a cena de um homem também de terno branco e chapéu, descendo as escadas e tocando pandeiro. Novamente a cena se volta para o menino, desta vez mostrando apenas o olhar e, posteriormente a pipa no céu aparece.*

O pandeiro é um dos instrumentos mais antigos do mundo. Chegou ao Brasil com a vinda dos portugueses. No entanto, para esse instrumento ter a "cara do nosso país" ele teve partes de sua estrutura modificada para combinar muito bem com os nossos ritmos.

Cena 04

Começa então o som de grilos e a cena já ao anoitecer de um grupo de choro tocando ao ar livre (em uma mesa de bar). A formação do grupo: flauta transversal, cavaquinho, pandeiro e violão. Uma moça dança perto deles

Os instrumentistas de choro se reuniam para formar a "Roda de Choro", esses instrumentistas são chamados até hoje de "Chorões". O choro começou no subúrbio do Rio de Janeiro e era tocado em festas, bares e confraternizações.

Cena 05

O menino aparece atrás de caixas de madeiras para observar o grupo tocando. De repente, ouve-se o som de um saxofone. Outro integrante do grupo desce as escadas.

O menino se apóia nas caixas para assistir os músicos.

O Saxofone é um instrumento de metal, de sopro. É também conhecido como Sax. Foi inventado na França em 1840. O sax é usado em diferentes gêneros musicais como nas bandas de Jazz (movimento musical dos Estados Unidos) e nas Big Bands (bandas compostas de instrumentos de metais comoo trompete e o trombone).

Cena 06:

Então a caixa se quebra. A música pára e os músicos olham para o garoto. O menino caído sobre a caixa quebrada diz "ai".
Um dos músicos se agacha perante o menino, em seguida o menino sai de cabeça baixa, quando ouve alguém assoviar para ele, o garoto vira a cabeça e aparece uma mão sinalizando com o dedo para o menino ir até eles.

O menino olha assustado e um dos músicos entrega para ele a flauta. O menino olha espantado para o músico e o músico sorri e acena um "sim" com a cabeça.

A Flauta Transversalé muito tocada nos grupos de choro. A melodia da música, na maioria das vezes é feita por ela. Assim como o Sax, é um instrumento de metal. Porém, na

época em que surgiu o Choro, a flauta era de madeira, uma madeira escura (árvore) chamada Ébano. Nessa época os de grupos Choro eram conhecidos como grupos de“pau e corda”, devido à junção da flauta de ébano com os instrumentos de corda.

Cena 07:

O garoto começa tentar a tocar. No início o som sai aerado, os músicos olham, o saxofonista bate os dedos no sax esperando o menino conseguir tocar. Então uma nota sai. O saxofonista sorri e começa a tocar uma melodia, o menino tenta repetir, mas o som continua a sair aerado. Isso acontece mais duas vezes. Os músicos olham desapontado, um deles até vira as costas. De repente o menino consegue tocar a melodia. O saxofonista sorri, o outro músico que havia virado as costas olha espantado.O menino então repete a melodia, o pandeirista dá a entrada e os músicos começam a tocar, desta vez com o garoto na flauta transversal.

O Choro era feito de forma bem informal. As pessoas se encontravam para tocar e compor. No conjunto, os instrumentistas de cordas tinham liberdade e todos eram bons em fazer, de propósito, improvisos sobre o acompanhamento e modulações complicadas com o intuito de "derrubar" os outros músicos, uma forma de competição que desafiava os músicos a construírem algo novo. Ou seja, foi desenvolvido um novo diálogo entre solo e acompanhamento, uma característica do Choro atual. Logo, outros conjuntos com essa mesma formação apareceram.

Cena 08:

Posteriormente, aparece um menino maravilhado atrás da caixae mais dois aparecem (uma menina e um menino), todos três observam o grupo de choro maravilhados.

A animação termina com o grupo tocando, a cena se abre e a lua é mostrada.

Os chorões das rodas de choro ou também chamados de grupos regionais de choro eram, “em sua grande maioria eram funcionários das repartições públicas. Não tocavam por dinheiro (...), os bailes e as serenatas acabavam sempre com pãozinho e café pela manhã”.

Cena 09:

Aparece um dos músicos de costas com um violão com o seguinte texto:

Donga (1891-1974)
Violonista e compositor
Junto com Pixinguinha, integrou Os Batutas, grupo que levou a música brasileira ao exterior.

Aparece o pandeirista tocando de frente com o texto:

João da Baiana (1887-1974)
Instrumentista, compositor e cantor. Introduziu o pandeiro no samba

Aparece o saxofonista de lado com o texto:

Pixinguinha (1898-1973)
Compositor, intérprete e orquestrador. Considerado por muitos o maior músico brasileiro de todas as épocas.

A animação finaliza com a palavra "fim"

Ampliando os estudos para a educação musical de crianças.

Segundo Costa (2010) os estudos culturais contribuem com a área da educação como uma das possibilidades de abordar de forma mais ampla e complexa processos educativos, os sujeitos implicados nesses processos bem como as fronteiras construídas pelos discursos dominantes.

Neste âmbito os estudos da cultura da infância ajudam a problematizar as cenas fílmicas para o campo da educação musical em que as questões como a cultura, a oralidade, entre outras estão no foco do estudo. A autora indica que há vertentes que investigam objetos como livros, cartilhas, leis educacionais, revistas pedagógicas bem como vertente que trata de identidades regionais e de pedagogias culturais. Outra ainda que estudaa inclusão da TV, cinema, propagandas, videogames que hoje educam e desenvolvem um currículo entendido também como cultural. A autora chama a atenção dos adultos e educadores para a ampliação e implicações destas vertentes na sala de aula.

As leituras feitas até o momento da pesquisa sublinham a importância dos filmes e suas contribuições no desenvolvimento da criança. No entanto concordando com Fantim (2008) é fundamental repensar os impactos dos desenhos no cotidiano infantil e debater as mediações necessárias acerca da relação mídia e educação musical. Sempre que necessário é preciso observar, compreender e intervir nas escolhas das informações e consumos midiáticos a serem utilizados pelas crianças.

Considerações finais

Que elementos do choro podem ser identificados em algumas cenas fílmicas? De que forma poderiam ser tratadas estas cenas a fim de estimular a curiosidade e a imaginação infantil? Refletir sobre estas questões na história de animação infantil do filme *Alma carioca-*

um choro de menino foi um dos propósitos da comunicação. Observamos que o filme permitiu um tratamento de cenas com possibilidades de estimular a curiosidade ea imaginação infantil. A temática musical é rica no sentido de criar situações lúdicas para que a criança possa se relacionar com a música, a cultura e a história do choro. Algumas cenas fílmicas puderam de um lado, desvelar representações sobre modos de tocar o choro, formas permitiram conhecer instrumentos, sonoridades das composições musicais, maneiras como as crianças da época vivenciaram a história. Por outro permitiram oferecer idéias e possibilidades de ampliação dos estudos para a educação musical de crianças a partir da abordagem de produtos culturais midiáticos.

Referências

BEAUCLAIR, João. Olhar, ver, tecer: a busca permanente da teoria no campo psicopedagógico. In: SCOZ, Beatriz et al. (org) *Psicopedagogia*: contribuições para a educação pós-moderna, Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BEINEKE, Viviane. Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogo. CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA CRIANÇA, I. *Anais.* Minho, Portugal p. 1-15, 2008.

BENTO, Franciele; NEVES, Fátima Maria. *Turma da Mônica: o que permeia a relação entre cinema de animação e educação?.* Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/publicacao/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/06.pdf> Acesso em: 9 de mar. 2011.

BROUGÈRE, G.*Brinquedo e cultura.* 5ª ed. Tradução de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2004.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa do brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura,* n.º17, 2002, p.113-134.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores no início do século XXI. *Educar*. Curitiba, Editora UFPR, n. 37,maio/ago 2010, p. 129-152.

FANTIN, Mônica. Crianças no cinema: fragmentos e olhares. In: *Presente* Revista da Educação. Salvador, Jun. 2005, p. 13-19.

FANTIN, Mônica. Cinema e Imaginário Infantil: a Mediação Entre o Visível e o Invisível. *Educação & Realidade.* Vol. 34, n° 2, 2009.

_____. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura.FANTIM, M.; GIRARDELLO. *Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância.* Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 127-144.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.). *As crianças*: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. (2003). *Imaginário e culturas da infância.* Braga, Portugal, Instituto de Estudosda Criança da Universidade do Minho, 2003. Disponível em:<http://www.old.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em 15 de jun. de 2011.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo, Summus, 1988.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil.* Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Análise da pedagogia numa escola de música a partir da Epistemologia Genética

Lilia do Amaral Manfrinato Justi
UNIRIO
liliajusti@yahoo.com.br

Resumo: Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa de Doutorado em Música realizada entre 2007 e 2011, cujo tema versa sobre a construção das representações em música por crianças que freqüentam aulas em escolas de música. Afirmamos que tais representações são enriquecidas pelas particularidades da técnica instrumental e que sua construção pode ser favorecida por uma pedagogia com base na Epistemologia Genética. Com o objetivo de iluminar o aspecto das ações dos professores na relação pedagógica estabelecida em aulas de Instrumento e de Estruturação e Percepção Musical ao abordarem a notação musical, este artigo expõe uma análise parcial das entrevistas realizadas com alguns professores da Escola de Música Villa-Lobos, no Rio de Janeiro, durante a coleta de dados de nossa amostra naquela instituição. Entre os principais resultados alcançados neste trabalho citamos a identificação de sistemas complexos estabelecidos a partir dos movimentos necessários para tocar cada instrumento e das abstrações reflexionantes que levam o sujeito a assimilar o objeto musical.

Palavras chave: Epistemologia genética, pedagogia instrumental, notação musical.

A representação musical e a notação para o ensino de instrumentos

Este artigo traz uma reflexão sobre o conteúdo de entrevistas realizadas com alguns professores da Escola de Música Villa-Lobos, no Rio de Janeiro, nas quais procuramos mapear as atividades propostas aos alunos (de idades entre sete e nove anos de idade) para levá-los a construir seus conhecimentos musicais.

Existe uma expectativa de que alguns saberes tradicionalmente reproduzidos pelas instituições formais de ensino de música sejam adquiridos pelo aluno (o domínio da técnica instrumental, da notação musical, dos estilos e de obras de compositores consagrados). No entanto, acreditamos que, como diz Dolle (2008), mesmo sendo importantes para a construção do conhecimento, "saberes" e "conhecimento" não são sinônimos. Enquanto os primeiros são específicos, o segundo é flexível às adaptações do sujeito a muitos saberes diferentes.

Segundo a Epistemologia Genética[1], os conhecimentos podem ser físicos ou lógico-matemáticos. Piaget chama de abstrações empíricas os mecanismos através dos quais o sujeito adquire os conhecimentos físicos, ou seja, retira as propriedades do objeto que o sujeito capta

[1] Enquanto a Epistemologia tradicional trata do conhecimento através da especulação filosófica, em seus estados superiores, a Epistemologia Genética, criada pelo suíço Jean Piaget (1896-1980) busca a compreensão do conhecimento através de sua gênese, ou seja, acompanha o seu nascimento e crescimento durante o desenvolvimento do sujeito, por meio da experimentação científica.

através da percepção. Já as abstrações pseudo-empíricas, falam ao sujeito sobre as propriedades de suas ações sobre o objeto e o levam refletir internamente os conhecimentos físicos a partir de suas estruturas mentais prévias[2].

Ao nos colocarmos sob a ótica de uma pedagogia musical fundamentada na Epistemologia Genética[3], mais importante do que ensinar a cantar ou tocar uma determinada música, é levar o aluno a compreendê-la a ponto de poder transferir os elementos de sua estrutura para a assimilação de outras músicas, ou seja, é sair dos estados das experiências específicas para chegar à compreensão das transformações que ocorrem dentro delas.

Considerando como sons musicais aqueles decorrentes do fazer musical no qual podemos verificar a intenção expressiva do sujeito através de parâmetros sonoros (Miallaret, 1990), concebemos a construção de conhecimentos musicais através de um movimento dialético, onde processos de **representação figurativos**, diretamente ligados à ação do sujeito enquanto faz música, o levam a construir imagens mentais destas ações. Tais processos se alternam com os de **representação operativos**, nos quais há um movimento reflexionante das ações musicais para o nível conceitual, que envolve as coordenações mentais do sujeito adaptação de seus esquemas às transformações do objeto musical no plano da representação.

Sugerimos que o "movimento" do som, por ser simbólico, é um padrão para as abstrações reflexionantes realizadas pelos alunos de diferentes instrumentos, mas que, para construir esta representação, eles passam pela aquisição de esquemas motores específicos, através dos quais constroem o objeto musical real.

A necessidade de abstração empírica do resultado audível do fazer musical pode levar ao engano, por parte do observador, de que as ações do sujeito (relativas aos espaços táteis, visuais, cinestésicos, posturais, etc) ao tocar um instrumento, ou cantar, não fazem parte da constituição dos esquemas mentais construídos por ele durante suas ações. Mas, como nos ensina a Epistemologia Genética, nossos esquemas sensório-motores são conceitos práticos que nos informam sobre a totalidade de nossa interação com os objetos e fenômenos.

No contexto educacional que elegemos para nossa pesquisa, observamos uma típica relação "estímulo-reposta", onde o "estímulo" é a pedagogia do professor e a resposta, aquilo que o aluno faz. No que concerne ao "estímulo", nossas entrevistas revelam as informações

[2] Sobre este assunto, sugiro a leitura de "Para compreender Jean Piaget" de Jean Marie Dolle. São Paulo, Editora Agir: 2000.

[3] Enquanto a Epistemologia tradicional trata do conhecimento através da especulação filosófica, em seus estados superiores, a Epistemologia Genética, criada pelo suíço Jean Piaget (1896-1980) busca a compreensão do conhecimento através de sua gênese, ou seja, acompanha o seu nascimento e crescimento durante o desenvolvimento do sujeito, por meio da experimentação científica.

que cada professor traz a respeito dos esquemas motores específicos envolvidos na técnica dos instrumentos e que geram conhecimentos musicais que são comuns a todos eles.

Apesar de as entrevistas realizadas nesta pesquisa serem mais abrangentes, dado o espaço limitado deste artigo, trataremos aqui do tratamento dado à notação durante a adaptação dos alunos aos seus instrumentos. Para que tais relações se estabeleçam, são necessárias interações entre os esquemas motores do sujeito e a decodificação da representação arbitrária, socialmente constituída pela notação musical.

Temos, portanto, um sistema complexo que envolve a interação entre duas organizações lógicas: a do funcionamento da técnica sobre a topografia do instrumento, onde estão incluídos os esquemas motores e as imagens mentais criadas pelo sujeito a partir da representação de suas ações, e a interação deste funcionamento com as regras da escrita musical. Como se sabe, os esquemas táteis se coordenam com os visuais e auditivos desde o período sensório-motor[4], após se instalarem sobre os reflexos pré-formados do sujeito. Talvez por este motivo, a criança apresenta uma tendência natural em controlar a ação das mãos pelo olhar ao tocar um instrumento musical.

No esquema abaixo, procuramos representar este sistema, que é mediado pelo professor, e no qual temos, de um lado, a ação do aluno e do outro lado os eixos usados na notação musical: vertical para as variações de alturas, e horizontal para a sucessão dos sons no tempo.

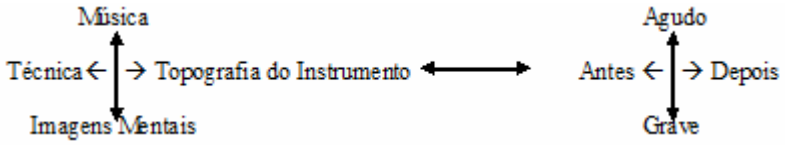


FIGURA 1 – Sistema integrativo entre a lógica do fazer musical e a da notação musical.

Supõe-se que ao fazer música, o sujeito crie imagens mentais do seu fazer e estas imagens sejam carregadas de um sentido topológico (continuidades e descontinuidades do movimento sobre o espaço do instrumento). Por este motivo, para verbalizar sobre esta interação complexa, os professores foram levados a citar suas estratégias de mediação descrevendo as ações sobre a topografia do instrumento.

A Notação e o Fazer Musical sobre o Violão

[4] Segundo a Epistemologia Genética, o desenvolvimento cognitivo se dá desde o nascimento da criança até que ela atinja as estruturas do pensamento de um adulto. Este desenvolvimento é dividido em três estágios principais: o sensório-motor, o operatório concreto (antecedido por um período pré-operatório) e o operatório formal.

Segundo o professor de violão, existem várias formas de notação usadas pelo violonista: a notação convencional, as cifras e as tablaturas. No ensino dos instrumentos de cordas tais como o violão e o violino, existe a particularidade de usar-se o som da corda solta como a referência a partir da qual são construídas as outras alturas e a grafia dos sons a serem executados com a corda solta são identificados pelo algarismo "0" sobre a nota. Os outros dedos da mão esquerda são representados numericamente (indicador-1, médio-2, anular-3, mínimo-4).

As seis cordas do violão, tensionadas e presas entre as cravelhas e o próprio tampo, são numeradas em ordem crescente do agudo para o grave mas, quando observadas pelo ouvinte, são localizadas de baixo para cima no instrumento, ou seja, a corda mais aguda fica em baixo e a mais grave fica em cima – usando eixos exatamente opostos aos eixos que a notação convencional propõe para a grafia das alturas!

A idéia de topologia sobre a qual construímos o conceito de movimento musical, parece ganhar mais coerência na fala deste professor pois ele se refere à corda solta como um "lugar" de onde partem os outros sons da escala. Progressivamente, o aluno vai aprendendo novos posicionamentos dos dedos sobre as cordas que, ao serem pressionadas e tangidas, produzem outras alturas.

Embora a visualização dos espaços do instrumento seja um recurso utilizado pelos alunos, ao buscarem os lugares precisos sobre o braço do violão, notamos que, durante o primeiro ano, o professor leva seus alunos a associarem esta "impressão digital[5]" com notas da escala de Dó maior escritas no pentagrama com clave de sol.

Como o método adotado pelo professor privilegia a associação das notas com as posições dos dedos sobre o violão, sem solicitar dos alunos as explicações sobre o modo como produzem os sons, ele não chega a levá-los a tomar consciência das coordenações táteis nem dos esquemas auditivos adquiridos ao tocar as peças do seu repertório.

Se o professor solicitasse as explicações das ações sobre as relações de vizinhança entre os pontos de referência (cordas e trastos) e, além deles, sobre as direções dos movimentos dos dedos sobre o instrumento, que os alunos poderiam construir representações do "movimentos do som" por meio de abstrações pseudo-empíricas do fazer musical.

A Notação e o Fazer Musical sobre o Violino

[5] O termo "impressão digital" usado nesta frase tem o mesmo sentido usado por Lartigot (1999) no seu livro "*L'aprenti d'instrumentiste*", (p.143) e é muito adequado como imagem mental da série de posicionamentos dos dedos das mãos sobre os instrumentos. Ele também nos dá uma ótima imagem para pensarmos no instrumento como objeto contínuo sobre o qual o músico "imprime" estruturas musicais tais como escalas, arpejos, melodias, etc.

A notação convencional da música erudita é a única praticada pelos alunos de violino de nossa amostra. Ela é usada como complemento da ação de cantar, ouvir e tocar, e é apresentada como um elemento visual da música. Assim, os alunos aprendem a escrever e a reconhecer as alturas da escala de Dó Maior logo no início do curso.

Enquanto o aluno realiza os exercícios durante as aulas, a professora canta o nome das notas e, em seguida, solicita que ele registre o exercício com mínimas e semínimas nas linhas e espaços. Assim, se o aluno tocou sons curtos e longos, por exemplo, usando metade do arco e contando "1, 2", logo em seguida, é convidado a escrever a representação destes sons: "nota de dois tempos, 'vazadinha' ou de um tempo, 'pintadinha'". (Professora de violino, grifos nossos).

Assim, o eixo vertical das alturas no pentagrama é associado ao movimento do som e às regiões onde eles são produzidos no violino. Tal associação não acontece com base na lógica do aspecto visual dos movimentos dos dedos, nem por meio de reflexões do sujeito sobre suas ações, mas através da convenção sugerida pelos "eixos virtuais" que representam o movimento dos sons nas linhas e espaços do pentagrama.

Dada a complexidade do sistema de posições das notas sobre as cordas, ou seja, da "impressão digital" sobre a topografia do violino, esta professora diz não enfatizar a relação entre estes pontos de referência e os signos musicais que ele lê para tocar as músicas do seu repertório. Na sua opinião, refletir teoricamente sobre os conceitos musicais utilizando a localização das posições usadas para tocar o violino, seria muito complexo para os alunos.

Nos parece muito mais complexo o processo de construção de representações figurativas a partir de representações arbitrárias sobre as transformações do som, do que levar o sujeito à tomada de consciência sobre as propriedades de suas ações sobre o instrumento.

A Notação e o Fazer Musical sobre o Piano

No início do contato do aluno com o piano, a ação sobre o teclado, sem o uso da notação, visa levá-lo descobrir as propriedades dos sons que produz partindo da imitação de gestos da professora ou de sons conhecidos. Depois destas explorações, a professora sempre questiona sobre "o que aconteceu com o som?" levando-os a realizar abstrações pseudo-empíricas, refletindo sobre o os esquemas motores envolvidos nos resultados que obtiveram. É a partir destas coordenações mentais dos alunos que a professora introduz uma notação mediadora, sugerida pelo método Educação Musical Através do Teclado, de Maria de Lourdes Gonçalves, cuja configuração apresenta os signos em eixos imaginários no sentido vertical (grave-agudo) e horizontal da esquerda para a direita (seqüência temporal) como na notação convencional.

O teclado do Piano oferece uma organização visual que facilita a compreensão da lógica da notação convencional porque, ao menos no parâmetro de alturas, vizinhança das teclas em graus conjuntos pode ser relacionada com a disposição das notas em linhas e espaços do pentagrama. Assim, ao tocar, o aluno fica numa posição em que os movimentos de seus dedos podem ser visualizados e sentidos enquanto segue, pela partitura, a representação dos sons em notas no pentagrama.

No entanto, os alunos são levados a desenvolver a percepção tátil para localizar as teclas, sem olhar para elas, porque, além do tempo que perdem ao deslocar o olhar do papel para o teclado, a professora diz que alguns alunos entram em conflito quanto aos movimentos laterais das mãos durante a execução e o movimento dos olhos para a leitura da notação convencional.

Este conflito vem do tipo de funcionamento cognitivo do aluno, que, pode levá-lo a confundir a representação arbitrária do parâmetro de sucessão do tempo com o das alturas na topografia do teclado. Ao acompanhar a escrita da esquerda para a direita, a solicitação do olhar gera uma significação temporal e a lateralidade do movimento das mãos sobre o teclado nesta mesma direção realiza transformações de alturas do som (grave-agudo). Por este motivo, consideramos válida e importante a dissociação destes do tato e da visão desde o início da aprendizagem de leitura, porém somente depois de o aluno ter visualizado o teclado em atividades sem leitura.

Para levar as crianças a refletirem sobre as relações de alturas entre as notas escritas nos eixos horizontal (tempo) e vertical (altura), o método adotado pela professora propõe uma forma de “solfejo” do desenho melódico (sobe, repete, desce) e assim, antes de tocar, ela aprende a controlar o movimento dos olhos através destes eixos.

Para estabelecer a correspondência termo a termo entre os signos da notação e os lugares onde eles são tocados no teclado do piano, a professora pede que os alunos descrevam as teclas a partir das relações de vizinhança. Somente depois disso o nome das teclas brancas é apresentado. Assim, a relação entre os sons na pauta e no teclado é estabelecida por uma coincidência eficaz entre a seriação do sons (relações assimétricas auditivas) e a visualização da ordenação das teclas (relações infralógicas de vizinhança): o Dó, que é mais grave fica à esquerda do Ré, que é mais agudo que Dó, e fica à sua direita - tal como acontece quando escrevemos a escala no pentagrama. Existe, pois, uma coerência entre a escrita no pentagrama, o dedilhado sobre as teclas e o resultado sonoro do instrumento. Há uma correspondência do desenho das notas na pauta para a representação de cada som realizado pelos dedos ao pressionarem as teclas.

Depois do nome das teclas, o esquema tátil da fôrma de *arco* (intervalo harmônico de quinta) é usado para introduzir a notação mediadora de Cifras[6] o que possibilita a vivência dos princípios da harmonia. Os arcos recebem o nome de suas teclas mais graves e são representados pela notação alfabética: A, B, C, D, E, F, G. Por exemplo, ao invés de ler "A" a criança nomeia o arco pela nota que conhece (Lá) e em seguida, toca-o nas teclas "La-Mi".

A pauta sem clave é construída gradativamente e a leitura é feita pela relação intervalar (começando por 2ª e 3ª). Se no início o desenho do teclado é usado como referência visual, ele é pouco a pouco substituído por outras referências espaciais: o eixo vertical da escrita no papel (lateralidade do teclado), linhas e espaços da pauta e finalmente as claves de Sol e de Fá definindo teclas específicas a serem tocadas em todas as regiões do teclado.

Cada dedo é numerado e, para não vincular o número do dedo com as notas do pentagrama, a cada nova música, a mão é colocada num grupo de cinco teclas diferentes, dentro da compreensão de um "arco".

A Notação e o Fazer Musical no espaço da sala de aula de EPEM

A turma de EPEM (Estruturação e Percepção Musical) é o ponto de encontro de todos os alunos que iniciam seus estudos na Escola de Música Villa-Lobos. Na fase inicial do curso, as crianças desenham gráficos para representar determinados movimentos sonoros, "sonorizam" imagens, escolhem desenhos para representar sons dados, e assim, através da solução de problemas, criam critérios próprios de escrita.

Entre as intervenções necessárias que, por serem arbitrários, devem ser ensinados estão: o eixo horizontal, convencionado na escrita ocidental para a sucessão de idéias (da esquerda para a direita), e o vertical para as alturas.

Das referências visuais e auditivas dos instrumentos utilizadas na aula de EPEM para os alunos compreenderem a notação, a professora citou a organização espacial do teclado do piano, através da qual os alunos chegam a compreender particularidades do sistema tonal, além da visita dos alunos às salas dos professores de diversos instrumentos da escola. Depois de ouvi-los, eles discutem sobre suas famílias, as regiões em que soam, e são levados a identificar as claves correspondentes à escrita feita para eles. Ao compararem as tessituras dos instrumentos, chegam à construir a noção de relatividade do grave e agudo.

[6] A bibliografia sobre Educação Musical considera a existência de três tipos de notação: a convencional, a mediadora e a contemporânea. A Cifra, também chamada de notação alfabética, é considerada como uma notação mediadora.

Para a construção da noção de ritmo os alunos utilizam referências cinestésicas. Exercícios baseados em Dalcroze[7] em experiências que privilegiam a vivência do ritmo através da audição e sua expressão pelo movimento do corpo, o sistema de contagem das figuras rítmicas, da vivencia da métrica pelo método *O Passo* de Lucas Ciavatta (2003), a verbalização do ritmo e a acentuação das palavras de Gazzi de Sá[8] são algumas das estratégias usadas para a construção da representação do ritmo, para posterior construção da notação rítmica nas aulas de EPEM.

Conclusões

Refletindo sobre as falas dos professores concluímos que as solicitações nem sempre consideram a dialética dos processos de representação figurativos e operativos na construção dos conhecimentos musicais dos alunos.

A idéia de "movimento" do som no qual nos inspiramos para verbalizar sobre nossas representações musicais, quando adaptada à topologia dos instrumentos, implica uma adaptação cognitiva por parte do sujeito. Trata-se de uma construção interna, mas que quando bem conduzida pelo professor, pode resultar na construção de conceitos musicais sobre os quais o aluno pode aprender e criar música através de abstrações reflexionantes sobre as suas ações sobre a o objeto musical.

Comparando as atitudes dos professores, podemos deduzir que enquanto nas aulas de EPEM, e de piano, as professoras levam os alunos a construírem suas próprias formas de representação, nas aulas dos outros instrumentos, os métodos citados pelos professores, parecem trazer fórmulas prontas para conduzi-los às formas simbólicas já convencionadas e que visam uma rápida adequação à leitura de partituras.

O que parece ser o maior problema é a ausência de um contexto significativo musical para a assimilação da notação pelos alunos nas aulas de alguns instrumentos. Por evitar este problema seria importante que o professor solicitasse ao aluno a diferenciação dos sons através de comparação (este som é mais agudo que aquele? é mais grave? é mais longo? é mais suave?). Além disso, o aluno deveria explicar como age para produzir a diferença entre os sons. Isso o levaria a tomadas de consciência da causalidade de sua ação sobre o objeto musical. A notação como símbolo de ações significativas passaria a ser uma construção do

[7] Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) músico e educador suíço criou um método inovador de ensino de música baseado na sensação da música e a sua expressão pelo movimento corporal.
[8] Gazzi de Sá é o nome do músico brasileiro, nascido na Paraíba, autor do método de musicalização que leva o seu nome. Segundo Paz (2000) a silabação é um dos recursos que Gazzi de Sá sugere para que os estudantes vivenciem a subdivisão da unidade de tempo.

próprio sujeito, o que em termos de aprendizagem o tira do caminho das associações arbitrárias para levá-lo à interação sujeito-objeto.

Consideramos que saber os nomes das notas não leva o aluno a compreender as relações que existem entre elas. A partir do questionamento do professor, o aluno pode abstrair tanto as propriedades do objeto musical, quanto das próprias ações sobre o instrumento e, a partir destas reflexões, alcançar o conhecimento musical que lhe possibilita não só a leitura de partituras, mas a sua autonomia como sujeito de suas construções musicais.

Referências

CIAVATTA, Lucas. *O Passo*. A Pulsação e o Ensino-aprendizagem de Ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

DOLLE, Jean Marie. *Pour Comprendre Jean Piaget*. 3ª Ed. Paris : Dunod, 1999.

_____. *La Pedagogie... une science? Élements pour une pédagogie scientifique.* Paris, L'Harmattan, 2008.

_____. A psicopedagogia Cognitiva Clínica: Prelúdio a uma Pedagogia Científica. *Máthesis, Revista da Educação*. Jandaia do Sul, Volume 7, numero 1, (p.09-45), Jan/Jun. 2006.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação Musical através do Teclado* – Manual do professor. Volume 1. Valença –RJ, Editora Valença, 1989.

LARTIGOT, Jean-Claude. *L'apprenti instrumentiste.* De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation de l'enseignement. Paris : Van de Velde, 1999.

MIALARET, Jean-Marie. Propositions pour la Description et L'analyse de productions musicales instrumentales spontanées chez le jeune enfant. *Les Sciences de l'education*. Paris, V. 3-4, (p. 145-166) ,1990.

MONTOYA, Adrián Oscar. A questão da continuidade e descontinuidade no desenvolvimento psicológico. *Máthesis, Revista da Educação*, Jandaia do Sul, FAFIJAN, Volume I, no. 1 (p.53-69), Jan. Jun, 2000.

_____. Representações e construção do conhecimento. *Revista Schème*. Marília, Volume I n.1, (p.134-152), Jan/ Jun, 2008.

_____. *Piaget: imagem mental e construção do conhecimento*. São Paulo, Editora UNESP, 2005.

PIAGET, Jean. O tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança. In: *Problemas de Psicologia Genética*. Trad. Fernando Flores. Lisboa, Dom Quixote, 1972/1973a. (11-40).

_____. *A Formação do Símbolo na Criança*. Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC, 1946/**1975a**.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da Criança*. Trad. Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 1966/2006.

_____; _____. *Memória e Inteligência.* Trad. Alexandre da Rocha Salles. Rio de Janeiro, Artenova/ Ed. UnB, 1968/1979. (377-410).

_____; _____. *Abstração Reflexionante.* Relações Lógico-Aritméticas e Ordem das Relações Espaciais. Trad. Fernando Becker e Petrolina Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1977/1995.

Análise do texto no repertório coral infantil: um diálogo entre o campo das Letras e a Educação Musical

Caroline Caregnato
UFPR
carecarol@gmail.com

Gustavo Angelo Dias
UFPR
gustavoangelod@gmail.com

Resumo: A Educação Musical pode se beneficiar de alguns dos saberes do campo de estudo das Letras. Essa necessidade de intersecção foi observada através de um levantamento realizado com acadêmicos de Licenciatura em Música, durante o qual estes afirmaram que a presença de temas polêmicos, e o uso de palavras que fogem à norma padrão da língua portuguesa – graças à presença de variantes lingüísticas – na peça coral *São João Dararão*, tornam-na inadequada à educação musical infantil. Dentro do campo das Letras, contudo, a variação lingüística é aceita como uma expressão natural da linguagem, o que permite a abordagem de textos que contenham desvios da norma padrão em sala de aula como um elemento enriquecedor na formação do aluno. Ainda, nenhuma temática literária poderia ser considerada imprópria para a educação, pois qualquer texto que contenha um tema de interesse à criança pode ser apresentado a ela com a intermediação de um adulto. Este trabalho busca discutir, à luz de conceitos da área de Letras, o uso na educação musical infantil de canções que contenham em seus textos desvios da norma padrão e temas polêmicos. Essa intersecção de saberes é necessária a fim de que o público infantil não seja privado, graças às escolhas dos professores, de uma prática coral enriquecedora. Concluímos ser desnecessária a exclusão, do repertório coral infantil, de canções que contenham em suas letras elementos como os discutidos acima. Apenas se faz necessária a realização de uma intermediação entre o texto e as crianças, conduzida pelo professor.

Palavras chave: Coral infantil; Repertório coral; Escolha de repertório.

1 Introdução

Ao observarmos os trabalhos de análise de repertório coral infanto-juvenil de um grupo de estudantes de Licenciatura em Música de uma instituição paranaense de ensino superior, pudemos constatar algumas concepções dos acadêmicos que merecem um estudo que extrapola a área da Educação Musical. Ao examinar a letra da canção folclórica *São João Dararão*, harmonizada por Francisco Braga para coro a 3 vozes iguais, os estudantes verificaram a presença de expressões que fogem à norma padrão da língua portuguesa, bem como de temas polêmicos.

A letra da canção folclórica é a que segue:

São João Dararão tem uma gaitararaita
Quando tocororoca bate nela
Todos os anjoraranjos tocam gaitararaita
Tocam tantararanto aqui na terra.

Maria tu vai ao baile
Tu leva o chale que vai chovê
E, depois de madrugada
Toda molhada, tu vai morrê

Lá no centererento d'avenidiririda
Tem xaropororope escorregou
Agarrourororou-se em meu vestidiririd o
Deu uma preguereregа, e me deixou.

Maria tu vai casares
Eu vou te dares os parabéns
Vou te dares uma prenda, ai
Saia de renda, ai e dois vinténs.

Esses estudantes afirmaram que, graças à presença de elementos na canção como os destacados, a adoção dessa peça na educação musical infantil se tornaria desaconselhável. No entanto, autores do campo de estudo das Letras (das áreas de Lingüística e Literatura) encaram essa questão sob um ótica diferenciada. Como veremos, as problematizações levantadas por esses teóricos apontam no sentido de um enriquecimento das vivências e conhecimentos infantis graças ao contato com variantes lingüísticas – apontadas, pelos acadêmicos de Música, como desvios da norma padrão – e com temas tidos como polêmicos.

A fim de que os jovens estudantes de música não sejam privados desnecessariamente do contato com a diversidade cultural da língua, e da discussão crítica de temas do nosso cotidiano, como a morte, por meio do trabalho com uma peça coral, esse artigo propõe um "casamento" entre os campos de estudo da Educação Musical e das Letras. Acreditamos que os professores – ou futuros professores – de música podem se beneficiar das discussões levantadas por teóricos da Lingüística e da Literatura, evitando, com essa intersecção de saberes, excluir do repertório infantil canções que – como *São João Dararão*, *Atirei o pau no*

gato e uma série de outras canções folclóricas infantis – contenham desvios da norma padrão e temas polêmicos.

Este artigo busca, portanto, discutir, aos olhos da Lingüística e da Literatura, a seleção de repertório coral infantil. Mais especificamente, buscamos discutir o uso, na educação musical infantil, de canções que, como *São João Dararão*, contenham em seus textos desvios da norma padrão e temas polêmicos.

Para tanto, faremos o exame crítico de alguns trechos extraídos das análises de *São João Dararão*, realizadas por acadêmicos de Licenciatura em Música. Esse exame crítico terá como base os referenciais levantados dentro do campo de estudo das Letras. As concepções dos alunos foram recolhidas após estes terem sido informados sobre a natureza deste trabalho. A cessão das concepções aqui apresentadas foi feita de forma voluntária e facultativa.

2 As concepções dos acadêmicos aos olhos da área das Letras

A seguir, faremos uma breve exposição das concepções dos acadêmicos sobre a adequação da letra da peça coral *São João Dararão* à educação musical infantil. Essa exposição será realizada em conjunto com a exposição dos referenciais teóricos da área de Lingüística que problematizam questões como os desvios da norma padrão, e referenciais da Literatura, que discutem a abordagem de temas polêmicos junto ao público infantil.

2.1 Os desvios da norma padrão segundo a Lingüística

Um dos alunos de Licenciatura em Música observou, no seguinte comentário que, graças à presença de desvios da norma culta no texto de *São João Dararão*, a sua adoção em um contexto de educação musical infantil é desaconselhável: “[A letra] é composta de palavras que não fazem parte da língua culta, como 'chovê' ou 'morrê', por exemplo, podendo causar um certo conflito com a matéria Língua Portuguesa”.

De fato, a norma padrão é conteúdo oficial das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que ela é encarada, muitas vezes, como a única forma legítima de praticar a nossa língua. No entanto, se observarmos o modo como a norma padrão foi criada e o processo de legitimação pela qual passou, veremos que ela não pode ser vista como conteúdo único do ensino de língua portuguesa.

De acordo com Gnerre (1998, p. 9-15), a norma padrão, ou culta, nasce da imposição que um povo dominante faz de sua língua – ou do seu modo de falar a língua – aos demais membros da sociedade. Essa imposição é concretizada após um processo de legitimação, que

se dá por meio da associação entre a língua a ser considerada como norma, e a gramática greco-latina. Essa associação de uma prática lingüística com outra, já consagrada pela tradição, faz com que, de modo artificial, seja conferida à nova forma de praticar a língua uma suposta superioridade. Após criada, a norma é difundida como forma de difundir também a cultura e o poder e daqueles que a criaram às demais sociedades.

Contudo, por mais que uma forma de falar a língua seja difundida como "oficial" e imposta a um grupo social, ela sofre transformações. Como afirma Barthes (1979, p. 18), a transformação ou variação lingüística, promovida pelos membros de um grupo, é inerente a qualquer língua. As várias variedades lingüísticas, passíveis de surgir durante esse processo de transformação, "têm um valor intrínseco igual em termos estritamente lingüísticos" (GNERRE, 1998, p. 25), embora o seu valor geralmente seja dado em função do valor social que tem os falantes de uma variante. Deste modo, a norma culta da nossa língua não é superior a qualquer outra forma que o português assuma, entre os grupos que o praticam, independente do prestígio social que os membros desse grupo possuam.

Frente a isso, é essencial "respeitar a variedade lingüística de toda e qualquer pessoa, pois isso eqüivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano" (BAGNO, 2007, p. 140). Para que esse respeito seja concretizado, é preciso que ele comece a ser construído dentro da escola, por meio de uma mudança de postura dos profissionais envolvidos com o ensino. Como afirma Bagno, "da parte do professor em geral, e do professor de língua em particular, essa mudança de atitude deve refletir-se na não-aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho: a *norma culta*" (BAGNO, 2007, p. 114).

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, "o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais[1] deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença" (BRASIL, 1997, p. 26).

Através da problematização do valor e do uso da norma padrão, e da exploração das variantes lingüísticas em sala de aula, todos nós, professores de língua portuguesa ou de música, podemos contribuir para a formação de cidadãos com um conhecimento cultural ampliado – afinal a língua é um produto cultural, como vimos em Barthes (1979, p. 18) – e livres de (ou com menos) preconceitos. Assim sendo, a adoção de canções que como *São João Dararão* contenham variantes lingüísticas – verificadas através do uso das palavras

[1] Segundo os PCN os "dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico" (BRASIL, 1997, p. 26).

"chovê" e "morrê" – pode ser uma porta de entrada para a problematização da norma culta e a exploração da diversidade da língua. Não precisamos ter receio de "causar um certo conflito com a matéria Língua Portuguesa", pois esse conflito é saudável e necessário.

2.2 Os temas polêmicos segundo a Literatura

Ao discorrer sobre a adequação da letra de *São João Dararão* à educação musical infantil, um dos acadêmicos abordou a presença de temas polêmicos no texto da canção. Segundo ele, "com crianças com idade um pouco mais avançada é possível trabalhar com temas como 'casares', 'morrê' etc., mas para crianças mais novas talvez o trabalho de inserção desses temas pode ser complicado".

Percebemos nesse trecho uma preocupação com relação à manutenção da inocência infantil, pelo menos até o ponto do desenvolvimento da criança em que se torna "possível trabalhar com temas como 'casares', 'morrê' etc.,". Há nessa fala uma idéia implícita de que a abordagem de temas como a morte ou o casamento/amor deve ser adiada e evitada, ao menos com "crianças mais novas".

A opinião desse estudante reflete uma preocupação com a exclusão de temas polêmicos do cotidiano educacional infantil que não é exclusiva dos acadêmicos de Licenciatura em Música. Rosemberg (1984, p. 31-32) afirma que há também na literatura infantil uma preocupação dos escritores com a "expurgação" dos temas polêmicos de seus livros. De acordo com a autora, essa prática começou a se desenvolver no final do século XVI, quando pedagogos e moralistas começaram a conceber a criança não mais como um adulto em miniatura, mas como um sujeito inocente, que carece de proteção e que deve ser segregado dos adultos em instituições escolares, que o prepararão para a vida em sociedade. Segundo ela, em livros que adotaram esse tipo de concepção da infância,

> o cotidiano contraditório, as frustrações e os conflitos foram banidos. O jovem leitor é protegido [...]. *A criança não tem o direito de saber o que quer, mas apenas aquilo que o adulto considera digno ou bom que ela saiba* [grifo nosso]. O conteúdo do livro é expurgado. (ROSEMBERG, 1984, p. 60).

Ainda segundo Rosemberg (1984, p. 64-65), nessas narrativas as curiosidades infantis não são abordadas, e não há discussão de problemas existenciais como o nascimento, a morte, o amor em forma de sexo e de afeto. À criança é, em síntese, negado o direito de conhecer aspectos cotidianos e fundamentais da vida.

A leitura expurgada, ou pasteurizada, palatável, oferecida à criança pelo adulto, é reflexo da preocupação deste com a manutenção da sua dominação sobre a infância. De acordo com Zilberman e Magalhães (1982, p. 111), o texto facilitado, que não exige da criança uma posição de reflexão, é uma das principais formas de transmissão de valores repressivos. De fato, quando o adulto é o responsável por determinar à criança o que ela deve conhecer ou não, dando a ela apenas aquilo que ele julga adequado à sua faixa etária, o adulto exerce um gesto de dominação sobre a infância. A criança, na impossibilidade de exercer seu poder de escolha, fica relegada, em sua dependência física, psicológica e moral, aos desígnios do adulto. Desse modo, é facilitado o estabelecimento da relação assimétrica entre crianças e adultos de que fala Rosemberg (1984,p. 29), e por meio do qual os segundos exercem seu poder sobre os primeiros, sem que haja diálogo.

Como nos fala Rosemberg (1984, p. 66), a não abordagem de temas como a morte e o sexo na literatura infantil reforça a idéia de "mundo perfeito" que os adultos querem transmitir às crianças por meio da educação, no afã de levá-las a construir no futuro a sociedade que nem eles próprios foram capazes de construir.

É preciso que adotemos o posicionamento de Cecília Meireles (apud PERROTTI, 1986, p. 74) com relação à delimitação dos temas que devem ser levados à criança. De acordo com essa escritora, é através das preferências infantis que devemos classificar a literatura como infantil ou não. A criança, seus gostos e curiosidades é que devem ser ouvidos e respeitados, e não as preferências dos adultos. Estes devem agir como "cúmplices capazes de dialogar e não [como] novos comandantes" (PERROTTI, 1986, p. 153). Devem ajudar a criança no processo de conhecimento do mundo, discutindo e problematizando qualquer questão que a sua curiosidade levante, sem impor barreiras moralizantes.

O contato com grande número de informações, que pode ser proporcionado pela literatura, também contribui para a formação e emancipação infantil, e permitem à criança a construção de uma interpretação do mundo (CADEMARTORI, 1986, p. 23).

Essas concepções que defendem a liberdade de acesso e escolha de temas literários pela criança pode ser transposta para o campo da música. Se não pretendemos impor nosso poder de forma unilateral sobre a infância e se não pretendemos repreender sua curiosidade e seu acesso ao conhecimento, não podemos privá-la do contato com os temas que, por vezes erroneamente, julgamos polêmicos. É preciso que ofereçamos à criança o direito de conhecer, problematizar, discutir todas as esferas da vida cotidiana que despertem sua curiosidade, por meio da literatura ou da música.

Outro acadêmico, preocupado com os efeitos da abordagem do tema “morte” afirmou que “[a letra de *São João Dararão*] poderia assustar as crianças dizendo que se elas se molharem em um dia chuvoso irão morrer”. No entanto, como afirma Cademartori (1986, p. 72), não é necessário que nos preocupemos com essa possibilidade. De acordo com ela,

> em contato com a história, a criança percebe uma coisa, mas não age de acordo com essa percepção. A narrativa de que há um perigo iminente ameaçando as personagens não faz com que a criança se esconda. [...] As ações narradas referem-se a uma situação que não é vista e que só é concebida no imaginário. (CADEMARTORI, 1986, p. 72).

Desse modo, não é necessário que tenhamos receio em causar temor à criança. Mesmo em idade pré-escolar elas já se mostram aptas a estabelecer uma separação suficientemente clara entre o que é imaginado quando ouvem ou lêem uma história, e aquilo que é vivenciado de fato (CADEMARTORI, 1986, p. 72). Situação análoga parece ser a que se dá quando a criança ouve ou canta uma canção, com uma narrativa como a de *São João Dararão*. Acreditamos que também nesse caso as crianças serão capazes de estabelecer uma separação entre o que é cantado/imaginado e aquilo que é vivenciado no momento da execução musical, e que não representa nenhum perigo à criança, inspirando-lhe medo.

3 Conclusão

A análise das concepções de acadêmicos de Licenciatura em Música sobre a adequação da letra de *São João Dararão* à educação musical infantil, realizada à luz dos referenciais da Lingüística e da Literatura, nos demonstrou que o contato com o campo das Letras pode ser enriquecedor para a Educação Musical.

Como observamos, a inserção de variantes da língua portuguesa no cotidiano escolar infantil é fundamental para que os estudantes ampliem seus conhecimentos culturais, e não incorram na (ou, evitem a) formulação e difusão de preconceitos lingüísticos. Essa inserção pode ser realizada por meio da prática coral, durante o processo de educação musical infantil, através de canções que, como *São João Dararão*, explorem a variação lingüística.

A abordagem de temas variados, por mais que polêmicos, também deve ser praticada através do canto coral durante a infância. Conforme vimos, esse contato favorece a formação infantil e possibilitam à criança a construção de uma noção autônoma de mundo. Assim sendo, o contato com canções que, como *São João Dararão*, falem sobre morte, casamento, ou outros temas ainda mais polêmicos, não deve ser evitado mas, sim, possibilitado à criança.

Contudo, o professor deve atuar como um intermediário entre o texto da canção e as crianças, debatendo e problematizando com elas a presença de variantes lingüísticas e temas polêmicos, dentro do repertório coral infantil. Somente dessa forma os beneficios do contato com a diversidade lingüística e os temas “adultos” podem ser alcançados.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1979.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1984.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

Ao som de "Berimbau": considerações para abordagens contemporâneas no ensino coletivo de instrumentos de banda

Luis Antonio Braga Vieira Junior
IFECTPA
luis.antonio@ifpa.edu.br

Resumo: O referido artigo apresenta a descrição de uma atividade musical elaborada e testada durante a execução do projeto de extensão "Banda de música do IFPA – Campus Tucuruí[1]". A fundamentação teórica respalda-se em Hentschke (1996) e Swanwick (1979), os quais muito contribuem com o ensino prático da música, inclusive, para o planejamento didático, auxiliando os educadores musicais na escolha e abordagem adequadas dos conteúdos que serão ministrados em sala de aula. É válido ressaltar a importância que esta experiência oferece a outros profissionais de ensino coletivo de instrumento de banda, uma vez que nota-se nas instituições educacionais a ausência tanto do conhecimento quanto da prática das contribuições aqui defendidas. A metodologia aplicada, portanto, destaca o aporte teórico estabelecido pelo Modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979) e as camadas de crítica musical (HENTSCHKE, 1996) apontadas por Keith Swanwick (2003) em sua Teoria Espiral.

Palavras-Chave: Ensino coletivo de instrumentos de banda; Modelo C(L)A(S)P; Planejamento didático.

Introdução

A partir do momento em que se refletiu sobre a necessidade do aperfeiçoamento da prática docente no ensino coletivo de instrumentos de banda, verificou-se o descompasso existente entre o que prega a produção teórica e o que é manifestado em situações reais de ensino-aprendizagem.

Deve-se reconhecer, por exemplo, que vários autores discutem a importância do planejamento para o sucesso das ações pedagógicas, mas ao considerarmos o profissional que lida com o ensino coletivo de instrumentos musicais, vemos que embora estejamos num âmbito educacional, há uma tendência desse profissional contentar-se em direcionar as atividades de ensino seguindo apenas a sequência de lições de um determinado método, tornando sua abordagem em sala de aula bastante previsível e correndo o risco de tornar sua aula pouco atrativa para o alunado.

Nesse contexto, a busca por uma docência atual e diferenciada tem motivado incursões por territórios ainda em exploração no âmbito do ensino coletivo de instrumentos de banda. Por isso, no projeto "Banda de Música do IFPA – Campus Tucuruí" optou-se por um planejamento de ensino embasado nas considerações de Hentschke (1996) e Hentschke e Del

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí: Instituição que oferta cursos técnicos e superiores na região em torno do lago da usina hidrelétrica de Tucuruí

Ben (2003) sobre elaboração de planejamentos dos conteúdos musicais e em fundamentos teóricos retirados do Modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979).

A proposta de ensino ofertada aos alunos do projeto em questão apóia-se no princípio de que

> O binômio ensino e pesquisa não pode existir de forma desvinculada, pois quem ensina precisa pesquisar para sair da alienação da transmissão de conhecimentos antigos e desatualizados; e quem pesquisa precisa ensinar, para não vir a se tornar um privilegiado avaro e acomodado, distante da realidade da educação, sem perceber as novas necessidades para a realização de outras pesquisas que venham a contribuir com soluções para essas necessidades (COUCEIRO, 2005, p. 110)

Ainda em formação, a Banda do IFPA – Campus Tucuruí se caracteriza como projeto de ensino e extensão, uma vez que, o público alvo é o alunado da Instituição – alunos dos cursos técnicos e superiores ofertados pelo Instituto, em uma faixa etária que varia em média de 15 a 18 anos, os quais participam de aulas três vezes por semana em sala acusticamente ideal para os ensaios. Cada aula possui a duração média de uma hora e trinta minutos.

Desde o início do projeto planejou-se a realização de atividades diferenciadas de ensino que pudessem oportunizar aos envolvidos no projeto uma educação musical abrangente, conforme França (2006). Por isso, algumas atividades são especialmente elaboradas para atender a essas recomendações para o ensino da música.

Abordagem dos conteúdos

A importância de planejar é inerente à profissão docente, pois todo ensino possui objetivos que requerem etapas de trabalho para serem alcançados, por isso é necessário ter sempre em mente o que se espera que os alunos aprendam ao propor qualquer atividade. Isso não é diferente no ensino coletivo de instrumentos de banda, pois mesmo nesse contexto o professor precisa traçar caminhos para que o educando alcance os objetivos pensados por ele previamente.

Pergunta-se, então: o que se espera e/ou se deseja ensinar no ensino coletivo de instrumentos de uma banda? Instrumentos musicais, apenas? Acredita-se que não, pois o ensino coletivo de instrumentos está inserido no contexto maior da educação musical, sendo uma, entre tantas outras modalidades desta. Por isso, ao acompanhar outras tendências da área, procura-se caminhos para um planejamento atual ao se trabalhar com a banda de música.

No ensino da música a participação ativa dos alunos em experiências genuinamente musicais é vista como condição necessária à aprendizagem significativa dos estudantes de música. Percebe-se, então, a intenção de possibilitar um engajamento no discurso musical, para que o envolvimento estético-musical seja ampliado pela sensibilização sobre as estruturas que formam esse discurso. Isso é possível apenas quando participamos de conversações musicais (SWANWICK, 2003, p.86).

O engajamento no discurso musical, portanto, é possibilitado pelas atividades centrais do Modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979; 2006; FRANÇA; SWANWICK, 2002). Mas a sensibilização quanto aos elementos do discurso musical fazem referência aos conteúdos a serem trabalhados.

Os conteúdos musicais compõem uma ampla gama de tópicos, como descreve a matriz curricular elaborada por FRANÇA (2006), todavia, é extremamente interessante visualizá-los de maneira agrupada às camadas de crítica musical – também chamadas de dimensões da música, retiradas da Teoria Espiral de Swanwick (HENTSCHKE, 1996) para não perdemos de vista a necessidade de trabalhá-las em suas inter-relações.

As dimensões críticas da música são Materiais, Expressão e Forma. A dimensão Valor, citada na Teoria Espiral não é passível de ser ensinada, não se configurando, portanto, em conteúdo musical, embora torçamos para que essa dimensão, como descrita na Teoria Espiral, se faça presente nas aulas de música.

Segundo Hentschke e Del Ben (2003, p. 179), "as dimensões Materiais, Expressão e Forma constituem um ponto de partida para definirmos os elementos musicais – ou mais especificamente, os elementos sonoro-musicais – a serem contemplados em nossos planejamentos e desenvolvidos em nossas aulas". Estes elementos são explicados da seguinte maneira:

> Quando vivenciamos música, seja ouvindo, tocando um instrumento, cantando, compondo ou improvisando, prestamos atenção ou nos relacionamos com as qualidades do som em si (forte, suave, rápido, lento, o timbre da voz ou do instrumento, por exemplo) a forma pela qual os sons são manipulados, com o controle seguro das vozes e instrumentos. A essa dimensão Swanwick dá o nome de Materiais: a matéria sonora constitui a música e suas qualidades específicas. Podemos atentar, ainda para o caráter expressivo da música, para sua identidade expressiva, seja ela leve, alegre ou triste. Essa é a dimensão da Expressão. Finalmente, podemos prestar atenção no modo como os sons são organizados no tempo, como os vários gestos musicais se relacionam, se desenvolvem ou se contrastam, definindo um sentido de direção; a estrutura da música em termos de frases, períodos e partes. Esses aspectos constituem a dimensão de Forma (SWANWICK, 1991 apud HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.179).

Elaborar atividades didáticas orientando-se por essa linha de pensamento em que os conteúdos são tomados de maneira agrupada nos auxilia a pensar o conhecimento musical para além do reconhecimento das propriedades básicas do som, fazendo-nos focalizar os elementos que compõem o discurso musical em estruturas mais amplas.

O planejamento de atividades

Há alguns anos muitos pensadores da educação musical alertam especialistas e estudiosos na área musical para a atenção que deve ser dispensada às atividades de composição, apreciação e performance no ensino da música (FRANÇA, 2006). Entre tais pesquisadores, destaca-se Keith Swanwick (1979), o qual forneceu uma das contribuições mais importantes ao formular o Modelo C(L)A(S)P, que carrega em si um modelo filosófico de ensinar música.

C(L)A(S)P é uma sigla inglesa na qual estão espacialmente bem distribuídas as letras C, A e P, indicando as atividades de composição, apreciação e performance. Elas são consideradas por Swanwick (1979) como sendo as formas primordiais de interação com a música e estabelecem uma relação direta com o discurso sonoro, devendo, portanto, serem consideradas como atividades essenciais no processo de ensino-aprendizagem da música.

O L e o S do modelo indicam o estudo da literatura e a aquisição de habilidades técnicas como importantes no aprendizado da música, todavia, em um patamar secundário, por isso estão colocadas entre parênteses e distribuídas entre as atividades centrais. Isso por que estas não constituem atividades musicais, e sim atividades de ‘suporte’, que auxiliam àquelas tidas como principais.

Acredita-se que a falta de conexão das atividades apontadas pelo Modelo C(L)A(S)P é dos erros mais comuns para quem pretende trabalhar segundo esse modelo. O ensino da música, quando pensado segundo orientações dessa visão de ensino deve se ater à integração das modalidades de envolvimento com a música dispersas no Modelo, interligando-as de maneira natural e fluente para que ao término do processo de ensino não tenhamos realizado um amontoado de atividades desconexas entre si.

Na organização das atividades desenvolvidas no projeto “Banda de Música do IFPA – Campus Tucuruí” busca-se oportunizar um ensino baseado em processos ativos de interação com a música. Desse modo, optou-se por seguir, em algumas atividades, o equilíbrio e a integração entre as atividades musicais de composição, execução e audição, além do estudo da teoria musical e da técnica instrumental, visualizados no Modelo C(L)A(S)P. Um exemplo de

toda essa discussão é o trabalho desenvolvido em uma atividade chamada por nós como "Berimbau".

Procedimentos metodológicos

Para que o projeto "Banda de Música do IFPA – Campus Tucuruí" alcançasse seus objetivos fez-se uso, em uma das situações de ensino, de um pequeno projeto didático chamado "Berimbau".

Inicialmente planejou-se aulas que contemplassem o estudo de diversos conteúdos musicais de maneira interligada e que permitissem aos educandos participantes das aulas o contato com atividades de composição, apreciação e performance, e que envolvessem estudos de escrita musical e de técnica instrumental.

A atividade iniciou com uma rápida explanação sobre o instrumento berimbau, com explicações sobre a estrutura física do instrumento e suas peculiaridades sonoras.

Em seguida foi realizada uma atividade de escuta de sons do berimbau, os alunos foram, então, questionados sobre como é o som do berimbau, alguns cantam o som apreciado, que possui uma linha melódica muito semelhante ao tema da música que seria analisada.

Em sequência os alunos escutaram a música-tema do projeto, "Berimbau", de Baden Powell e Vinícius de Moraes. Com a letra da canção em mãos, analisou-se o texto da música e perguntou-se aos alunos como eles se sentiam ao escutar a obra – alguns afirmaram que não sentiram nada demais, outros se imaginaram numa roda de capoeira.

Em seguida os alunos foram convidados a descrever os sons dessa música, direcionando a sua atenção para a dimensão material da música, o som e suas características (timbres, padrões rítmicos, padrões melódicos, densidade sonora, nuances de intensidade etc.).

A forma foi analisada com o auxilio da letra da música, ajudando na demarcação das mudanças estruturais da obra. Verificou-se uma surpresa nos alunos quando foram questionados sobre a forma da música por meio da seguinte pergunta: "Quantas partes têm a música?" Para melhorar a compreensão foi estabelecida uma associação com as formas textuais, tais como o soneto, o que indubitavelmente melhorou a compreensão sobre o conceito de forma musical. Logo em seguida foi estabelecido o aprendizado conceitual de forma binária.

Os alunos foram convidados a cantar a música acompanhando a gravação, já iluminados pelas reflexões feitas anteriormente a respeito da música, o que se acredita ter propiciado um engajamento mais ativo no discurso musical.

Os alunos foram questionados sobre algumas questões referentes ao tema melódico da música apreciada a fim de se promover o estudo da estrutura melódica básica, sendo inevitável uma clara associação com o som característico do instrumento berimbau. Seguiu-se uma pequena explicação sobre o conceito de tema musical, citando-se exemplos de outras músicas já conhecidas pelos alunos.

A grafia do som foi trabalhada a partir de uma escrita alternativa do discurso sonoro. O tema da obra pôde ser visualizado na página que esquematiza a atividade. Esse esquema foi periodicamente consultado pelos alunos para retirar de ouvido o tema da obra, auxiliando-os, inclusive, na percepção da direcionalidade sonora, uma vez que muitos "tiraram" o tema invertendo a relação grave/agudo.

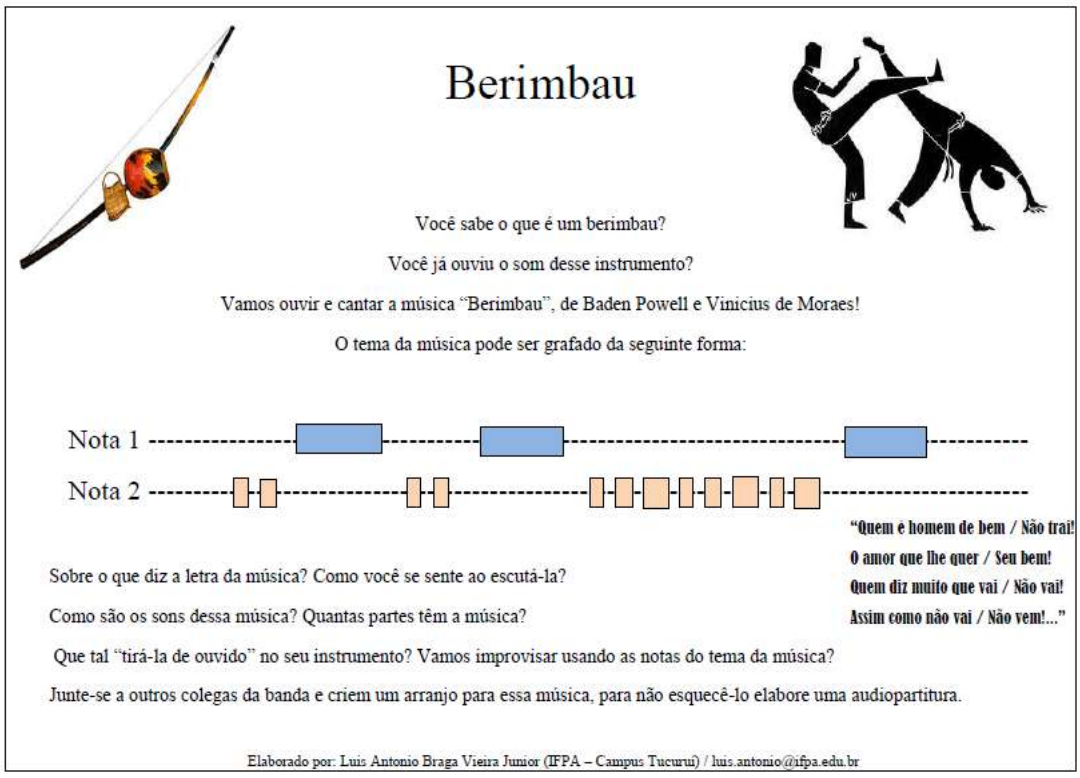


Figura 1 – Esquema da aula

Uma reflexão a respeito da grafia foi realizada a partir de questionamentos sobre a relação som/escrita, com as proporções horizontais sendo associadas ao parâmetro duração e a análise vertical interpretada como descritor de altura sonora. Acredita-se que essas pequenas reflexões sobre a grafia sonora permitiram a construção de esquemas mentais, facilitando a leitura de outras grafias sonoras com mais autonomia.

Sabe-se que dimensões do som, como articulação, acentuação, andamento, intensidades e outras não foram contempladas nesse esquema gráfico e serão procuradas

formas de trabalhá-las em outras atividades, requerendo pesquisas sobre como se desenvolveria o trabalho com essas dimensões para que se possa otimizá-las na proposta de nosso trabalho.

Alguns pesquisadores (FRANÇA, 2006; 2009; SWANWICK, 2003) vêm trabalhando com figuras esquemáticas que podem ser manipuladas pelos alunos, auxiliando na identificação e demarcação desses elementos. Sabe-se que é preciso cuidado ao lidar com a grafia do som, apesar de essa forma de grafia ser relativamente mais livre pela falta de precisão, evitando o risco de centralizar o foco na escrita da música, em detrimento das atividades interativas centrais do modelo C(L)A(S)P.

É importante relatar que a grafia utilizada não se constituiu em uma "artimanha" para o aprendizado da escrita convencional, ou seja, trabalhou-se com uma escrita alternativa para possibilitar maior fluência na atividade já que a leitura da grafia do tema na partitura, ainda não é de domínio dos alunos, uma vez que se percebe um acentuado número de sincopas.

Os alunos foram estimulados a "tirar" a música "de ouvido". Percebeu-se uma pesquisa sonora e experimentação instrumental, com execuções erráticas caminhando, aos poucos, para uma performance mais consistente do tema da música trabalhada. Nesse momento foi necessária a mediação do professor para que os problemas de transposição fossem corrigidos. Houve uma aluna que não conseguiu realizar essa etapa da atividade no sax soprano, sendo fundamental um direcionamento maior por parte do professor.

Houve algumas passagens do tema com a banda completa para sincronizar a execução desse trecho da música, isso para proporcionar a improvisação que se estabeleceria a seguir.

A percussão foi convidada a criar uma batida para ser realizada durante as improvisações, estabelecendo-se a criação em um nível expressivo contextualizado com o todo da obra, ou seja, com a "batida" de capoeira.

Em continuidade à atividade ensaiou-se alguns possíveis acompanhamentos rítmicos, nos quais se diagnosticou uma tendência à improvisação com padrões característicos da cultura musical dos alunos com o padrão rítmico de brega surgindo nessas elaborações. Os alunos foram instigados a pensarem sua elaboração musical na improvisação, inferindo eles próprios que estavam alterando o estilo da música, ficando livres para decidirem a melhor forma de executá-la.

A localização de tempos fortes e fracos ocorreu entre os músicos da percussão de maneira consciente, sendo inclusive, declarada pelos músicos desses instrumentos nas tentativas de auxiliar um colega do naipe de percussão que tinha mais dificuldades em desenvolver as propostas.

Em outro momento da atividade, houve um comentário de um aluno sobre a importância de se trabalhar a suavidade na percussão durante as sessões de improvisação, como declarou o aluno X quando citou que "ficou legal esse negócio de a gente [naipe de percussão] ficar 'abaixando' e 'aumentando'".

Ao término da aula, uma aluna que havia descrito a música estudada como não havendo a despertado nada demais, pediu a letra da música, pois segundo ela a letra passou a transmitir-lhe algo: "gosto de poesia, e a letra dessa música é bem poética". Diante dessa afirmação pode-se questionar a respeito dessa mudança de pensamento, pois acredita-se que ela pode ter surgido a partir de alguma descoberta durante a execução da atividade que estava sendo realizada em sala.

Análise da atividade

Na atividade descrita, a composição esteve presente por meio da improvisação, na qual escolhas musicais referentes a durações sonoras (ritmos), nuances de intensidade, trajeto melódico (distribuição das notas grave e aguda), articulação, acentuação, tamanho das frases, variações do tema, estilo da obra etc., puderam ser trabalhados.

A apreciação da obra foi direcionada, "alimentando" ampliando possibilidades musicais das quais se poderia "lançar mãos" em criações e performances musicais, como o que comentou um certo aluno: "não sabia que uma trompa poderia soar como um berimbau!".

A performance proposta foi consistente, uma vez que houve um cuidado com o controle da dificuldade técnica das atividades. A performance, mesmo no contexto do ensino coletivo de instrumentos de banda, foi entendida de maneira ampla, inserida tanto através da execução instrumental como no canto com a letra da música.

O envolvimento com a música através de recursos gráficos foi feito de maneira não convencional, abandonando-se a utilização de partituras e utilizando-se basicamente de alguns esquemas notacionais, em uma tentativa de trabalhar com o que França (2002) chama de audiopartitura, ocorrendo leitura somente do tema da obra. Sabe-se que não houve esquematização da estrutura formal da obra, mas serão procuradas formas de viabilizar a representação gráfica da forma musical nas próximas atividades (macro-forma). É válido ressaltar que se o tema de "Berimbau" fosse escrito em partitura a leitura ficaria inviabilizada, visto que os alunos ainda não atingiram esse nível de leitura.

Do ponto de vista das habilidades técnicas houve um controle da dificuldade de execução instrumental já prevista na elaboração da aula. Tal atividade foi realizada utilizando-se notas musicais que os alunos já dominavam com total facilidade em seus respectivos

instrumentos, além disso, notou-se um crescimento no nível técnico ou, ao menos, a compreensão da necessidade de utilização de bases técnicas adequadas, como a utilização correta da articulação do som através do ato de golpear a palheta com a ponta da língua; é quase impossível tocar o tema da música sem articular os sons corretamente.

Considerações finais

Talvez, alguns acreditem que pelo fato de o contexto ser o ensino coletivo de instrumentos musicais, no qual se tem instrumentos musicais e, necessariamente um controle gradual das dificuldades técnico-instrumentais, tais apontamentos não sejam tão pertinentes, mas chama-se a atenção para uma abordagem integrada de diversos conteúdos e formas de se envolver com a música, proposta pelo Modelo C(L)A(S)P, de Swanwick, o que requer o planejamento de atividades musicais que se interligam entre si através dos conteúdos e que possuam unidade entre os objetivos de cada uma delas, residindo nesse contexto uma maior complexidade com relação ao que geralmente é realizado nessa modalidade de ensino, que é o ensino coletivo de instrumentos.

A maioria dos profissionais que atuam frente às bandas de música iniciou sua formação musical nesses grupos artísticos (nessa maioria estou incluído), e sabe-se que o aprendizado nesses grupos musicais, apesar de ser valioso é, na maioria das vezes, distanciado, sobretudo, das atividades de composição, havendo uma ênfase no aprendizado da teoria musical e da técnica instrumental, indo na contramão do que é proposto pelo Modelo C(L)A(S)P.

Entende-se que trabalhar na linha de ensino proposta pelo C(L)A(S)P com nossos alunos é, quase sempre, ensinar da maneira como não aprendemos, e isso requer um esforço contínuo para transpor a própria formação.

Nesse relato tentou-se compartilhar reflexões a respeito da prática docente, em uma constante busca por melhorias no ensino coletivo de instrumentos de banda. Espera-se que esse instrumento tão importante na formação musical do povo brasileiro, que é a banda de música, possa verdadeiramente propiciar momentos ricos em aprendizagem aos nossos alunos, tornando-os, cada vez mais, atuantes em suas próprias descobertas musicais, pois como diz Swanwick (2003, p.66): “Nós também esperamos – embora não possamos nunca estar seguros de que isso se concretize – que os alunos possam ser “in-formados” pela experiência. Esse é o propósito final da educação musical”.

Referências

COUCEIRO, L. *Pesquisa em música e o processo docente-educativo*. In: Pesquisa em música e suas interfaces. VIEIRA, L. (Org.). Belém: Eduepa, 2005. p.107-120.

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

_____. *Sozinha eu não danço, não canto, não toco*. Música na Educação Básica. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Revista Em Pauta, v.13, n.21, Dezembro de 2002. Porto Alegre: 2002.

HENTSCHKE, L. *A Teoria Espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular*. In: V Encontro Anual da ABEM, 1996, Londrina. Anais do V Encontro Anual da ABEM. Londrina : ABEM, 1996. p. 171-185.

HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. *Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa*. In: Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Org.). São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

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

_____. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

WEICHSELBAUM, Anete S. *Tendências da educação e do currículo no final dó século XX, metáforas utilizadas e o conceito de mapa da obra de Keith Swanwick*. *Cadernos do Colóquio*, 2002.

Aprendendo a ser professor de música da escola de educação básica: formando-se no trabalho e no curso de Graduação em Música

Cíntia Thais Morato
UFU
cintiamorato@yahoo.com.br

Resumo: O texto dessa comunicação consiste no recorte de uma pesquisa concluída cujo tema versa sobre a formação de alunos do curso superior de música que atuam profissionalmente na área enquanto cursam sua graduação. O conceito de formação adotado para embasar a arquitetura analítica do objeto de estudo consiste na relação entre as instâncias formadoras (âmbito instituído da formação) – o curso superior de música e a atuação na escola de educação básica – e a capacidade da pessoa produzir sentidos através das experiências que vivencia nessas instâncias (âmbito instituinte da formação). O campo empírico investigado foi o Curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), um curso cujas modalidades (licenciatura e bacharelado) e habilitações (canto e instrumento: flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, viola, violão e violino) ofertadas situam as atuações profissionais vivenciadas por seus alunos, sendo incisiva a busca da licenciatura pelos que já atuam como professores de música. A análise dos dados mostrou que as relações estabelecidas pelos entrevistados entre a atuação profissionalexercida na escola e o curso que frequentam salientam a preocupação com a especificidade pedagógico-musical da aula de música a ser ministrada para uma turma com muitos alunos, como é o caso das turmas escolares. A aula de música na escola se diferencia das aulas individuais das escolas específicas com que os graduandos estão acostumados, face aos hábitos históricos e socioculturais de valorização de uma formação musical que preconiza o treinamento para a aquisição de habilidades, competências e saberes reconhecidos socialmente como músico-profissionais.

Introdução

O texto dessa comunicação consiste no recorte de uma pesquisa concluída que versa sobre a formação de alunos do curso superior de música que atuam profissionalmente na área enquanto cursam sua graduação. O interesse da investigação esteve em conhecer e compreender os processos de aprendizagem profissional desses alunos que, imersos nas instâncias sociais onde vivem e transitam – curso superior e trabalho –, produzem sentidos sobre o que é transmitido por essas instâncias.

Como os alunos transitam entre os mundos do trabalho em música e do curso superior de música? Que decisões são tomadas nesse trânsito? Que relações estabelecem entre esses dois mundos? O que aprendem num e noutro mundo? O que levam de um para outro? Enfim, como se formam nessa intersecção entre curso superior e trabalho? Esses são os questionamentos que deram forma ao objeto de estudo, do qual uma de suas faces é relatada nessa comunicação.

As lentes teóricas que orientaram as reflexões sobre os dados recolhidos no campo empírico dizem respeito ao conceito *Formação*. O conceito de formação adotado consiste na relação entre as instâncias formadoras (âmbito instituído da formação) e as experiências vivenciadas pelas pessoas nessas instâncias (âmbito instituinte da formação).

Vivemos imersos em “paisagens” históricas, geográficas, sociais, culturais, políticas, econômicas que “forma[m] e conforma[m] nosso pensamento, nossas formas de expressão e relação, nossas atitudes e valores” (NAJMANOVICH, 2001, p. 122). Se somos, por um lado, o que fazem de nós (o âmbito instituído da formação), por outro, nossa formação depende também dos sentidos que criamos e de como agimos no meio em que vivemos. Portanto, a formação tem um lado agente que, em constante diálogo com as instâncias formadoras, a delineia através das relações que estabelecemos, das opções que fazemos, das decisões que tomamos, dos sentidos que produzimos. Logo, “somos [também] o que fazemos com o que fazem de nós” (SILVA, 2005). Esse nosso lado agente é aqui chamado de âmbito instituinte da formação. A formação consiste, portanto, no movimento entre as instâncias formadoras (âmbito instituído da formação) – na pesquisa: o curso superior de música e os espaços de trabalho onde atuam profissionalmente – e capacidade da pessoa produzir sentidos através das relações que institui ao viver nessas instâncias (âmbito instituinte da formação).

O campo empírico que singularizou a formação profissional em música investigada consistiu no Curso Superior de Música da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (MG), um curso cujas modalidades (licenciatura e bacharelado) e habilitações (canto e instrumento: flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, viola, violão e violino) ofertadas situam as experiências, bem como as atuações profissionais como docentes e músicos intérpretes, vivenciadas por seus alunos. Mediante a localização geográfica do campo empírico, convém destacar que a formação profissional dos alunos entrevistados reflete a “paisagem formativa[1]” (NAJMANOVICH, 2001)do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, que conglomera quatro dos doze conservatórios estaduais mineiros[2], sediados em Uberlândia, Uberaba, Araguari e Ituiutaba. Além dessas, encontram-se também na região escolas específicas de música municipais nas cidades de Capinópolis, Cachoeira Dourada, Patos de Minas e Araxá. Registra-se então, de acordo com a “paisagem formativa” da região, a presença de oito escolas públicas de música, cujos professores têm buscado o curso de licenciatura em música da UFU.

A essa distribuição massiva de escolas públicas de música na região, pode-se atribuir ainda outro interveniente à construção de uma “paisagem formativa” socioculturalda docência em música: a preconização do ensino tradicionalmente individual e baseado na técnica

[1] A expressão “paisagem formativa”, ou simplesmente “paisagem” designa o meio onde se inserem os sujeitos, ou seja, o âmbito instituído da formação. A expressão foi reelaborada conceitualmente a partir da expressão original “paisagem educativa” eleita por Denise Najmanovich (2001) para argumentar que “não necessariamente deve existir um ‘sistema’ educativo separado para que possamos aprender e ensinar”, e que esses “sistemas” estão circunscritos a “modelos comunicativos disponíveis em uma sociedade [que] geram um campo de possibilidades limitadas para a estruturação das relações interpessoais” (p. 122). Assim, como não existe formação no vácuo, somos frutos das “molduras” históricas, geográficas, socioculturais, políticas, econômicas em que vivemos. Todavia, com a porosidade das fronteiras vivida no mundo globalizado atual, onde as instâncias instituidoras da formação se interpenetram diariamente, talvez não seja pertinente o uso da expressão “moldura”. Por isso, o uso da expressão “paisagem” para denotar o aspecto localizante da formação, uma localização porosa, dissipada, em constante transformação.

[2] 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.

instrumental, já que a profissão musical é reconhecida socialmente pela valorização de competências que se baseiam nas habilidades pessoais do músico – o saber tocar. Numa profissão valorizada e legitimada pelo saber fazer, o professor é reconhecido pelas habilidades que domina, as quais crê-se poder ser ensinadas (MORATO, 2009). A amplitude do mercado de trabalho para os professores, alocado nas escolas específicas de música assim como na possibilidade das aulas particulares, aliado à preconização do ensino individual e do saber tocar, acabou esvaziando o interesse dos licenciados em música em Uberlândia e região pela docência nas escolas de educação básica.

A ausência do interesse pela docência de música na escola de educação básica somada à ausência de uma política educacional que valorize a música nas grades curriculares fez com que houvesse uma desestruturação no programa pedagógico para o ensino de música das primeiras às últimas séries da educação básica na região em discussão[3].

Em tempos de começar a vigorar a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 ("altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica"), essa "paisagem formativa" reflete a retomada de uma construção da docência em música para a escola de educação básica; por conseqüência, reflete também a construção da formação profissional para essa atuação, cuja face da pesquisa ora relatada ajuda a vislumbrar.

Aprendendo a ser professor de música da escola de educação básica

Em relação à formação profissional como professores de músicada escola básica, há um nível micro a localizar as aprendizagens sobre o que é ser professor de música, um nível cuja produção de sentidos configura a especificidade da formação para essa atuação profissional. Esse nível micro consiste na sala de aula, onde os entrevistados elaboraram sentidos sobre o domínio da turma e a "disciplina" dos alunos, lembrando que na escola de educação básica as salas de aulas comportam grandes turmas e o professor tem que saber lidar com muitos alunos ao mesmo tempo. Também nesse nível, há a elaboração de sentidos sobre qual abordagem musical trabalhar e como trabalhá-la, já que se tem que ensinar música para muitas pessoas de uma só vez, e a abordagem pedagógica geralmente referenciada é a das aulas individuais e do ensino profissionalizante das escolas específicas de música.

[3]Essa é uma realidade que acontece também em outras regiões do país, conforme depoimentos relatados na série televisiva sobre Educação Musical Escolar exibida de 27 de junho a 01 de julho de 2011 no Programa *Salto para o Futuro* pelas TV Escola e TV Brasil. A produção textual que embasa a série encontra-se disponível em http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf. Uma das entrevistas veiculadas pelo programa encontra-se disponível em http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=123. Acesso em 17/7/2011.

Simultaneamente ao nível micro da sala de aula, há ainda o nível macro orientando sentidos que marcam a formação profissional do professor de música para esse espaço específico: trata-se da escola propriamente dita, uma instituição legislada e produtora de uma "cultura escolar[4]" (FORQUIN, 1993) por meio da qual a ausência da música – subordinada à "indefinição, ambiguidade e multiplicidade" (PENNA, 2004a, p. 23) do componentecurricular Arte[5] – também conforma sentidos específicos sobre como é ensinar música na escola de educação básica.

Produzindo sentidos através das experiências que vivenciam em sala de aula enquanto imersos no universo da escola de educação básica, os alunos vão ainda estabelecendo relações com o que estudam e presenciam no curso de graduação em música.

Sobre o ensino de música para grandes turmas de alunos, aspecto peculiar da atuação profissional como docente na escola de educação básica que se contrapõe à aula individual – prática comum nas escolas específicas de música –, Valdo, um dos entrevistados e professor de Educação Artística[6] em duas turmas de oitava série/nono ano em uma escola pública da rede estadual em Uberlândia, institui o sentido de que "primeiro você tem que ter certo domínio disciplinar sobre a turma, sobre a sala" (Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Um modo de Valdo conseguir a "disciplina" dos alunos e com ela o domínio da turma diz respeito a como ele se relaciona pedagogicamente com o espaço da sala de aula: "Eu não saio [para fazer atividades musicais] extrassala, porque eu vejo que, quando você sai fora de sala com os alunos, há uma dispersão muito grande por parte deles, e da gente também". Esse modo de ele construir sua autoridade e o controle da turma sem sair da sala de aula é reforçado pela experiência contrária que vivenciou no estágio da disciplina Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em música:

> *Nós tivemos uma experiência com algumas atividades que a gente promoveu extrassala. Foi até a [professora da disciplina] que estava coordenando a atividade; a gente estava fazendo atividades de marcar o pulso fora de [sala], com algumas músicas que a gente levou em CD pra que eles ouvissem e a gente andasse no pulso da música [marca um pulso com estalos de dedo]. A questão da resposta dos comandos, tal... Então, nesse dia eles dispersaram muito [reforça a entonação], mas muito mesmo, virou*

[4] O conceito "cultura escolar" é definido por Forquin (1993) como "o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (p. 167).
[5] Os alunos do curso de graduação em música da UFU que em 2011 se inscreveram para dar aulas do componente curricular Arte na rede estadual de ensino de Uberlândia, MG, foram requeridos a ministrar também os conteúdos de artes de visuais e teatro.
[6] Os alunos do curso de graduação em música da UFU que davam aulas na escola de educação básica foram contratados como professores de Educação Artística, nome do componente curricular Arte na época em que foram entrevistados (2006 e 2007).

> *uma coisa fora do comum. Aí, alguns [alunos] não quiseram fazer mais, já quiseram voltar pra sala. Chegou num determinado ponto que a gente viu que já tava perdendo o controle mesmo, que os alunos não estavam levando a sério, a gente foi pra sala de aula. Quando a gente entrou pra sala de aula, já melhorou a disciplina, melhorou o clima, já concentraram mais. Inclusive nesse dia nós trabalhamos até a parte vocal com o cânone, ensinamos lá uma pecinha canônica pra eles, a gente viu que a atenção voltou, a concentração foi melhor. Daí a gente tava até comentando na socialização da própria Prática de Ensino que realmente a atividade extrassala é um pouco mais complicada de você ministrar, do que intrassala. Acho que dentro da sala a gente tem um domínio maior da disciplina, e até mesmo do conteúdo*(Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Para Valdo, manter os alunos dentro da sala de aula, o ajuda a manter a "disciplina", com isso ele consegue dominar a turma. Por outro lado, é preciso considerar que a relação entre aprendizagem e espaço, nesse caso um espaço diferente da sala de aula, é uma construção que leva tempo, afinal o espaço do pátio é, dentro da "cultura da escola[7]" (FORQUIN, 1993, p. 167), vivenciado como rito de iniciação das aulas – ou de finalização das mesmas –, descanso no intervalo das atividades letivas, recreação, ou lazer em eventos festivos.

Forquin (1993) explica que a autoridade pedagógica do professor, tão buscada por Valdo, é decorrência "do reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, [sendo] necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor" (p. 9). Num contexto em que a música não é legitimada como parte da cultura escolar, como é o caso da educação brasileira (ARROYO, 2004; PENNA, 2004a; 2004b; FERNANDES, 2004)[8], Valdo tem no comportamento disciplinado dos alunos e no controle da turma, ambos facultados pelo trabalho dentro da sala de aula e pelas atividades que possibilitam maior agregação dos mesmos, os meios com que constrói sua autoridade de professor.

No que diz respeito à deslegitimação da música como componente da cultura escolar, é importante esclarecer ainda, situando a preocupação com a autoridade pedagógico-musical de Valdo, que o "mercado de trabalho" para os professores de música na região de Uberlândia tem sido tradicionalmente alocado nas escolas específicas de música, como já visto. A

[7]Forquin (1993) diferencia "cultura da escola" de "cultura escolar". O conceito "cultura da escola" vincula-se à "compreensão das práticas e das situações escolares", ou seja, da escola como um "'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (p. 167). O modo como pátio é vivenciado no dia-a-dia escolar, faz parte desse "ritmo", dessa "característica de vida própria" da escola.

[8] Isso começa a mudar com a aprovação da Lei nº 11.769 em 18 de agosto de 2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do conteúdo música na educação básica, e que, após três anos para adequação dos sistemas de ensino, entra em vigor em agosto de 2011.

amplitude desse mercado acabou esvaziando o interesse dos professores de música pelas escolas de educação básica, uma vez que, também tradicionalmente, em música os professores são compulsoriamente profissionalizados para lecionar nas escolas específicas – cujos "conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas" (PENNA, 2004a, p. 22). Essa tradição acabou corroborando a ausência da música como disciplina curricular nas escolas de educação básica da rede pública na região, e minou a força política de educadores musicais junto às autoridades, como aconteceu na luta para que o conteúdo música figurasse no edital do concurso público para Professores de Educação Artística da rede municipal de Uberlândia em 2002 (ARROYO, 2004, p. 31) e para Professores de Arte em 2009[9].

O ensino para uma turma dentro dos limites da sala de aula delineia, por sua vez, o tipo de abordagem musical a ser conduzida, bem como os conteúdos a serem ensinados nas aulas de música da escola de educação básica. Allan, que começou a dar aulas de Educação Artística quando ainda estava no segundo período do curso, relata sobre sua inexperiência em saber como trabalhar com a turma:

> *Nesse primeiro ano [como professor], eu não tinha muita noção do que dar como conteúdo. E nem o que é [ser] um professor de arte, não tinha noção. Aí eu fui buscar nas artes plásticas e na música também, pra ver o que eu poderia dar. Até que eu fui na biblioteca [da UFU] pesquisar algum livro que dava pra seguir e segui ele. Eu dei notação musical, depois, história da música no Brasil... mas era muita coisa teórica, passava no quadro, explicava, tipo professor tradicional [ri]* (Allan, entrevista em 18/1/2006).

Considerando-se um "professor tradicional" por trabalhar arte teoricamente, e até por "dar provas", Allan só elabora esse sentido depois de cursar as disciplinas pedagógico-musicais da licenciatura, dentre as quais a Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado lhe deixou marcas:

> *O que me ajudou a ter essa visão? Foram mais as aulas de Prática de Ensino aqui na universidade; eu fui vendo sobre isso com a [professora da disciplina], conversando sobre o ensino de música... A maneira d'eu ministrar as aulas, escolher os conteúdos, tratar os alunos mudou totalmente* (Allan, entrevista em 18/1/2006).

Segundo conta, Allan aprendeu com a universidade que a aula de música na escola deve "envolver os alunos", "vendo o que o aluno gosta, [e] partindo do [seu] interesse".

[9] Conforme mensagem eletrônica divulgada na lista de professores do Departamento de Música e Artes Cênicas da UFU no dia 17/02/09, para o concurso realizado em 2009, novamente, nem a música e nem o teatro figuraram como conteúdos disciplinares do programa publicado em edital.

Allan elabora um sentido diferente de Valdo a respeito da busca de uma abordagem musical que seja do interesse dos alunos. Para Valdo, conseguir abordar um conteúdo musical interessante para os alunos lhe ajuda a construir o domínio da turma. Para Allan, a condição de se conseguir um ensino mais significativo para a turma parece lhe marcar como um professor menos tradicional.

A respeito dos conteúdos musicais a serem trabalhados na escola, Allan e Valdo comentam que não são vistos no curso. Relacionando as disciplinas que estuda no curso superior com as aulas que ministra na escola, Valdo explica que o que vê na universidade não pode ser trabalhado com seus alunos na escola regular, pois

> *[...] o que a gente aprende aqui é muito voltado pra nós. Não estou falando nas disciplinas pedagógicas, mas as disciplinas de música mesmo, são muito voltadas pra nós do terceiro grau. Então não tem como estabelecer muito essa relação com os meus alunos lá. O que eu tenho que tirar é aquilo que é bem primário mesmo, bem fundamental, pra que eu possa trabalhar com eles*(Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Como mencionado, a abordagem da aula de música na escola de educação básica, especialmente na região de Uberlândia onde a música historicamente tem estado ausente da cultura escolar, difere das metodologias e do objetivo técnico-instrumental das escolas específicas de música e do tratamento teórico-analítico do conhecimento musical visto no ensino superior.

Valdo também relata que às vezes "experimenta" em suas aulas as atividades dos "métodos ativos" que vê no curso, porém, como essas atividades demandam um espaço mais livre e ele, de outro modo, tem por princípio o trabalho dentro da sala de aula como garantia do controle da turma, ele

> *[...] acaba partindo pra apreciação musical, história da música, contando como foi o início, o que a gente tem registrado, como que era a música antigamente até nos dias de hoje. A gente traz até nos dias de hoje, [então] eu trabalho também com pesquisa na área: "Vamos estudar o estilo musical, por exemplo, a MPB. Vamos estudar o Hip-Hop, como que é o Hip-Hop? O que é Hip-Hop? O que é o Rap? De onde veio? Qual a classe social que defende o Hip-Hop? Qual é a forma de expressão... o que o Hip-Hop, ou o que o Rap quer expressar, através das suas letras?". Então é assim*(Valdo, entrevista em 26/6/2007).

Além da "pesquisa" dos gêneros musicais a partir do gosto e da vivência musical dos alunos, abordagem também enfocada por Allan, Valdo menciona ainda o canto coletivo, a flauta doce e a percussão corporal como abordagens musicais possíveis de serem desenvolvidas na escola de educação básica.

Concluindo

Estamos acostumados a pensar a formação mais pela perspectiva da instituição formadora, nesse caso, o curso superior de música. Porém, evocando Forquin (1992, p. 32), as condições de recepção da formação recebida na universidade dependem do contexto 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 e encarnadas (LAROSSA BONDIÁ, 2002): 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 nessa pesquisa, o curso superior de música faz sentido em função do com quê e onde estão trabalhando. A preocupação marcante entre os que lecionam música na escola de educação básica foia especificidade pedagógico-musical da aula de música a ser ministrada para uma turma com muitos alunos, como é o caso das turmas escolares: como manter o domínio e o interesse da turma? Onde dar as aulas de música, dentro ou fora da sala de aula? Qual conteúdo musical deve e pode ser abordado? Como construir a sua autoridade pedagógico-musical?

Essas são questões levantadas pela pesquisa cujas falas dos entrevistados não oferecem respostas, mas demonstram como essa formação profissional está sendo delineada na peculiaridade da "paisagem formativa" onde estudam e atuam profissionalmente. Uma formação que pode ser considerada originária da pouca experiência com o ensino de música no espaço escolar, haja vista a "paisagem" histórica e sociocultural que valoriza a docência musical em escolas específicas, onde geralmente não se tem como princípio o ensino da música como parte da formação geral, ou como experiência social (SOUZA, 2004), mas como modo de treinamento para a aquisição de habilidades, competências e saberes reconhecidos socialmente como profissionais.

Apesar de existir amplae reconhecida literatura que ajuda a responder tais questões, o que se quer salientar é que os estudantes são ativos nas seleções e apropriações do que lêem e estudam. Os sentidos que constroem nas relações com a universidade dependem de suas preocupações e interesses profissionais. Isso ocorre porque suas experiências com esses conhecimentos são particulares, encarnadas e intransferíveis. Não há como ensiná-las, elas só podem ser provadas, vividas e revividas por cada um individualmente.

É com base nesse modo de entender a formação, como experiência e produção de sentidos mediados pelas "paisagens" que os configuram, que se conclui 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.

Referências

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/1996. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 29 – 34, 2004.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/1996, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 75 – 87, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, v. 5, p. 28 – 49, 1992.

LAROSSA BONDIÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20 – 28, 2002.

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.

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

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, n. 11, p. 7 – 16, 2004b.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Fundadores do Pensamento*: Fenomenologia e Existencialismo. São Paulo: Cultura Marcas; Espaço Cultural CPFL, 2005. DVD, 55 min. Série Balanço do Século XX – Paradigmas do Século XXI.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 7 – 12, 2004.

A prática da avaliação formativa em um curso de licenciatura em música, modalidade EAD: um relato de experiência do polo de Salvador

Jaqueline Câmara Leite
UFBA
leitejak@ufba.br

Resumo: Este artigo relata uma experiência vivenciada pelos alunos do polo de Salvador durante o ano de 2010, nas interdisciplinas Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada, do Curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD, da UFRGS (PROLICENMUS). Baseando-se em autores que abordam a questão (Zabala, 1998; Perrenoud, 1999; Hoffmann, 2009, Luckesi, 2011) analisa-se as fases do processo avaliativo (avaliação inicial, avaliação reguladora, avaliação final e avaliação integradora) e suas conseqüências na construção do conhecimento dos alunos do referido polo. Após estas análises, foi possível averiguar que, apesar dos desafios no que se refere a mudanças na prática avaliativa, é possível realizar uma avaliação significativa, que contribua no desenvolvimento de atitudes de auto-regulação e corrobore com a formação musicopedagógica de futuros professores.

Palavras Chaves: Avaliação. Licenciatura em Música. Educação a Distância

Introdução

Desde a década de 1990, as concepções e os pressupostos da avaliação escolar vêm crescendo em importância em instituições relacionadas à formação do professor. Apesar de ideias como a diferença entre exame e avaliação (LUCKESI, 2011), e entre a avaliação a serviço da seleção e avaliação formativa (PERRENOUD, 1998) já estarem claras e, deste tema e suas implicações inseridos em disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, a avaliação na prática escolar não tem sofrido mudanças significativas. Dentre as razões apresentadas por Luckesi (2011) destaca-se "a replicação psicológica por parte do educador daquilo que ocorreu com ele em sua vida pessoal e escolar" (LUCKESI, 2011, p.261). A vida acadêmica durante o período de formação pedagógica inicial, então, deveria ser um momento de ruptura, uma oportunidade de vivenciar avaliação formativa e não de reforçar práticas de exame.

Este trabalho objetiva relatar a experiência dos alunos do polo de Salvador, em 2010/2, durante o processo de avaliação das interdisciplinas Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares do PROLICENMUS. Após apresentar o sistema de avaliação do curso e características das referidas interdisciplinas, o relato explana sobre as fases de avaliação vivenciadas pelos alunos, baseando-se nas concepções de Perrenoud (1998), Luckesi (2011), Zabala (1998) e Hoffmann (2009). Como resultado, destaca-se o início de um processo de

auto-regulação e a percepção da importância de atuar como avaliador, ainda durante a própria formação pedagógica inicial.

Sistema de avaliação do curso

Os conceitos de alunos deste curso seguem o formato UFRGS: A (ótimo), B (bom), C (regular), D (insatisfatório), FF (falta frequência) e NI (não informado), sendo obtidos, no PROLICENMUS, a partir de três níveis de análise (N1, N2 e N3), propostos por NUNES (2010), baseando-se em NEDER (1996). A avaliação N1 é resultado do processo de estudo semanal dos alunos e atualmente se constituem em avaliação qualitativa e quantitativa por meio de questionários sobre os conteúdos trabalhados. Segundo Nunes, a avaliação N2 pretende "observar em que medida o aluno está acompanhando com ênfase no aspecto qualitativo o conteúdo proposto em cada uma das áreas de conhecimento". (NUNES, 2010, p.1220).

A avaliação N3 é realizada durante o Seminário Integrador Presencial - SIP, que acontece uma vez por semestre. Neste momento os alunos apresentam publicamente de forma individual e/ou coletiva para professores formadores resultados práticos de trabalhos propostos pela diferentes interdisciplinas, integrando-as. Diferentemente das N1 e N2, a avaliação N3 não prevê estudos de recuperação e seu conceito é comum a todo o polo, o que incentiva o desenvolvimento de atitudes de cooperação e integração entre os alunos do mesmo polo. Nesta perspectiva todos são responsáveis pelo desenvolvimento uns dos outros, tanto em atividades realizadas coletiva como individualmente.

As interdisciplinas Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares

O curso é organizado em cinco eixos: Estruturação Musical, Tópicos em Educação, Formação Geral, Execução Musical, Condução e Finalização. A experiência aqui relatada refere-se às interdisciplinas do eixo de Execução Musical, que "Trabalha a capacidade de fazer música, individualmente e em grupos diversos. Desenvolve as habilidades como músico. As unidades apresentam uma base teórica e prática voltada para atuação como professor". (UFRGS, 2007). No ano de 2010, neste eixo, os alunos das turmas D, E e F cursaram a interdisciplina Música Aplicada - MA e os alunos das turmas A, B e C cursaram a interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares – CME.

Durante todo o ano letivo, as duas interdisciplinas apresentaram os mesmos assuntos e propuseram atividades coletivas. A diferença entre ambas foi o enfoque característico de cada uma delas. Em MA, o campo científico puramente musical foi desenvolvido sob um enfoque conceitual e reflexivo da música aplicada ao ensino de forma ampla e ao desenvolvimento integral do educando. Em CME priorizou-se questões relacionadas a atividades e vivências musicais instrumentais e vocais em conjunto, promovendo aspectos mais operacionais na escola.

A avaliação N2 das interdisciplinas MA e CME no polo de Salvador

Luckesi (2011) distingue duas modalidades de avaliação: avaliação de produto e avaliação de acompanhamento. Na avaliação de aprendizagem, as duas modalidades são necessárias, sendo que a avaliação de acompanhamento possui duas etapas: diagnosticar e intervir na realidade diagnosticada. Para Zabala (1998) a avaliação formativa possui quatro fases: avaliação inicial, avaliação reguladora, avaliação final e avaliação integradora. Apesar de denominações diferentes é possível perceber semelhança nos conceitos dos dois autores, visto que a avaliação inicial se relaciona à etapa de diagnose; a avaliação reguladora, à intervenção; e a avaliação final, à avaliação do produto. Os dois autores concordam que não é possível realizar uma avaliação construtiva sem a observância destes aspectos, os quais servirão como base à narrativa aqui realizada.

Avaliação inicial

Salvador sempre foi o polo com menor quantidade de alunos, tendo iniciado suas atividades, no ano de 2010, com cinco alunos. Destes, apenas um cursou MA, interdisciplina que previa tarefas, nas quais ele deveria conduzir as atividades com os colegas. Mas ele não se fez presente no polo. Por outro lado, os demais também não se envolveram de forma efetiva nas suas atividades, fato evidenciado pela baixa frequência nos encontros presenciais. A avaliação N2 foi uma defesa de produção intelectual, gravada em vídeo, associada a uma banca simulada, formada pelos próprios colegas. Como o processo durante o semestre fora desastroso, os resultados apresentados foram inconsistentes, pois pouco havia a defender; apenas puderam fazer alguns relatos de atividades realizadas, sem, contudo, articulá-los uns aos outros, evidenciando tanto falta de conexão com fundamentos teóricos, como com a prática pedagógica. Nenhum dos alunos obteve conceito satisfatório e a subsequente

recuperação, aliada a uma conversa individual com a tutora residente, foi a oportunidade de refletir sobre o desempenho individual e coletivo.

Esta avaliação, associada ao desenvolvimento integral de cada aluno e envolvendo também outras interdisicplinas do eixo Execução Musical, além de servir para os alunos se auto-regularem, também contribuiu para a equipe pedagógica planejar o segundo semestre.

> Vamos criar canções de forma coletiva e colaborativa, as quais partirão das observações feitas a suas primeiras tentativas com a canção individual proposta em Repertório Musicopedagógico. Oportunamente, voltaremos a elas; contudo, lacunas detectadas naquela tarefa precisam ser recuperadas e é o que se está fazendo. (UFRGS, 2010 c)

Para Zabala o objetivo da avaliação inicial é "o conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é" (ZABALA, 1998, p. 199). Mas também, é o conhecimento do que o aluno pode e deve chegar a saber, saber fazer ou ser e como é capaz de aprendê-lo. Neste sentido, uma avaliação diagnóstica eficiente deverá considerar o progresso do aluno não apenas no que se refere aos conteúdos de determinada disciplinas, mas de um contexto maior, o que só será possível se todos os envolvidos no processo pedagógico compreenderem que alcançar o objetivo do eixo é mais significativo do que cumprir o programa de cada disciplina.

Avaliação reguladora

A avaliação reguladora acontece durante todo o processo, seu objetivo é adequar o plano de intervenção previsto às necessidades de cada aluno. Para Zabala (1998) essas necessidades deverão ser adequadas às diferentes variáveis educativas: tarefas e atividades, conteúdo, formas de agrupamento, etc. No caso aqui descrito, a avaliação reguladora aconteceu principalmente no fórum aberto para o grupo "Criarsom", nome escolhido para Salvador. Neste espaço, atividades solicitadas e suas correções eram postadas. Durante este processo, os alunos vivenciaram três momentos, identificados pela observação in loco de seus comportamentos e atitudes presenciais e em postagens no fórum, diante do proposto.

O primeiro momento aconteceu antes do SIP, ao longo de cinco unidades de estudos, cujos títulos eram: Prelúdio, Criação Textual, Entonação e Expressividade, Desenho Melódico, Melodia. Neste período, eles deveriam ter se organizado em grupos, escolhido um tema para pesquisar e construir um mapa conceitual, criado um poema, realizado atividades de exploração expressiva e reprodução de jogos musicais e, elaborado e ensaiado um jogral com o poema criado. Todas essas atividades foram postadas com atrasos, resultando na apresentação de um jogral com o poema sem correção. Ao longo desta etapa, comportaram-

se de forma individualista, realizando atividades de forma solitária e apenas agrupando-as para a entrega.

O segundo momento iniciou com a apresentação do jogral no primeiro dia do SIP. A produção apresentada primou por aspectos trabalhados em outras interdisciplinas do eixo, como Espetáculos Escolares, destacando-se investimentos em figurinos e cenários. Contudo, descuidou-se dos conteúdos abordados desde o primeiro semestre de 2010, entre eles, o mundo sonoro por si mesmo, a ser fruído pela expressividade das palavras e pela exploração musical do texto. Durante o SIP, foi possível uma correção tardia do poema, e as vivências musicais contribuíram para que o grupo internalizasse a proposta, originando um produto final mais criativo e musical. Sobre este processo, uma das alunas relata posteriormente no espaço do fórum:

> Apesar de acharmos nosso poema tão perfeitinho e completo, tivemos a oportunidade de refazê-lo com a orientação da professora. A princípio, tínhamos um pouco de resistência com as mudanças, mas aceitamos pensar em uma nova versão. Então, o mesmo foi refeito. Com um poema tão longo, era mais complicado usar recursos da voz e se desprender de cópias. O não concordar com a versão sugerida pela professora, nos fez buscar a nossa própria versão e continuar passando a mensagem do princípio! (UFRGS, 2010 c)

A resistência às mudanças exposta pela aluna poderia ter se tornado um entrave para o crescimento do grupo, pois alguns alunos acreditam que sugestões realizadas pelo professor interferem em sua "obra", diminuindo sua capacidade criativa. Este tipo de atitude demonstra imaturidade e insegurança, revestida de suposta auto-suficiência. É preciso desenvolver nos discentes, futuros professores, a capacidade de compreender com serenidade e sem posturas defensivas, a importância de uma avaliação processual efetiva, que regule o processo de aprendizagem. Jamais estarão aptos a avaliar, se não conseguirem superar o medo de serem confrontados consigo mesmos. Não se trata de substituir sua própria produção pela do professor; mas de perceber, a partir das correções e sugestões dadas, as *sempre ainda* limitações do produto artístico ou musicopedagógico por eles criados, suas próprias limitações e os bloqueios, que tentam se sobrepor à necessária superação delas. Ao decidir-se por abandonar posturas refratárias, mesmo ainda relutando, o grupo Criarsom, elaborou um novo produto, re-elaborando outro, proposto pela professora.

Outra aluna destaca a valor da flexibilidade para este tipo de regulação:

> Construir o conhecimento passa pela flexibilização, aceitação e acima de tudo coerência e clareza na hora do desequilíbrio por reformular, reorganizar

> e reequilibrar com mais qualidade e aproveitamento o aprendizado. Valeu! (UFRGS, 2010 a)

O significado do SIP pôde ser percebido durante o terceiro momento, as últimas nove semanas do semestre. Os alunos deveriam continuar o trabalho com o poema, transformando-o em canção. Para tanto, tiveram que definir sua estrutura rítmica, melodia, caráter, forma, harmonia e, por fim, criar um arranjo para a nova canção. Neste período, foram mais pontuais na entrega das atividades, preocupando-se com questões musicais e principalmente mudaram seu comportamento em relação à elaboração das atividades, procurando realizá-las efetivamente de forma coletiva e mais receptiva. Esta mudança, também percebida por eles, foi expressa de várias formas, como uma maior assiduidade no polo e frases do gênero: "Pela primeira vez, em três anos, estou me sentindo parte de um grupo".

Certamente, as intervenções realizadas durante todo o processo, seja pelas correções das atividades postadas ou pelas vivências realizadas no SIP, se caracterizam como uma eficiente avaliação reguladora que, como afirma Luckesi, "subsidia o estabelecimento de uma ponte entre o que ocorre e o que se deseja." (LUCKESI, 2011, p. 292).

Avaliação final

Para Zabala (1998) a avaliação final refere-se aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos. Nesta perspectiva, a coleta de dados foi realizada a partir de dois instrumentos: a gravação de um videoclipe com a canção criada pelo grupo e a gravação de defesa de produção intelectual.

Dois avaliadores analisaram aspectos diferentes da produção. O primeiro analisou: partitura condizente com áudio, aspectos coletivos no vídeo, evidência de compreensão musicopedagógica, coerência de caráter entre canção e áudio, coerência de caráter entre canção e imagens, e aspectos coletivos no canto, sendo para este último o conceito negativo. O avaliador 2 observou: acabamento e atuação, muito bom; cenário, figurino, imagens e afinação, medianos; e edição, créditos e áudio, pobres.

Após receber a ficha de avaliação com estes resultados, o grupo discutiu e concordou com a avaliação. Segundo a análise do grupo, os aspectos relacionados ao canto coletivo e à afinação foram resultado da ausência de uma experiência maior de canto em grupo e também de falta de ensaios. Em se tratando do cenário e figuro, ao se concentrarem na parte musical, não investiram nestes aspectos. Por fim, na produção final do vídeo, o resultado foi conseqüência da falta de tempo, já que haviam deixado para gravar o vídeo às vésperas da

data final de entrega, destinando a apenas um componente da equipe a responsabilidade de realizar a produção final do mesmo, sem planejamento coletivo.

A segunda componente da avaliação final foi a Defesa de Produção Intelectual, para a qual foi inicialmente disponibilizado um formulário de auto-avaliação. Neste, cada aluno, de forma individual, deveria atribuir conceitos aos seus próprios desempenhos em cada uma das atividades solicitadas durante o semestre, tendo-se observado semelhança entre critérios estabelecidos para preenchimento do formulário. A etapa seguinte só foi divulgada minutos antes do momento da própria gravação e se constituiu na realização de um debate filmado, com todo o grupo. Nele, os alunos deveriam defender sua auto-avaliação, anteriormente preenchida, e se posicionar diante das auto-avaliações de seus colegas.

Observou-se no vídeo que, antes de iniciar o debate, o grupo definiu o seu formato: cada aluno lia seu formulário e os demais opiniavam sobre o desempenho do colega. O debate ocorreu de forma tranqüila e todos participaram, ouvindo, fazendo observações e em alguns momentos se justificando. Foi interessante perceber que antes de os colegas apontarem "problemas", os próprios atores se manifestavam. Ponto importante foram as sugestões para superação de dificuldades. Os professores avaliadores se manifestaram, afirmando: "o grupo mostrou-se dedicado, maduro e coeso. As observações realizadas pelos alunos para cada integrante do grupo estão de acordo com as impressões dos avaliadores da ID" (UFRGS, 2010 b).

Avaliação integradora

A avaliação integradora consiste no conhecimento e na avaliação de todo o percurso do aluno. Segundo parecer geral, o conceito final foi resultado desta avaliação integradora, considerando todo o processo e seus produtos finais, "não se tratou de uma média matemática, mas do resultado de constatações feitas pelos avaliadores, num acompanhamento criterioso caso-a-caso." (UFRGS, 2010 d). Os alunos de Salvador receberam a nota 8,0 e o conceito B, o que segundo o grupo foi coerente com o trabalho realizado durante o semestre.

Resultados

Ao receber o conceito e o parecer da avaliação, o grupo Criarsom se reuniu para refletir sobre o processo que tinham vivenciado. Durante o debate foi possível identificar resultados da experiência da avaliação formativa. Dentre eles, destaca-se o desenvolvimento da auto-regulação e a reflexão a respeito da postura avaliativa do professor de música.

Segundo Perrenoud “nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito.” (PERRENOUD, 1998, p. 96). Sendo assim, a auto-regulação consiste na capacidade do indivíduo gerir seus próprios projetos, progressos, e estratégias diante dos desafios. Em 2010/2, os integrantes do Criarsom demonstraram consciência a respeito de sua responsabilidade para com seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, nas auto-avaliações, nas reflexões sobre avaliações realizadas, e em suas próprias produções nas demais interdisciplinas. Contudo, é possível perceber que esta capacidade ainda não está consolidada, pois apesar de já se mostrar presente nos discursos, ainda não está plenamente presente na prática cotidiana. A relativa ausência ou fragilidade do desenvolvimento da autonomia para a condução seus próprios processos de aprendizagem certamente é um dos entraves encontrados para a efetivação desta prática.

Para Hoffmann “educadores, em geral, discutem muito sobre como fazer avaliação e sugerem metodologias diversas, antes, entretanto, de compreender verdadeiramente o sentido da avaliação na escola” (HOFFMANN, 2009, p.19). O reconhecimento discente sobre a importância da experiência de avaliar os colegas como uma oportunidade de formação pedagógica própria evidencia que é possível aprender e compreender as implicações da prática da avaliação por meio de uma experiência formativa. Além de atuarem como alunos, experimentando práticas avaliativas muito diferentes das já experimentadas em grande parte de suas vidas acadêmicas, atuaram como auto-avaliadores e avaliadores de colegas. Para tanto, estabeleceram critérios, identificaram dificuldades e progressos, apontaram caminhos para superação dos obstáculos e informaram ao avaliado o resultado de sua avaliação. Ou seja, aspectos intrínsecos de Avaliação foram aprendidos, mesmo em uma interdisciplina que, se tivesse sido desenvolvida numa mentalidade mais convencional, não teria logrado este êxito.

Considerações Finais

Há obstáculos a grandes mudanças nos sistemas avaliativos de instituições de ensino superior; contudo, a experiência relatada mostra que é possível realizar uma avaliação formativa, baseada na autonomia discente, obtendo resultados positivos. Tal prática, nas Licenciaturas, ao oferecer experiências significativas e renovadas, pode contribuir para efetuar mudanças expressivas na prática da avaliação escolar. E a Educação à Distância mediada por TICs, por sua natureza inovadora, tem mostrado-se como uma oportunidade de experimentar avaliações diferenciadas. Para Silva:

> Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital *online*, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação. (SILVA, 2006, p.23)

Esta tem sido a postura da equipe pedagógica e tecnológica do PROLICENMUS: criar alternativas de práticas pedagógicas e modelos de avaliação que atendam "às novas demandas sociotécnicas de autonomia, multiplicidade de conexões, dialógica, colaboração e interatividade (SILVA, 2006, p. 28). No entanto, estas alternativas só serão eficientes se todos os envolvidos no processo pedagógico estiverem comprometidos com a própria proposta do curso que, neste caso, deseja formar: "um profissional capaz de contribuir, propondo e implementando, com a construção de uma escola transformadora, autônoma, autêntica, integradora, desafiadora e contextualizada" (UFRGS, 2010 d).

Referências

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 30 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2003.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI Oreste (Org). *Educação a Distância: Inícios e Indícios de um percurso.* Cuiabá, EdUFMT, 1996: 75-94.

NUNES, Helena. Modelo para avaliação de alunos do curso Pró-Licenciatura em Música da UFRGS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... Goiânia: ABEM, 2010. p. 1217-1225. 1 CD ROM.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da Excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs). *Avaliação da aprendizagem em educação online:* fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 23-36.

UFRGS. Fórum do grupo Criarsom do pólo de Salvador das interdisciplinas de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Ferramenta produzida em autoria colaborativa sob a coordenação de Helena de Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 a. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br/mod/forum/discuss.php?d=38349. Acesso em 11 de março de 2011.

UFRGS. Manual do aluno. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC. Porto Alegre, 2007.

UFRGS. Parecer de avaliação das interdisciplinas de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Ferramenta produzida em autoria colaborativa sob a coordenação de Helena de Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 b. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=11252. Acesso em 11 de março de 2011.

UFRGS. Plano de ensino das interdisciplinas de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Ferramenta produzida em autoria colaborativa sob a coordenação de Helena Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 c. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=10761. Acesso em 11 de março de 2011.

UFRGS. Projeto pedagógico do curso. Texto elaborado para processo de reconhecimento do Prolicenmus sob a coordenação de Helena de Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD

da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 d. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br. Acesso em 11 de março de 2011.

UFRGS. Tabela de avaliação das interdisciplinas de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Ferramenta produzida em autoria colaborativa sob a coordenação de Helena de Souza Nunes. Curso Licenciatura Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, Programa Pró-Licenciaturas do MEC, 2010 e. Disponível em http://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=11252. Acesso em 11 de março de 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Aprendendo com os Anicete: bimusicalidade como instrumento de coleta de dados

Murilo Mendes
UDESC
Murilo2107@gmail.com

Regina Finck
UDESC
regina.finck@udesc.br

Resumo: Este artigo relata parte da experiência de campo realizada no período entre janeiro e março de 2011 na região do Cariri – sertão nordestino. A pesquisa recai sobre a banda cabaçal dos "Irmãos Aniceto" no município do Crato-CE. Nesta comunicação pretendo demonstrar como a metodologia de coleta de dados pode contribuir com a pesquisa etnomusicológica fazendo uso da interação com o processo de ensino e aprendizagem no contexto nativo. A proposta da bimusicalidade estabeleceu o diálogo entre as culturas do pesquisador e do pesquisado e o encontro entre o ensino formal e não-formal. Inserido neste contexto, foi possível também vivenciar alguns aspectos do ensino entre o grupo. A participação como "aprendente" proporcionou maior aprofundamento e no processo de coleta de dados.

Palavras chave: Bimusicalidade, ensino e aprendizagem, banda cabaçal.

Introdução

A experiência de campo realizada no período entre janeiro e março de 2011 na região do Cariri – sertão nordestino - teve como um dos objetivos conviver no cotidiano da banda cabaçal dos "Irmãos Aniceto", no município do Crato-CE, no intuito de coletar dados suficientes para um trabalho consistente em etnomusicologia. Nesta comunicação pretendo demonstrar como o conceito de bimusicalidade foi aplicado na coleta de dados. A inserção no contexto dos processos de ensino e aprendizagem e o entendimento do mesmo através da observação participante foram fundamentais. Maior aprofundamento e conteúdo dos dados, e melhor aproveitamento do tempo em campo são alguns dos benefícios deste recurso.

Para Gomes e Pereira (1992) "ocorre um distanciamento entre o que o pesquisador quer saber e aquilo que o povo realmente sabe sobre sua cultura" (p. 5). Desta forma, pude perceber que algumas questões que levava ao mestre da banda cabaçal dos Irmãos Aniceto não podiam ser respondidas por ele, mas ao longo da convivência, pude "extrair" essas respostas a partir do discurso e das atitudes durante o processo de transmissão musical proposto. A falta de nomenclatura e conceitos neste âmbito diverge ao ensino formal escolar. Os conceitos de escala, tonalidade, nomes de notas, trouxeram grande inquietação no início da

pesquisa. Com o tempo, foi possível compreender novas nomenclaturas e, principalmente, a ausência destas, relacionando-as com meu próprio conhecimento.

Banda cabaçal, terno de pífanos, bandas de pífano, zabumba, esquenta-muié, são algumas das denominações atribuídas aos grupos formados por pífanos, zabumba, caixa e pratos, instrumentos estes artesanais com exceção dos pratos (VELHA, 2008; IKEDA, DIAS e CARVALHO s/d). Os pífanos são flautas tocadas transversalmente e possuem sete orifícios: seis para os dedos indicador, médio e anelar de cada mão e um para o sopro. Têm aproximadamente 40 cm de comprimento, mas este tamanho pode variar de acordo com a tonalidade do instrumento.

A banda cabaçal dos Irmãos Aniceto[1] é formada, segundo eles, por índios remanescentes da tribo indígena *Cariri*. Raimundo e Antônio, filhos de José Lourenço, atuais pifeiros e mestres da banda, trabalham na roça. O filho de Antônio, Adriano, é moto-taxista e zabumbeiro na cabaçal. Jeoval (pratos), Cícero (caixa) e Zé Vicente (caixa) são comerciantes no centro da cidade. A sonoridade da banda, como nas profissões, se divide entre o rural e o urbano. A imitação dos animais e temas inspirados no cenário rural se alterna entre marchas e benditos que dão um aspecto cívico e religioso aos frequentes arpejos em Tônica e Dominante dados em um rudimentar instrumento destemperado que foge a qualquer tentativa de padronização rígida.

Uma proposta de bimusicalidade

O trabalho de Prass (2004) consiste em uma etnografia na escola de samba "Os Bambas da Orgia" em Porto Alegre-RS. A autora procura compreender como se dão as relações sociais entre os integrantes da bateria, principalmente através dos processos de ensino e aprendizagem. Prass (2004) adentra a bateria passando por aprendizados, vivências e testes do cotidiano dos Bambas, o que foi de bom proveito para a realização da pesquisa:

> [...] aos poucos fui sendo considerada e considerando-me da bateria. Dessa forma pude estar mais próxima dos atores, vivenciando de forma intensa os processos de ensino e aprendizagem da música dentro da escola, compartilhando da rotina de ensaios, apresentações e inúmeras outras atividades aparentemente alheias ao fazer musical. [...] Com isso, os depoimentos mais ricos para a pesquisa foram colhidas informalmente nas situações de ensaio, pré-ensaio e pós-ensaio (PRASS, 2004, p. 25).

[1] O nome oficial do grupo é "banda cabaçal dos Irmãos Aniceto", mas, na pronúncia dos próprios membros do grupo, a variação "Anicete" é recorrente.

O conceito de bimusicalidade, cunhada por Mantle Hood (1960) possibilitou a inserção na cultura do grupo de maneira mais aprofundada. O autor compreende que a ideia de musicalidade compete mais ao conhecimento musical que implica na maneira de tocar, o talento musical, do que as habilidades adquiridas com os exercícios técnicos que capacitam o instrumentista (HOOD, 1960). A bimusicalidade é, assim, uma segunda musicalidade que o pesquisador busca adquirir ao se inserir em outra cultura.

De acordo com esta teoria, a prática do mesmo instrumento musical compartilhada por pesquisador e nativo pode ser vantajosa por diversos aspectos. A aproximação pode ser facilitada na medida em que o nativo reconhece no pesquisador algo próprio de sua cultura. Ao compartilhar momentos de musicalidade, o pesquisador é capaz de assimilar, compreender, e refletir melhor sobre o texto musical (HOOD, 1960). Tal nível de aprofundamento resulta em uma análise mais densa e adequada aos significados transmitidos pela música. "Com certeza muito da sensibilidade de etnomusicólogos aos detalhes de outras tradições é em parte o resultado da pesquisa como um encontro entre músicos" (SEEGER, 2008, p. 252).

> De fato, ir a campo com uma musicalidade (embora esta seja bem diferente da musicalidade estudada) em um instrumento que marca a identidade de determinado eixo cultural, permitiu, de fato, maior aproximação da vida cultural e sua ligação com questões musicais e técnicas que o instrumento possui. Compartilhar experiências com o mesmo instrumento serviu como meio de aproximação de culturas até então distintas, o que permitiu conhecer mais de perto as concepções musicais e visões de mundo do sujeito da pesquisa (Nota de campo, 02/2011).

Mantle Hood (1960) afirma que para se aprender instrumentos aerofônicos como o *sho*, o *ryuteki* e o *hichiriki*, é preciso um ouvido bem apurado, coordenação nos dedos e controle do sopro. Além disso, uma performance precisa, só será possível através de rigoroso processo de aprendizagem imitativa onde a percepção se desvencilha por completo da escala temperada dos doze sons (p. 57). Da mesma forma, pude compreender melhor a música que estava aprendendo quando deixei de lado as relações pré-estabelecidas entre alturas, posições das notas na flauta e seus respectivos nomes. Na cultura dos Aniceto, não há o temperamento ocidental, portanto, seria inútil compreender as notas com tais nomes.

A aproximação do mestre Antônio Aniceto buscava ir além de ouvir o que ele tinha a dizer sobre a música e seu entorno e mergulhar naquele universo musical a fim de compreender algumas questões.

> Como pesquisador, queria a fundo e ouvir sua linguagem cotidiana, vivenciar fatos que possibilitassem uma "descrição densa" e, principalmente, entender a prática musical, o que responderia a perguntas etnomusicológica como: o que faz com que a música dos Aniceto tenha suas próprias características? Quais elementos musicais podem ser relacionados à sua identidade? Como os elementos musicais são trabalhados para este fim? Em busca destas respostas minha ideia era propor que fizéssemos aulas na tentativa de estabelecer uma relação de atenção e contato musical direto. Propus então ao Mestre Antônio Aniceto que fizéssemos uma ou duas aulas semanais a um preço que achei justo para uma aula particular neste contexto (Nota de Campo, 01/2011).

Compreensão da tradição através da aprendizagem musical

Após dois encontros com os Irmãos Aniceto, comecei a perguntar sobre como se tocava os pífanos e como funcionava a aprendizagem dentro do grupo. Até então, ninguém dizia nada sobre notas, sopro, ritmo ou qualquer indicação de como tocar o pífano. Somente após a proposta de tomar aulas periodicamente é que os Aniceto se dispuseram a ensinar. Em princípio, poderia pensar que esta é uma forma de negociação por parte do nativo, mas com a convivência compreendi que é desta forma que o grupo age nos processos de ensino e aprendizagem.

> Enquanto conversávamos em certa ocasião, mestre Antônio disse-me apontando a um dos netos que passava por ali: "Olha aí, eu posso ensinar a ele, mas ele não se interessa [...]". Compreendi então que, na cultura dos Aniceto, não há incentivo direto para que alguém aprenda. Os músicos tem a disposição de ensinar, mas a iniciativa deve partir do aprendiz. (Nota de campo, 01/2011).

O processo de aprendizagem revelou aspectos culturais como, por exemplo, a maneira de ver o tempo. Para Giddens (1991) as relações de tempo-espaço são usadas como objeto de estudo das transformações sociais.

> Em nossa conversa inicial, estabeleci os dias da semana e o tempo de duração de uma hora-aula. Contudo, com o passar do tempo, percebi que o mestre não tinha a menor preocupação com o tempo que durava a aula, e a única coisa que deveria avisá-lo era o dia da semana e o período (geralmente à tarde) que nos encontraríamos para o novo ensino. Ao menos no âmbito que frequentei, na casa do mestre Antônio não havia relógio, e de todas as aulas, nenhuma vez o mestre perguntou-me as horas ou o quanto havia corrido do tempo de aula. O tempo de duração da aula ficava a cargo do quanto eu suportava aprender naquele dia. Eu dizia quando estava suficiente e encerrávamos a aula (Nota de campo, 02/2011).

Para Giddens (1991) a relação tempo-espaço de uma comunidade é vista como fator determinante para a tradição:

> A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. Ela é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da comunidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais decorrentes (GIDDENS, 1991, p. 44).

A reflexão de Gadotti (2005) contribui para a compreensão do diálogo entre a maneira de ensinar do nativo (ensino não-formal).

> Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços (GADOTTI, 2005, p. 2).

Houve também uma adaptação na maneira que o mestre ensinava as músicas.

> O mestre tocava a música toda e dizia: "É assim, agora você toca". Essa é a maneira com que ele estava acostumado a ensinar. Tocando em ambientes familiares por anos até que algum deles resolvesse aprender e pegasse o instrumento já conhecendo as músicas. Eu, sem absorver quase nada do que havia tocado, pedia para que ele repetisse, mas agora apenas um pedaço. Com o tempo, o mestre foi entendendo que eu não aprenderia se ele tocasse a música toda de uma vez só. Então começou, aos poucos, a tocar a música mais fragmentada e mais lentamente. Esta é a forma que eu conseguia aprender, à maneira urbana, *play* e *pause* no CD. (Nota de campo, 02/2011).

Desta forma, as maneiras de ensinar e aprender naquele contexto se adaptaram no cruzamento de culturas em busca de um objetivo. Enquanto Antônio se esforçava para compreender a minha maneira de aprender aos poucos, nota por nota (ou *letra por letra* como prefere o mestre Anicete), minha percepção aos poucos se moldava a um sistema de aprendizagem onde a nomenclatura é o próprio "som que dá no pife", e o tempo de aula é aquele que o corpo, disposição e vontade permitem naquele momento.

Bimusicalidade: aprendizagem e produção de fonte documental

Ao estudar os processos de transmissão musical no cavalo marinho infantil, Queiroz, Soares e Garcia (2007) puderam coletar dados referentes às concepções culturais na música desta manifestação. Os pesquisadores puderam constatar, por exemplo, que na compreensão

do mestre João do Boi "há uma inter-relação indissociável entre música e dança, pois para se cantar as músicas do Cavalo Marinho é necessário que se tenha o domínio do ritmo e dos movimentos corporais da dança" (QUEIROZ, SOARES e GARCIA 2007, s/p.). Na etnografia realizada na banda cabaçal dos Irmãos Aniceto, concepções da música e seu entorno que não eram respondidas através de perguntas informais, questionários ou entrevistas gravadas puderam ser coletadas através das aulas propostas.

> Ao apresentar-lhe uma das primeiras músicas que aprendi, mantinha um desnecessário cuidado com o que meus ouvidos ainda consideravam afinação. Em uma determinada melodia que se chegava em notas agudas do pife, fiquei tentando afiná-la com o temperamento ocidental. O mestre então advertiu-me: "[...] falta trazer o fôlego pra fazer a "rogança". O mestre demonstrou soprando no pife e depois completou: "Você faz com força, com fôlego, que é pra fazer a *rogança* bem feita". Em outro momento disse-me: "Melhorou, agora falta só a *rogança*. Você traz um talento bem bom que é pra fazer a *rogança* bem cheia [...]". (Nota de campo (01/2007).

Este é um exemplo das categorias nativas que se pode coletar durante as aulas. Nota-se que, *rogança* é o nome dado à apojatura ascendente com um impulso de um forte sopro. Para o mestre Anicete, a *rogança* é associada ao talento do músico. Pifeiro talentoso é aquele que usa deste recurso. Assim, pude também inferir que os músicos em questão estão mais interessados na intencionalidade e no efeito sonoro da flauta do que em uma ou outra afinação.

Para as análises do texto musical, a proposta da bimusicalidade foi fundamental, pois, sendo os "casais" de pífanos únicos – diferentes a cada construção devido ao tamanho e forma assimétrica como é perfurado – fontes documentais como CDs e DVDs se tornariam extremamente dificultosas de se analisar. Os instrumentos tocados nessas mídias teriam afinações diferentes de qualquer outro pífano, mesmo sendo produzido pelos Irmãos Aniceto.

A escolha do repertório foi proposta por ambas as partes. Os critérios foram a dificuldade gradativa das músicas, a diversidade de ritmos (marchas, benditos, galopes, quilombos) e o repertório observado nas *representações*[2] do grupo. Onze músicas foram gravadas na primeira voz, sendo tocadas pelo mestre. Além disso, estas mesmas foram gravadas também com o pesquisador tocando a primeira e o mestre tocando a segunda voz nas flautas.

[2] Na linguagem dos Aniceto, a "representação" é o ato em que ocorre a performance do grupo ao público. Penso que o nome seja sugestivo em vista do caráter discursivo que a banda se apresenta, representando as santidades, os ancestrais, a família Anicete, o Crato, o Brasil. Encontra-se o mesmo termo entre violeiros caiçaras de Ubatuba – SP, que também se apresentam voluntariamente em eventos religiosos (SETTI, 1985).

As gravações das aulas, que somam 389 minutos de gravações de áudio e 15 minutos de vídeo, servem como material de análise do repertório e do processo de aprendizagem. Portanto, junto ao processo de aprendizagem, novas gravações eram realizadas para posterior consulta e análise. As músicas gravadas tem ainda a vantagem de serem tocadas mais lentas (quando solicitado), em primeira e segunda voz, sem a interferência dos instrumentos de percussão, o que permite analisar, por exemplo, o espectro de frequência do som.

Figura 1: Aprendendo pife na casa do mestre Antônio.

Fonte: foto de Anninha Piccolo.

Considerações finais

As categorias nativas foram, nesse espaço privilegiado entre mestre e discípulo, transmitidas oralmente ou até mesmo através da voz do pife e da presença do saber que emana nas entrefrases escorridas pelo discurso do mestre. Assim se deu a transmissão musical, do repertório e da musicalidade particular cultivada pelo grupo. Somente através do aprendizado é que pude entender, por exemplo, que os Irmãos Aniceto compreendem notas musicais apenas pelo som, sem que haja alguma sistematização para classifica-lo. Neste caso,

categorias nativas não são apenas palavras ditas, uma vez que a ausência destas carrega ricas informações para a pesquisa.

Além do repertório, ritmo, afinação e forma que se transmite o conhecimento musical, a coleta de dados através do ensino e aprendizagem pode trazer reflexões, como por exemplo, a de que a concepção de tempo do mestre Antônio Aniceto remonta o período pré-moderno descrito por Giddens (1991). Essa informação propõe uma futura análise sobre a comparação desta ideia e como o pifeiro em questão lida com o tempo musical.

Assim, a proposta de bimusicalidade proporcionou compreensões não somente da música, mas também de outros aspectos culturais que a produz.

O conhecimento da musicalidade Anicete, em certa medida aprofundado, pode revelar valores inerentes ao som do pife. Categorias nativas, estrutura do diálogo entre as duas flautas, conceitos como escala, notas, construção e qualidade dos pífanos, e outras perguntas que não podiam ser respondidas através de um questionamento verbal, puderam ser revelados pela convivência na relação mestre/discípulo.

Referências

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães.; PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Mundo encaixado:* significação da cultura popular. Belo Horizonte, Mazza Edições, Juiz de Fora, UFJF, 1992.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade.* Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP. 1991. 177 p.

IKEDA, Alberto.; DIAS, Paulo.; CARVALHO, Sérgio. *Cachoeira de música! Instrumentos de sopro.* Disponível em: http://www.cachuera.org.br/cachuerav02/index.php?option=com_content&view=article&id=261:cachuerademusicainstrumentosdesopro&catid=91:cachuerademusica&Itemid=115 . Acesso em: 08 de jul. de 2011.

HOOD, Mantle. *The Challenge of "bi-musicality"*. Ethnomusicology, Vol. 4, No. 2, May, 1960, pp. 55-59.

PRASS, Luciana. *Saberes msucais em uma bateria de escola de samba:* uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: EditoraUFRGS, 2004

SEEGER, Anthony. *Etnografia da música*. Cadernos de campo. USP. São Paulo: n17, p237-259, 2008.

QUEIROZ, Luís Ricardo da Silva.; SOARES, Marciano da Silva.; GARCIA, Uirá de Carvalho. *Transmissão Musical no Cavalo Marinho Infantil.* In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007. Anais... Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2007.

SETTI, Kilza. *Ubatuba nos cantos das praias*: estudo do caiçara paulista e de sua produção musical. São Paulo: Ática, 1985.

VELHA, Cristina Eira. *Significações sociais culturais e simbólicas na trajetória da Banda de Pífanos de Caruaru e a problemática histórica do estudo da cultura de tradição oral no Brasil.* Dissertação (Mestrado em História). São Paulo: Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas. Universidade de São Paulo, 2008.

Aprendendo notação musical através da aplicação de materiais concretos por meio de jogos

Fernanda Nascimento Nogueira
UFSCar
nandannogueira@gmail.com

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa concluída em 2009, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Música com ênfase em Educação. A utilização dos jogos com o uso de materiais concretos com fins educacionais dentro do ambiente escolar foi o eixo condutor dessa pesquisa. O referencial teórico adotado foi baseado em nomes que discorrem sobre o jogo na educação, a música e o jogo e o ensino de maneira lúdica como Kishimotoe Gainza. Através de aplicação de procedimentos da pesquisa-ação, a pesquisadora pôde se inserir nas práticas educativas e buscar uma melhora na prática visando o ensino e aprendizagem de seus alunos e alunas por vias lúdicas. O registro dos dados foi realizado através da produção de um Diário de Campo, e os materiais confeccionados foram registrados no Diário de Construção. Com esse trabalho a pesquisadora pôde verificar que não apenas ocorreu aprendizagem dos conteúdos musicais através da realização dos jogos com uso dos materiais, mas também ocorreram outros processos educativos como a socialização, a cooperação, a motivação, entre outros.

Palavras chave: educação musical, jogo, material concreto.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa concluída em 2009como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Música com ênfase em Educação Musical. Ela foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de São Carlos por meio das aulas de musicalização para alunos e alunas dos terceiro e quarto anos e versa sobre o uso de materiais concretos por meio de jogos na educação musical.

As razões que orientaram a escolha desse tema surgiram das dúvidas que tive durante minha formação como professora e as aulas que ministrei na graduação. Por ter iniciado meus estudos de música tardiamente, por volta dos 16 anos, meu maior desafio foi encontrar um caminho seguro ao ministrar as aulas durante a faculdade em meio à insegurança que eu possuía. Pois como ensinar música às crianças se eu também estava aprendendo música na universidade?

Em uma das disciplinas, recordo-me de um texto da Gainza que dizia que:

> O primeiro e mais importante é a observação direta e minuciosa da conduta da criança nas circunstâncias mais diversas, ela se encontrando só ou como participante de um grupo (familiar, escolar, social). Será também de inapreciável valor para o professor sua capacidade para reviver e evocar a própria infância. Isto lhe permite colocar-se facilmente no lugar da criança e

> compreender seus pontos de vista, suas inclinações, sua velocidade de captação, as dificuldades que podem surgir durante a aprendizagem musical (GAINZA, 1996, p.23-24) (tradução livre)

Quando li compreendi que observar a criança seria a maneira mais adequada para se saber o quê e como ensinar. E pensando dessa maneira, surgiram os seguintes questionamentos: na idade dessas crianças, como eu gostaria de aprender música? O que despertaria minha atenção e curiosidade? Que tipo de ensino me faria compreender melhor determinados aspectos musicais?

Foi então que, lembrando-me de experiências passadas, buscando entender as necessidades e colocando-me no lugar das crianças, cogitei a ideia do uso de materiais concretos como um recurso no ensino de música.

Ao utilizar materiais concretos nas aulas, imaginei que, pelos mesmos serem novidade, pois até o momento eu não havia visto nada parecido ser utilizado durante as aulas, motivariam as crianças a quererem aprender. Além disso, ao evocar minhas lembranças da infância, percebi que o uso de material concreto me auxiliou em muitos momentos de aprendizagem de forma prazerosa e, provavelmente por isso, ficaram marcados em minha memória. Assim, resolvi focar meu trabalho como educadora musical na elaboração de materiais que auxiliassem na aprendizagem musical das crianças. Alguns deles, utilizados na pesquisa, serão mostrados mais adiante.

Antes, serão apontados brevemente autores que discorrem sobre a importância do jogo e de materiais concretos no ambiente escolar. Em seguida a metodologia será descrita bem como os materiais concretos desenvolvidos e os jogos aplicados.

O jogo e o material concreto no processo da aprendizagem – Jogo Educativo

Durante a pesquisa procurei autores que se referem sobre o uso de jogos no ambiente escolar e iniciei minha fundamentação teórica discorrendo sobre o movimento Escola Nova (ou Escola Ativa) que tinha a proposta de renovar a educação a fim de promover uma mudança social e valorizar a criança propondo seu aprendizado de forma espontânea, através dos métodos ativos e criativos e atenuando o método de ensino apenas verbal que vigorava até então.

O aparecimento dessas novas ideias, a discussão em torno do aprender brincando destacou o jogo, antes considerado apenas recreação, como um facilitador para a aquisição de

conhecimentos e a manipulação de materiais concretos como grande auxiliar no processo de aprendizagem. Mas para que os objetivos pedagógicos da escola fossem atingidos, os jogos deveriam ser dirigidos visando sempre um resultado. Dentro do ambiente escolar, surgiu então a necessidade de algo mais controlado, de jogos com finalidades mais definidas. Todavia, o emprego de material concreto para o ensino foi igualmente considerado jogo e não se observava a ação lúdica da criança.

> Para os docentes da época, a simples utilização de materiais concretos como suporte da atividade didática tinha o sentido de jogo. O jogo não tinha natureza distinta do suporte material. Nesse período, o pouco discernimento acerca da natureza do jogo e seu uso com finalidades didáticas criou tais confusões. (KISHIMOTO, 1993, p.108)

Para Kishimoto (1993), não há sentido de jogo se materiais concretos forem utilizados como suporte de uma atividade didática sem uma ação lúdica da criança. Ou seja, para que exista o jogo, o material utilizado para ensinar determinado conceito deve possuir regras para conduzir o aprendizado e ter um aspecto lúdico que garanta a diversão.

Gainza (1996) afirma que em todo processo educativo confundem-se esses dois aspectos que ela chama de desenvolvimento da criança e de alegria e diz que na Educação Musical o desenvolvimento deve estar atrelado à alegria, ou seja, o ensino da música deve ser prazeroso.

Portanto, o jogo na escola precisa ter um equilíbrio entre a aprendizagem e o lúdico para não ser apenas um material concreto utilizado como suporte de atividade didática ou uma brincadeira cujo material está sendo utilizado sem uma função específica para a aprendizagem. Esse equilíbrio, essa mistura de ensino e de jogo foi chamado de Jogo Educativo.

Através do embasamento teórico, concluí que o Jogo Educativo para o ensino de música nas escolas podia ser considerado uma estratégia de aprendizagem pertinente uma vez que através dele a criança aprende, apropria-se desse novo conhecimento e o faz de maneira prazerosa e, por isso, resolvi elaborar materiais concretos e utilizá-los em jogos para os alunos e alunas aprenderem alguns aspectos da notação musical.

Metodologia

Para investigar esses aspectos e elaborar materiais para serem aplicados e analisados em suas implicações e contribuições metodológicas para a aprendizagem de notação musical das crianças, foi utilizada a pesquisa-ação como metodologia. David Tripp considera a pesquisa-ação como 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" (TRIPP, 2005, p. 445). O interesse dos alunos e alunas do terceiro e quarto anos em aprender a escrita musical e do meu interesse em desenvolver novos materiais para o ensino de música orientaram essa pesquisa. Foi necessária a observação e descrição de algumas atividades realizadas pelas crianças no ambiente escolar e de interesses e dificuldades musicais durante as aulas de música para orientar o processo que se iniciaria.

Os fatos e eventos relevantes observados foram registrados no Diário de Campo e através deles elaborei materiais e jogos para o ensino de música focando a aprendizagem da notação musical. Esses dados foram coletados durante toda a pesquisa e não somente no início, pois, conforme o material e o jogo sanavam as dificuldades dos alunos e alunas, novas dificuldades e interesses surgiam e, portanto outros materiais e jogos foram elaborados ao longo da pesquisa.

Os Materiais Elaborados e os Jogos Aplicados

Os materiais que foram elaborados e utilizados na pesquisa foram organizados em um Diário de Construção que tinha por objetivo mostrar como foram construídos, apresentando uma lista de materiais utilizados e o passo a passo ensinando a construí-los possibilitando a outros educadores musicas a aplicação e aprimoramento destes. Também foi pontuado que esses materiais podem ser empregados em outros jogos e não somente nos que foram apresentados na pesquisa.

Neste artigo descreverei, de forma simplificada, dois materiais elaborados e a finalidade dos jogos aplicados em que esses materiais foram utilizados.

Pentagramão

Feito com uma lona preta, usando fita crepe para fazer as linhas e borrachas de E.V.A. coloridas para os círculos que representam as notas musicais, este material possibilita a elaboração de muitos jogos e atividades de acordo com o conteúdo que se deseja trabalhar. Na pesquisa realizada ele foi aplicado em dois jogos.

O jogo “Agudo e Grave” foi elaborado para trabalhar a dificuldade de associar as palavras “agudo” e “grave” às características dos sons. Neste jogo realizado individualmente, a partir de dois sons previamente combinados, os alunos e alunas precisavam distingui-los em som agudo e grave e pular no círculo correto. Em outra versão do jogo, precisavam memorizar uma sequência de quatro sons – agudo ou grave – e pular nos círculos correspondentes.

O jogo “Linhas e Espaços” foi desenvolvidopara ensinar o funcionamento básico de leitura no pentagrama às crianças do terceiro ano. Ao contrário do jogo anterior que foi realizado individualmente, nesse jogo os alunos e alunas foram divididos em dois grupos. O objetivo era preencher todas as linhas e espaços do “Pentagramão” se posicionando no local sorteado e podendo eliminar o adversário. Se errasse o lugar, perdia a vez. Para o sorteio foram confeccionadas duas cartelas com os nomes “linha” e “espaço”, mais cinco cartelas com os números de 1 a 5 correspondentes as linhas do pentagrama e outras quatro cartelas com números de 1 a 4 correspondentes aos espaços do pentagrama. Então, se o aluno ou aluna sorteasse a palavra “linha”, em seguida sorteava o número dessa linha.

FIGURA 1 – Pentagramão

Fonte: Fernanda Nascimento Nogueira

Tabuleiro do jogo “Onde moram as notas?”

O tabuleiro foi feito de papelão e sobras de borrachas E.V.A. coloridas. Além disso, foram feitas cartelas com perguntas sobre o posicionamento das notas musicais no pentagrama com a clave de sol - divididas em perguntas sobre notas que moram nas linhas e notas que moram nos espaços -, a clave de sol, fichas coloridas representando as notas musicais e uma roleta. Este material também possibilita a elaboração de muitos jogos e atividades de acordo com o conteúdo que se deseja trabalhar. Na pesquisa foi descrito apenas um jogo, mas é possível criar outras regras e maneiras de utilizá-lo Uma vez que o tabuleiro é um pentagrama, pode fazer outras perguntas e/ou utilizar outras claves, por exemplo.

O jogo “Onde Moram as Notas?” foi elaborado baseado no “Jogo Linhas e Espaços” para a classe do quarto ano, que possuía poucos alunos e alunas, com a finalidade de trabalhar a dificuldade de saberem qual é a nota musical escrita no pentagrama, pois ao invés de pensarem e chegarem a uma conclusão de maneira lógica, falavam o nome das notas aleatoriamente. Os alunos e alunas foram divididos em dois grupos e o objetivo era preencher todo o pentagrama com as fichas acertando as perguntas sobre o posicionamento das notas no pentagrama. Para isso eles deveriam girar a roleta e se ela apontasse para a palavra linha, por exemplo, a pergunta a ser respondida teria relação às notas que moram nas linhas do pentagrama com a clave de sol. Respondendo corretamente, o grupo colocava a ficha na linha em questão.Se um grupo sorteasse a mesma localização do grupo adversário e acertasse a questão, ele tirava a ficha deste grupo e colocava uma dele no lugar. Se errasse perdia a vez.

FIGURA 2 – Tabuleiro do jogo
“Onde Moram as Notas?”

Fonte:Fernanda Nascimento Nogueira

Resultados e Análises da Pesquisa

No início do jogo “Agudo e Grave” houve muitas confusões e algumas inseguranças na hora de pular no círculo. Com o desenrolar do jogo, os alunos e alunas começaram a ter mais segurança, a se confundir menos e a se divertirem mais. É provável que isso tenha ocorrido devido a uma apropriação, pois ao pularem no círculo, pareciam tornar-se peças do jogo. O material utilizado pareceu possibilitá-los uma compreensão de algo abstrato como sons agudos ou graves através do concreto além de trabalhar a concentração, a memória, a audição, o respeito às regras, o saber esperar o momento de brincar e respeitar a vez do outro. A escrita das notas no pentagrama introduzido pela primeira vez de maneira lúdica na realização desse jogo, também passou a ser de interesse deles.

No jogo “Linhas e Espaços”, os alunos e alunas começaram a torcer para que seus times tirassem as palavras “linha” ou “espaço” e um número específico para ganhar ou expulsar alguém do time adversário do “Pentagramão”. Dessa forma, antecederam o objetivo

que era identificar as linhas e espaços através dos números sorteados, pois começaram a pensar em estratégias e a raciocinar para que vencessem, pensando na localização das linhas e espaços no pentagrama antes dos sorteios. Este jogo provavelmente os auxiliou na construção do saber além de proporcionar a socialização, pois todos estavam envolvidos no jogo: ou em cima do "Pentagramão", ou sorteando, ou torcendo para que fosse tirada a linha ou espaço específico.

Noinício do jogo "Onde Moram as Notas?" os alunos e alunas disseram que estava difícil e falavam o nome de qualquer nota sem pensar. No final do jogo, toda vez que eles iam responder uma pergunta, eles diziam que era fácil sendo que as cartelas foram organizadas de modo que as perguntas mais difíceis ficassem por último. Eram perguntas do tipo "Antes da nota sol vem a nota __ que mora no ___ espaço do pentagrama com a clave de sol", por exemplo. Portanto, eles precisavam das duas respostas corretas para colocarem uma ficha no tabuleiro. Isso provavelmente indica que através do jogo houve um aprendizado da localização das notas no pentagrama, pois mesmo com o nível de dificuldade maior, eles conseguiram responder as perguntas corretamente.

Além disso, o jogo também auxiliou no trabalho em grupo, na cooperação e respeito pelos colegas, pois os alunos e alunas auxiliaram uns aos outros até chegarem às respostas corretas. Pensavam com calma e raciocinavam e só davam as respostas quando todos do grupo concordavam. Se alguém tinha dúvida, eles refaziam todo o processo de raciocínio, contavam linhas e espaços falando o nome das notas em voz alta, até todos terem certeza.

A leitura no pentagrama trabalhada de forma lúdica com esses materiais e jogos possibilitou um aprendizado, que realizado de uma maneira menos lúdica em forma de exercícios no caderno pautado, por exemplo, provavelmente seria muito cansativo para as crianças e pouco motivador.

Considerações Finais

A utilização dos materiais concretos por meio dos jogos como um recurso lúdico para se ensinar e estimular os alunos e alunas a aprenderemnotação musical foi uma das formas que encontrei de garantir, dentro do ambiente escolar, o aprendizado de forma divertida aproveitando os espaços e o tempo disponíveis. Os materiais concretos demonstraram ser bastante motivadores. Por exemplo, o "Pentagramão" por ter grandes dimensões, causou interesse de todos os alunos e alunas que ficaram ansiosos em saber o que

iria acontecer e aprender através dele. Quando foi levado um tabuleiro para ser realizado o jogo “Onde Moram as Notas?” durante a aula de música, eles também se sentiram motivadas.

Porém, aplicar jogos durante a aula requer outra postura do professor, pois ele não está apenas fornecendo uma atividade lúdica e sim uma atividade que tem como o objetivo aaquisição ou a fixação de conhecimentos. Faz-se necessário avaliar onde os alunos e alunas estão com dificuldade e o que estão assimilando, mas como não há nenhuma postura de reprovação como se estivessem realizando uma prova é muito fácil o jogo deixar de ser considerado um ensino para eles apesar de estarem aprendendo algo.

Portanto, cabe ao professor manter o equilíbrio entre o lúdico e a aprendizagem durante o jogo e levar o aprendizado através dos jogos para outros momentos na sala de aula. Cabe ao professor transformar, criar, buscar alternativas para motivar os alunos e alunas a aprenderem. Observá-los e encontrar em seus interesses não só musicais, mas também lúdicos, um caminho para se ensinar garantindo um aprendizado no mínimo prazeroso e motivador.

Referências

GAINZA, Violeta Hemsy. La Iniciación MusicaldelNiño. Buenos Ayres: Ricordi Americana, 1996.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

Aprendizagem centrada no aluno: possibilidades de aplicação no ensino superior de música

Fernando Stanzione Galizia
UFSCar
fernandogalizia@gmail.com

Resumo: Este texto tem como objetivo descrever uma experiência em Educação Musical já realizada no contexto do ensino superior. Para desenvolvê-la, utilizamos alguns preceitos desenvolvidos por Carl Rogers, psicólogo norte-americano associado à psicologia existencial humanista. Como preceito central do planejamento, execução e avaliação da citada disciplina, o professor assumiu para si que não se pode ensinar diretamente a outra pessoa, pode-se, tão somente, facilitar-lhe a aprendizagem. A partir disso, as aulas foram realizadas privilegiando-se uma postura ativa, prática e responsável pelos alunos. Além disso, a autocrítica e a autoavaliação foram privilegiadas em detrimento das avaliações externas. Os resultados demonstram que os alunos obtiveram aprendizagens significativas nos conteúdos trabalhados, porém de formas distintas. Além disso, apresentaram uma postura mais responsável pela sua própria aprendizagem. Nas considerações finais, é levantada a hipótese de que os princípios de Carl Rogers podem ser utilizados na quebra do paradigma tradicional que permeia o ensino superior, focado na mera transmissão de conhecimentos e na figura do professor. Ressalta-se ainda a necessidade da área de educação Musical focar mais o ensino superior de música, em especial os cursos de licenciatura, responsáveis pelos profissionais que atuarão nos demais níveis de ensino.

Palavras chave: Educação Musical; Ensino Superior; Aprendizagem Centrada no Aluno.

Introdução

Este texto tem como objetivo descrever uma experiência em Educação Musical já realizada no contexto do ensino superior. Trata-se da disciplina metodologia e prática de ensino em educação musical, de um curso de licenciatura em música de universidade federal. Possuindo 60 créditos[1], o objetivo geral desta disciplina é propiciar o conhecimento dos conteúdos específicos relativos à Alfabetização Musical, à Musicalização e à Educação Musical, em suas diversas abordagens, instrumentalizando o futuro educador musical. Para desenvolvê-la, utilizamos alguns preceitos desenvolvidos por Carl Rogers, psicólogo norte-americano associado à psicologia existencial humanista.

A área de educação musical já possui trabalhos utilizando este autor como referência. Ficando apenas no âmbito da ABEM, podemos citar: Vieira (2008); Glaser e Oliveira (2008); Araújo (2008); Louro, Rapôso e Carneiro (2008); Louro (2008); e Glaser e Fonterrada (2006). Acreditamos que os dados levantados por esta experiência suscitarão reflexões importantes e

[1] 60 créditos equivalem a uma aula semanal de 4 horas, por 15 semanas. A disciplina em questão teve 20 alunos inscritos.

necessárias para a área de educação musical em nível superior, possibilitando aos alunos deste nível de ensino na área de música oportunidades de aprendizagem significativa, autonomia e visão crítica.

Os preceitos centrais da teoria da aprendizagem centrada no aluno e o ensino superior de música

Carl Rogers desenvolveu o conceito de aprendizagem centrada no aluno a partir de seus estudos sobre personalidade e conduta que culminaram na teoria centrada na pessoa (MIZUKAMI, 2003). Nessa abordagem, o terapeuta não aconselha o cliente, mas cria um ambiente facilitador para sua autodescoberta. Esse ambiente deve ser acolhedor, honesto e aceitante (GLASER e FONTERRADA, 2006). Rogers propõe, então, que a relação entre professor e aluno seja pautada nos mesmos moldes da existente entre terapeuta e paciente.

Rogers, também professor, identificou em seu tempo alguns pressupostos que os professores possuíam a respeito do ensino, e esses pressupostos podem ser encontrados em muitos professores universitários ainda nos dias atuais:

1. Não se pode confiar na autoaprendizagem do estudante, sendo necessário indicar-lhe a matéria, dirigir e controlar sua aprendizagem;
2. Os exames são a melhor técnica para avaliar a aprendizagem dos alunos;
3. Avaliação e educação se confundem, fazendo com que o aluno se preocupe apenas com o sucesso nos exames, e não em aprender de fato;
4. Ensino é igual à aprendizagem, ou seja, o conteúdo ministrado pelo professor passa a ser considerado conteúdo aprendido pelo aluno;
5. Saber é acumular conhecimentos, assim como se sobrepõem tijolos;
6. Apenas um ponto de vista é aceitável;
7. O aparato e rigor do método científico são privilegiados;
8. Os métodos passivos de aprendizagem podem produzir pessoas criativas;
9. Reprovar a maioria dos alunos é um método satisfatório de ensino;
10. O aluno é tratado mais como objeto manipulável do que como pessoa (JUSTO, 1978, p. 107-108).

Rogers passa a considerar as “atitudes mais importantes e decisivas do que os métodos e as técnicas” (JUSTO, 1978, p. 108). A hipótese ou princípio central do autor é a de que não se pode ensinar diretamente a outra pessoa, pode-se, tão somente, facilitar-lhe a aprendizagem (ROGERS, 1974). Rogers, então, formula alguns princípios que deveriam guiar

o processo de aprendizagem de alunos (JUSTO, 1978, p. 109-114). O primeiro diz que todos os seres humanos têm natural potencialidade para aprender. Com isso, Rogers afirma que o ser humano é naturalmente curioso, e busca o aprendizado mesmo que esse exija esforços e sofrimentos.

Outro princípio que deveria guiar o processo de aprendizagem para Rogers é o de que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe a relevância da matéria de estudo para seus objetivos, pois isso acarretaria em um maior interesse e esforço por parte doaluno durante o processo de aprendizagem. A aprendizagem significativa pode ser entendida como:

> Uma aprendizagem que é mais que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (ROGERS, 1987, p. 258).

Outro princípio da aprendizagem para o autor é o de que a maior parte da aprendizagem significativa é adquirida pela prática. Com isso, Rogers defende um contato direto entre os estudantes e problemas de toda classe: sociais, filosóficos, literários, etc. Isso acarretaria em uma maior significação do aprendizado por parte dos alunos.

Rogers diz ainda que a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente no processo de aprendizagem. O autor defende uma postura ativa e participativa dos alunos, estudando os problemas que os preocupam e desafiam, escolhendo a forma e o ritmo de seu estudo. Com isso, para o autor, os estudantes mobilizariam todos os seus recursos para sua aprendizagem. Essa aprendizagem voluntária, engajada tanto em termos de sensibilidade como de inteligência, seria mais duradoura e de maior penetração nos alunos.

Rogers ainda considera que a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a autoavaliação são privilegiadas em detrimento dasavaliações externas, feita por outros. Isso acarretaria numa atitude reflexiva pelos alunos, julgando e avaliando seu próprio processo de aprendizagem, e podendo efetuar correções significativas se constatadas necessidades.

Por fim, o autor considera que a aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno consiste em aprender o processo da aprendizagem, a permanente abertura à experiência e a assimilação do processo da mudança. Em outras palavras, o autor privilegia o aprender a aprender, em detrimento da simples assimilação de conceitos externos ao aluno.

Entendemos que os princípios formulados por Rogers para o processo de aprendizagem de alunos se adequam aos objetivos do ensino superior de música e, mais especificamente, ao objetivo geral da disciplina citada anteriormente. Porém, a ênfase na figura do professor, na transmissão de conteúdos e na avaliação classificatória e externa é a prática recorrente na maioria das instituições de ensino superior.

Galizia (2007), por meio de um estudo de entrevistas, também aponta o fato do ensino realizado pelos docentes universitários de música ainda se pautar pelo paradigma tradicional, entendido como diretivo (RUIZ, 2003) e focado na mera transmissão de conhecimentos e na figura do professor. Esse dado é corroborado por Louro (2004), que reconhece tanto na fala dos entrevistados de sua tese de doutorado quanto na literatura consultada a percepção de um modelo conservatório (ou, como denomina a autora, tradicional) no ensino superior de música, nos mesmos moldes descritos por Freire (1992) [2]. Segundo essa pesquisadora, esse modelo acarreta, entre outras coisas, uma tensão entre a escola de música e o "restante da academia" (id, p. 80), ou seja, entre a área de música e as outras áreas da universidade.

Justo (1978) aponta para a manutenção desse modelo, quando afirma que não obstante as novas teorias educacionais, a atualização de conteúdos, a melhora nos materiais didáticos, entre outras inovações, o método de ensino continua o mesmo: aulas centradas na figura do professor falando, de forma autoritária, e nos alunos sentados, em silêncio, assimilando o conteúdo e obedecendo ao professor.

Por tudo o que foi exposto, Tardif (2002) advoga em favor da necessidade dos pesquisadores da área de educação voltarem suas atenções ao ensino universitário, questionando seus pressupostos básicos e, dessa forma, adequando-o à realidade atual:

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

[2]Freire (1992) define o termo "modelo conservatório" para aqueles cursos de música onde a ênfase está na teoria musical e na técnica virtuosística, focando geralmente a música européia erudita. Esse modelo, segundo a autora, despreza radicalmente a música popular e o ensino informal, além de não levar em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor. É importante ressaltar que a autora utiliza a palavra conservatório aqui para designar um modelo de ensino, e não uma instituição de ensino, que pode ou não adotar esse modelo.

A disciplina de metodologia e prática de ensino em educação musical ministrada

A disciplina de metodologia e prática de ensino em educação musical foi planejada tendo como base os princípios que deveriam guiar o processo de aprendizagem de alunos formulados por Rogers. É importante ressaltar, ainda, que esses princípios dizem respeito, primordialmente, a atitudes por parte do professor e do aluno, e não propriamente a métodos ou técnicas de ensino. Com isso entendemos que pautar o ensino na teoria da aprendizagem centrada no aluno não exige, necessariamente, metodologias de ensino novas ou diferentes, mas sim uma mudança na postura do docente com seus alunos e nos alunos com o conteúdo e as aulas.

A partir disso, o professor buscou ter em mente que todos os alunos poderiam alcançar uma aprendizagem significativa ao término do processo – um dos princípios de Rogers. Porém, desde o primeiro dia de aula levantou-se uma hipótese que foi confirmada ao término da disciplina: de que considerar que todos os alunos podem alcançar uma aprendizagem significativa não significa que todos os alunos alcancem a **mesma** aprendizagem significativa.

Por mais simples que esta constatação pareça, ela exige enormes mudanças tanto por parte dos professores universitários como por parte das Instituições de Ensino Superior (IES). O que percebemos, a partir de nossa inserção como professor do ensino superior, é que ambos (IES e professor universitário) ainda entendem que alunos de uma mesma turma devem apresentar os mesmos resultados em termos de aprendizagem.Para que o professor possa diferenciar as particularidades de cada aluno em relação à sua aprendizagem, separando este fato de uma não-aprendizagem do conteúdo (que deve ser evitada), é necessário, portanto, repensar o modelo de avaliação da disciplina.

Nesse sentido, a partir da ideia de que a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a autoavaliação são privilegiadas em detrimento das avaliações externas, como prevê Rogers, foram feitas seis autoavaliações pelos alunos durante a disciplina e apenas uma avaliação pelo professor na penúltima semana de aulas. As autoavaliações foram feitas por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e o aluno tinha o prazo de uma semana (entre a aula dada e a próxima aula) para realizar sua avaliação da aula realizada. Para tal, o professor redigiu enunciados contendo os objetivos daquela aula e três perguntas que deveriam guiar o discente em seu processo avaliativo. As três perguntas que deveriam guiar os alunos foram:

1. Quais dos itens acima você considera que aprendeu de fato?
2. Caso você não tenha aprendido algo, porque você acha que isso ocorreu (alguma ação sua que você não deveria ou deveria ter feito, alguma ação do professor que ele deveria ou não deveria ter feito, alguma mudança na aula que deveria ter sido feita etc.)?
3. Se você considera que aprendeu todos os itens listados na questão 1, você aprendeu 100% do que precisava e sua nota é 10,0. Se aprendeu metade do que precisava, aprendeu 50% do que precisava e sua nota é 5,0 e assim por diante. Qual é, então, a sua nota?

É necessário dizer que as autoavaliações não apresentaram resultados satisfatórios. Os alunos, em sua maioria, não conseguiam explicar textualmente o porquê de acharem que aprenderam ou não determinado conteúdo, além de terem trabalhado com as notas pensando em sua aprovação ao final da disciplina. Apesar da definição de aprendizagem significativa constar do enunciado da autoavaliação (após a questão 1), consideramos que o professor deveria ter detalhado mais os critérios de avaliação para os alunos.

Porém, um resultado positivo se fez notar ao término do processo: como mais de 85% da nota final da disciplina ficava sob responsabilidade do aluno, os alunos que acabaram não sendo aprovados na disciplina não questionaram sua reprovação, chegando inclusive a reconhecer que a "culpa" (se é que podemos utilizar esta palavra) era deles. Com isso, obtivemos um aumento significativo na responsabilização do aluno pelo seu processo de aprendizagem, exatamente como prevê Rogers.

Pudemos concluir que esta maior responsabilização ocorreu, também, porque os alunos participaram responsavelmente no processo de aprendizagem, como defende Rogers. Na tentativa ainda de unir esse princípio Rogeriano ao princípio de que a maior parte da aprendizagem significativa é adquirida pela prática, mais da metade da disciplina foi planejada de forma que os próprios alunos construíssem a aula, ficando o professor no papel de intermediar as discussões que ocorriam.

Para tal, os alunos foram divididos em seis grupos de três ou quatro integrantes. Esses grupos ficavam responsáveis por um determinado aspecto do assunto estudado (geralmente um ou dois educadores musicais em específico). Os assuntos foram divididos em seis aspectos, a saber:breve biografia do educador; contextualização histórica do educador;

preceitos teóricos; quais as inovações que a teoria trouxe para o ensino de música; contextualização do tema; e uma atividade prática.

A cada semana, mudava o aspecto sob responsabilidade de determinado grupo. Ao término de seis semanas, todos os alunos haviam ficado responsáveis por um dos aspectos do assunto trabalhado. Entendemos que, além de aumentar a responsabilidade do aluno pelo seu aprendizado, esta estrutura também propiciou um aumento na aprendizagem significativa dos alunos, pois toda semana o aluno deveria, ativamente, construir seu conhecimento sob um determinado aspecto daquele assunto. Essa lógica da pesquisa e da busca do conhecimento acabava gerando curiosidade sobre os outros aspectos do assunto, fazendo com que os alunos cobrassem os colegas que não realizavam sua parte na tarefa.

Cabe ressaltar ainda que, por meio das atividades práticas que os próprios alunos preparavam – atividades que eram discutidas após sua realização por todos os discentes – conseguimos alcançar o último princípio de Rogers para a aprendizagem: a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe a relevância da matéria de estudo para seus objetivos. As atividades propostas sempre eram condizentes com os desejos de atuação profissional dos alunos. Em outras palavras, se os alunos possuíam perfil mais voltado para o ensino do instrumento musical em escolas específicas de música, por exemplo, a atividade planejada se voltava a essa realidade. Após sua realização, discutíamos o que havia ocorrido, procurando entender os limites e possibilidades daquela teoria para aquela realidade. Com o rodízio dos grupos, diferentes realidades foram experimentadas, o que enriqueceu bastante a experiência em aula.

Por fim, a única avaliação feita pelo professor tinha como objetivo responder a seguinte questão: o aluno seria capaz de pensar em uma prática de ensino de música que utilizasse de forma coerente os conteúdos vistos na disciplina? Para tentar responder a essa questão eles deveriam pensar em uma situação de ensino de música na qual eles seriam os professores.

Os alunos deveriam especificar, dentre outras coisas, que procedimentos metodológicos desenvolveriam para ensinar os conteúdos do curso, além de embasar as atividades nos educadores musicais que estudamos na disciplina e explicar também porque escolheu esse educador e sua teoria para trabalhar determinado assunto. O que foi avaliadofoi a coerência e o domínio da(s) teoria(s) usada(s).

Os alunos ainda foram convidados a tomar algumas decisões em conjunto sobre essa avaliação: se seria em grupo ou individual e qual seria sua duração. Decidiu-se, após

discussão, que a prova poderia ser feita em grupo ou individualmente, e que o prazo seria quatro dias a contar da aula.

É importante ressaltar que a discussão sobre se a avaliação seria feita individualmente ou em grupo foi muito interessante. Os alunos que defenderam a prova individual alegaram que os professores, em sua maioria, planejam seus cursos de forma individual e, portanto, a avaliação deveria simular essa realidade. Já os alunos que defendiam a prova em grupo alegaram que, por meio da interação com os colegas, haveria maior possibilidade de aprendizado dos conteúdos. A solução de deixar livre a escolha demonstrou uma grande responsabilidade dos alunos pelo seu processo de aprendizagem, pois em nenhum momento a escolha foi feita para facilitar a avaliação, gerar menos trabalho ou algo do tipo.

Considerações Finais

Nesse texto destacamos uma disciplina de metodologia e prática de ensino em educação musical, de umcurso de licenciatura em música,que se utilizou dos princípios que deveriam guiar o processo de aprendizagem de alunos formulados por Carl Rogers. Dentro dessa experiência, podemos destacar dois pontos principais. Em primeiro lugar, pudemos perceber que os alunos, em sua maioria, desenvolveram uma aprendizagem significativa, de acordo com a definição deste conceito trazida anteriormente.

Acreditamos que o que colaborou para isso foi o fato dos alunos terempercebido a relevância da matéria de estudo para seus objetivos, o que trouxe um maior interesse e esforço durante o processo de aprendizagem. Destaca-se, ainda, que esta aprendizagem significativa não foi uniforme. Por meio da única avaliação feita pelo professor pudemos perceber que cada aluno desenvolveu uma aprendizagem diferenciada em relação aos assuntos trabalhados, porém sempre de forma significativa.

Em segundo lugar, esta aprendizagem significativa foi alcançada por meio de atividades práticas que ficavam sob responsabilidade dos alunos. Dessa forma, eles participaram responsavelmente de seu próprio processo de aprendizagem, o que facilitou o alcance deste objetivo. Este fato, aliado ao fato de termos privilegiado a autocrítica e a autoavaliação em detrimento das avaliações externas, favoreceram um aumento significativo na responsabilização do aluno pelo seu processo de aprendizagem, fazendo com que nenhuma nota ou reprovação fosse criticada ou mesmo questionada.

Por fim, o professor da citada disciplina, além de considerar que não se pode ensinar diretamente a outra pessoa e, sim, apenas facilitar-lhe a aprendizagem, considerou também

que todos os seres humanos têm natural potencialidade para aprender e que, com afirma Rogers, o ser humano é naturalmente curioso e busca o aprendizado mesmo que esse exija esforços e sofrimentos. De fato, a experiência realizada nos permite afirmar que os alunos mantiveram-se esforçados e motivados durante toda a disciplina, buscando construir seu próprio aprendizado, tornando-o sólido e significativo, e encarando esse processo de forma natural e, até mesmo, prazeroso.

A aprendizagem centrada no aluno pode ser uma teoria que ajude a quebrar o paradigmatradicional de ensino que permeia as aulas em IES, onde o foco na meratransmissão de conhecimentos e na figura do professor ainda prevalece.Em um momento onde a área de educação musical discute, em nível nacional, o ensino de música na educação básica, é importante não perder de vista que os professores que atuarão neste nível de ensino devem ser formados no ensino superior. Dessa forma, reafirmamos a importância da área também se voltar para este nível de ensino.

Referências

ARAÚJO, I. R. de. O ensino musical no Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: alunos veteranos – perfil, análise e considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1CD-ROM.

FREIRE, V. L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 01., 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. 1 CD-ROM.

GALIZIA, F. S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música.**2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GLASER, S. R.; OLIVEIRA, C. B. de. Relato de experiência: com a palavra, professores! In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...**São Paulo: ABEM, 2008.1CD-ROM.

_____; FONTERRADA, M. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 91-99, set. 2006.

JUSTO, H. **Carl Rogers:** teoria da aprendizagem centrada no aluno. 4 ed. Porto Alegre: Livraria S. Antônio, 1978.

LOURO, A. L. M.; RAPÔSO, M. M.; CARNEIRO, G. H.; GONÇALVES, J. dos S. "Me sinto mais um mediador que um professor": reflexões sobre o ensino centrado no aluno em cartas de licenciandosem música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...**São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

LOURO, A. L. M. **Ser docente universitário-professor de música:** dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. 194 f. Tese (doutorado em música) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 63-68, set. 2008.

MIZUKAMI, M. G. **Ensino:** as abordagens do processo. 13 imp. São Paulo: EPU, 2003.

ROGERS, C. **A terapia centrada no paciente.** São Paulo: Martins Fontes, 1974.

_____. **Tornar-se pessoa.**2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

RUIZ, V. M. Motivação na universidade: uma revisão de literatura. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 20, n. 2, 2003, p. 15-24.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, J. R. A disciplina piano complementar no curso de licenciatura em música da UFPB: relatando e refletindo uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

Aprendizagem musical no ambiente familiar e a Síndrome de Asperger: reflexões a partir de uma cena

Sheila Cristina Escudeiro Hernandes Dias
UEM
sheila_hernandes@ibest.com.br

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento musical de uma criança pré-diagnosticada com Síndrome de Asperger. No texto, discuto aspectos relacionados às aprendizagens musicais decorrentes do estímulo e experiência com música no ambiente familiar e, ainda, aspectos do desenvolvimento musical relacionados às características da Síndrome de Asperger. Muitos autores têm se dedicado a mostrar o quanto as experiências familiares são determinantes no desenvolvimento de seus filhos. Há indícios de que essa criança possua habilidades musicais devido as suas características relacionadas à Síndrome de Asperger. Porém, a vivência musical no contexto familiar, a estimulação musical diária – ainda que não intencional – fazem parte de um complexo que pode determinar o desenvolvimento musical dessa criança.

Palavras chave: Síndrome de Asperger, desenvolvimento musical, aprendizagem musical em família

Introdução

Neste texto relato experiências relacionadas ao desenvolvimento musical do meu filho Charles, de 4 anos, que tem como pré-diagnóstico[1] a Síndrome de Asperger. Para isso, tomo como ponto de partida uma cena que intitulei "meu pequeno pianista". O trabalho está dividido em três partes. Inicialmente relato a cena, na sequência contextualizo a história de Charles e, em seguida, faço uma reflexão sobre os possíveis fatores que se relacionam ao desenvolvimento musical de Charles, fazendo um diálogo com a literatura. Por fim, trago as considerações finais.

A cena

Vida de dona de casa, mãe de três filhos, trabalhando como professora de música e iniciando um segundo curso na graduação - Licenciatura em Educação Musical na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tenho como instrumento principal o piano e no final do semestre de 2011 fiquei um domingo estudando para as provas semestrais. No repertório: Johann Sebastian Bach (Inventionen Sinfonien, Inventio 3, BWV 774), Eduardo Escalante (Suite no. 1, para piano, Cantiga de Roda, Acalanto,

[1] Por ser uma síndrome que apresenta muitos dos sintomas presentes no autismo, o diagnóstico da Síndrome de Asperger só é fechado na idade escolar, por volta dos 5 anos de idade. Já o Autismo pode ser detectado por volta dos 18 meses de idade e diagnosticado por volta dos 30 meses de idade.

Cururu), Cécile Chaminade (Album des Enfants, 2ª. Série, no. 1) e Béla Bartók (Mikrokosmos, piano solo, vol. IV, 98 e 113).

Charles estava sempre ao meu redor me observando, rindo, e muitas vezes misturando sons e andamentos das minhas peças de estudos as suas expressões.

Parei por alguns minutos para descansar e meu filho ao ver o piano desocupado foi até ele, e, de pé executou os quatros primeiros compassos do Béla Bartók, sendo que os três primeiros compassos foram executados com perfeição em notas, tempos e dinâmica. As notas foram executadas na mesma extensão em que o exercício mostra, utilizando mão direita e esquerda, em um andamento semelhante ao que eu estava executando. E o quarto compasso, executou apenas com a mão esquerda no ritmo, sem acertos de notas.

Fiquei surpresa com aquela espontaneidade. Voltei ao piano e repeti o estudo por inteiro. Quando finalizei Charles repetiu novamente os quatro primeiros compassos, repetindo com perfeição os três primeiros compassos e o acerto de duas notas e o ritmo do quarto compasso.

Contextualizando: a história de Charles e a Síndrome de Asperger

Charles chegou à minha família em 2008 quando tinha um ano de idade. Seus pais biológicos e avó materna haviam sido presos por tráfico de drogas e Charles estava em uma Casa Abrigo[2], no interior do Paraná, onde o conheci. O estado de saúde de Charles estava bem comprometido. Ele apresentava desnutrição em estágio grave, pneumonia, além de diarréia e vômito.

Diante do quadro, nós - eu e minha família - começamos a dar-lhe uma assistência, levando-o ao médico e cuidando de Charles. Como a situação de saúde dele era delicada e, para melhor atendê-lo, pedimos a guarda judicial para cuidados médicos. Contudo, após estarmos com Charles, percebemos que seu desenvolvimento era lento. Não atendia a chamados, não falava e tinha um atraso na parte motora. Isso fez com que o levássemos à Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE).

Na APAE uma equipe multidisciplinar diagnosticou um atraso no seu desenvolvimento sem, no entanto, o adjetivar. Charles passou então a frequentar a APAE para ter os atendimentos clínicos de fonoaudióloga, psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional e acompanhamento nutricional.

[2] Casa onde crianças e adolescentes menores de 18 anos ficam morando sob a tutela do juiz, até que seja solucionada sua situação, ou seja, seu retorno à família biológica ou adoção.

Em 2009, residindo em Maringá, Charles começou a apresentar muitos momentos de "ausências", caminhava de um lado para o outro em linha reta segurando as mãos e rindo, aparentemente sem motivo. Feito nova avaliação clínica, teve um pré-diagnóstico da Síndrome de Asperger. Essa síndrome faz parte do quadro do autismo, mas se difere do "autismo típico" por não apresentar nenhum atraso ou retardo significativo na linguagem falada ou na sua percepção, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de auto-cuidado e na curiosidade sobre o ambiente.

Charles apresenta a sua linguagem pobre, repete o que ouve, diz palavras soltas para se manifestar e chamar a atenção, isso muitas vezes traz a incoerência da fala. Usa verbosidade e usa perguntas durante a sua comunicação.

Conforme Klin (2006), em indivíduos com Síndrome de Asperger, há pelo menos três aspectos nos padrões de comunicação. Primeiro, a linguagem pode ser marcada pela prosódia pobre, ainda que a inflexão e a entonação possam não ser tão rígidas e monotônicas como no autismo. Segundo, a fala pode ser tangencial e circunstancial, transmitindo um sentido de frouxidão de associações e incoerência. Terceiro, o estilo da comunicação dos indivíduos com Síndrome de Asperger caracteriza-se, geralmente, por notável verbosidade. O indivíduo pode falar incessantemente sobre um assunto favorito, geralmente sem qualquer relação com o fato de a pessoa que escuta estar interessada ou envolvida.

Hoje, Charles frequenta uma escola regular, particular, onde mostra algumas limitações e dificuldades na aprendizagem, porém mantém uma média no seu desenvolvimento escolar. Além das atividades pedagógicas, Charles tem o acompanhamento de uma equipe formada por fonoaudióloga, psicóloga e neuropediatra. Todos trabalham em conjunto com a escola.

Refletindo sobre a cena

A cena relatada me levou à algumas questões: o desenvolvimento musical da criança com Síndrome de Asperger seria diferente do desenvolvimento musical de outras crianças? Como Charles pode memorizar a música abarcando tantos elementos (notas tocadas com a mão direita e esquerda, ritmo, expressão e andamento)? A capacidade de observação musical de Charles é maior que de outras crianças? O fato de Charles ser estimulado no ambiente familiar é relevante nessa cena? Em que medida está havendo uma aprendizagem musical em família? Ou Charles tem "dom" para música? Por que Charles optou pelo Bartók e não por outras obras das que toquei?

Charles vivencia música diariamente, seja por meio das práticas instrumentais em casa - assistindo aos estudos musicais diários (meu e de seus irmãos que estudam violão e bateria) e/ou tocando diferentes instrumentos, como flauta, piano, violão. Comumente desenvolvo as atividades cotidianas de Charles usando música. Temos músicas para o banho, para a alimentação, para as idas ao banheiro. Isso porque ele responde melhor com a música de modo que aceita e melhor aprende atividades diárias se as mesmas forem cantadas. Por esse motivo, desenvolvi uma série de canções criadas, e outras "parodiadas", que inicialmente foram improvisadas, mas que se tornaram parte do nosso dia-a-dia, funcionando como uma estratégia de comunicação entre nós.

Embora as canções que desenvolvi tenham uma função direta para as atividades diárias de Charles, elas também têm oportunizado um desenvolvimento musical significativo. Ele reproduz as músicas com contornos melódicos, mantendo o ritmo e andamento. Busca cantar na mesma tonalidade que ouve e, cantando, consegue falar as palavras corretamente, embora na linguagem falada apresente um vocabulário restrito e com muitas dificuldades nos fonemas e na articulação.

Por mais que Charles tenha dificuldade na comunicação, ele mostra interesse pela música, de modo que aproveito para estimulá-lo musicalmente, tendo como duplo retorno o ganho qualitativo em nossa comunicação e, ao mesmo tempo, um avanço em seu desenvolvimento musical.

Sobre a comunicação por meio da música, Brito (2003) afirma que ela ocorre também pelo fato de que as crianças se relacionam naturalmente e intuitivamente com a música, de modo que os sons tornam-se uma comunicação. Assim, a relação da criança com a música parece ser orgânica. A esse respeito, Parizzi (2005) salienta que o desenvolvimento musical, até os seis ou sete anos, acontece de forma espontânea e intuitiva através de experiências sensoriais e afetivas, provenientes de estímulos e interações da criança consigo mesma e com seu ambiente sociocultural.

O fato de Charles apresentar o interesse pela música e estar sendo estimulado, nesse momento com 4 anos, pode ser determinante em seu desenvolvimento musical. Isso porque, para Ilari (2005), o cérebro humano nesta idade é mais favorável para as aprendizagens do que em qualquer outra fase da vida. De acordo com a autora, o interesse pelo desenvolvimento cognitivo musical tem crescido de modo substancial nas últimas décadas e, com isso, muitas descobertas no campo da neurociência têm acontecido. As crianças estão, cada vez mais, conseguindo refinar a qualidade das suas expressões sonoras. As preferências e

memórias musicais se iniciam cedo nas crianças por processos imitativos e de impregnação, estando associado a inúmeras funções psico-sociais.

Os fatores sociais que parecem estar ligados ao desenvolvimento de Charles referem-se, especialmente, ao convívio musical no ambiente familiar. Pode-se afirmar que o fato de ele estar diariamente em contato com música tem um impacto direto no seu desenvolvimento. Sobre isso Gomes (2006) afirma que cantar e tocar não são "talentos herdados dos pais", mas aprendizagens relacionadas ao projeto educativo dos pais e de preferências e vivências musicais em família.

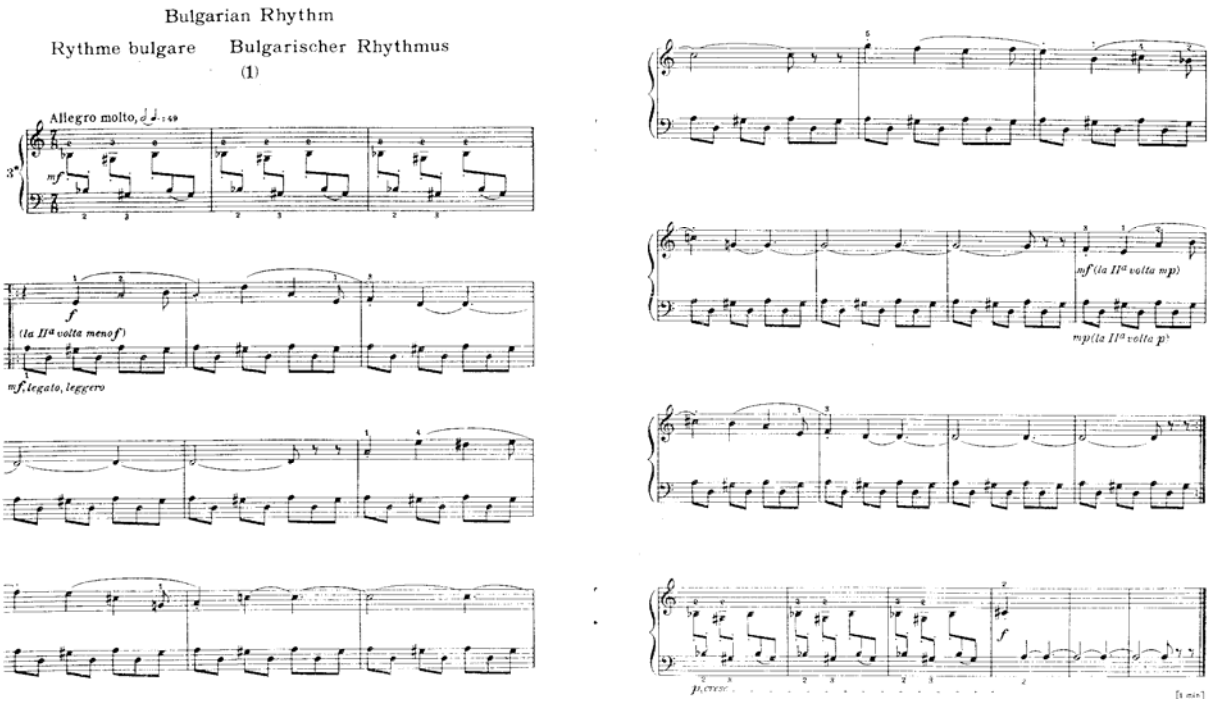
Muitos autores têm se dedicado a mostrar o quanto as experiências familiares são determinantes no desenvolvimento de seus filhos. Fucci-Amato (2008) comenta que a família pode desempenhar o papel de principal agente social de iniciação cultural do indivíduo. Ela afirma, ainda, que os hábitos da família determinarão os hábitos de seus filhos, já que são formados por um processo que envolve a imitação da atitude daqueles que estão ao seu redor.

Contudo, no caso de Charles, não se pode deixar de considerar suas características psico-sociais relacionadas à Síndrome de Asperger. De acordo com Klin (2006, p. 5), "um dos mais fascinantes fenômenos" dessa Síndrome é a presença das denominadas "ilhotas de habilidades especiais", ou seja, as habilidades preservadas ou altamente desenvolvidas em certas áreas que contrastam com os déficits gerais. Dentre algumas habilidades o autor cita as habilidades musicais, como a percepção de tonalidade musical ou a execução de uma peça musical, ou trechos, após tê-la ouvido.

Charles teria a presença de "ilhotas de habilidades especiais"? Mas por que selecionou o Bartók em detrimento às demais obras que toquei? Esse estudo de Bartók, "Bulgarian Rhythm", tem apenas uma seção que se repete (compasso 4 ao 23), entremeado de três compassos introdutórios (compasso 01 ao 03) que se repetem na coda (compasso 24 ao 29). Esta peça é modal, baseada na escala no modo dórico em Ré e apresenta um forte apelo rítmico. Na sua introdução, como pode ser vista na Figura 1, Bartók utiliza a fórmula 7/8 que é um compasso irregular: pelo desenho rítmico, sendo uma junção de dois binários com um ternário (2/8 + 2/8 + 3/8). O resultado desta divisão de compassos gera um ritmo quebrado característico da introdução e que é levado ao ostinato da mão esquerda por toda a peça.

A obra apresenta uma característica rítmica forte, dançante e até hipnotizante, pois o ostinato está na peça inteira. Isso pode ter sido um dos aspectos que chamou a atenção de Charles, que a elegeu em relação às demais que toquei naquele domingo.

FIGURA 1 – Música executada: Bulgarian Rhythm



Fonte: Béla Bartók, Mikrokosmos, Vol. IV, Piano Solo, No. 113

Não há dúvidas de que Charles foi atraído por essa música. Sobre isso, Ilari (2006) ressalta que a música está relacionada à atração, sendo que esta última se relaciona diretamente aos esquemas cognitivos. Contudo, a autora afirma que tais esquemas estão, por sua vez, relacionados às experiências vivenciadas com colegas, pais e responsáveis. Parece que a música na vida de Charles se faz a partir da combinação de suas características psíquicas e, também, de experiências musicais vivenciadas em casa.

Considerações finais

A cena relatada me motivou a realizar uma reflexão sobre o desenvolvimento musical de Charles. As práticas musicais em casa, algumas vezes com funções específicas para suas atividades diárias, acabam por oportunizar uma aprendizagem musical cotidiana.

Há indícios que Charles possua suas habilidades musicais devido a suas características relacionadas à Síndrome de Asperger. Porém, a vivência musical no contexto familiar, a estimulação musical diária – ainda que não intencional – fazem parte de um

complexo que pode determinar o desenvolvimento musical de Charles. E que tenhamos outras cenas impactantes!

Referências

BARTÓK, BÉLA. Mikrokosmos: Progressive Piano Pieces, Vol. IV, Piano Solo. Wiethrop Rogers Edition, Boosey & Hawkes. Music Publishers Limited. London, [1940].

BRITO, T. A. *Música na educação infantil:* propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

FUCCI-AMATO, R. C. A família como ambiente de musicalização: a iniciação musical de 8 compositores e intérpretes sob uma ótica sócio-cultural. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2008.

GOMES, C. H. S. Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 109-114, mar, 2006.

GOMES, C. H. S. *Educação musical na família*: As lógicas do invisível. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. Tese de Doutorado. Porto Alegre. 2009.

ILARI, B. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan-abr, 2006.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005, Curitiba. *Anais*... Curtitiba: UFPR, 2005, p. 55-62.

KLIN, A. Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, p. 3-11, 2006.

PARIZZI, M. B. *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como manifestação de seu desenvolvimento cognitivo*. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Educação Musical, Dissertação. Belo Horizonte, 2005.

Aprendizagem musical no contexto social não formal

Sami Tarik Soares Martins
UFRN
samitarik7@yahoo.com.br

Maria Soares de Macedo
UFRN

Resumo: Este trabalho evidencia a prática da percussão popular entre os indivíduos leigos ou não através da educação não formal nos vários cenários constituídos pela música. Considerando que o ser humano encontra-se em processo de construção de identidade pessoal e social, a Educação musical contribui com a formação integral do cidadão e sua inserção social, buscando nos diversos cenários da diversidade social e cultural, valorizar e interagir os saberes adquiridos, aplicando-os na transformação da sociedade em que vivem, respeitando a diversidade humana, possibilitando que os indivíduos interajam entre si, por meio de suas diferenças. Essas vivências e aprendizagens são processos individuais que cada um internaliza e representa em todos os espaços onde convivem.

Palavras chave: Aprendizagem musical; Educação não formal; Percussão.

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música que promove a construção do conhecimento musical em contextos sociais não formal. Outra contribuição deste trabalho é a discussão da prática pedagógica nessa atividade educacional, sua importância no processo de formação do sujeito, cidadão capaz de intervir na sociedade através da modalidade de educação não formal.

A educação não formal promove uma intervenção na realidade, comprometida com o fazer, centrada nos quatro pilares da educação, propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser, necessitando então, do suporte e da análise social desenvolvida por outras áreas de conhecimento.

Paulo Freire (1996, p.19) já nos orientava que para a promoção da Educação Popular, termo usado para classificar as ações educativas que aconteciam fora da sala de aula e que hoje são caracterizados como “educação não formal”, precisamos literalmente “mover-se no mundo”. O ser humano quando nasce, antes do domínio da linguagem falada ele se apropria da motricidade para adquirir experiências. Nesse sentido, a educação não formal também favorece as pessoas com necessidades educacionais especiais que, de acordo com suas possibilidades físicas, também tem o seu “mover-se no mundo”.

Os movimentos expressivos do nosso corpo identificam a necessidade natural que o ser humano tem tanto de expor seus sentimentos e pensamentos como para manifestar ou expandir suas emoções, sem pronunciar uma palavra, mas através de simples movimentos de expressão corporal.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende identificar os saberes necessários à ação pedagógica na educação não formal, tendo como laboratório vivo a Oficina de Percussão Kizambe.

Os resultados dessa oficina poderão trazer reflexões e contribuições para o desafio de inovar a aprendizagem musical fora da educação formal, conhecimento esse que não é estático, mas dinâmico, em constante transformação, uma vez que a sociedade moderna apresenta demandas sócio-educacionais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola.

Nesse sentido, a "Pedagogia para a Libertação" protagonizada por Paulo Freire aponta para a educação como uma solução para transformar as diferentes formas de miséria, seja ela social, educacional ou cultural, bem como promover aos excluídos acesso à sociedade, o que acarreta mudanças no conceito da educação. Com isso, criam-se novos espaços de educação, a exemplo das OSCIPs, ONGs, igrejas, clubes etc. na educação musical esses espaços, em termos quantitativos, são bem diversificados do tipo bares, ruas, festa de aniversário, casas de amigos, academias, aulas particulares em domicílios, etc. extrapolando os limites do processo ensino-aprendizagem escolar, competência necessária para a ação proposta.

Daí, a importância de se estudar a educação não formal, a fim de possibilitar a sistematização, reorganização e construção de conhecimentos com ações orientadas e intencionais.

Dentro desse contexto, induzida pela globalização e pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação, a nossa educação precisa vencer uma série de paradigmas chegando à redefinição da sua Proposta Pedagógica, objetivando o desenvolvimento do potencial individual e integral do aluno por meio da construção de competências como nos orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que nos dizem que

> A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei,

> apresentados nestas diretrizes, e constantes da sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1999, p. 126)

Além disso, é fundamental entender a Educação como comportamento essencial das estratégias socioeconômicas, para atingir melhores padrões de qualidade, competitividade e produtividade na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a televisão, o computador, a internet, assim como as igrejas, as associações de bairros, as bibliotecas, enfim, toda a vida que pulsa no contexto físico-ambiental vem oportunizando, sem dúvida, a ampliação e o intercâmbio de conhecimentos sobre o homem, suas obras, descobertas e fatos, levando ao estabelecimento de novos padrões de comportamento. A questão é onde e como administrar o que vamos aprender, ver, ouvir, sentir e expressar-se nas mais diversas linguagens, principalmente na linguagem musical, no contexto apresentado pela era da informação e do conhecimento?

Os cenários construídos pela educação não formal será a resposta correta? Talvez!...

A educação não formal é um termo que permite múltiplos usos. É usado para definir ações, relações entre indivíduos ou é empregado como um conceito de organização institucional. Para Gohn (2001), educação não formal são práticas que capacitam os indivíduos tanto para solução de problemas coletivos como para a aprendizagem de habilidades para o trabalho, de conteúdos da escolarização formal, de direitos, de recursos desenvolvidos na e pela mídia, de convívio social, famílias e comunidade como um todo.

Segundo Gohn, a metodologia utilizada na educação não formal,

> ... é um dos pontos mais fracos na educação não formal [...]. De toda forma, na educação não formal as metodologias são, usualmente, planificadas previamente segundo conteúdos prescritos nas leis. [...] Na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; [...] O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. (GOHN, 2001, p. 45)

Os cenários públicos, atualmente, constituem-se de grupos socioculturais com formações histórico-culturais com diferenças de gênero, raça, orientação sexual e religiosa que impulsionam as injustiças, desigualdades e discriminações e em constante busca por um

empoderamento cultural objetivando, portanto, o respeito e a valorização das diferenças, principalmente de desenvolvimento tecnológico.

Neste sentido Koellreutter (1977), já dizia que:

> Como a arte em geral, também a música, na nova sociedade, deveria ter principalmente a função de humanizar a civilização tecnológica. Dessa maneira, a música se tornaria um instrumento de modificação através de processos estéticos. Assim sendo, a escola interdisciplinar de música deveria colocar a questão de como diferenciar os elementos estéticos e musicais de acordo com as várias formas de aspectos humanos e sociais (KOELLREUTTER, 1977).

Portanto, necessário se faz, a discussão sobre a formação do músico para atuar nos cenários não formais construídos pela sociedade, promove reflexões acerca dos avanços em ritmo alucinante em todos os aspectos da vida e das atividades humanas.

Nesta trilha orientativa a aprendizagem musical adquirida na Oficina de Percussão Kizambe contribui com a formação integral do cidadão e sua inserção social valorizada pela interação não formal nos diversos cenários produzidos.

Oficinas de Percussão Kizambe

O Kizambe é um Núcleo de Estudos e Pesquisa de Percussão que surgiu em 2008 com a união dos percussionistas e compositores Dudu Campos e Sami Tarik, na cidade de Natal-RN, que desenvolve um trabalho de pesquisa com a musica de percussão "experimental", característica sempre presente nas composições de cada um. Nas oficinas de percussão popular e na busca de novos timbres, fica marcada a presença do constante uso de materiais reaproveitáveis.

A 1ª oficina realizada foi em um espaço comercial denominado "O Sanduiwich" localizado em Natal-RN, Brasil, que apesar de ser inadequado para uma oficina de percussão, foi de grande valia para validar a potencialidade da metodologia quanto ao ato de "prender a atenção" dos participantes, além de estar em contato com um público realmente leigo no assunto.

Para o público de 25 participantes leigos, formado em sua maioria de jovens e adultos, foram desenvolvidas dinâmicas para que atender as dificuldades dos oficineiros. A percepção dos participantes leigos foi satisfatória considerando ser uma primeira experiência rítmica/musical, bem como, a interação musical que de acordo com o desenvolvimento da metodologia ficou comprovado que deveria incentivá-los cada vez mais a experienciar a

utilização dos efeitos de percussão direcionando a mudança de abordagem no decorrer da oficina.

Consciente de que os objetivos propostos foram atingidos o percussionista Sami Tarik construiu uma parceria com a Universidade de Cabo Verde para realização da Oficina naquele país.

Assim surgiu a 2ª oficina que ocorreu no país de Cabo Verde, na Ilha de Santiago, na Casa da Música, espaço da própria Universidade de Cabo Verde-UNICV destinado às práticas musicais.

Nessa oficina o público formado por uma faixa etária diferenciada, composta por crianças e adultos, em sua maioria adultos, com uma característica marcante que era a presença de pais e filhos. Por ser uma ilha turística havia pessoas de diferentes nacionalidades, como alemães, angolanos e brasileiros além dos cabo-verdianos.

Mesmo com o público receptivo, a princípio houve resistência à inserção na produção do som por temerem atrapalhar o processo que estavam vivenciando até o momento em que foi utilizada a voz como recurso para aproximação nos exercícios percussivos. O momento de maior descontração foi na improvisação pelos participantes na formação das estruturas musicais propostas pelas vivências.

A 3ª edição da oficina foi ministrada também no país de Cabo Verde, só que desta vez na Ilha do Sal, numa Escola de Música do município chamada "Tututa". O público foi em sua maioria de crianças.

Os cabo-verdianos foram bastante receptivos, pois não é comum a realização de trabalhos formatados com o intuito de despertar na população a importância da educação musical e o desenvolvimento da musicalidade no país.

Metodologia da oficina

A metodologia usada nessa oficina foi a aula-espetáculo o que proporcionou uma sala cheia de crianças e todas elas em silêncio, prestando atenção e interagindo no momento certo. A melhor resposta foi a do público infantil pela sinceridade e cumplicidade diante das vivências, permitindo uma maior interação com o canto e nas participações percussivas. Isso flui quando são valorizadas as habilidades do ser humano onde a busca da perfeição não deve existir e sim a intenção de aproximação e interação do público.

O material da oficina foi acondicionado numa "bambona" plástica. Lá estava efeitos de percussão tais como chocalho, sino, sementes, molas, apitos, conduite de energia,

moringa, baquetas, pandeiros, ganzá, caxixes, kalimba, blocos sonoros, pandeirola e tambor de plástico (material reaproveitado).

Além dos instrumentos de percussão foram utilizados equipamentos eletroeletrônicos tais como caixas de som, microfones, pedestais, mesa de som, estabilizador e transformador de energia, além de pedais eletrônicos com suas respectivas fontes e cabos que possibilitam a mudança de timbres, amplificação, força e nitidez no som, além de gravações em tempo real, que acabou sendo um dos pontos fortes da oficina. É prudente conhecer a acústica do local, fazer alguns ajustes no equipamento de som, como reverbes, níveis de compressão, entre outros.

1º momento - a oficina começa com um solo improvisado com um pandeiro de couro que tem sua culminância na gravação de um ciclo rítmico. Esse ritmo é uma mistura do Techno com o Zambê - ritmo proveniente da cultura norte-rio-grandense. Em seguida começa um improviso com o pandeiro de nylon que também termina sendo gravado. Dessa maneira obtém-se uma rica base rítmica, que permite o uso de outros instrumentos como o ganzá, podendo também aplicar um canto de apresentação, bastante encontrado no zambê que se baseia em perguntas e respostas, provocando uma interação com os participantes da oficina. O objetivo dessa performance é mostrar que eles estarão livres para se expressar naquele momento. A oficina acontece o mais próximo possível dos participantes onde a formalidade não será priorizada. Essa atitude faz com que eles se mantenham alerta e entusiasmados com o que está por vir.

2º momento – os participantes ficam sentados no chão para que possam relaxar ao som de uma moringa. Os exercícios de relaxamento se baseiam na Yoga. Uma série de alongamentos e atividades de relaxamento é proposta para que os participantes estejam aptos a suportar a carga física no decorrer da atividade deixando de lado as tensões e os problemas particulares e “entrando de cabeça” no tema sugerido.

Logo após o relaxamento eles são orientados a usar sons corporais como estalos e palmas. Em seguida inicia-se um conto sonoro (estória contada por quem está ministrando a oficina) de uma lenda chamada Mahura. Acredita-se que a referida lenda tem sua origem na África e por esse motivo devemos ter uma atenção especial com os timbres e instrumentos usados como recurso para trazer os participantes ao imaginário desejado. Essa história é contada com o auxílio de loops que formam um ciclo rítmico produzido com uma moringa, uma kalimba e uma mola. Para intensificar a participação na oficina usa-se uma série de efeitos percussivos que lembram sons de pássaros, rio, vento, chuva, que nos remetem a natureza, além de sons abstratos.

O diferencial nesse momento é a participação das crianças através de sons corporais, além de experimentarem os efeitos de percussão e de utilizarem o canto na canção intitulada *Dumbaiê do grupo Codona*, uma espécie de mantra africano, interagindo diretamente com o conto sonoro conduzido pelo facilitador.

3º momento - essa etapa da oficina foi destinada ao aprimoramento da percepção rítmica. Para iniciar foi executado um coco, ritmo típico do nordeste brasileiro, utilizando um ganzá para a variação de intensidade de acordo com os tempos fortes e fracos do ritmo e o tambor de plástico que forma a base do ritmo com sons graves e médio agudos, utilizado também para a base rítmica por alcançar frequências graves e de médio agudo num volume de som considerado alto além da possibilidade de utilizá-lo para o transporte dos instrumentos da oficina. Outro instrumento utilizado é o agogô ou bloco sonoro, que pode ser substituído de uma maneira mais alternativa com a utilização de duas garrafas de vidro de tamanhos diferentes. O objetivo da utilização desse instrumento é provocar no participante da oficina a noção demarcação do tempo. O quarto instrumento é uma corda cheia de chocalhos de cabra, que pode ser substituído por uma pandeirola que é um instrumento mais facilmente encontrado. O objetivo da utilização desses dois instrumentos é provocar no participante a capacidade de perceber o contratempo. Para dar a canção um esboço melódico, podemos utilizar canos de energia, que podem ser utilizados com uma técnica próxima a da gaita, pois o som é produzido pela expiração e pela inspiração com a boca. No conto sonoro esse mesmo material é utilizado de maneira diferente, os participantes giram o cano de energia que tem boa flexibilidade, e dessa forma produzem sons que se parecem com o vento. Por fim no canto, usa-se a "Cantiga do Sapo de Jackson do Pandeiro" por ser interativa com perguntas e respostas, além de ser uma composição de um percussionista popular. Todos esses elementos em conjunto exemplificam de maneira clara a divisão rítmica, dentro de uma roupagem baseada na performance dos artistas populares brasileiros.

4º momento – aplica-se a dinâmica do "Mané Pipoca" que se caracteriza como um brinquedo cantado. À voz e ao movimento corporal junta-se a percussão como um jogo de fato, com regras a seguir e graus de dificuldades a vencer.

5º momento – é a montagem do "Ijexá", ritmo musical presente nos afoxés, onde é gravado cada passo para construção do ritmo, ainda com a proposta de utilizar os loops. Como se assemelha a um exercício de memorização promove a repetição das batidas e o revezamento dos instrumentos entre os participantes. O exercício tem sua finalização quando o loop é desligado e os participantes seguem de maneira independente sem o loop como "muletas" e nesse momento os participantes que estão sem instrumento são incentivados a

interagir com palmas e cantando.

6º momento – é a hora de tirar dúvidas, responder perguntas e avaliar a oficina como um todo.

Todo esse processo participativo e interacional desenvolvem noções sobre a percussão que através das vivências ajudam o ser humano a se integrar ao seu contexto sociocultural através da música.

Conclusões

Mais do que trabalhar conceitos, pretende-se criar um espaço de autoconhecimento, debate e reflexão sobre atitudes e padrões de comportamento que promovem a educação musical. Para tal, utilizam-se metodologias participativas que valorizam a experiência e o conhecimento de cada participante, motivando a partilha e a aprendizagem mútua.

Contudo, o ser em desenvolvimento deverá ter em si o sentimento de inquietude, o sentimento que faz do homem um ser inacabado, todavia sedento de que a cada dia possa chegar a novos conhecimentos, vislumbrá-los com serenidade, respeito e coragem, partindo da nossa própria cultura, das nossas experiências pessoais, colocando o "outro" no centro da compreensão onde o diálogo nos faz entender que somos diferentes.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 188 p.

CABOCLO, Eliana Tereza de Andrade Freitas, TRINDADE, Maria de Lourdes de Araújo. *Multiplicidade: cada identidade uma constelação.* Salto para o Futuro: Reflexões sobre a educação no próximo milênio. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. SEED, 1998. 96 p.

DELORS, Jacques. Et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

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

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o Associativismo do terceiro setor.* 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *O ensino da música num mundo modificado*. In: Anais do I Simpósio Internacional de Compositores. São Bernardo do Campo, Brasil, Disponível em: <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>. Acesso em: 12 abr. 2011.

Apropriações bakhtinianas: contribuição para o entendimento da percepção musical como compreensão da obra musical

Maria Flávia Silveira Barbosa
UFES
mfsb65@yahoo.com

Resumo: A intenção do texto é fomentar as discussões acerca das concepções que têm fundamentado as práticas no âmbito da disciplina Percepção Musical. A 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 – parte dos estudos realizados para elaboração de tese de doutoramento – indicou o treinamento auditivo, através do reconhecimento e da reprodução oral ou escrita de elementos formadores da linguagem musical como a prática mais usual em Percepção Musical. Na busca por uma alternativa metodológica a esses fazeres, apropria-se da contribuição de Mikhail Bakhtin e sua concepção enunciativo-discursiva da linguagem. A tentativa é provar a hipótese de que os processos perceptivos em música devem ser entendidos como compreensão da obra musical.

Palavras chave: Percepção Musical; Linguagem Musical; Mikhail Bakhtin.

Em nossa tese de doutoramento, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2009, procuramos trabalhar – com base sobretudo nos estudos dos autores russos Lev Vygotski e Mikhail Bakhtin – a ideia de que os processos perceptivos em música devem ser entendidos como *compreensão da obra musical* e não como reconhecimento e reprodução de elementos constitutivos da linguagem musical. Nossa intenção com esse estudo foi contribuir para repensar as concepções e as práticas na disciplina Percepção Musical.

Em outro artigo, apresentado no XVIII Congresso Nacional da ABEM (Londrina – PR, 2009), expusemos um recorte da referida tese, através do qual procuramos demonstrar o quanto a ideia de *treinamento auditivo* – uma das mais veiculadas, tanto nos discursos quanto nos fazeres da disciplina Percepção Musical – é tributária 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 por nós adotada, a psicologia histórico-cultural, a principal característica dos processos perceptivos no homem, a saber: é uma função psicológica *desenvolvida histórica e culturalmente*.

Pois bem, neste artigo, faremos um outro recorte da tese citada, enfatizando agora a contribuição do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin, para provar a hipótese defendida de que percepção musical deve ser entendida como sinônimo de compreensão da obra musical.

Em seu livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*, buscando justamente fundar as bases para uma perspectiva marxista da filosofia da linguagem, Bakhtin (1999) critica duas das

principais orientações do pensamento filosófico lingüístico de sua época[1] – o "subjetivismo idealista" (ligado ao Romantismo) e o "objetivismo abstrato" (ligado ao Racionalismo e ao Neoclassicismo). Especificamente, ao opor-se ao objetivismo abstrato no que toca ao uso concreto que fazem locutor e receptor do sistema da língua, diz Bakhtin:

> é impossível reduzir-se o ato de descodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística utilizada pelo locutor como familiar, conhecida [...]. Não; o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. [...] // O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado (BAKHTIN, 1999, p. 93).

Dessa formulação, destacamos dois pontos (que não deixam de estar conectados): 1. a natureza do processo de descodificação da linguagem e 2. a questão do contexto na compreensão da enunciação. Sobre o primeiro ponto, Bakhtin deixa claro que, para ele, tal processo (de descodificação) envolve mais que o reconhecimento de formas e normas lingüísticas e requer, sobretudo, a compreensão da forma da língua inserida em um contexto específico. Considerar que o uso da linguagem pelos homens limita-se à identificação e reprodução de um sistema de regras torna a linguagem, ou as formas linguísticas, *sinais* de conteúdo imutável[2]; por outro lado, as formas linguísticas são *signos*: refletem e refratam algo diferente da sua própria realidade.

Trazendo essas reflexões para o campo da percepção musical, podemos dizer que também o "ato de descodificação" da obra musical não pode se reduzir ao reconhecimento e identificação de sons (ou outros elementos formadores da linguagem musical), que, nesse caso, se tornam meros sinais. Ao contrário, envolve processos muito mais complexos de aproximação, de compreensão, de construção de significação. Entretanto, na área da Educação Musical é comum aceitar-se a premissa de que, inicialmente, a criança ouviria apenas os sons puros[3] (não só os

[1] A primeira edição do referido livro data de 1929.

[2] De acordo com Pino (1995, 2000), cada espécie animal possui um *sistema sinalético* que desempenha papel fundamental na relação entre os indivíduos e o meio em que vivem. A vantagem desses sistemas está justamente em seu caráter *fixo* e *unívoco*, o que assegura uma "interpretação" sempre objetiva dos sinais por parte dos indivíduos de uma mesma espécie. Os *sistemas de signos* (linguagem falada e escrita, sistemas numéricos, mapas, obras de arte etc.) criados pelo homem são considerados por Pino como "ganhos evolutivos" da espécie humana cuja base material é a sinalética animal; diferentemente dos sinais, que são reconhecidos/ identificados por mecanismos biológicos particulares de cada espécie, os signos precisam ser interpretados, significados dentro de um contexto sócio-cultural e histórico.

[3] Naturalmente, essa premissa advém de certas concepções sobre música, musicalidade e ensino musical muito veiculadas na área da Educação Musical. Schroeder (2005), em sua tese de doutoramento, toma como ponto de partida justamente o conceito de musicalidade e procura desvelar as concepções que têm fundamentado a pedagogia musical ao longo do século XX (sobretudo as "propostas inovadoras", baseadas nos pressupostos escolanovistas), mostrando o quanto essas concepções são ainda tributárias de antigos preconceitos acerca do ensino/ aprendizado de música, muitos dos quais procuravam explicitamente combater.

musicais, como também os da linguagem e os do ambiente) e só posteriormente é que esses sons adquiririam algum sentido. Se nos guiarmos pelo pensamento bakhtiniano, veremos que tal premissa é falsa mesmo aplicada a mais tenra infância; diz o autor russo, que "a pura 'sinalidade' não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de 'sinalidade' e de identificação que lhe é correlata seja real" (BAKHTIN, 1999, p. 94)[4].

Para passarmos ao segundo ponto – a questão do *contexto* nos processos de significação da linguagem, ou, em outras palavras, a questão do *contexto* na compreensão das enunciações –, traremos mais uma afirmação de Bakhtin:

> na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Ibid., p. 95 – itálicos do autor).

Ora, não poderia ser mais clara a ideia bakhtiniana: cotidianamente, o indivíduo não utiliza a língua como um conjunto de regras a serem identificadas e seguidas; por outro lado, toma "a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular" (Ibid., p. 95). O indivíduo usa a língua em função do contexto em que se encontra, dos sentidos que deseja produzir, dos conteúdos a serem transmitidos e das relações que estabelece com o seu interlocutor. Essas questões são similares àquelas de que trata Lev Vygotski (1998) em sua conferência sobre o desenvolvimento da percepção na infância, quando postula a *estruturalidade* e a *atribuição de sentido* como características da função perceptiva no homem.

Em se tratando da obra musical, é dificil apontar objetivamente os conteúdos, os sentidos (conceitos) que veicula, mas limitar a sua compreensão ao reconhecimento, identificação e reprodução de sinais sonoros é negar completamente que tenha *algum* conteúdo, que produza algum sentido (SCHROEDER, 2005). Pensamos que reconhecimento, identificação e reprodução de sinais sonoros são ações restritas ao campo da pura sensorialidade; trata-se da captação imediata de formas elementares de reflexos da realidade (LURIA, 1991). Assim, poderíamos parafrasear Bakhtin; poderíamos dizer que, na realidade, não são intervalos ou acordes ou ritmos

[4] Também Pino (2005), em seu livro *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*, identifica logo nos primeiros (três) dias de vida da criança o marco de seu "nascimento cultural"; quer dizer, segundo o autor, o momento em que já não se pode mais pensar no indivíduo como um organismo puramente biológico. É bem cedo que se inicia na criança, pela ação dos indivíduos que a rodeiam, o processo de apropriação dos bens culturais, simbólicos, humanos (entre eles, a linguagem).

(elementos da linguagem musical) o que produzimos (executamos) ou escutamos, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.”.

Em Bakhtin, encontramos a possibilidade de delinear um entendimento sobre a percepção musical em que percepção poderia ser “sinônimo” de *compreensão*; e o objetivo de uma disciplina chamada Percepção Musical seria a compreensão de obras musicais e não o reconhecimento, a identificação e a reprodução de elementos formativos (abstratos, imediatos) da linguagem musical, tomados fora de um contexto real, vivo. Quando esses elementos são destacados de seu contexto, eles perdem seu sentido, sua concretude, tornando-se abstratos, mesmo se forem recolocados em contextos (artificiais) como se vê com muita frequência nas melodias inventadas que, geralmente, compõem os livros de Percepção Musical. Perguntamo-nos: que diferença faz identificar auditivamente, nomeando um encadeamento de acordes, por exemplo, V – I graus como cadência perfeita, se, de fato, na realização concreta da obra musical, tal encadeamento pode ou não adquirir esse sentido – de uma cadência perfeita, quer dizer, de uma conclusão definitiva – a depender do contexto em que for colocado? Pensamos, por exemplo, nos diferentes sentidos musicais que esse encadeamento adquire quando aparece no decorrer de uma fuga de Bach, quando finaliza um movimento de uma sonata de Mozart ou quando se estende por uma longa *coda*.

Lembramo-nos de ter estudado uma determinada *Sonata* de L. van Beethoven (Op.10 n.2, em Fá Maior), em cujo início se ouvem dois acordes de tônica (I grau) em posições diferentes – mais explicitamente, no baixo (mão esquerda) acordes idênticos, em estado fundamental, sem a terça, baixos dobrados e nas vozes superiores (mão direita), o mesmo acorde, na primeira e depois na segunda inversão. Dizia nossa professora que tais acordes *não* poderiam soar iguais, mas sim como uma indagação, o primeiro e como uma resposta, o segundo. Ora, tal percepção (compreensão) não é conseqüência da mera identificação auditiva dos acordes, pois eles são tão somente o mesmo acorde. Tanto na compreensão/ percepção de que deve ser dessa forma, como na compreensão/ percepção de como realizá-la, de pouca ajuda seria distinguir auditivamente o grau e a posição de tais acordes. O conhecimento que se requer aqui é outro, e envolve, segundo pensamos, uma profunda familiaridade com o todo da obra do compositor alemão e desse todo em relação com as outras obras musicais que vieram antes e depois da sonata a que nos referimos; e, mais especificamente, requer a compreensão/ percepção de como seria a *realização sonora* desses dois acordes *em interação*, nunca isolados: qual a função (sentido) de um em relação ao outro e em relação ao que se ouve a seguir, nessa mesma *Sonata*? Pensamos que seja essa uma das qualidades que mais verdadeiramente diferenciam o ouvido de um profissional de música do daqueles que não o são: a possibilidade de acionar uma *imaginação auditiva*

fundamentada em um conhecimento que se adquiriu, a fim de elaborar uma ideia musical e realizá-la através de técnicas instrumentais ou vocais. O que melhor diferencia o músico do não músico e do mau músico, no que toca a suas potencialidades auditivas, *não é* a destreza em identificar e classificar elementos.

Ainda em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1999) analisa criticamente o uso que faz a orientação subjetivista idealista da "enunciação monológica" como ponto de partida para os estudos sobre a língua (segundo o autor, também a orientação objetivista abstrata se baseia na "enunciação monológica", mas sob uma perspectiva diferente, a qual ele igualmente rejeita). O subjetivismo idealista entende a enunciação monológica "como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc." (Ibid., p. 110-111). A expressão (enunciação) é, então, algo que se origina, que toma forma no interior (psiquismo) do indivíduo e é exteriorizado (objetivado), através de diferentes sistemas sígnicos, para si ou para os outros; seu conteúdo, suas fontes são, portanto, essencialmente interiores.

Ao contrário, para o autor russo, é o exterior que dá forma ao interior: a expressão (enunciação) não resulta da atividade interior; por outro lado, é ela que organiza, modela, determina o conteúdo e dá forma à atividade interior. Em outras palavras, a enunciação só pode encontrar seu conteúdo e elaborar sua forma a partir das condições reais vividas pelo indivíduo, condições de *interação* na sociedade humana organizada. Toda enunciação, por mais completa que possa parecer, é apenas um elo na cadeia da comunicação verbal: tanto é resposta ao enunciado de outrem, como aguarda também que alguém se lhe responda. Pode-se dizer que a enunciação é resultado (e também, de certa forma, condição) da interação verbal (*social*) e não da atividade mental do indivíduo consigo mesmo. Assim, para compreender a verdadeira natureza dos fenômenos da linguagem, não podemos tomar um único enunciado como objeto de análise, mas é preciso considerar fundamentalmente os outros elos da cadeia na qual ele se insere (mesmo porque, tomado assim, isoladamente, fora de contexto, o enunciado perde sua própria condição de enunciado).

Pois bem, cabe agora perguntar: como entendemos que a *interação verbal* – que se concretiza através da enunciação e cuja natureza é social – pode fundamentar uma visão diferente acerca da disciplina Percepção Musical? Essas formulações bakhtinianas reforçam, em nossa opinião, a necessidade de repensarmos qual poderia ser o foco das atividades em Percepção Musical: elementos constitutivos da obra musical, tomados de forma isolada, abstratamente, ou enunciados concretos em interação com outros enunciados? Da mesma forma que a língua, também a música é um objeto social, cultural e histórico que se produz em (ou, a

partir da) interação não só com outros objetos culturais da mesma natureza, mas com o todo da vida nas sociedades humanas. Sendo assim, para estudar a obra musical, não podemos destacá-la dessa rede de relações (interações) ao qual pertence, eximindo-nos de conhecê-las; também não podemos segmentá-la em elementos constituintes, que, fora do contexto, do todo de uma obra, perderão o sentido. A nosso ver, a Percepção Musical deve ser encarada como *estudo de obras musicais*; e as aulas dessa disciplina, não devem se resumir à análise auditiva de materiais musicais: intervalos, acordes, melodias, ritmos, cadências etc. O que se deveria procurar perceber seria justamente a obra no contexto em que foi criada; a relação entre seus antecessores e sucessores; a quem responde, a quem provoca; com quem dialoga e como; em que inova e em que se prende a antigas tradições.

Portanto, um ponto relevante no entendimento de obras musicais a ser tratado em aulas de Percepção Musical seria compreender o modo como os compositores dialogam com outros, seja para concordar, seja para discordar. Por exemplo, em seu *Estudo para os cinco dedos*, Claude Debussy (1862-1918) faz uma crítica bem humorada aos estudos de técnica pura bastante usuais durante muito tempo, no ensino do piano (dois nomes conhecidos dos pianistas até uma certa geração são Hanon e Beringer). Dialoga, portanto, com uma antiga tradição, que preconiza a necessidade de desenvolver habilidades digitais, mecânicas, por meio de exercícios especialmente elaborados para isso, para um bom desempenho ao piano. Tais exercícios pecam pela falta de intenção musical, revelando uma concepção dicotomizada do ensino musical (que trabalha a técnica desvinculada da musicalidade). É possível afirmar que Debussy dialoga também com Frederic Chopin (1810-1849), que, antes dele, já havia composto estudos para piano nos quais a proposta de trabalhar dificuldades técnicas não impede o desenvolvimento de ideias musicais mais elaboradas. Na peça a que nos referimos anteriormente, Debussy faz repetidas intromissões nas intermináveis e monótonas sequências ascendente-descendente de cinco notas – formato comum dos exercícios para os cinco dedos –, como se fosse uma segunda pessoa que quisesse atrapalhar o estudante. Também Camille Saint-Säens (1835-1921) faz crítica semelhante na peça *Pianistes* (que integra a obra maior *Le carnival des animaux*). Como se não bastasse a acidez da crítica que se revela pela inclusão dos pianistas entre os animais, Saint-Säens faz os pianistas e a orquestra, nessa sua obra, tocarem de modo desencontrado e mecânico.

Assumir com Mikhail Bakhtin uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem permitiu elaborar a ideia de que a percepção (= compreensão) da obra de arte musical só pode se dar através de processos de apropriação/ construção de significação. E a significação só pode emergir em contextos musicais concretos, nunca a partir de elementos da linguagem, isoladamente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. M. *Marxismo e filosofia de linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, Maria Flávia S. *Percepção musical como compreensão da obra musical:* contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. 2009. 162p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LURIA, Alexander. R. Percepção. In: _____ . *Curso de Psicologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. vol. II, 1991. p. 37-98.

PINO, Angel. S. A questão da significação – perspectiva histórico-cultural. *Temas em neuropsicologia e neurolingüística*. São Paulo: Tecart, 1995. p. 32-38.

_____ . O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul., 2000.

_____ . *As marcas do humano:* às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHROEDER, Sílvia C. 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. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In: _____ . *O desenvolvimento psicológico na infância.* São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 3-27.

As interações didáticas promovidas nas apresentações do espetáculo *Mnemorfoses*desenvolvido pelo Projeto Aquarpa

Thiago Salas Gomes
UFSCAR
thiagosalas.ufscar@gmail.com.br

Leandro Pereira de Souza
UFSCAR

Resumo: Ao longo do ano de 2010, foi iniciado no Laboratório de Construção de Instrumentos Musicais do Departamento de Artes e Comunicação, da Universidade Federal de São Carlos, o Projeto AQUARPA, com a intenção de produzir material artístico e aproximar o público local das diferentes formas de tecnologia e expressão musical contemporâneas. Nesta tentativa de estabelecer um contato efetivo entre o público e a musica atual realizamos três concertos didáticos com o intuito de estabelecer espaços de troca de informação entre o público e os músicos que atuaram na criação e execução do espetáculo. Estes espaços de interação podem ser classificados como uma educação musical não-formal e configuram um potencial ambiente de desmistificação das técnicas, tecnologias e fundamentos da musica contemporânea.

Palavras chave: educação musical não-formal, concertos didáticos, música contemporânea

A aproximação entre música atual e público atualizado

Considerando a distância estabelecida entre a sociedade e as diversas formas de manifestação da música atual, consideramos necessária a promoção de ambientes em que estas expressões artísticas sejam, não só apreciadas, mais também discutidas e levadas à reflexão, a fim de aproximar o espectador dos agentes que criam e executam esta música. Os espaços de vivencia que promovem a interação entre o publico e os músicos atuantes no cenário da musica contemporânea, configuram uma possibilidade de estreitamento dos laços entre as idéias e técnicas utilizadas em uma produção artística atual e a sociedade que coexiste e consome esta produção.

Espaços como o referido são meios de troca de informações sobre conceitos, técnicas e tecnologias utilizadas na produção artística e podem ser considerados como ambientes onde a educação musical se faz presente em um movimento de retroalimentação, onde a sociedade recebe dos profissionais da musica informações fundamentais acerca de seus trabalhos e devolve a esses profissionais as suas impressões sobre as experiências estéticas vivenciadas no contato com seus trabalhos.

A educação musical agenciada nestes ambientes ocorre na relação sociocultural entre os indivíduos e se opera, portanto, com um duplo fim:levar a um público os parâmetros

metodológicos, técnicos e tecnológicos que orientam a atuação do compositor ou executante; e consequentemente levar ao músico uma leitura critica de suas obras.Estes encontros oferecem ás duas partes - músicos e sociedade - a oportunidade de estabelecer um diálogo vivo acerca de intenções composicionais e interpretativas, além de leituras sobre as obras atuais.

O contato do público com a arte quando mediado pelo próprio artista idealizador da obra pode proporcionar uma ampliação das possibilidades de compreensão da mesma, promovendo com isto a abertura de um leque de possibilidades de significação da obra, e em fim, melhores condições de se realizar uma crítica segura sobre esta arte.

Acreditamos, portanto, que o ambiente que se estabelece na intenção de promover este diálogo entre a sociedade e os agentes criadores e executantes da musica atual é um potencial espaço de formação de um público musicalizado, com bases para realizar uma reflexão referenciada acerca de suas experiências estéticas, e exercitar uma crítica a respeito destas experiências.

A educação musical não-formal nos encontros entre músicos e público

A educação musical ocorre, em muitas situações, fora de parâmetros formais ou institucionais, onde muitas vezes segue uma direcionalidade com vistas a atingir determinados objetivos. Em muitos casos a educação musical se faz no próprio contato do individuo com o seu meio e nas suas relações com outros indivíduos. Nestes espaços, o processo de ensino-aprendizagem musical "pode ser considerado como uma manifestação cultural onde os seus integrantes estão em uma constante atividade de aquisição, desenvolvimento e aprimoramento de seus conhecimentos (ALMEIDA e MAGALHAES, 2007)".

Consideramos que as interações que ocorrem entre músicos e sociedade nestes espaços são parte da ampla esfera da educação musical e, nesta configuração ela pode ser classificada como uma educação não-formal, por não tem em vistas, necessariamente, um programa a ser seguido, um objetivo a ser alcançado, ou um vínculo institucional; mas se faz em um ambiente dotado de intencionalidade educacional.

De acordo com Libâneo:

> A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos (...). A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente

> sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações com os indivíduos.(LIBÂNEO, 1999. Pag.23)

Para este autor a educação não-formal se aproxima tanto da educação formal como da educação informal, obtendo características das duas modalidades.

Um exemplo de educação musical não-formal pode ser localizado no que chamados de concertos didáticos. Essa prática consiste em um espaço de apreciação musical onde uma obra é apresentada e comentada em seus diversos aspectos pelos próprios criadores e/ou executantes, ou ainda por profissionais com conhecimento especializado sobre o assunto.

Os concertos didáticos denominam uma prática recorrente na tentativa de estabelecer uma proximidade entre a sociedade e a música oferecendo espaços de vivencia entre os agentes criadores e executantes da música e a sociedade.

Neste trabalho pretendemos relatar as experiências obtidas em um projeto que realizamos com o objetivo de produzir um espetáculo musical; além de promover diversos contextos de educação musical, entre eles, o concerto didático. Tratamos neste ambiente de interação, principalmente: da tecnologia empregada no processo composicional; e da estética em que esta arte está inserida.

O processo de criação do espetáculo Mnemorfoses

O Projeto AQUARPA desenvolvido no Laboratório de Construção de Instrumentos Musicais da Universidade Federal de São Carlos caracteriza-se como um programa de pesquisa e extensão universitária, com o objetivo de proporcionar um espaço de criação artística e produção de material pedagógico acerca das novas tecnologias de criação e expressão musical. Este projeto tem como linhas de ação fundamentais: a construção de novos instrumentos musicais, a improvisação audiovisual, e a elaboração e promoção de oficinas acerca das manifestações musicais contemporâneas e as tecnologias utilizadas nestas práticas. O produto artístico resultante do projeto mescla elementos sonoros e visuais, gesto e improvisação, com o objetivo de relacionar escuta e visão na produção de espetáculos híbridos, configurando um território multisensorial, produzido por meio da investigação e combinação de tecnologias acústicas, eletrônicas e digitais. O projeto também utiliza o software Max-MspJitter para realizar processamento de áudio e vídeo em tempo real, o que proporciona a integração da linguagem musical à linguagem do vídeo. Com a utilização deste software podemos, por exemplo, modificar parâmetros de vídeo através do controle do áudio e vice-versa.

A composição do espetáculo artístico no Projeto AQUARPA é realizada em equipe, e se desenvolve por meio de uma metodologia de experimentação que envolve a confecção dos instrumentos musicais, a programação digital e o desenvolvimento de material em vídeo. Integrando estes elementos, o projeto possui como objetivo central o desenvolvimento de uma escuta voltada para a improvisação musical contemporânea, tendo por finalidade a criação e a apresentação pública dos resultados.

Ao longo do ano de 2010, o Projeto AQUARPA produziu e apresentou o espetáculo artístico intitulado Mnemorfoses. Este espetáculo se divide em três cenários sonoros e visuais que constituem o roteiro de improvisação da obra. São eles: Maquinestesia, In Natura e Digiformas.

A apreciação musical e o espaço de interação entre os músicos e o público

O espetáculo Mnemorfoses foi apresentado no segundo semestre do ano de 2010 em três momentos distintos. A primeira apresentação ocorreu no Teatro Florestan Fernandes da Universidade Federal de São Carlos em ocasião da Abertura do 4º Festival Contato; a segunda apresentação foi realizada no Pólo Chopin Tavares de Lima UAB-UFSCar na cidade de Itapetininga; e por fim uma terceira apresentação correu no Teatro de Bolso do Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar. As três situações apresentaram cada uma delas um público particular: na primeira ocasião, tivemos em grande parte, espectadores com conhecimentos especializados em arte contemporânea e nas tecnologias que utilizamos na realização musical. Em sua maioria eram artistas, produtores e entusiastas participantes do Festival Contato; na segunda, o público era composto quase exclusivamente de alunos do curso de Educação Musical na modalidade a distância da UAB-UFSCar; e na terceira apresentação havia uma platéia heterogenia, composta de alunos e professores de diversos cursos da UFSCar, além de moradores da cidade de São Carlos, formalmente desvinculados da universidade.

Todas as apresentações mencionadas acima foram seguidas de interações didáticas realizadas após o concerto. Neste momento, o público audiente do espetáculo foi convidado a compartilhar com os músicos o espaço do palco onde as curiosidades de ambas as partes podiam ser postas em diálogo, firmando-se um ambiente de troca de experiências musicais. De um lado o público revelou-se curioso acerca dos métodos, técnicas e fundamentos que permeavam a nossa experiência de criação musical, e por outro lado os músicos demonstravam interesse no que concerne a recepção e leitura daquela obra.

Foi constatado que os assuntos para os quais a atenção do público esteve voltada com maior entusiasmo foram: o domínio da tecnologia empregada no processo composicional; e a estética em que esta arte está inserida.

As interações promoveram discussões e esclarecimentos acerca de muitos assuntos como:a confecção e o funcionamento dos instrumentos acústicos; a captação e amplificação dos sinais sonoros dos instrumentos, o processamento de áudio operado no software Max/MSP; os limites entre improvisação e composição; a poética que guiou e elaboração de roteiros de improvisação; a relação entre o vídeo e a musica.

Assuntos de ordem objetiva, como por exemplo, as relações estruturais da obra, foram somados a assuntos de ordem subjetiva, como as relações entre intencionalidade e significação, abrangendo com isso múltiplos temas em um mesmo espaço de comunicação que proporcionara, ao nosso ver, um contato breve, porém, significativo com os elementos daquela arte.

Acreditamos que este espaço de interação ofereceu ao público uma oportunidade de conhecer por outra ótica o material que estava sendo manipulado, e no nosso entendimento, essa visão possibilitaria que em uma próxima oportunidade de apreciação, este público tenha a oportunidade de experienciar os resultados artísticos a partir de novas dimensões da compreensão.

As interações didáticas que foram realizadas, após estas apresentações, são práticas onde a educação musical ocorre na relação espontânea entre os indivíduos, não prevendo conteúdos específicos ou metodologias. Podemos notar que estas dinâmicas de interação proporcionaram um ambiente agradável de troca de experiências onde os envolvidos manifestam sem constrangimento seus interesses em conhecer determinados assuntos e são levados a uma compreensão através da ralação direta com os atores que manipulam tal assunto.

Além disso, este espaço de interação ambientado por músicos e público, que se estabelecera após a audição das apresentações, revelou-se como uma possibilidade de aproximar a sociedade da música contemporânea através da elucidação acerca dos processos que permeiam este fazer musical.

Referências

ALMEIDA, Jorge Luiz Sacramento de; MAGALHÃES, Luiz Cesar Marques. Educação Formal/Não-formal/Informal(a formação musical nos terreiros de Salvador).Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para que? São Paulo: Cortez, 1999.

MARTIN,Liciê. As impressões do público escolar diante dos concertos didáticos apresentados pelo Quarteto de Cordas UFPR. Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais — maio 2008

WILLE, RegianaBlank. As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes – Programa de Pós-graduação em Música. Porto Alegre. 2003

As práticas educativo-musicais dos professores de arte da rede municipal de ensino de Mossoró

Elder Pereira Alves
Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire/UERN
elder.edumusic@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa concluída em nível de mestrado, desenvolvida na cidade de Mossoró-RN. O estudo teve como objetivo geral apresentar, analisar e refletir acerca da realidade do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, em escolas municipais de Mossoró. O trabalho buscou identificar: 1) qual a formação do professor de Arte desse contexto; 2) quais dentre esses profissionais trabalham com o ensino da música; 3) que práticas de educação musical são desenvolvidas por esses profissionais e que concepções norteiam suas práticas. Esse estudo possui uma metodologia quantitativo-qualitativa, pois além de ter buscado realizar um levantamento sobre o ensino da música e a formação dos professores de Arte, procurou também analisar concepções e práticas de educação musical desenvolvidas nesse contexto. Este artigo, especificamente, se propõe a apresentar os resultados referentes às práticas de educação musical desenvolvidas pelos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. A partir da realização desse estudo, foi possível verificar que esses profissionais trabalham a música como um conteúdo específico e desenvolvem práticas de educação musical em consonância com o que os estudiosos da educação musical vêm buscando nos últimos anos.

Palavras chave: práticas educativo-musicais, ensino de música, professor de arte.

Introdução

As discussões sobre o ensino da música na educação básica têm sido bastante enfatizadas nas últimas décadas, tendo em vista, principalmente, a significativa ausência da música nos currículos escolares. Diversos aspectos têm contribuído para essa ausência, tais como a formação dos professores de Arte/Música atuantes nesse contexto, problemas relacionados à legislação educacional brasileira, concepções equivocadas sobre o ensino de música, entre outros. No entanto, no ano de 2008, através da Lei nº 11.769 que altera a atual LDB - Lei nº 9.394/96, a música foi instituída como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, devendo estar efetivamente presente na educação básica brasileira até agosto de 2011. Tendo em vista esse cenário, senti o interesse de investigar como se encontra o ensino da música nas escolas do município de Mossoró-RN, especificamente na rede municipal de ensino da cidade.

Dessa forma, o estudo teve como objetivo geral apresentar, analisar e discutir acerca da atual situação do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RMEM. Com vistas a

contemplar o objetivo geral, o trabalho de pesquisa realizado teve os seguintes objetivos específicos: identificar a formação dos professores que atuam na disciplina de Arte, a quantidade desses docentes que trabalham com música e aspectos relacionados à formação e experiência musical desses professores; analisar as concepções e práticas de educação musical desenvolvidas por esses profissionais. Nesse trabalho, apresento os resultados relativos às práticas educativo-musicais desenvolvidas por esses profissionais[1].

Na Educação Musical, os estudos brasileiros que giram em torno do ensino da música na educação básica tem se intensificado cada vez mais, e essa temática tornou-se um dos principais focos das discussões na área nos últimos anos. Vários estudiosos vêm se dedicando a essa questão, desenvolvendo investigações nesse contexto sob diversas abordagens, o que tem nos ajudado a compreender melhor essa realidade. Para analisar as práticas de educação musical desenvolvidas por esses profissionais, examinei vários estudos que tem buscado uma maior aproximação com o ensino da música desenvolvido nas escolas brasileiras (ARAÚJO, 2002; DEL BEN; HENTSCHKE, 2002; SOUZA et al., 2002; DEL BEN, 2005; FERNANDES, 2004; DINIZ, 2005; MARINO, 2005; SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005; HIRSCH, 2007; HARDER et al., 2010).

Procedimentos metodológicos

O estudo possui uma abordagem metodológica quantitativo-qualitativa, proporcionando uma visão ampla da realidade estudada, através de um levantamento quantitativo que investiga a formação dos professores de Arte e sua atuação no ensino da música, assim como uma análise mais aprofundada, por meio de uma apreciação qualitativa que analisa as concepções e práticas de educação musical desses profissionais. Como comentei anteriormente, apresentarei nesse trabalho aspectos relacionados às práticas de educação musical desenvolvidas por esses docentes.

A primeira fase dessa investigação, de caráter quantitativo, foi realizada com todos os professores de Arte das 18 da RMEM que atendem ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Nessa etapa, o objetivo foi realizar um mapeamento sobre o ensino da música nessa rede educacional. Para o segundo momento da pesquisa, que teve uma abordagem qualitativa, selecionei entre os participantes da investigação, três dos professores de Arte que trabalham com música, para verificação e análise das concepções e práticas de educação musical desses

[1] Em Alves (2010b), foram apresentados alguns resultados parciais dessa pesquisa, referentes à formação e atuação desses profissionais. Em Alves (2011) são apresentados resultados finais relacionados à formação desse corpo docente.

professores. O critério para a seleção desses docentes esteve relacionado aos perfis de formação e atuação.

A fase qualitativa da pesquisa concretizou-se através da realização de observações participantes e entrevistas. As observações participantes foram extremamente significativas para a investigação, pois, através delas foi possível acompanhar os professores atuando em sala de aula, o que me proporcionou um contato direto com as práticas desses docentes em seu universo de atuação. A partir dos dados oriundos das anotações feitas durante as observações e das gravações em vídeo realizadas nesses momentos, foi possível categorizar e analisar as atividades e conteúdos trabalhados por esses professores.

As práticas de educação musical

Para preservar a identidade dos docentes participantes dessa fase da pesquisa, adotei nomes fictícios para a identificação dos mesmos. Foram selecionados dois professores e uma professora. A professora foi chamada de "Marina", e outros dois professores de "Eduardo" e "Carlos". A professora Marina e o Professor Eduardo são graduados em um curso denominado de "Letras e Artes[2]". Esse curso funcionava oferecendo uma ou duas disciplinas optativas na área de Arte e durante algum tempo foi o "responsável" pela formação dos professores de Arte da RMEM (Ver: ALVES, 2011). O professor Carlos é graduado no curso de Educação Artística.

É importante ressaltar também que o período de observação das aulas foi significativamente curto, cerca de três semanas, e que essas aulas de música acontecem no âmbito da disciplina Ensino da Arte. Pelo que os três professores me informaram, essas práticas musicais não estão presentes de forma sistemática em suas aulas, mas são desenvolvidas apenas esporadicamente.

Atividades

Nas atividades de execução, foram mais enfatizadas as práticas vocais, que estiveram presentes nas aulas dos três professores. Nas aulas da professora Marina, por exemplo, o canto constituiu-se na atividade central de suas práticas, estando presente em todas as aulas observadas. As demais atividades realizadas durante as aulas dessa professora giravam em torno da prática vocal, funcionando como uma espécie de suporte. Durante o desenvolvimento dessas atividades, essa professora trabalhou diversos aspectos de técnica vocal, como

[2] Da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

respiração, alongamento, relaxamento e trava-línguas. Foi possível observar que, por essa professora ter tido algumas experiências musicais cantando em corais, ela demonstrava ter um bom domínio vocal, e talvez, por esse motivo, se sinta mais preparada para trabalhar suas aulas de música direcionando-as mais para as práticas vocais.

Apesar de não ter sido trabalhada como uma atividade central nas aulas do professor Carlos, a execução vocal também esteve presente de forma efetiva nas práticas desse docente. Em uma das aulas observadas, esse professor trabalhou em forma de coral, com canto e resposta, algumas músicas folclóricas. Executou um arranjo de um *pout pourri* utilizando variações melódicas, dinâmicas e modificando o tempo das entradas das músicas, resultando numa prática musical extremamente expressiva.

Já nas aulas do professor Eduardo, o canto foi utilizado mais como uma forma de exemplificar auditivamente as escalas diatônicas. No entanto, enquanto a turma cantava a escala, aconteceu um fato que me chamou muito a atenção. Uma aluna surpresa com o resultado sonoro daquela atividade, subitamente comentou: *"Ai! Formou uma música"*. Através dessa cena, é possível evidenciar que, por mais simples que seja a atividade de execução realizada, ela pode proporcionar aos alunos envolvidos uma experiência musical significativa, pois os leva a vivenciar, efetivamente, a música.

No tocante à execução instrumental, somente a professora Marina trabalhou essa atividade em suas aulas. Antes de iniciar essas práticas, ela desenvolveu com os alunos uma atividade de construção de instrumentos alternativos, utilizando material reciclável como copo descartável e garrafa *pet*. Esses instrumentos alternativos, junto com instrumentos percussivos tradicionais, foram utilizados no acompanhamento rítmico das peças cantadas. Contudo, essa prática instrumental foi desenvolvida de forma livre, pois a professora não orientava os alunos na execução e eles acabavam acompanhando as músicas da forma como bem entendiam, como podemos verificar num relato do diário de campo:

> Os alunos, intuitivamente, tentam acompanhar ritmicamente a música, alguns conseguem, enquanto outros ficam perdidos, principalmente por não haver nenhuma orientação por parte da professora [...]. A professora tenta conduzir o grupo, mas parece não possuir habilidades para isso, então, fica observando e tentando orientar de alguma forma (ALVES, 2010a).

Foi possível perceber que a professora Marina sabia muito bem o que queria fazer nessas práticas, entretanto demonstrava não ter domínio de algumas habilidades e competências necessárias para a orientação de algumas atividades, como por exemplo, a escolha de uma célula rítmica simples para que os alunos executassem nos instrumentos.

Dessa forma, pude verificar que a concepção dessa atividade era muito interessante, porém, a formação da professora não lhe fornecia a preparação necessária para uma realização efetiva da mesma.

As outras atividades de execução identificadas foram: a execução de padrões rítmicos, utilizando sons corporais, vocais e de objetos; e uma exploração sonora livre, também empregando sons do corpo, dos objetos e a própria voz. Essas atividades foram desenvolvidas somente pelo professor Carlos, talvez por serem práticas que exigem uma formação mais sólida do professor.

As atividades de apreciação, que geralmente estão muito presentes nas aulas de música da educação básica, foram trabalhadas apenas pela professora Marina. Entretanto, a apreciação foi desenvolvida nas aulas dessa professora mais como um recurso para os alunos aprenderem a letra e a melodia das canções que seriam executadas em seguida: *"a gente vê essa contextualização, depois escuta a música e depois tentamos também fazer uma apresentaçãozinha"* [sic] (MARINA, 2010).

Essa perspectiva tem conexão com as reflexões de Souza et al. (2002), quando afirma que "embora seja, provavelmente, a mais acessível das atividades musicais, a apreciação, na opinião das[os] professoras[es], parece não ser uma forma de propiciar a construção do conhecimento musical" (p. 100). Ou seja, talvez esses profissionais não concebam a apreciação como um momento de vivenciar a música e trabalhar um conteúdo musical, uma vez que, praticamente, não utilizaram essa atividade.

As atividades de composição foram desenvolvidas apenas pelo professor Carlos. Praticamente em todas as aulas desse professor houve momentos de criação e improvisação. Um aspecto que parece ter relação com a formação desse docente, que sendo graduado na área de Arte, deve conhecer a importância dessas atividades criativas em uma aula de música. Esse professor desenvolveu, basicamente, dois tipos de atividades de composição: a primeira era realizada através da improvisação de células rítmicas, que eram repetidas por toda a turma logo em seguida; a segunda consistia em criar uma música a partir de uma gravura. Nessa atividade, alguns alunos criaram uma espécie de fundo musical para a imagem, enquanto outros compuseram músicas, com letra e melodia. Para a realização dessas composições os alunos utilizaram os sons disponíveis na sala: sons do corpo, das cadeiras, a voz, etc. Durante a realização dessas atividades de composição, principalmente da segunda, o professor Carlos procurou orientar os alunos lhes mostrando algumas alternativas sonoras que poderiam ser utilizadas, como também discutiu um pouco sobre forma musical, afirmando que as composições dos alunos precisariam ter começo, meio e fim.

Partindo da perspectiva de que diversos autores da educação musical na contemporaneidade têm enfatizado as atividades de apreciação, execução e composição como as três principais formas de se relacionar com a música (SWANWICK, 1979), pude verificar que a professora Marina, trabalhando apreciação e execução, e o professor Carlos, execução e composição, desenvolveram pelo menos duas, dessas três principais atividades. Somente o professor Eduardo trabalhou apenas uma – a execução. Isso denota que, embora não trabalhem sistematicamente as atividades musicais em suas aulas de Arte e não atuem especificamente somente com a música, esses professores desenvolvem aulas de música em consonância com o que os estudiosos da área da Educação Musical vêm buscando nos últimos anos. Evidente que suas limitações formativas prejudicam o desenvolvimento dessas práticas.

Além dessas atividades de apreciação, execução e composição, os professores também realizaram outras práticas. Antes das atividades de execução, a professora Marina buscava contextualizar as músicas que seriam executadas, falando um pouco sobre a vida do autor e o contexto em que as obras foram compostas.

Os professores Carlos e Marina, após as atividades de execução, realizaram atividades de reflexão sobre as performances, abrindo um espaço para os alunos expressarem sua visão a respeito dessa prática. No entanto, a professora Marina explorava esse momento para discutir aspectos mais ligados ao comportamento e comprometimento dos alunos com as aulas.

O professor Carlos buscou trabalhar ainda a percepção dos alunos acerca da paisagem sonora, desenvolvendo atividades semelhantes às propostas pelos educadores musicais da chamada "segunda geração", tais como Murray Schafer, George Self e John Paynter. Como podemos verificar no relato abaixo:

> O professor pede para os alunos tentarem perceber os sons do próprio corpo (os batimentos cardíacos, sons produzidos pelas enzimas, pela circulação sanguínea), algum som provocado pelo movimento do corpo, ampliando essa audição para os sons da sala, para o corredor da escola, para todo o colégio, para o bairro e para o restante da cidade (ALVES, 2010a).

Dessa forma, é possível verificar que os professores também trabalharam atividades como contextualização, reflexão das performances, além de propostas contemporâneas de educação musical como a paisagem sonora.

Os três professores também desenvolveram algumas atividades mais tradicionais, como a cópia de texto no quadro, a leitura e explicação de conteúdos. Foi possível perceber que, nos momentos das aulas que envolviam essas atividades mais tradicionais, os alunos

ficavam mais quietos e atentos. Talvez por esse fato, os professores utilizem essas atividades como uma estratégia para controlar os alunos durante as aulas. Essas atividades parecem ter o "poder" de acalmar e envolver os alunos na aula.

Conteúdos

No que diz respeito, especificamente, aos conteúdos trabalhados nessas aulas de música, verifiquei, através das aulas observadas, que os três professores abordaram dimensões bem diferenciadas. No entanto, todos os professores trabalharam os sons vocais e aspectos conceituais da música. É importante destacar que, no início das primeiras aulas, os três professores procuraram discutir com os alunos o que eles entendiam por música, trazendo para a reflexão alguns conceitos mais fechados, expostos pelo professor Eduardo, e outros mais abertos, discutidos pelo professor Carlos[3].

Essa discussão conceitual no início das primeiras aulas pode denotar que esses professores há um bom tempo não trabalhavam com música nessas aulas de arte, pois esses primeiros encontros observados pareciam aulas introdutórias ao ensino da música. Esse fato revela que as aulas de música parecem, realmente, não estar sistematicamente presentes nessas escolas investigadas, pois essas observações foram realizadas no segundo semestre do ano letivo.

A professora Marina trabalhou, além dos conteúdos já citados, os aspectos históricos, sociais e culturais das peças executadas; sons corporais e instrumentais; elementos da técnica vocal, como respiração, postura, relaxamento, alongamento, trava-línguas; e aspectos comportamentais relacionados à aula de música, tais como atenção, concentração e trabalho em grupo. Apesar de ter trabalhado outros conteúdos musicais, como os de contextualização, os conteúdos trabalhados pela professora Marina estiveram mais relacionados às práticas vocais, assim como as atividades desenvolvidas por ela.

Os conteúdos trabalhados pelo professor Carlos abrangeram com maior ênfase os aspectos rítmicos. Ele também abordou os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre), sons de altura definida e indefinida e elementos da paisagem sonora. Além disso, também trabalhou, rapidamente, um pouco de dinâmica e forma musical. Apesar dessa ênfase dada ao ritmo, percebi que houve uma maior diversificação nos conteúdos musicais trabalhados por esse professor.

[3] Isso reflete, no mínimo, a formação desses dois docentes, o professor Eduardo formado musicalmente no conservatório, traz consigo conceitos fechados de música, enquanto o professor Carlos graduado em Educação Artística apresenta conceitos mais flexíveis.

Já o professor Eduardo abordou conteúdos que refletem claramente sua formação musical no conservatório. Nas aulas observadas, esse professor trabalhou, basicamente, noções de teoria musical (notas musicais, escala diatônica, semitom, tom, oitava, sinais de alteração) e dimensões conceituais de organologia. Apesar de esse profissional ter uma grande experiência musical, pois atuou muitos anos como músico profissional na noite, ele praticamente não utilizou nenhum elemento sonoro em todas as aulas, com exceção da execução vocal da escala diatônica. Isso sugere que sua formação musical formal exerce mais influência sobre suas aulas do que suas ricas experiências informais. Talvez esse professor entenda que os conteúdos teóricos sejam mais importantes de serem trabalhados no contexto da educação básica, pois, apesar de em seu discurso fazer menção a conteúdos sonoros, não trabalhou quase nenhum: *"porque eles [os alunos] preferem a prática, mas a gente tem que trabalhar também a parte teórica"* (EDUARDO, 2010).

Analisando as quatro dimensões do conhecimento musical definidas por Swanwick (1994): Materiais, Expressão, Forma e Valor[4]; percebi que, apesar de terem enfatizado a dimensão dos Materiais, os professores, mesmo que inconscientemente, também trabalharam Expressão e Forma. Apenas a dimensão do Valor não foi abordada, pois envolve uma reflexão mais complexa, através de uma avaliação pessoal da experiência musical.

Conclusão

A partir da análise dessas práticas musico-educativas, foi possível verificar que os professores utilizaram três formas de se relacionar com a música bastante difundidas na área da educação musical na atualidade: apreciação, execução e composição (SWANWICK, 1979). Porém, observou-se uma maior ênfase nas atividades de execução, centradas, principalmente, nas práticas vocais, uma característica comum das aulas de música da educação básica no país (SOUZA et al., 2002; ARAÚJO, 2002; FERNANDES, 2004; DINIZ, 2005; DEL BEN, 2005; HIRSCH, 2007). Essas atividades revelam que apesar de desenvolverem práticas atuais do ensino de música, esses profissionais parecem não conhecer outras possibilidades existentes, uma vez que centraram boa parte de suas aulas somente nas atividades vocais.

No que diz respeito, especificamente, aos conteúdos trabalhados, foi possível identificar uma grande variedade. Analisando-os a partir das quatro dimensões do

[4] A dimensão dos Materiais relacionada mais especificamente aos sons e sua natureza, a Expressão correspondendo ao caráter expressivo da música, a Forma relacionada a como os gestos musicais se organizam e se relacionam, e a dimensão do Valor tratando da avaliação pessoal, da experiência musical em nível pessoal.

conhecimento musical definidas por Swanwick (1994): Materiais, Expressão, Forma e Valor; percebi que, apesar de haver uma ênfase nos Materiais, os professores também trabalharam Expressão e Forma. Desse modo, apenas a dimensão do Valor não foi abordada por esses profissionais, o que indica que esses docentes, em detrimento das dificuldades enfrentadas, podem desenvolver práticas significativas de educação musical no contexto de suas aulas de Arte.

Apesar de todas as lacunas encontradas nas práticas e conteúdos musicais trabalhados por esses professores, pode-se perceber que eles, dentro de suas limitações formativas, buscaram trabalhar a música enquanto conteúdo específico, não a utilizando somente para outros fins, como acontece em diversos outros contextos educacionais (ver: DEL BEN; HENTSCHKE, 2002; SOUZA, et al., 2002).

Referências

ALVES, Elder Pereira. *Diário de Campo*. Mossoró. Março a agosto de 2010a.

_____. A formação dos professores de Arte das escolas municipais de Mossoró-RN e a sua atuação no ensino da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010b. p. 210-219.

_____. A formação dos professores de Arte/Música da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2011, Recife. Anais... Recife: ABEM, 2011. p. 1-11.

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

CARLOS. Mossoró, 10 ago. 2010. Gravação em vídeo: 32 minutos. Entrevista concedida a Elder Pereira Alves.

EDUARDO. Mossoró, 13 ago. 2010. Gravação em vídeo: 27 minutos. Entrevista concedida a Elder Pereira Alves.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da Rede Estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: Subsídios para a elaboração de políticas de Educação Musical. *Revista Música Hodie*. Goiânia, V.5, nº 2, p. 65-89, 2005.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 49-57, 2002.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na Educação Infantil:* Um Survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. Porto Alegre, 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Porto Alegre, RS, 2005.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 75-87, 2004.

HARDER, Rejane; NETO, Antonio Chagas; BARROS, Ítalo Wagner Santos; FERREIRA, Ricardo de Souza; SANTOS, Sandro D. Machado J. Panorama do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Aracaju, Sergipe. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... Goiânia: ABEM, 2010. p. 1763-1775.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: Um Survey com professores de Arte/Música de escolas estaduais da Região Sul do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre, 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Porto Alegre, RS. 2007.

MARINA. Mossoró, 04 ago. 2010. Gravação em vídeo: 28 minutos. Entrevista concedida a Elder Pereira Alves.

MARINO, Gislene. Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7.

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

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. Berkshire: Nfer-Nelson, 1979.

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

As vivências musicais do bebê na creche: modo de aprendizagem musical segundo Edwin Gordon

Suelem Campos Ramos
FAMES
suelem.suka@hotmail.com

Resumo: O projeto de pesquisa objetiva investigar como tem sido realizado o trabalho com a faixa etária de zero a três anos na creche Jardim da Villa Berçário e Educação Infantil, em Jardim Camburí/Vitória-ES. A revisão de literatura abordará autores que tratam de assuntos relacionados com a proposta. Na pesquisa de campo, pretende-se utilizar grade de observação das crianças da turma Bebê Colinho - quatro meses a um ano - com o objetivo de coletar dados das reações e comportamentos. Serão aplicados questionários aos pais dos bebês, para fortalecer as observações registradas anteriormente. Também, questionários aos pais dos alunos do Grupo III - três a três anos e onze meses - para verificar ampliação das vivências musicais das crianças. Pressupõe-se que os bebês possuam experiências anteriores significativas com elementos musicais. Percebe-se que o processo de aprendizagem musical identifica-se com a aprendizagem da língua materna, de acordo com Gordon (2000). Subentende-se que o educador musical, utilizando atividades que envolvam o fazer e o apreciar, sugeridas pelo RCN-EI, contribua para a ampliação dos conhecimentos musicais dos bebês, de forma afetiva e lúdica.

Palavras chave: Vivências musicais, bebê, processo de aprendizagem musical.

Introdução

As vivências musicais do ser humano, conforme pesquisas atuais, acontecem desde a sua formação embrionária e vão se ampliando nos primeiros meses de vida do bebê. Na creche – de zero a três anos –, o educador musical precisa estar sensível às experiências sonoras desses bebês, a fim de proporcionar práticas significativas para a ampliação desse conhecimento, posto que esta é uma fase preparatória para a educação na pré-escola – de quatro a seis anos.

Como o foco desse trabalho se delimitará no aspecto pedagógico, a nossa preocupação será entender os procedimentos que o educador musical precisa dominar, bem como identificar as etapas/modo como os bebês aprendem música. Tomamos como fio condutor a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (2000), que sugere uma identificação do modo de aprendizagem da língua materna com o modo de aprendizagem da música.

Diante das necessidades de discutir o assunto, vamos tentar responder algumas indagações como: As crianças possuem vivências musicais significativas, anteriores ao seu ingresso na creche? Como se dá o processo de aprendizagem musical das crianças de zero a

três anos? De que maneira o educador musical pode ampliar as experiências musicais das crianças dessa faixa etária? É possível avaliar os resultados da musicalização nas crianças de zero a três anos?

Justificativa

Com a entrada em vigor da Lei 11.769/08, que torna obrigatório o ensino do conteúdo de música da educação infantil ao ensino médio, em escolas públicas e particulares, temos visto uma crescente procura por profissionais da música aptos para atuarem nas creches.

A educação musical nas creches tem sido um assunto alvo de muitos debates e investigações na atualidade, uma vez que a musicalização para crianças entre zero e três anos não é estudada com profundidade nos cursos de licenciaturas, onde são preparados os educadores musicais.

Para contribuir com os estudos sobre o assunto, vamos abordar a Teoria da Aprendizagem Musical segundo Edwin Gordon (2000), bem como atividades para a faixa etária citada - inclusive as proposições oficiais do RCN-EI[1] -, sejam os conteúdos, sejam as metodologias que irão proporcionar a compreensão de como trabalhar música nas creches do nosso país.

Objetivos

Objetivo geral

Pesquisar como tem sido realizado o trabalho com a faixa etária de zero a três anos na creche Jardim da Villa Berçário e Educação Infantil, em Jardim Camburí/Vitória-ES, apresentando alternativas metodológicas, com a pretensão de auxiliar os educadores musicais que, muitas vezes, possuem pouca experiência e conhecimento sobre musicalização com crianças nessa faixa etária.

Objetivos específicos

- Observar o conteúdo musical que a criança de zero a três anos traz do seu ambiente anterior à creche;

[1] Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

- Analisar como se dá o processo de aprendizagem musical das crianças de zero a três anos, de acordo a teoria de Gordon (2000);
- Examinar os resultados que podemos obter no trabalho desenvolvido com essa faixa etária.

Referencial teórico

Soares (2008, p. 80) diz que, quando nos referimos ao trabalho de música com bebês, a pergunta que normalmente aparece é: "Mas como poderiam entender e participar destas atividades, já que são tão pequeninos?". Porém, se observarmos atentamente, vamos perceber a intimidade que os bebês têm com a música.

> Os balanços no corpinho e os balbucios dos bebês parecem naturais e espontâneos, quando acompanham o canto da mãe e da professora. O olhar é intenso, nem mesmo piscam, quando, por exemplo, a professora entra com a flauta doce, tocando [...] (SOARES, 2008, p. 80).

A autora acima mostra que, na vida intra-uterina, o bebê é rodeado por um ambiente sonoro, convivendo com ruídos externos e sons internos, causado pelo corpo da mãe e sua voz. Ilari (2002) chama o ambiente acústico-sonoro do útero humano de barulhento, e que o mesmo contém sons constantes de baixas freqüências, assim como sons cardiovasculares, intestinais e placentários (WOODWARD et al., 1992, apud ILARI, 2002, p. 84). Estes sons são percebidos pelos bebês, segundo Ilari (2002), a partir da 25ª semana de gestação, quando o ouvido humano começa a funcionar, e, essa escuta só ocorre com mais eficiência na 32ª semana, quando o sistema auditivo está completo. Já, Soares (2008) mostra que, próximo ao sexto mês de gestação é que a audição do bebê alcança uma maturidade, que pode ser comparada ao de um adulto.

Através de uma investigação, Woodward (s.d., apud SOARES, 2008, p. 81) demonstrou que, a partir de microfones, o bebê consegue ouvir dentro do útero e pode se lembrar dos sons musicais nesse período, possibilitando-se chegar à conclusão de que os sons preferidos pelos bebês têm relação com os sons que ouviram na vida intra-uterina. Logo, o interesse auditivo dos bebês também irá depender do que os pais ouviram durante o período de gestação. Soares (2008, p. 81) diz que os pais que possuem uma grande relação com a música terão filhos com percepção auditiva mais aguçada e encontrarão na música mais um elo afetivo entre si: "não é porque carregam os 'genes da música', mas por estarem imersos em ambiente musical desde muito cedo".

Segundo Gordon (2000, p. 306), neurologistas, pediatras, biólogos e psicólogos chegaram à conclusão de que há "períodos cruciais, associados com surtos de desenvolvimento de conexões neurológicas e sinapses, que ocorrem no período pré-natal e durante a primeira infância". As células que não foram utilizadas nesse período se perdem e não podem ser recuperadas, diminuindo "as possíveis alturas ideais de aprendizagem duma criança", isto é o seu potencial para aprender. Isso nos mostra que a aptidão musical, termo utilizado por Gordon (2000, p. 65), "é produto de potencial inato, a que vêm juntar-se as influências do meio ambiente".

Conforme Soares (2008), quando a criança nasce, sua relação sonora se amplia, reagindo a estímulos musicais com movimentos corporais e produções sonoras. Neste período, os bebês são capazes de ouvir e discriminar sons, em especial, a *voz humana*, tendo preferência pela voz materna - um dos sons mais ouvidos por ele na vida intra-uterina. A autora afirma que a voz humana é fonte importante de estimulação sonora, pois a mesma é cheia de elementos musicais, como as modificações na fala que os adultos utilizam quando se dirigem aos bebês. Segundo Silva (1992, p. 92-93), as vivências musicais dos bebês têm início no berço, pois nesse período se descobre a capacidade sensorial da criança. Neste momento, para ela, as reações aos estímulos musicais acontecem com respostas corporais; em seguida, através da linguagem, o bebê é "capaz de imitar sons, com movimentos corporais mais específicos".

Soares (2008) aponta a *canção de ninar* como outra grande influência musical da voz humana na vida dos bebês. "Ela traz em si elementos musicais, como alta sonoridade, compasso, expressão, e sua melodia tem um ritmo lento e regular, que pode acalmar o bebê. Essas canções promovem a interação mãe/filho com intensa carga emocional" (SOARES, 2008, p. 81).

Ao ingressarem nas creches particulares e/ou públicas, os bebês trazem de seu ambiente familiar, estímulos musicais diversos, demonstrando níveis de contatos com elementos musicais. Cada família tem as suas escolhas musicais, suas escutas particulares, e isso já vem com a criança que entra nas creches.

Segundo Nogueira, Maioli e Soares (2007), as mesmas vivências musicais realizadas em creches particulares podem ocorrer em creches públicas, com variados estilos musicais e através de músicas cantadas pelas educadoras. Em uma pesquisa participante, numa creche pública de Goiânia, Soares (2008, p. 86) teve a preocupação de "possibilitar a apreciação e o contato com diferentes culturas musicais" incluindo "ritmos variados e diferentes sonoridades" no repertório escolhido para trabalhar com as crianças.

Tanto Nogueira, Maioli e Soares (2007) quanto Soares (2008) mostram que a diferença das atividades desenvolvidas nas creches particulares para as creches públicas, está em que, nas primeiras, existe um adulto/criança, facilitando o trabalho, enquanto que nas creches públicas, é preciso fazer o revezamento dos adultos, para que todas as crianças sejam atendidas.

As atividades musicais nas creches públicas devem ser desenvolvidas em horários de rotina, e com duração de 30 minutos (NOGUEIRA; MAIOLI; SOARES, 2007). Já, em seu texto, Soares (2008) sugere a duração da aula para 45 minutos.

Assim como as creches particulares, as creches públicas precisam de condições para que o trabalho, a ser desenvolvido com essa faixa etária, cumpra o propósito de preparar a criança para a educação musical que irá receber na pré-escola, a fim de que a mesma não seja privada desses elementos nessa nova fase de sua instrução musical.

Em busca de entender como se dá o processo de musicalização na primeira infância, encontramos na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (2000)[2], alguns termos que tentaremos esclarecer no decorrer deste trabalho.

Uma terminologia apresentada por Gordon, que nos chamou a atenção, é a *audiação*, que pode ser definida, segundo Frederick (2008, p. 17), "como a habilidade de ouvir e compreender música, quando o som não está mais presente". Gordon (2000, p. 70) diz que a audiação "é para a música o que o pensamento é para a linguagem". Audiar enquanto se ouve uma música é como pensar sobre algo que lhe disseram ou estão lhe dizendo enquanto você escuta a pessoa falar. O autor esclarece que "a memória e o reconhecimento fazem parte do processo", mas não são considerados audiação; conseguimos "reconhecer um trecho de música, até de música executada com algumas notas e durações erradas, e mesmo assim não sermos capazes de a audiar" (GORDON, 2000, p. 24). Contudo, se uma pessoa consegue audiar uma música, sem dúvida será capaz de reconhecê-la quando a mesma for executada.

Nesta teoria, são abordados dois tipos de orientação: a informal, que se refere ao aprendizado que acontece desde o nascimento da criança até a idade de seis a sete anos, que pode ser realizada por professor de música ou pelos pais; e a formal, em que o estudo da música é de forma sistemática, acontecendo em aulas particulares ou em escolas de ensino

[2] Edwin Gordon (n. 1927), americano, é investigador atual que ensina a Teoria de Aprendizagem Musical e sua perspectiva é "questionar-se não como se deve ensinar música, mas antes como esta é aprendida". Sua preocupação é indicar "Em que momento a criança (ou adulto) está preparado para aprender determinada competência, e qual a seqüência de conteúdos adequada" <http://www.escola-musica.com/metodologias-e-exames/edwin-gordon/29-edwin-gordon/60-edwin-gordon.pdf>.

regular. Neste trabalho, vamos nos focar na orientação informal, pois nessa o orientador não impõe informações e habilidades, nem espera resposta específica do seu orientando.

Vários autores utilizam termos diferentes para definir a produção musical das crianças. Gordon denomina o *balbucio musical*, como a fase em que "os sons musicais que produzem não são padrões tonais ou rítmicos reconhecíveis" (GORDON, 2000, p. 70). Porém, com o tempo, elas evoluem nessa etapa e começam a produzir sons mais uniformes. É nesse momento que a criança, sendo submetida à orientação informal e instrução formal apropriadas, sairá de uma forma mais rápida da fase de balbucio (FREDERICK, 2008, p. 27). Segundo Soares (2008, p. 81), "Os balbucios ou explorações vocais caracterizam as primeiras etapas evolutivas da linguagem, servindo como base para uma adequada aprendizagem musical".

Frederick (2008, p. 27 e 28), conforme teoria de Gordon, diz que existem dois tipos de balbucio. O *tonal*, em que a criança canta com a voz falada; utiliza inicialmente uma altura, fazendo desvios, e, à medida que se desenvolve, inclui outras alturas geralmente da escala pentatônica, entre Lá 2 e o Lá 3. Em seguida, a criança começa a definir um modo, o maior, o eólio ou frígio, e, nesse momento, ela pode ser submetida à instrução formal. O outro é o *balbucio rítmico*, em que a criança produz sons, movimentos com métrica e movimentos sem consistência. Neste, a criança utiliza movimentos do corpo durante a execução de ritmos repetidos, com padrões "de duas a três diferentes durações", separados por momentos de silêncio. O momento em que a criança emerge do balbucio rítmico acontece quando consegue executar "padrões rítmicos em tempo consistente", baseados em uma métrica precisa.

Gordon chama de *audiação preparatória* o período do *balbucio musical* em que é utilizada a orientação musical informal. De acordo com Gordon, a *audiação preparatória* é dividida em três tipos. *Aculturação*, em que a criança é exposta à música de sua cultura - que é a sua referência para a execução de seu *balbucio musical* e seus movimentos nos sons musicais. O objetivo, nessa etapa, é a exposição à música, não a execução dela. A *imitação*, quando a criança começa a comparar sua própria execução com a de outras pessoas, reproduz padrões sem dar significado a eles. E a *assimilação*, onde a criança aprende a executar padrões com mais precisão.

Existem sete estágios de audiação preparatória, conforme Gordon. Nesta pesquisa, vamos abordar os cinco primeiros. No primeiro estágio, Gordon (2003, apud FREDERICK, 2008, p. 33-36) ressalta alguns pontos importantes a serem observados como a preferência por melodias sem texto, pois o mesmo distrai as crianças dos aspectos musicais. As músicas gravadas devem ser evitadas. Não é interessante a utilização de *accelerandos* - aumento

gradativo da velocidade - e *rallentandos* - diminuição gradativa da velocidade - muito longos, pois os mesmos não trazem estabilidade de andamento que a criança necessita.

O segundo estágio da audiação preparatória se inicia dos doze meses até aproximadamente aos três anos de idade. A criança deve continuar recebendo estímulos musicais, porém, agora, dando atenção à sua participação e não somente à escuta. Este estágio tem início quando a criança balbucia e movimenta-se sem uma coordenação específica. O adulto deve cantar para a criança e com ela, sempre se movimentando, o que trará estímulo à mesma.

O terceiro estágio de audiação preparatória se inicia dos dezoito meses aos três anos de idade, onde as crianças começam a dar respostas intencionais em relação ao ambiente. Para o benefício da criança nesse estágio, é importante a utilização de movimentos amplos com pernas, braços e peso do corpo.

No quarto estágio da audiação preparatória, a criança compara sua execução com a de outros, o que podemos chamar também de início da imitação. É preferível utilizar, neste estágio, padrões tonais arpejados contendo no máximo duas a quatro alturas; essas alturas devem ser cantadas em *staccato* – som interrompido mediante um toque seco e breve - entre si, uma vez que a audiação é estimulada nos momentos de silêncio. Os padrões rítmicos aqui são mais longos.

Já, no quinto estágio da audiação preparatória, "a criança passa a imitar com certa precisão os padrões tonais e rítmicos que ouve" (FREDERICK, 2008, p.46).

Para que ocorra uma educação musical eficaz, Nogueira, Maioli e Soares (2007) afirmam que a prática educativa na educação infantil precisa ser organizada, com o objetivo de desenvolver as capacidades expressivas e promover condições para que a criança se desenvolva integralmente. Conforme elas, a divisão do documento RCN-EI em dois blocos - zero a três anos (creches) e quatro a seis anos (pré-escola) - torna as atividades, propostas para o bloco de zero a três anos, inadequadas aos bebês.

O RCN-EI (BRASIL, 1998, p. 58) propõe como conteúdo das atividades para crianças de zero a três anos, a exploração, a expressão e a produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos; a interpretação de músicas e canções diversas - conteúdos possíveis de realizar com os bebês; bem como a participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos - atividades que não são adequadas à faixa etária do primeiro bloco.

Soares (2008) diz que não há clareza, no RCN-EI, em relação às atividades para crianças de zero a três anos. Coloca que os objetivos, conteúdos e algumas atividades

propostas para o primeiro bloco são reduzidos, no texto do documento; também parecem ser direcionados a crianças de quatro a seis anos. O reflexo disso, conforme a autora, é a inexistência de atividades musicais específicas para essa faixa etária nas instituições públicas. As escolas particulares de ensino musical e as pesquisas dos projetos de extensão das universidades - estas mais acessíveis à comunidade – se constituem como espaços para a construção e desenvolvimento de programas de música para bebês, no Brasil.

Resultados esperados/hipóteses

De acordo com a revisão de literatura estudada, podemos verificar que os bebês, mesmo em sua vida intra-uterina, possuem *experiências anteriores* importantes com elementos musicais, as quais devem ser consideradas durante o processo de musicalização nos seus primeiros meses de vida. Os contatos com timbres, alturas, intensidades e durações, nesse período, podem ser considerados significativos, principalmente quando adquiridos num relacionamento de afetividade com seus pais, e, mais específico, com a sua mãe.

Percebemos que o *processo de aprendizagem musical* das crianças de zero a três anos identifica-se com a aprendizagem da língua materna, de acordo com Gordon (2000), que se dá através da *aculturação* - em que elas são expostas às músicas infantis - e com a *imitação* das execuções rítmicas, melódicas, bem como com os movimentos corporais realizados pelos adultos.

Conforme pesquisado, tendo conhecimento da forma como os bebês aprendem música, e considerando suas limitações de aprendizado, o profissional da educação musical pode contribuir para *a ampliação dos conhecimentos musicais* dos bebês, utilizando-se de *atividades de exploração e produção musicais com voz, corpo e materiais sonoros – o fazer musical* –, bem como a *audição e interação com músicas e sons diversos – a apreciação musical* – sugeridas pelo RCN-EI, aplicadas de uma forma afetiva e lúdica.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho será realizado em duas etapas.

A revisão de literatura se dará sobre autores que tratam de assuntos relacionados com a proposta do projeto.

Quanto à pesquisa de campo, pretende-se utilizar grade de observação das crianças da turma Bebê Colinho (quatro meses a um ano) da creche Jardim da Villa Berçário e Educação Infantil, em Jardim Camburi/Vitória-ES, com o objetivo de coletar dados das

reações, comportamentos em relação às atividades propostas pela pesquisadora, que vão contribuir para a melhora do trabalho de musicalização. Também iremos fotografar (ou filmar) as crianças durante a sua participação nas atividades musicais, para tornar os registros mais confiáveis.

Serão aplicados questionários com os sete pais dos bebês da turma Bebê Colinho (quatro meses a um ano), com o intuito de fortalecer as observações registradas anteriormente. Os nove pais dos alunos da turma Grupo III (três a quatro anos) responderão questionários, a fim de verificar se houve ampliação das vivências musicais das crianças, grande parte submetida às atividades musicais no período de dois anos, nessa mesma instituição.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 1998. v. 3, p. 43-81.

FREDERICK, Alessandra. *O aprendizado musical em crianças entre zero e seis anos, segundo a teoria da aprendizagem musical, de Edwin E. Gordon*. 2008. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/em/licenciatura/monografia/alessandrafrederick.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2011.

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical*: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo9.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2011.

NOGUEIRA, Monique A.; MAIOLI, Nilsea G.; SOARES, Cíntia V. S. Vivências musicais com bebês em creches públicas: para além das propostas do referencial curricular nacional para a educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais eletrônicos*... Disponível em: <http:www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_v/Vivencias%20com%20bebes_Monique%20Nogueira_Cintia.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2011.

SILVA. Leda Maria Giuffrida. *A expressão musical para crianças de pré-escola*. Série Idéias, São Paulo, n.10, p. 88-96, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p088-096_c.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2011.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 79-88, set. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo8.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2011.

“Até hoje aquilo que eu aprendi eu não esqueci”: experiências musicais reconstruídas nas/pelas lembranças de idosas

Jaqueline Soares Marques
UFU
jaquemarquescanto@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta os resultados obtidos numa pesquisa realizada que teve como foco as experiências musicais de idosas. O objetivo geral da pesquisa foi compreender experiências musicais que estão nas lembranças de idosas, e como objetivos específicos pretendeu-se evocar espaços nos quais essas experiências musicais acontecem/ram, reconstruir os tipos de experiências musicais, interpretar os meios pelos quais essas experiências foram vividas, descrevendo e discutindo o conteúdo dessas experiências. Considerada como pesquisa qualitativa, tem como opção metodológica a História Oral e utiliza a entrevista como procedimento de coleta de dados. Participaram dessa pesquisa 10 idosas que fazem parte do *Coral do AFRID* (Projeto de Atividades Físicas e Recreativas para Idosos). O referencial teórico tem como base a discussão sobre experiência musical, como, por exemplo, experiência social, e a questão da memória e da lembrança relacionadas à memória de “velhos”, os quais, nesse caso, são mulheres. Observou-se que as experiências musicais das idosas aconteceram, principalmente, nos espaços da família, das casas, escola, igreja, festas. Experiências musicais relacionadas com o ouvir música, com o cantar, com o ver tocar. As lembranças são permeadas de aprendizagens musicais vividas a partir de quando escutam para aprender ou cantam junto e/ou sozinhas. Acredita-se que esse estudo possa contribuir para a área da educação musical na elaboração de propostas pedagógico-musicais que envolvam esse público, para a organização e planejamento de políticas públicas relacionadas ao envelhecimento, para a compreensão das maneiras que a música e o seu ensino/aprendizagem podem marcar presença nesse processo, possibilitando outra percepção da velhice.

Palavras-chave: Experiências musicais, lembranças, aprendizagens musicais.

1 Introdução

Este estudo procurou compreender experiências musicais que estão nas lembranças de idosas. Para analisar essa temática, foi necessário: compreender as experiências que as idosas participantes da pesquisa tiveram com a música ao longo de suas vidas; evocar espaços nos quais essas experiências musicais acontecem/ram; reconstruir os tipos dessas experiências musicais; interpretar os meios pelos quais essas experiências foram vividas; descrever e discutir as formas e os conteúdos dessas experiências.

O caminho percorrido para a construção desta temática e a constituição desta pesquisa se deu no sentido de compreender a velhice como “uma categoria socialmente produzida” (DEBERT, 1998, p. 50).

2 Metodologia

Para a realização do trabalho, foi utilizado como método a História Oral. Uma das possibilidades para coleta de dados em uma pesquisa de História Oral são as entrevistas, pois uma das suas particularidades é tomar a entrevista produzida como documento. Portanto, para a coleta de dados, foram entrevistadas 10 idosas participantes do *Coral do AFRID*. Estas entrevistas foram registradas em áudio e complementadas pelo diário de campo. Posteriormente, esses dados foram transcritos, analisados, categorizados e textualizados. Outra particularidade em se utilizar a metodologia da História Oral é tomar por base questões ligadas à memória e à lembrança.

Para Gomes (2009), algumas temáticas "pela sua complexidade analítica, exigem alguns recortes e opções que são feitos tentando não perder a possibilidade de focar tanto os aspectos macro-sociológicos quanto refletir sobre as micro-relações compreendidas" (p. 184), no caso desta pesquisa, nas experiências musicais de idosas.

3 Referencial teórico

O referencial teórico tem como base a discussão sobre experiência musical, como, por exemplo, experiência social, e a questão da memória e da lembrança relacionadas à memória de "velhos", os quais, nesse caso, são mulheres.

3.1 Experiência musical

Para dar conta deste conceito, experiência, procurei articular dois autores Thompson e Schutz.

Com base em Thompson (1981), é possível dizer que a experiência se dá espontaneamente, no ser social e na consciência social, mas não surge sem pensamento (p. 17). Concordando com a reflexão de Schutz (1979), essas experiências vividas espontaneamente se dão no mundo da vida e fornecem "material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados" (THOMPSON, 1981, p. 17). Sob essa concepção, acredita-se que as experiências são respostas do indivíduo aos muitos acontecimentos da vida cotidiana. No decorrer de suas vidas, os indivíduos armazenam experiências e irão se orientar nessas experiências armazenadas. Para Schutz (1979) o "como" a experiência se deu, "só

pode ser reproduzido através da recapitulação" (p. 64). Somente uma experiência passada, isto é, "uma experiência que é vista em retrospectiva, como já acabada, terminada, pode ser chamada de significativa" (SCHUTZ, 1979, p. 63). Tanto Thompson (1981) quanto Schutz (1979) acreditam que os sujeitos são reflexivos, e, portanto essas experiências vividas só terão algum significado na vida se ela for "percebida reflexivamente na forma de atividade espontânea" (SCHUTZ, 1979, p. 67).

3.2 A questão da memória e da lembrança

Outra frente do referencial teórico é a questão da memória e da lembrança. Um dos autores pioneiros nos estudos de memória é Halbwachs (2004). Ele faz uma distinção entre memória individual e coletiva. Para ele "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva" (HALBWACHS, 2004, p. 55).

Halbwachs faz uma distinção entre memória e lembrança. Enquanto através da memória somos colocados em contato direto com algumas antigas impressões, a lembrança se distingue, pois é "uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente" (HALBWACHS, 2004, p. 75-76). Para tanto, os meios para se encontrar e precisar as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado, as quais nós representamos de modo incompleto ou indistinto, ou que, até mesmo, cremos que provêm completamente de nossa memória, se apresentarão na sociedade (HALBWACHS, 2004, p. 81).

Neste trabalho as lembranças foram contadas por pessoas idosas. Bosi (1994) diz que estudar a memória de velhos é estar focado "nas lembranças das pessoas idosas", pois essas pessoas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis (BOSI, 1994, p. 60). Outra característica da memória de velhos é que

> o velho não se contenta, em geral, de aguardar passivamente que as lembranças o despertem, ele procura precisá-las, ele interroga outros velhos, compulsa seus velhos papéis, suas antigas cartas e, principalmente, conta aquilo que se lembra quando não cuida de fixá-lo por escrito. (HALBWACHS, 1925 apud BOSI, 1994, p. 60).

E quando os "velhos" são mulheres também aparecerão características específicas no ato dessas pessoas lembrarem. Ao lembrarem, essas mulheres podem ter "quer uma visão

positiva do passado, quer uma recordação crítica de sua trajetória de vida" (LINS de BARROS, 2006, p. 116). Para Simone de Beauvoir (1980) a "mulher velha"

> esforçar-se-á por realizar, antes que seja tarde demais, todos os seus desejos de criança e de adolescente: uma volta ao piano, outra à escultura, ou a escrever, a viajar, aprende a esquiar ou línguas estrangeiras. Tudo o que recusara voluntariamente até então, ela resolve – antes que seja tarde demais – acolher (BEAUVOIR, 1980, p. 346).

4 Análise dos dados

4.1 As lembranças: o ato de rememorar experiências musicais vividas

Nesse processo de reconstruir as memórias, várias lembranças vão sendo trazidas à tona e essas lembranças não seguem uma cronologia ordenada. Vão surgindo múltiplas temporalidades quando o passado e o presente passam a dialogar entre si.

É importante ressaltar que o jeito de idosos contarem suas lembranças é bem peculiar. Enquanto recordam, as idosas participantes da pesquisa citam locais em que passaram, ou frequentaram como, por exemplo, escola, igreja, praças. Lembram-se também de pessoas importantes, de marcas de produtos, do casamento, e também de suas experiências musicais.

Pode-se afirmar que as experiências com música deixaram marcas na vida dessas idosas. O repertório musical vivido ao longo de suas vidas traz muitas lembranças. Músicas que acompanham sentimentos de boas e de más recordações ligadas às suas vidas. Essas músicas se constituem na trilha sonora dessas lembranças. As idosas recordam de músicas, de cantores e de cantoras de suas épocas. E, quando as palavras já não conseguiam expressar todo o sentimento e a importância que aquele repertório tinha para elas, começavam a cantar essas músicas.

4.2 Espaços das experiências musicais

Enquanto lembram, vão surgindo experiências com músicas que são ligadas a vários espaços como a família, a casa, a escola, a igreja, as festas... Dentre esses espaços o ambiente familiar se mostrou como o espaço no qual, praticamente, todas as idosas tiveram algum tipo de atividade que envolvesse música, seja ouvindo, cantando, sozinhas ou juntas, tocando, vendo outras pessoas tocarem, brincando.

As lembranças ligadas ao ambiente escolar também estiveram presentes, porém de forma esparsa. A maioria das idosas não teve, ou pelo menos não considerou ter tido aula de música na escola. As experiências lembradas vieram, geralmente, associadas ao cantar hinos, ao aprender cantigas de roda e às apresentações realizadas na escola. E mesmo aquelas idosas que consideraram que tiveram aula de música não se recordavam claramente dos conteúdos. O que contaram sobre as aulas de música na escola esteve ligado às aulas ministradas sob a forma de canto coral.

Outro espaço no qual as idosas tiveram experiências musicais foi o da igreja. Experiências essas ligadas aos rituais de cada religião, como o participar de terços cantados, coroações, cantar em casamento, em missas, em cultos, em enterros. Esse cantar, geralmente, era em grupo, ou até mesmo tinham uma formação característica de coro, quando tinham a orientação de regentes e/ou professores de música.

Os lugares que as idosas frequentavam para o lazer também lhes proporcionaram experiências com música. Muitas entrevistadas faziam desses momentos uma oportunidade para cantarem e se apresentarem com amigos e familiares.

4.3 Tipos e meios de/para vivenciar experiências musicais

Em suas lembranças, além de identificar os espaços, pôde-se observar a reconstrução que as idosas iam fazendo sobre os tipos de experiências musicais que tiveram durante suas vidas.

Escutar música apareceu em suas lembranças enquanto contavam que ouviam música no rádio, pela televisão. Esse querer escutar música vinha acompanhado de desejos ligados ao querer cantar igual ao cantor(a) que se ouvia, ao escutar para aprender.

Nas lembranças de idosas, percebe-se que, quando ouviam música, elas “paravam para ouvir”. Isso se dava por alguns motivos: os aparelhos para se ouvir música (rádio, vitrola, eletrola, radiola, gramofone) tinham pouca mobilidade, fazendo com que, comumente, ficassem em um ambiente específico da casa, então, quando queriam escutar música, tinham de ficar nesse ambiente e parar para ouvir. Outro motivo era o fato de esses aparelhos terem um custo alto, e, então, nem todas as famílias tinham condições financeiras de adquiri-los. Resolviam esse problema indo até casas de vizinhos, amigos e parentes para se reunirem e ouvirem música por meio do “rádio-vizinho”.

Outra experiência musical que surgiu em suas lembranças foi o cantar. O “escutar e cantar junto” foi um tipo de experiência vivida e lembrada densamente pelas idosas. Ouviam

e cantavam junto enquanto faziam os afazeres domésticos, enquanto trabalhavam, sendo a música, muitas vezes, o que lhes dava o ânimo para realizarem essas tarefas.

O ver alguém tocar também emergiu de suas lembranças. As idosas entrevistadas viam bandas de música tocar, iam aos auditórios das rádios para assistirem a programas de calouro, iam a festas, a rodas de samba e salões de dança para ouvirem e verem música ao vivo.

Enquanto brincavam também puderam experienciar a música. Lembram-se com detalhes das várias cantigas que cantavam durante suas infâncias.

Outro aspecto a ser ressaltado é o meio pelos quais essas experiências puderam ser vivenciadas.

O rádio foi uma das ferramentas mais utilizadas pelas idosas para que pudessem ouvir música. Suas lembranças sobre o rádio surgem entremeadas às recordações de programas que eram veiculados, ao repertório que era tocado, às reuniões que eram feitas para se ouvir rádio, enfim, foi um meio muito importante para a experiência musical dessas idosas.

Outros meios como, por exemplo, alto-falantes – que na época ficavam espalhados pela cidade, gramofones, vitrolas, radiolas, eletrolas, LPs, CDs, *walkmans* e televisão também foram importantes para que as idosas pudessem experienciar a música. Pode-se afirmar que essas idosas entrevistadas puderam ter várias experiências musicais, ouvindo música por meio desses aparelhos, e, com isso, a maneira e a qualidade de escuta delas foram mudando com o passar dos anos, desde o gramofone à televisão.

4.4 *"Eu aprendia assim":* formas e conteúdos da aprendizagem musical

Pode-se afirmar que as lembranças de experiências musicais das idosas vieram permeadas de aprendizagens musicais. Porém, elas não consideram que aprenderam algo sobre música. Nos momentos em que afirmam saber algo, esse saber vem acompanhado de palavras como "sei direitinho", "ficou na memória", "sei de cor". Salienta-se que a intenção, nesse trabalho, não é sistematizar os jeitos que essas idosas aprenderam música, mas compreender as experiências musicais que tiveram durante suas vidas. Também não se procurou "separar" as formas que essas idosas aprenderam música, mas como essas experiências e aprendizagens são enxergadas a partir de lembranças; não é possível fazer essa separação por completo, pois elas se sobrepõem e se fundem, conforme pode ser observado a partir das experiências relatadas pelas idosas.

A compreensão das lembranças de experiências musicais das idosas possibilita pensar a aprendizagem musical não só como conteúdo a ser aprendido, mas considerá-la como experiência musical vivida. Todavia, qualquer pessoa, em qualquer idade e fase da vida, pode ter experiências musicais. Com isso acredita-se que não seja possível descolar as experiências com a música dos sujeitos que as vivem.

Uma forma de aprendizagem identificada foi a de “ouvir para aprender”. Comumente, essas idosas ouviam música para aprender e depois cantar. Ouviam essas músicas por meio de aparelhos (que já foram citados) e depois se juntavam com parentes, amigos, irmãos para cantarem o que haviam aprendido. Esse aprendizado a partir da escuta muitas vezes acontecia de uma forma que elas, ou não sabem ou não se lembram como aprenderam.

Outra forma de aprender música é o “cantar junto”. Como dito anteriormente, elas ouviam para aprender para depois cantar. Enquanto ouviam as músicas, iam escrevendo as letras para depois aprenderem a melodia. Muitas vezes essas idosas dividiam essa tarefa com outras pessoas. Enquanto uns ficavam responsáveis por copiar a letra, outros aprendiam a melodia, depois se juntavam e cantavam juntos, e ainda: quando uns ensinavam para os outros o que haviam aprendido.

Esse processo de escutar e cantar para aprender por muitas vezes foi enfatizado, quando diziam que tinham de “cantar direitinho". Esse cantar direitinho, ou querer fazer igual, mostrou o quanto essa forma de aprender música, escutando e cantando junto, foi importante, pois se pode notar, ainda hoje, que os trejeitos e características dessas idosas cantarem se assemelham ao jeito que os(as) cantores(as) que escutavam na juventude cantavam.

Também apareceu nas lembranças das idosas o “aprender de ouvido”. Geralmente, o aprender de ouvido é ligado ao aprender instrumento. Algumas das idosas entrevistadas tiveram experiência de ver alguém tocando para aprender. Isso se deu quando viam algum irmão ou parente tocando em casa, ou até mesmo em festas. Mesmo essas idosas mostrando, por meio de suas lembranças, que não tinham o interesse em aprender, quando essas lembranças são observadas mais de perto, nota-se que houve “transmissões involuntárias” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 28).

Observa-se evidências das aprendizagens musicais quando falam sobre música. Algo que fica muito presente em suas lembranças são as questões relacionadas à voz e ao canto, como, por exemplo, sobre a mudança vocal que acontece na velhice. Então, quando cantam, percebem que a voz já não está mais do mesmo jeito que antes, a qualidade muda. Porém, a

maioria delas tem uma consciência em relação a essas mudanças e sobre a importância de se fazer os exercícios vocais antes do canto. Outra questão ligada ao canto é quando falam em fazer primeira e segunda voz. Elas têm bem claro o que é fazer essas vozes e isso é notado quando elas passam a observar outras pessoas cantando e, quando observam, conseguem analisar o que está acontecendo naquela devida situação. É possível que essa conscientização da voz e do canto seja proporcionada por participarem do *Coral do AFRID* e também de outros corais.

Outro conteúdo musical que pode ser observado em suas lembranças é quando falam sobre afinação. Sobre a afinação vocal, elas falam sobre os "tons das músicas", o cantar no "tom certo". Sobre afinação instrumental, costumam dizer que não entendem muito e que acham muito difícil. Talvez haja essa dúvida maior em relação ao instrumento porque, nas atividades musicais que praticam, o ensino de instrumento não está tão presente quanto o do canto.

Outra maneira de se observar que elas "entendem algo de música" e que suas experiências foram tomando forma é quando elas começam a ensinar as suas experiências musicais, a compartilhar com familiares, filhos e netos, parentes e amigos suas experiências musicais.

4.5 Experiências musicais das idosas nessa fase da vida

Várias lembranças mostraram que essas aprendizagens se deram de uma forma espontânea, porém essas idosas só puderam tomar consciência de que aprenderam algo quando foram instigadas a rememorar. Perante esse ato, pôde-se refletir e observar o quanto essas idosas já tiveram experiências musicais e o quanto elas passam a ser relevantes quando, hoje, elas resolvem estudar música.

Hoje elas ainda têm experiências com música, seja estudando música com algum professor, seja fazendo parte de algum grupo coral, seja na vida cotidiana.

Suas experiências hoje são vivenciadas quando participam de corais e de aulas de instrumento. Algumas delas participam de mais de um coral. Outra forma de experienciarem a música, agora, é por meio das viagens que fazem com outros idosos. Durante essas viagens, elas cantam, dançam, relembram em conjunto canções que fizeram parte da história de vida de cada uma. Elas também têm a oportunidade de ter experiências musicais com outras gerações, com seus netos, amigos dos netos, com os professores, ou estagiários que ministram as aulas ou ensaios que frequentam.

Porém, acredita-se que esse querer continuar ou iniciar uma atividade musical nessa fase da vida esteja imbricado com as “não-aprendizagens” que as acompanharam no decorrer de suas vidas. Como exposto, elas tiveram muitas experiências musicais, mas muitas experiências também deixaram de ser vivenciadas por diversos motivos, como as questões ligadas ao ser mulher, ao casamento, ao ser mãe, e ficaram “ali, guardadas”. Hoje, se permitem vivenciar aquilo que não puderam. Buscam atividades não relacionadas somente à aprendizagem musical em si, mas com vistas também à realização pessoal.

5 Considerações finais

Ao se propor compreender experiências musicais nas lembranças de idosas, o trabalho contribui para a área da educação musical no que se refere a pensar que as experiências que as pessoas têm com música não se dão num vazio, mas são imersas e inteiramente ligadas às suas vidas pessoais.

Essas lembranças mostram quão as experiências musicais podem ser significativas na vida das pessoas, porém saltam aos olhos quando são vistas por pessoas que têm uma longa história de vida como essas idosas têm.

Finalmente, esta pesquisa vem mostrar uma educação musical que se dá na vida, que se dá de maneira espontânea, mas que nem por isso deixa de ser relevante. Espera-se que essa pesquisa possa estimular outros questionamentos acerca da temática e que possa servir como referência para a compreensão e a elaboração de estratégias para o ensino/aprendizagem com/para pessoas idosas. Também que os educadores musicais passem a ter uma visão menos estereotipada da aprendizagem musical na velhice e que passem a considerar essas pessoas como indivíduos que já tiveram e ainda têm muitas experiências com música a serem vividas.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980. V. 2.

BERTAUX, Danil; BERTAUX-WIAME, Isabel. El Patrimonio e su Linaje: transmissiones e mobilidad social em cinco geraciones**. Estudio sobre las Culturas Contemporâneas**, Universidad de Colima, v. 6, n. 18, p. 27-56. 1994. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/316/31661803.pdf. Acesso em: 15 dez. 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DEBERT, Guita G. Antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: LINS DE BARROS, Myriam M. (org). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 49-67.

GOMES, Celson Sousa. **Educação musical na família**: as lógicas do invisível. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de: Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. (Tradução da 2ª francesa, 1968).

LINS de BARROS, Myriam. Trajetória dos estudos de velhice no Brasil. **Sociologia, problemas e práticas,** n. 52, p. 109-132. 2006.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais.** Traduzido por: Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Avaliação diagnóstica no ensino básico de música

Cecília Cavalieri França
UFMG
contato@ceciliacavalierifranca.com.br

Karla Jaber Barbosa
UFMG

Resumo: Este relato de experiência aborda a avaliação diagnóstica, ferramenta pedagógica capaz de orientar o planejamento do ensino de música na escola regular. Embora haja padrões cognitivos conhecidos para as diversas faixas etárias, o desenvolvimento de cada criança é um processo único que opera segundo variáveis individuais e sociais. Dada a heterogeneidade encontrada nas turmas de um mesmo ano escolar, faz-se necessário realizar um levantamento do conhecimento prévio dos alunos antes de se iniciar o trabalho. Diferentemente da avaliação sistêmica, cujos resultados são direcionados para revisões no sistema de ensino como um todo, a avaliação diagnóstica focaliza cada aluno em particular, permitindo acompanhá-lo no processo de construção do conhecimento e domínio de habilidades. Atividades diagnósticas escritas, que são complementares às modalidades práticas, permitem mapear as habilidades e conceitos que estão sendo mobilizados pelos estudantes de maneira autônoma. As avaliações aqui relatadas foram aplicadas no formato de testes de múltipla escolha para todos os alunos do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola particular de classe média de Belo Horizonte. A partir da análise dos resultados, intervenções diferenciadas foram elaboradas para trabalhar com os alunos suas necessidades específicas, de maneira a ajudá-los a construir novos patamares de conhecimento.

Palavras chave: avaliação diagnóstica em música; currículo de música; música na educação básica.

O sentido da avaliação diagnóstica

A organização dos currículos e a especificação dos conteúdos pertinentes a cada ano escolar pressupõem que os alunos se desenvolvam de maneira uniforme e sequenciada. Embora haja padrões cognitivos esperados de cada faixa etária, o desenvolvimento de cada criança é um processo particular e extraordinário em que operam diversas variáveis.

Esse fato impõe situações desafiadoras aos professores, especialmente no início de cada ano letivo. Faz-se necessário realizar um levantamento do conhecimento prévio dos alunos para que seja feito o planejamento do trabalho com as turmas. Antes de se determinar o que eles “devem” aprender, é preciso mapear o conhecimento que trazem acumulado dos anos anteriores e detectar suas necessidades.

Esse levantamento é tecnicamente conhecido como avaliação diagnóstica[1]. Esta é uma modalidade mais particularizada do que a avaliação sistêmica (FRANÇA, 2010; VIANNA, 2003), cujos resultados são direcionados para revisões no sistema de ensino como um todo. Esta é aplicada apenas ao final de cada segmento (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), visando ao levantamento do desempenho global dos alunos e, por conseguinte, a avaliação da qualidade do ensino. Já a diagnóstica é aplicada para todos os anos escolares e tem como objetivo identificar as particularidades dos alunos dentro das respectivas turmas. Esse mapeamento permite situar onde cada aluno se encontra no processo contínuo do aprendizado e quais são suas necessidades para a construção de um determinado conceito ou de uma habilidade.

Além de preparar os alunos para a construção de novos patamares de conhecimento, o diagnóstico inicial pode evitar revisões desnecessárias. Escolas especializadas, que trabalham com grupos pequenos e homogêneos, talvez possam prescindir de tal procedimento. Mas no contexto da educação básica, onde um mesmo professor chega a lecionar para 20 turmas heterogêneas com 30 alunos cada, o diagnóstico prévio torna-se imprescindível.

A avaliação diagnóstica acontece por meio de um conjunto de atividades. Como a educação musical é uma disciplina essencialmente prática, o domínio funcional de conteúdos e habilidades é avaliado através da observação do movimento, da criação e da performance vocal e instrumental dos alunos. Paralelamente, são realizadas atividades diagnósticas escritas por meio das quais procuramos identificar quais habilidades cognitivas e quais conceitos estão sendo mobilizados pelos alunos e em que nível.

Vários conteúdos são recursivos e ocorrem em níveis progressivamente elaborados ao longo dos anos. O processo de construção dos conceitos se inicia com o contato com esses, avança em direção à sua sistematização em diferentes graus de complexidade e culmina com seu aprofundamento. Em um nível elementar, os alunos apresentam competências intuitivas relacionadas à percepção sensorial. Nesse nível, eles apenas evocam o conhecimento do conteúdo, ou seja, reconhecem-no ou interpretam-no linearmente (FRANÇA, 2010).

Em um nível intermediário, apresentam competências relativas à base da sistematização conceitual e notacional. Essas incluem discriminação, comparação e análise, além de competências perceptivas e notacionais básicas. Os alunos demonstram uma compreensão funcional dos conceitos e conteúdos, analisam o conhecimento adquirido,

[1] Os termos "avaliação diagnóstica", "formativa" e "somativa" foram propostos por BLOOM e seus colaboradores HASTINGS e MADAUS (1983). Ver também LUCKESI, 2005 e 1995.

estabelecem comparações e apresentam explicações. Podem também ser capazes de fazer inferências e extrapolar as demandas imediatas de uma questão.

O nível avançado implica no aprofundamento dos conteúdos, no estabelecimento de relações entre conceitos e no domínio funcional da notação. Os alunos são capazes de apresentar conclusões, destacar ideias relevantes e sintetizar a experiência. É crucial que eles não simplesmente conheçam o conceito, mas que sejam capazes de operar com ele no contexto escolar tanto quanto no cotidiano.

Relatamos neste texto o trabalho de avaliação diagnóstica que vem sendo realizado em uma escola da rede de ensino particular de Belo Horizonte, na qual a música consta como disciplina curricular do 1º período ao 5º ano do Ensino Fundamental. O programa de música na escola é balizado na matriz curricular e nos livros didáticos adotados (FRANÇA, 2008, 2009, 2010).

A partir dos resultados do diagnóstico, o programa da disciplina e o planejamento preliminar, incluindo o cronograma de utilização do livro didático e outros materiais, são realinhados, reorganizados e adequados às especificidades dos alunos. Estes são então distribuídos em grupos para que sejam aplicadas intervenções diferenciadas com vistas à construção dos conceitos e habilidades fundamentais.

Estrutura da atividade diagnóstica escrita

O desenho da atividade diagnóstica pode incluir questões fechadas e abertas. As questões fechadas devem conter enunciado, comando e alternativas claros e objetivos (PRAZERES; RODRIGUES; 2007). Cada questão corresponde a um descritor da matriz curricular adotada na escola (FRANÇA, 2006). Tal delimitação das questões permite um levantamento mais preciso do desempenho dos alunos (PESTANA, 1999; FRANÇA, 2006). A seleção dos conteúdos que compõem o teste deve ser bastante criteriosa para que este resulte em uma visão sensível das dificuldades e habilidades de cada aluno e da turma como um todo.

O diagnóstico escrito deve ser curto e simples para que não se torne uma atividade pesada para os alunos. Nossa prática tem mostrado que um número de seis a oito questões fechadas e uma questão aberta, abrangente e com subitens, funcionam satisfatoriamente. Uma estratégia vantajosa é a repetição de algumas questões em séries consecutivas (ou seja, uma mesma questão aplicada para 2º e 3º anos, e para 4º e 5º anos), especialmente no caso de conceitos fundamentais e recorrentes (por exemplo: grave e agudo; modos rítmicos). Também

é importante elaborar questões que utilizem habilidades cognitivas de diferentes níveis de complexidade como, por exemplo: discriminar, comparar, analisar, sintetizar. Esses procedimentos podem revelar o adurecimento dos alunos com relação aos conteúdos.

Lembramos que as atividades escritas são todas individuais, e que são aplicadas no início de um ano letivo sobre o conteúdo visto no ano anterior – e após longas férias! Portanto, os resultados revelam o que foi realmente assimilado pelas crianças, isto é, o que elas podem operar de maneira autônoma.

Aspectos selecionados de avaliações diagnósticas do 2º ao 5º ano

Selecionamos alguns conteúdos para ilustrar o funcionamento da avaliação diagnóstica. As questões aqui transcritas exemplificam testes realizados em 2008, 2009 e 2010 na escola mencionada.

A análise do acerto médio das turmas de um ano escolar revela quais são os aspectos que necessitam de intervenções mais imediatas. Nessa análise consideramos satisfatório um índice que gravite em torno dos 50%. Acima de 60%, o resultado é considerado ótimo; abaixo de 40%, aponta para a necessidade de revisão daquele conteúdo.

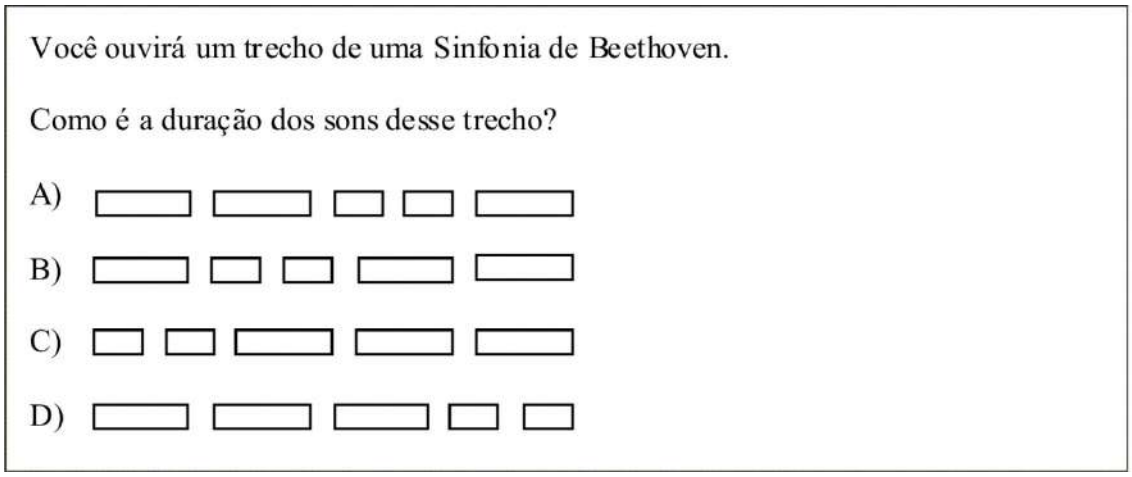
Ritmo

Com relação ao ritmo, foram testados os seguintes conteúdos e habilidades, que integram o programa da disciplina:

- discriminação entre sons curtos e longos e sua respectiva escrita, seja gráfica (analógica) ou convencional;
- conceituação dos modos rítmicos e sua identificação por meio da escuta e da grafia;
- representação gráfica e convencional de padrões rítmicos básicos;
- identificação de compassos por meio da escuta;
- associação de variações de andamento a mudanças de caráter e forma.

A questão que se segue (Figura 1) foi aplicada a todas as turmas do 2º ao 5º ano. Em avaliações anteriores, observamos que, apesar de os alunos realizarem satisfatoriamente os gráficos proporcionais de sons curtos e longos, os resultados de questões dessa natureza ficavam aquém do esperado. Decidimos então aplicar a mesma questão para os alunos de todos os anos, com o intuito de mapear o amadurecimento da habilidade de abstrair e compreender o ritmo de um trecho musical e o transpor para notação gráfica.

FIGURA 1 - Exemplo de questão: duração 1

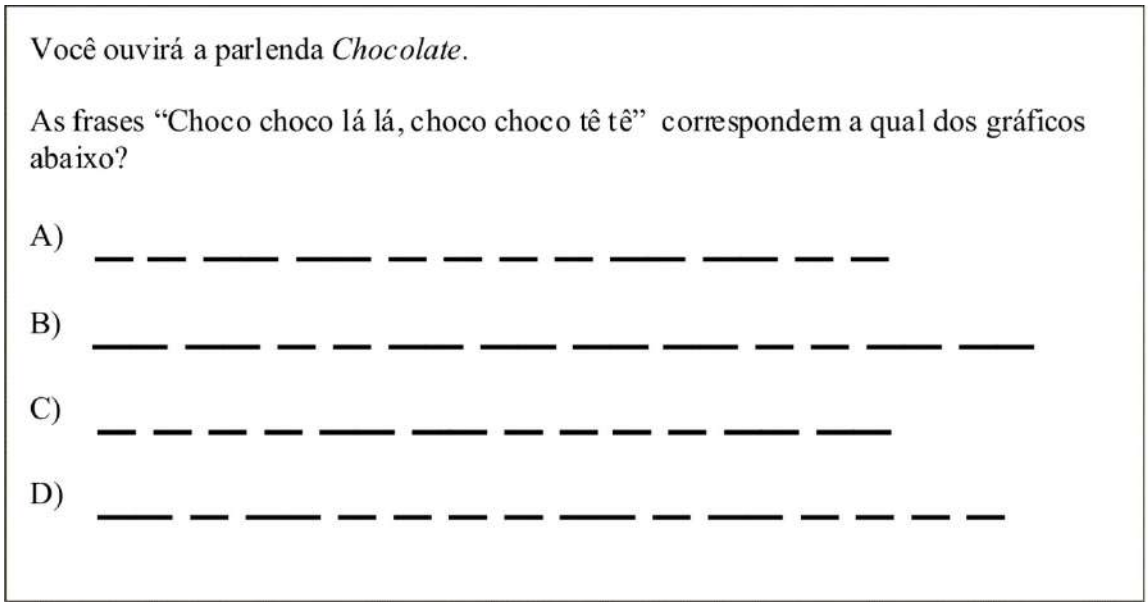


Fonte: Autores do texto

Essa questão apresentou os seguintes índices de acerto médio das turmas: 2º ano, 27%; 3º ano, 28%; 4º ano, 39%; 5º ano, 57%. Esse resultado indica que a habilidade testada tende a se consolidar a partir do 4º ano.

A próxima questão (Figura 2) tinha o mesmo objetivo da anterior e constou da atividade diagnóstica do 4º e do 5º anos.

FIGURA 2 - Exemplo de questão: duração 2



Fonte: Autores do texto

O índice de acerto foi 30% e 35%, para 4º e 5º anos, respectivamente. Ao analisar os percentuais observados em cada alternativa, verificamos que muitas crianças, nos dois anos

escolares, assinalaram a alternativa B (38% no 4º ano e 34% no 5º ano). É possível que elas tenham relacionado o tamanho das palavras ao tamanho dos traços dos gráficos de curto e de longo, associando “Choco” ao traço maior e “lá” ao traço menor. A partir desses resultados foram planejadas intervenções de revisão do trabalho rítmico com material concreto e sua transposição para a escrita gráfica.

A próxima questão (Figura 3) trata da identificação de modos rítmicos.

FIGURA 3 - Exemplo de questão: duração 3

Você ouvirá um trecho da música *Morena de Angola*, de Cecília Cavalieri.

Após a parte cantada, o saxofone entra tocando

A) a pulsação.
B) o apoio.
C) o ritmo real.
D) o ostinato.

Fonte: Autores do texto

Os alunos de 4º e 5º anos apresentaram o mesmo resultado nessa questão: 55% de acerto. A alternativa B, o apoio, foi marcada por 19% dos alunos do 4º ano e por 23% do 5º ano. Esse resultado sugere que o erro pode ser de natureza conceitual e não perceptiva, pois os alunos são capazes de reconhecer o timbre do instrumento citado e têm experiência em realizar o apoio das músicas. A intervenção planejada envolvia o trabalho separado de cada um dos modos rítmicos e a gradativa combinação destes em leituras, arranjos e atividades de criação.

A questão seguinte (Figura 4) objetivou avaliar o conhecimento das durações das figuras rítmicas entre os alunos do 4º ano.

FIGURA 4 - Exemplo de questão: duração 4

Observe a sequência rítmica.

Quantas pulsações essa sequência rítmica contém?

A) Cinco.
B) Seis.
C) Sete.
D) Oito.

Fonte: Autores do texto

O acerto médio entre as turmas foi de 23%, resultado aquém do esperado. Os índices dos distratores (as alternativas incorretas) ficaram em torno dos 25%, ou seja, próximo ao acaso estatístico. Os resultados dessa questão não nos ofereceram nenhum indício sobre a natureza do erro. Os alunos podem ter errado por tomar a mínima como uma pulsação, por terem desconsiderado a pausa, ou por considerar cada figura como uma pulsação, e ainda podem ter acertado por acaso. Esse conteúdo é trabalhado de maneira mais intensiva no final do 3º ano e o diagnóstico foi realizado no início do 4º ano, logo após o retorno das férias. Foram, portanto, planejadas atividades rítmicas corporais, vocais e instrumentais com as figuras semínima e mínima, retomando-se as colcheias gradativamente.

Altura

Com relação à altura, avaliamos os seguintes aspectos:

- discriminação do movimento sonoro ascendente e descendente;
- compreensão dos conceitos grave e agudo;
- reconhecimento de padrões escalares.

Avaliamos o entendimento de “grave” e “agudo” em um contexto funcional, em que as crianças deveriam operar com os conceitos construídos. A questão seguinte (Figura 5) foi aplicada às turmas de 2º e 3º anos.

FIGURA 5 - Exemplo de questão: altura 1

Você ouvirá um trecho da música *Pietro e Maria*, de Cecília Cavalieri.

Marque a alternativa correta.

A) As vozes de Pietro e de Maria são graves.

B) A voz de Pietro é aguda e a voz de Maria é grave.

C) A voz de Pietro é grave e a voz de Maria é aguda.

D) As vozes de Pietro e de Maria são agudas.

Fonte: Autores do texto

Os resultados apresentaram 54% de acerto no 2º ano e 66% no 3º ano, o que mostra que os conceitos estavam sendo consolidados de maneira satisfatória.

A questão seguinte (Figura 6), sobre movimento sonoro, foi aplicada no 3º ano.

FIGURA 6 - Exemplo de questão: altura 2

Você ouvirá um trecho da música *Joãozinho é um bom aviador*, de Gustavo Finkler. Nesse trecho, os sons da melodia

A) vão do grave para o agudo.

B) vão do agudo para o grave.

C) permanecem no agudo.

D) permanecem no grave.

Fonte: Autores do texto

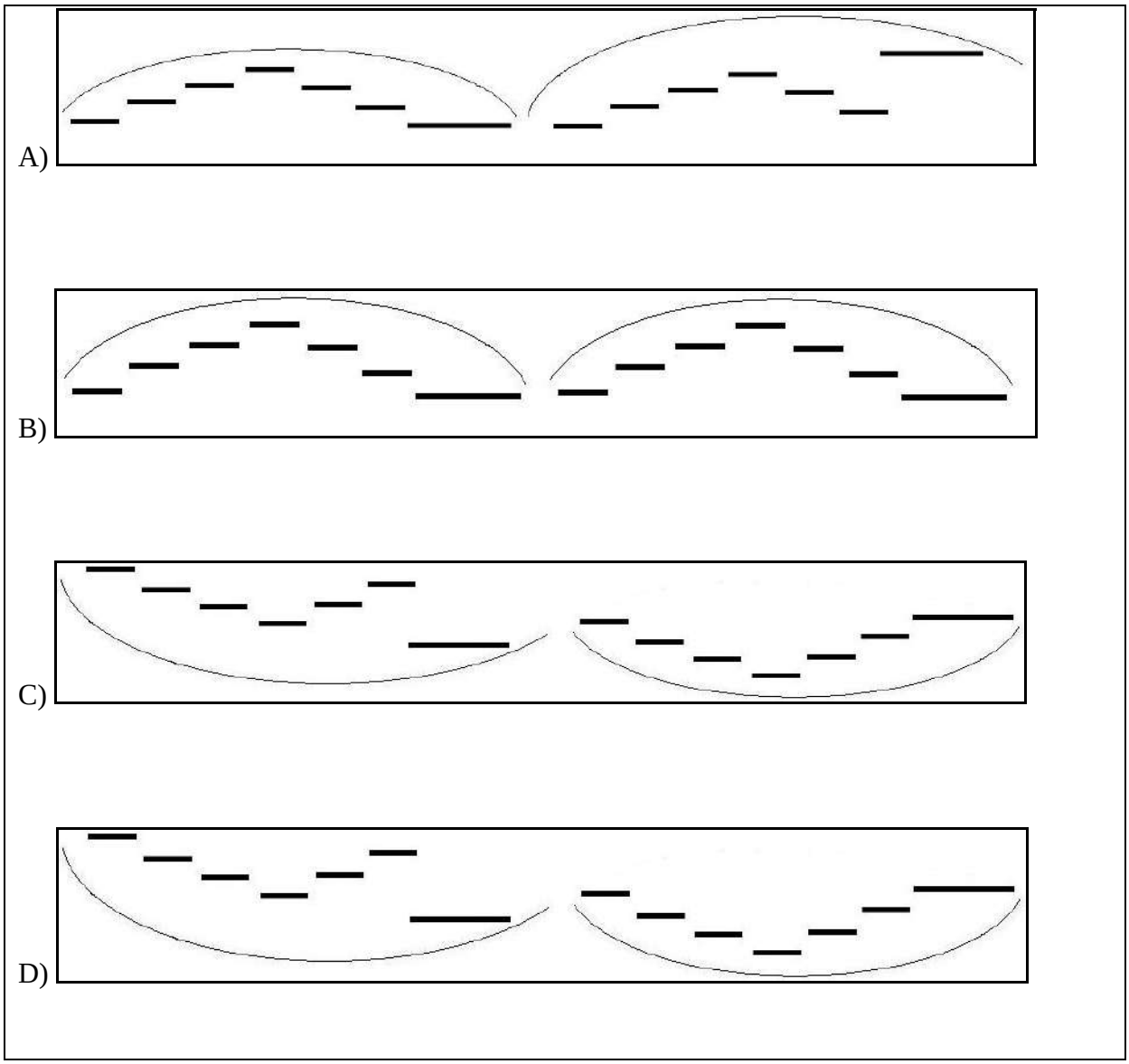
O resultado foi de 38% de acerto. Chamou a atenção o fato de 32% das crianças terem escolhido a alternativa A, o que aponta para a inversão dos conceitos (tomar grave por agudo e vice-versa), problema que demandava intervenção imediata.

A percepção de padrões melódicos escalares e sua respectiva escrita gráfica foram testadas pela questão seguinte (Figura 7) nas turmas do 5º ano.

FIGURA 7 - Exemplo de questão: altura 3

Você ouvirá duas frases da música *O menino toca choro*, de Ricardo Nakamura.

Qual gráfico corresponde ao que você ouviu?



Fonte: Autores do texto

Essa questão apresentou o índice de 41% de acerto, sendo que 25% das crianças assinalaram a alternativa B. Esses resultados sugerem que a maioria das crianças está em processo de sistematização da escrita da altura. A continuidade do trabalho previa atividades de escuta, leitura e escrita musicais.

Intensidade

Como o reconhecimento da intensidade do som representa uma habilidade perceptiva imediata, nosso objetivo foi a representação gráfica desse aspecto musical.

A questão abaixo (Figura 8) foi apresentada aos alunos do 2º ano.

FIGURA 8 - Exemplo de questão: intensidade 1

Você ouvirá um trecho da música *É bom cantar*, de Bia Bedran.

Marque a alternativa que represente o trecho que você escutou.

A) **É BOM É BOM É BOM BOM CANTAR É BOM BOM CANTAR É BOM**

B) **É BOM É BOM É BOM BOM CANTAR É BOM BOM CANTAR É BOM**

C) **É BOM É BOM É BOM BOM CANTAR É BOM BOM CANTAR É BOM**

D) **É BOM É BOM É BOM BOM CANTAR É BOM BOM CANTAR É BOM**

Fonte: Autores do texto

O índice de acerto foi de 43%, resultado que confirma a capacidade de a criança, desta idade, já relacionar a intensidade à sua apresentação analógica.

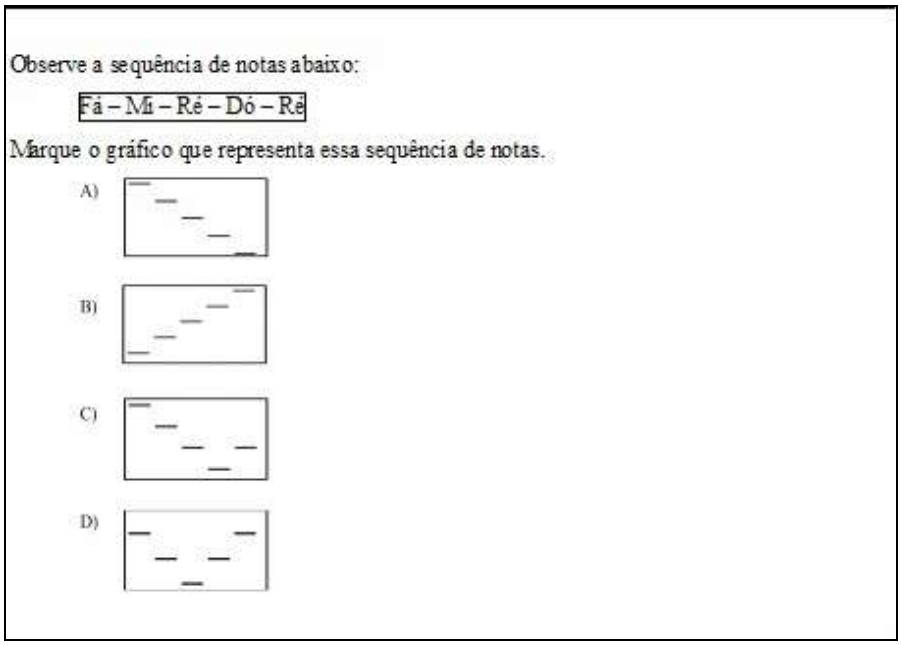
Notação musical

Essa seção do conteúdo foi testada quanto aos seguintes aspectos:

- ordenações dos nomes das notas em graus conjuntos, ascendente e descendente;
- escrita gráfica da direcionalidade das notas musicais;
- compreensão da estrutura do pentagrama.

A questão abaixo (Figura 9) foi aplicada às turmas do 4º ano, para verificarmos o domínio da escrita gráfica antes de introduzirmos a leitura absoluta.

FIGURA 9 - Exemplo de questão: notação 1

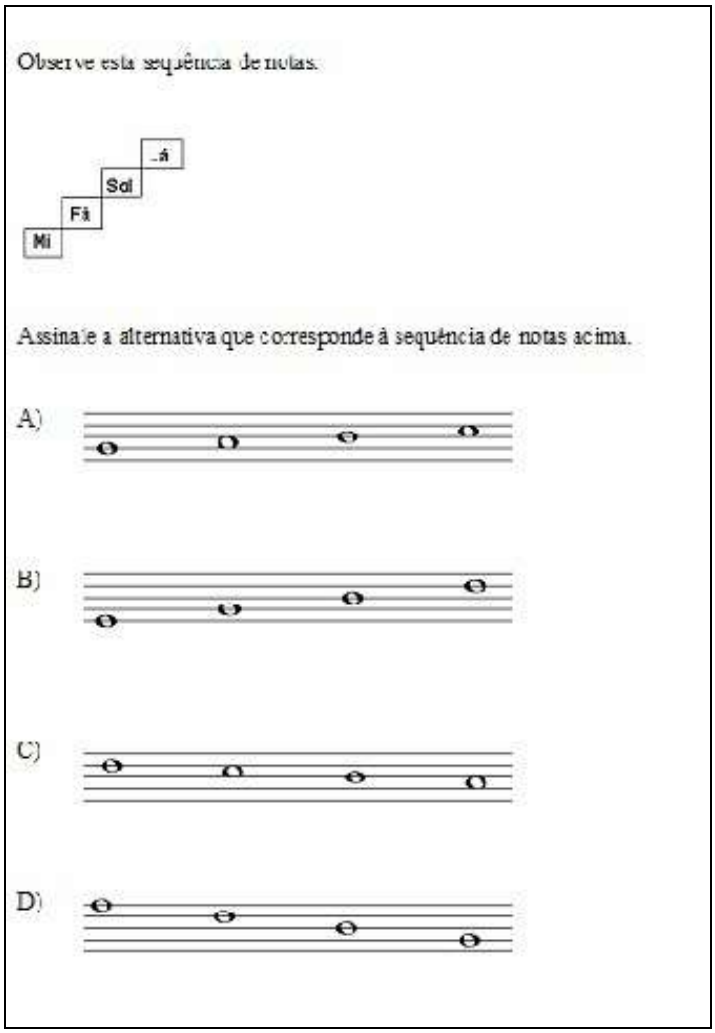


Fonte: Autores do texto

O índice de acerto foi de 32%, abaixo do esperado para esse ano escolar, pois esse conteúdo é trabalhado desde o 1º ano. No 4º ano já se espera trabalhar a leitura relativa e, eventualmente, a introdução da absoluta. Foram planejadas revisões das ordenações ascendentes e descentes em escrita gráfica antes da apresentação do novo conteúdo.

A próxima questão (Figura 10) foi aplicada aos 4º e 5º anos.

FIGURA 10 - Exemplo de questão: notação 2



Fonte: Autores do texto

No 4º ano houve 45% de acerto, mas 41% dos alunos assinalaram a alternativa B. Nesse caso a direção ascendente está correta, mas a compreensão da estrutura do pentagrama não está consolidada, visto que a alternativa apresenta apenas notas nas linhas. No 5º ano, 50% dos alunos acertaram a questão, sendo que 33% assinalaram a alternativa B, resultado ainda aquém do esperado. Vale observar que a leitura absoluta é introduzida ao final do 4º ano e que esta questão de leitura relativa pode ter sido confrontada com esse novo conteúdo, ainda não totalmente assimilado. Intervenções de revisão da estrutura do pentagrama e leitura relativa foram planejadas antes da retomada da leitura absoluta.

O trabalho diversificado

Após a análise do acerto médio das turmas, partimos para o mapeamento dos resultados por aluno. A planilha que se segue (Tabela 1) exemplifica conteúdos e conceitos que os alunos já dominam (+) ou não (-).

Tabela 1: Exemplo de planilha de conteúdos que cada aluno domina

4º ano A	**Ritmo**			**Altura**			**Notas**	**Penta-grama**	**Intensi-dade**
Alunos	**Curto / longo**	**Modos rítmicos**	**Figuras**	**Grave / agudo**	**Movimento sonoro**	**Padrões melódicos**	**Vizinhos**	**Estrutura**	**Notação gráfica**
Ana	+	-	-	+	-	-	+	+	+
Clara	+	+	-	+	+	-	+	-	+
Davi	-	-	-	-	-	-	+	+	-
Evandro	+	-	-	+	+	-	+	-	+

Fonte: Autores do texto

A partir dessas análises, são formados os agrupamentos de alunos para realização do trabalho diversificado. Nessa ocasião, o professor oferece assistência e desafios diferenciados a cada um. Em geral, essas atividades diversificadas ocorrem mensalmente.

Segundo o exemplo da Tabela 1, se o conteúdo a ser trabalhado é o ritmo, Ana, Davi e Evandro farão atividades de análise de modos rítmicos; Davi estará também em outro grupo, que trabalhará curto e longo. Como todos precisam trabalhar as figuras rítmicas, esse conteúdo será abordado em uma aula normal. Em um dia de trabalho diversificado sobre altura, Ana e Davi irão trabalhar o movimento sonoro, enquanto Clara e Evandro vão realizar atividades sobre padrões melódicos, e assim por diante.

Considerações finais

O processo de elaboração, aplicação e análise das avaliações diagnósticas tem nos mostrado a importância de se romper com a tradição de programas pré-determinados como base para o ensino. Este breve relato demonstra o quanto podemos nos equivocar ao iniciarmos um ano letivo sem realizarmos um levantamento consistente dos conceitos e das habilidades dominadas pelos alunos. Tivemos algumas surpresas como, por exemplo, no caso da percepção de sons curtos e longos e sua associação com a escrita gráfica, e também no caso das ordenações da notas musicais, que esperávamos estarem consolidadas pela maioria

dos alunos. Podemos trabalhar melhor na construção e na sistematização dos conteúdos pelos alunos se considerarmos também a cumulatividade e a recursividade destes.

A partir do diagnóstico, é possível conhecer melhor os alunos e elaborar estratégias de ensino mais direcionadas. Mesmo em classes numerosas, é possível individualizar o processo a partir do mapeamento das habilidades e conteúdos dominados pelos alunos. Essa dinâmica é desafiadora e demanda esforços de toda a equipe pedagógica, além de necessitar de estrutura logística e suporte estatístico. Mas o resultado é extremamente benéfico, uma vez que se procuram atender as dificuldades bem como fomentar as facilidades de cada aluno. O processo educacional ganha validade ao tornar-se mais sensível à individualidade da criança, visando otimizar seu desenvolvimento.

Referências

BEDRAN, B. É bom cantar. Intérprete: Bia Bedran. In: BEDRAN, B. *A caixa de música de Bia*. Rio de Janeiro: Angelus/Independente, p1995. 1 CD. Faixa 7.

BLOOM, B.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

FINKLER, G. Joãozinho é um bom aviador. Intérprete: Cuidado que Mancha. In: ZUCA, Zé. *Álbum de Figurinhas.* Rio de Janeiro: Selo Rádio MEC, p2008. 1 CD. Faixa 10.

FRANÇA, C. C. Dizer o "dizível": avaliação sistêmica em música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 23, p. 94-106, 2010.

FRANÇA, C. C. *Para fazer música*, v.2. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FRANÇA, C. C. *Turma da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FRANÇA, C. C. *Para fazer música*, v.1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

FRANÇA, C. C. Morena de Angola. Intérprete: Cacau. In: FRANÇA, C. C. *Toda Cor*. Belo Horizonte: Independente, p2006. 1 CD. Faixa 7.

FRANÇA, C. C. Pietro e Maria. Intérpretes: Melina Peixoto e Caique Cerri. In: FRANÇA, C. C. *Toda Cor*. Belo Horizonte: Independente, p2006. 1 CD. Faixa 8.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

NAKAMURA, R. O menino toca choro. Intérprete: Ricardo Nakamura. In: NAKAMURA, R. *Duetos populares*. Brasília, Independente, p2006. 1 Livro/CD. Faixa 14.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb*. Ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

PRAZERES, L. A.; RODRIGUES, S. G. *Normas técnicas para elaboração de itens fechados*. Belo Horizonte, 2007. Material não publicado.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan.-jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2010.

Avaliação musical na escola regular

Cristiane Magda Nogueira de Souza
Prefeitura Municipal de Itabiri
cristiane_magda@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo discorre sobre a avaliação da Educação Musical na Escola Regular, apresentando o resumo de uma pesquisa concluída em nível de especialização. A pesquisa teve como foco a visão dos professores de música sobre a prática avaliativa da Educação Musical no contexto da Escola Regular e adotou, como referencial teórico, as concepções de avaliação de ZABALA (1998), HOFFMAN (2005b) e SWANWICK (2003), dentre outros. A metodologia adotada para o trabalho constituiu-se em pesquisa exploratória simples (CERVO, et al, 2007), sendo um questionário o instrumento adotado para a coleta de dados. Os resultados obtidos na pesquisa apontaram que a avaliação, em suas diferentes perspectivas, constitui um elemento fundamental para o aprimoramento da prática educativa musical, tanto do professor quanto do aluno, e que é necessário criar oportunidades adequadas de avaliação musical em toda prática educativa que envolve e que cede espaço para a música.

Palavras chave: Avaliação musical; Música na escola regular; Educação musical.

Introdução

O presente relato de pesquisa concluída compreende um resumo da monografia intitulada “Processos de avaliação da Educação Musical na Escola Regular”, realizada no ano de 2010 e apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Especialização da Escola de Música da UFMG, sob orientação da Professora Doutora Walênia Silva. O objetivo da pesquisa foi investigar o espaço da avaliação da Educação Musical na Escola Regular, questionando a necessidade ou a exigência por parte das escolas de se avaliar essa disciplina, bem como a concepção dos professores de música sobre o tema.

Ao tratar sobre avaliação, inicialmente, consideramos sua presença em todos os momentos da vida, pois fazemos uso dela na medida em que vivenciamos “situações em que é necessário escolher, tomar decisões, dialogar e refletir sobre as ações” (LUSARDO, 2007, p. 49). Na vida cotidiana, portanto, ela apresenta-se de maneira informal, quase intuitiva, ao contrário de seu enfoque no campo da educação, em que o tema torna-se mais complexo.

À complexidade do tema na área educacional pode-se acrescentar, no caso da Educação Musical, a ideia geral de que a avaliação em música não merece atenção, como nas demais disciplinas, já que ela não determina a aprovação ou reprovação do aluno. No entanto, o referencial teórico adotado na pesquisa apresentou alguns conceitos de avaliação estritamente ligados à aprendizagem e, sendo assim, uma prática indispensável também na Educação Musical. Resguardando as especificidades da prática musical na Escola Regular, o

tema apresenta-se relevante na medida em que pode contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem e ensino da música, nesse contexto específico.

Um olhar sobre a avaliação e seu espaço na Educação Musical na Escola Regular

A questão da avaliação da Educação Musical na Escola Regular pode ser concebida sob diferentes olhares: olhares de pais, de alunos, de instituições e professores. No entanto, atentamo-nos no presente trabalho, apenas à visão de avaliação dos docentes de música, considerando que os mesmos constituem agentes fundamentais nesse processo. Sobre eles recai a responsabilidade do desempenho do aluno, quer seja bom, quer seja ruim, sendo que na grande maioria das vezes, a comunidade escolar questiona a avaliação musical apenas quando o conceito ou nota fica aquém do esperado.

Consideramos que o tema apresenta-se cercado de ambiguidade. De um lado, o fato de a disciplina, assim como outras, não desempenhar papel determinante na aprovação escolar, ou em outras palavras, não dar "bomba". Além disso, a antiga concepção romântica do século XIX de que a música revela os sentimentos particulares, subjetivos (FONTERRADA, 2003, p. 55), traz embutida uma ideia de que sua mensuração seja impossível. Porém, por outro lado, deparamo-nos com a organização didática escolar que tem a avaliação como uma prática frequente. Sobre esse assunto, ZABALA (1998) salienta que "a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional" (idem, p.17), a saber, *o planejamento e a avaliação*.

É sabido que a escola apresenta-se como um espaço organizado por processos variados e, nesse sentido, compreendemos que a Educação Musical, enquanto inserida nesse espaço, deve reger-se a partir dessa organização. Sendo assim, entendemos que a avaliação deve ocorrer também na Educação Musical, quando inserida na Escola Regular. No entanto, tal procedimento não deve ser equiparado à avaliação das outras disciplinas curriculares, uma vez que a música possui especificidades distintas.

SWANWICK (1988) expõe uma importante consideração que reforça a importância da prática avaliativa na Educação Musical. Segundo ele:

> As artes são ou não são atividades humanas importantes?... existem ou não coisas a serem aprendidas e consequentemente ensinadas? Se existe alguma coisa a ser aprendida, é possível saber quando foi aprendida, ou esta aprendizagem é invisível? (*Apud* HENTSCHKE, 1994, pag. 45)

Considerando, ainda, a atual situação em que a Educação Musical se encontra no Brasil – com a sanção à Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 – que trata da obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, entendemos ser de suma importância refletir sobre formas de avaliar a aprendizagem musical na Escola Regular. Afinal, que comprovações teremos para defender a inclusão e/ou permanência da música nas escolas, se o processo de avaliação, tão enraizado na sociedade, não se aplica à música nesse contexto?

Sendo assim, compreendemos que, embora o espaço da música na escola esteja previsto em lei, ele só estará garantido se tivermos uma visão de educação musical ajustada a tal contexto de aplicação. Nessa nova visão, a avaliação do processo musical deve estar inserida, pois ela faz parte do espaço escolar que almejamos conquistar. Ao lutarmos pela inserção da música no currículo escolar, devemos buscar também por uma avaliação que contemple as especificidades da área e que contribua para o aprendizado do aluno.

Conceitos de Avaliação

A vida acadêmica, desde a infância é, de certo modo, regida pela avaliação. É por meio dela que os alunos são promovidos às séries seguintes, são encaminhados a algum tipo de reforço, ou mesmo reprovados ao final do ano letivo. Vista desse ponto, logo, é comum a associação de avaliação com nota, boletim e prova, bem como com o único objetivo de escalonar, medir ou controlar. Entretanto, numa concepção de educação preocupada com a formação integral dos alunos, que vai além de capacidades cognitivas, mas especialmente humanas, necessitamos de um conceito de avaliação que não se limite à classificação. ZABALA (1998) também refletiu sobre essa mesma temática e constatou que "quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos pressupostos da avaliação mudam" (idem, p. 197).

Sendo assim, na presente pesquisa, encontramos alguns pressupostos teóricos que dão à avaliação um conceito relacionado à aprendizagem. Para LIBÂNEO (1998), por exemplo, a avaliação escolar é considerada uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, apresentando-se como "uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor como dos alunos" (idem, p. 195).

Para ÁLVARES MÉNDEZ (2002), a avaliação é entendida como uma atividade crítica de aprendizagem, em que os principais protagonistas dos processos avaliativos – professor e aluno – desenvolvem aprendizagem: o professor aprende para conhecer e para

melhorar sua prática a favor do aprendizado do aluno, enquanto o aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção.

ZABALA (1998) compreende a avaliação como um processo dinâmico, ativo e constante, que deve ocorrer em diferentes situações e não propriamente ao final de uma etapa, bimestre ou semestre. Nesta perspectiva, avaliar transforma-se em um momento, ou momentos de aprendizagem, e não de verificação. No contexto da Escola Regular, quando aplicamos à avaliação da Educação Musical um significado estritamente ligado à aprendizagem, ela se torna uma aliada da prática educativa, pois possibilita ao professor refletir sobre sua própria prática em busca de um aprendizado significativo para o aluno.

> A avaliação, enquanto mediação insere-se no processo educativo como instrumento de reflexão, que auxilia o professor a tomar consciência das mudanças a operar em sua ação, a comprovar e/ou refutar suas hipóteses sobre os processos vividos pelas crianças. (HOFFMANN, 2000, p. 81 *apud* LUZARDO, 2007, p. 72)

Segundo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*[1] (1996), a avaliação deve ser compreendida como:

> ... prioritariamente, um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (RCNEI, Introdução, p. 59, *apud* BRITO, 2003, p. 197)

Buscando a ampliação do referencial teórico na elaboração de um conceito de avaliação que considere as especificidades da Educação Musical na Escola Regular, encontramos alguns termos relativos ao tema que merecem destaque no presente artigo. São eles: Avaliação Formativa, Avaliação Processual e Avaliação Mediadora.

A "Avaliação Formativa" é um termo criado por Michel Scriven (1967), que propõe observação e intervenção em tempo real, paralelamente às diferentes situações de ensino. Essa ideia leva o professor a observar mais metodicamente seus alunos, compreendendo suas dificuldades e intervindo pedagogicamente. Acontece, segundo PERRENOUD (1999), "sob a forma de uma regulação interativa, através de observação e intervenção em tempo real" (idem, p. 101), simultânea ao processo educacional.

[1] Documento oficial do Ministério da Educação do Brasil que apresenta orientações para a Educação Infantil no país.

A prática da "Avaliação Processual" sugere um acompanhamento cotidiano do aluno, gerando, a princípio, uma semelhança com a Avaliação Formativa. Contudo, essa se realiza em todos os momentos educativos e quando são avaliados, não apenas no desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também nas atitudes e no comportamento. Esse termo é encontrado nos trabalhos de autores que tratam sobre a avaliação na Educação Infantil e Portfólio, como HOFFMANN (2000, 2005) e HERNANDÉS (2000).

Por fim, a "Avaliação Mediadora", segundo HOFFMAN (2005b) propõe uma nova postura do professor, que deve ter consciência de seu papel de mediador da aprendizagem. Sendo assim, numa Avaliação Mediadora temos uma inversão na lógica da avaliação, em que não é o aluno o único avaliado, mas também o professor e sua prática. Portanto, nessa abordagem, avaliar significa promover uma aprendizagem por meio da interação, quando novos caminhos são abertos, com o objetivo de possibilitar ao professor "uma reflexão sobre suas ações educativas e sobre as diferentes implicações na construção do saber." (LUSARDO, 2007, p.59).

Observamos que os conceitos de avaliação apresentados acima destacam a importância dessa ferramenta nos processos de ensino e aprendizagem e não devem ser considerados isoladamente. De fato, em favor de um aprendizado real dos alunos, na Educação Musical, devemos pensar numa avaliação que seja ao mesmo tempo Formativa, Processual e Mediadora.

Metodologia – Caminhos para a pesquisa

A metodologia adotada para a elaboração desse trabalho foi a pesquisa exploratória simples, baseada em CERVO et al (2007). Esse tipo de pesquisa "não requer a elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar mais informações sobre determinado assunto de estudo" (idem, p. 63).

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi um questionário, composto por perguntas objetivas e discursivas. O critério de escolha dos participantes foi ser professor ou professora de música, em exercício, lecionando aulas curriculares na Escola Regular, independente do nível de atuação (particular, municipal ou estadual) e da faixa etária atendida.

O questionário foi enviado via e-mail a doze professores, sendo que destes, seis professores reenviaram os questionários respondidos. Esses constituíram o material de análise da pesquisa. O processo de envio e reenvio dos questionários ocorreu no decorrer do mês de

setembro de 2010 e a interpretação e análise dos dados ocorreram nos meses de setembro, outubro e novembro, do mesmo ano.

Perfil dos participantes

Os profissionais que contribuíram para esta pesquisa compreenderam quatro mulheres e dois homens, com idades entre 25 e 42 anos. Todos possuem curso superior de música, sendo que cinco cursaram licenciatura e um cursou bacharelado em regência.

Dos seis professores participantes, três trabalham em escolas particulares, dois em escolas municipais, e uma professora leciona em uma escola estadual. O tempo de serviço na função de professor de música na Escola Regular desses profissionais varia de nove meses a dez anos.

Os dados pessoais, de formação e profissionais dos entrevistados contribuíram para explicar os diferentes pontos de vista a respeito da avaliação na Educação Musical. Em geral, percebemos que quanto maior a experiência profissional, maior também o embasamento sobre o tema, e vice-versa.

Categorias de Análise

A análise dos questionários foi realizada, a partir das diferentes informações trazidas pelos professores entrevistados. Para isso, nos concentramos em quatro categorias: a prática da avaliação da Educação Musical, em que confrontamos os pensamentos dos professores que avaliam seus alunos, com os daqueles que não avaliam; as dificuldades da avaliação musical na Escola Regular; a função da avaliação musical na Escola Regular e a avaliação musical formal e informal.

Resultados da pesquisa

A partir das opiniões dos professores pesquisados constatamos que a avaliação na Educação Musical é uma prática frequente na Escola Regular, embora norteada por concepções distintas. A formação e experiência profissional de cada um é que delimita a atuação dos professores quando avaliam. Por exemplo, para algumas professoras, a prática avaliativa na Educação Musical deve partir do diálogo com os alunos, tanto a respeito dos critérios de avaliação, quanto do retorno de suas observações quanto ao desenvolvimento dos

mesmos. Essa avaliação dialógica, segundo BASSEDAS et al (1999), motiva e anima os alunos, ajudando-os a conhecer melhor suas próprias possibilidades e necessidades.

A pesquisa também indicou que a prática avaliativa deve estar relacionada ao planejamento, ao estabelecimento de objetivos e à organização curricular. De fato, considerando que avaliar significa determinar o valor, o merecimento de algo, ela só acontece se tivermos um referencial, um parâmetro. No caso da prática educativa, os objetivos pré-fixados, ou a organização curricular de determinada disciplina, serão os parâmetros para delimitar os critérios avaliados. É o que reitera também ÁLVAREZ MENDÉZ (2002) ao declarar que "conhecimento, educação e currículo são referentes de avaliação inevitáveis e, entre eles, são estabelecidas relações diretas nos processos educativos." (idem, p. 34)

Na Educação Musical não é diferente. Se o professor estiver trabalhando com altura do som, por exemplo, a avaliação do aluno deverá levar em consideração o desenvolvimento deste em relação a tal conteúdo. No entanto, outro resultado da pesquisa indicou que durante a prática avaliativa da educação musical, não apenas os aspectos ligados ao desenvolvimento musical são ponderados, mas também os aspectos extramusicais, como frequência, participação, memória, integração com o grupo, pontualidade na entrega de trabalho, e atitudes. Essa junção de critérios musicais e extramusicais indicam uma preocupação por parte dos professores não apenas com o desenvolvimento cognitivo, mas também com o desenvolvimento integral dos alunos.

Os professores pesquisados consideraram que a falta de metodologia e orientações específicas sobre o tema dificultam a prática da avaliação na Educação Musical. Algumas situações também comprometem sua aplicação adequada, tais como:

> ...tempo insuficiente de aula/semana, extensa lista de habilidades a serem trabalhadas em uma etapa letiva; retirada de aluno das aulas específicas para realização de tarefas de outras disciplinas, interrupções do programa para ensaios que visam datas festivas, preconceito familiar e excursões. (Questionário professora Rosita[2], respondido em 15/09/2010)

Um dado relevante apresentado pelos participantes foi de que existe por parte das instituições, onde os professores trabalham, uma preocupação em se discutir e criar mecanismos adequados de avaliação, o que ocorre através de treinamentos contínuos e reuniões. Tais orientações, contudo, não garantem uma avaliação apropriada da Educação Musical nas escolas, pois é necessário, além de contemplar as especificidades da área,

[2] Nome Fictício

desenvolver um olhar reflexivo sobre o professor, ciente de que uma nova proposta de avaliar só se efetiva, de fato, pela mudança na sua própria postura.

Como exposto no início desse artigo, sabemos que o ensino da música nas Escolas Regulares não determina a aprovação ou reprovação dos alunos. Sendo assim, qual seria a importância da avaliação dessa disciplina? Encontramos nas opiniões dos professores pesquisadas respostas relevantes para esse questionamento. Segundo eles, não se trata de conhecer o potencial musical dos alunos, nem fornecer informações das aulas aos pais e à direção escolar. Embora esses fatores estejam implícitos na avaliação, a maior função de se avaliar a Educação Musical na Escola Regular é direcionar a prática do professor.

O posicionamento dos professores quanto à função da avaliação da Educação Musical na Escola Regular demonstra que essa prática necessita estar imbuída de uma reflexão ativa. Nesse sentido, podemos considerar a palavra avaliação como a junção das palavras aval + ação, ou seja, o ato de avaliar compreende o julgamento, a apreciação de algo, para em seguida, direcionar uma ação. O conceito de avaliação mediadora apresenta a importância do professor reflexivo e reforça a função da avaliação na Educação Musical. Segundo HOFFMANN (2000):

> A avaliação, enquanto mediação, insere-se no processo educativo como instrumento de reflexão, que auxilia o professor a tomar consciência das mudanças a operar em sua ação, a comprovar e/ou refutar suas hipóteses sobre os processos vividos pelas crianças. (HOFFMANN, 2000, p. 81 *apud* LUZARDO, 2007, p. 72)

Considerações finais

Por meio desta pesquisa, pudemos concluir que a avaliação é uma peça fundamental nos processos de ensino e aprendizagem e, sendo assim, compreendemos que toda prática educativa que envolva e que ceda espaço para a música deve também criar espaços e oportunidades de Avaliação Musical. Esse espaço para a avaliação da Educação Musical na Escola Regular não deve ser equiparado à avaliação das outras disciplinas curriculares. É necessário, a priori, entender as especificidades da música e seu valor para o desenvolvimento integral do ser humano, pois isso possibilitará a criação de mecanismos adequados de Avaliação Musical nesse contexto.

Considerando a importância da inserção do professor de música na escola como o principal articulador do processo educativo musical, compreendemos, através da pesquisa, que é necessário que esse adote uma postura de professor pesquisador, no sentido de buscar

informações, evidências, de que os conhecimentos, as habilidades, os valores pré-estabelecidos estão sendo alcançados. Como destaca SWANWICK (2003), “os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados” (idem, p. 84), reconhecendo a complexidade da experiência musical e buscando na relação com os alunos, uma possibilidade de aprendizado.

A grande questão da avaliação da Educação Musical na Escola Regular é esta: concebê-la como aliada da prática educativa e reconhecer a relação dualística da educação, em que aprender não é privilégio apenas dos alunos, assim como ensinar também não é privilégio apenas dos professores. Ambos aprendem e ensinam.

Referências

ÁLVARES MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e Ensinar na Educação infantil*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Vol. I Brasília:MEC/SEF. 1998.

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

CERVO, A. L.; BERVIAN, O. A.; SILVA, R. *Metodologia Científica.* 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

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

HENTSCHKE, Liane. *Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade?* In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇAO BRASILEIRA DE EDUCAÇAO MUSICAL, 3., 1994, Salvador. *Anais*.. Salvador: ABEM, 1994. p. 45- 72.

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

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação na pré escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.* Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. *Pontos e contrapontos: do pensar e do agir em avaliação.* Porto Alegre: Mediação, 2005b.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. *Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portifólio.* Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.* Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar.* Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Caminhos formativos de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss
UFSM
gaitero716@gmail.com

Resumo: Este artigo relata um recorte de um projeto de pesquisa focado nas narrativas, colhidas através de entrevistas semi-estruturadas na perspectiva de uma metodologia de História Oral, sobre a formação e atuação de professores de acordeom do sul do Brasil. Através da análise das falas dos professores em questão, busco compreender os aspectos constitutivos da sua cultura profissional destacando suas relações com culturas populares e acadêmicas e problematizando as concepções pedagógicas presentes em seus relatos. Primeiramente localizo o aprendizado na família em momentos do lazer. Posteriormente destaco alguns aspectos de seus relatos trazendo a tona modos como "escolas de acordeom" são construídas através da vivência destes músicos. Estudar os professores de música e refletir sobre suas narrativas possibilita um olhar sobre si mesmo para o leitor, que também é professor, bem como uma perspectiva de análise sobre os grupos profissionais de professores de música, desta forma trazendo uma contribuição importante para área de Educação Musical.

Palavras chave: História Oral , cultura profissional, ensino particular de música

1. Introdução

Neste artigo relato o recorte de uma pesquisa sobre a cultura profissional de professores de acordeom de uma cidade de porte médio do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem sua relevância justificada à medida que se percebe um contraste entre a introdução significativa do acordeom na cultura musical brasileira e sua escassa inserção no meio acadêmico dos cursos de música do Brasil. Neste sentido têm surgido trabalhos como Zanatta (2004; 2005), Persch (2005; 2006), Oliveira (2008), Machado (2009), Reis (2009; 2010), Weiss e Louro (2010), Silva (2010) e Puglia (2010), em busca de teorizar o estudo deste instrumento. Apesar de existirem estas pesquisas recentes, o ensino e aprendizado do acordeom carece de uma atenção maior na interface do popular e erudito sendo este um instrumento singular e bastante representativo na música de diversas regiões Brasil, e visto na maioria das vezes, como um instrumento restrito a música popular no nosso país. Como acordeonista inserido neste meio e aluno de um curso de Licenciatura em Música faço um estudo sobre a cultura profissional de dois professores de acordeom consagrados nos seus contextos sócio-musicais.

Nas trajetórias formativas, os ambientes sócio-culturais e os dilemas enfrentados são variados, e influenciam na formação da identidade profissional de um indivíduo. Considerando ainda que a música é bastante discernente enquanto forma de expressão

cultural, e muito utilizada ao longo da história da humanidade para tal fim, é importante estudar os caminhos percorridos pelos professores de acordeom com objetivo de apreender e compreender sua formação e atuação profissional em meio a culturas populares e acadêmicas.

Visto que é pouco inserido no meio acadêmico, muitos dos acordeonistas acabaram desenvolvendo sua própria técnica no instrumento, tornando ainda mais forte a diversidade e subjetividade das características musicais dos professores e intérpretes das diversas regiões do nosso país. Estes professores "tendem a confeccionar o próprio material para auxiliar as práticas e diminuir a carência do mercado." (SILVA, 2010, p. 40).

Contudo, Bellochio (2003, p. 23) cita os escritos de Gauthier (1998) e Veiga (2002) e expõe que "é fundamental considerar os saberes da experiência. Esses saberes seriam o núcleo vital da formação docente." Experiência esta que também é derivada do ambiente cultural no qual os professores em questão estão inseridos, e que é peculiar de cada indivíduo. Com isso, surgiu a necessidade de se pesquisar esta cultura com intuito de conhecer e teorizar a construção do saber musical sobre o acordeom fora de instituições formais, e desta forma contribuir para a educação musical brasileira na medida que os horizontes de escuta e práticas musicais se ampliam para além dos considerados tradicionais.

Contribuições desta pesquisa

Para a pesquisa descrita neste artigo, foram entrevistados professores destacados no seu contexto sócio musical. Os escolhidos para a pesquisa possuem experiência como músicos profissionais, sendo esta sua única forma de subsistência. Possuem experiência de docência de acordeom, tem conhecimento de teoria musical e utilizam esse conhecimento na sua atividade docente e profissional. Além disso, possuem produção discográfica com músicas de autoria própria e executam música popular e erudita. Sendo que um deles possui formação acadêmica na área de canto.

Visto que ambos possuem experiências no meio acadêmico, busco explicitar qual a influência dos diversos contextos culturais vivenciados pelos professores de acordeom na sua maneira de ensinar o instrumento. E mais especificamente, a possível presença da música popular e erudita no ensino e aprendizado do acordeom, tendo assim como resultado uma melhor percepção da pedagogia destes professores-músicos.

2. Metodologia

Os objetivos da pesquisa tem o foco direcionado ao relato pessoal dos professores de acordeom sobre suas experiências com relação ao ensino e aprendizado deste instrumento. Assim sendo, a metodologia escolhida para a coleta de dados foi a História Oral. Paul Thompson pondera que esta metodologia atinge diversos contextos sociais, contemplando também contextos familiares, recreativos e dos trabalhadores autônomos. “Nesta área da história social, o impacto da evidência oral é especialmente importante, pois permite que o historiador examine questões críticas que anteriormente eram restritas.” (THOMPSON, 1998, p. 131).

Quanto a cultura informal, ou cultura popular, Montenegro (1994, p. 13) considera que o fato que nos remete essa cultura “não é a possibilidade de descobrir um enclave da representação cultural produzida oficialmente, mas antes fazer um caminho inverso. Através dos depoimentos, analisar que elementos simbólicos são construídos pela população”. Além disso, Thompson (2002) considera que ao transcrevermos a História Oral devemos considerá-la para além de um simples objeto documental, segundo ele “se estas fontes podem de fato transmitir informação fidedigna, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (p. 138).

Utilizei a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta das Histórias Orais dos professores de acordeom, esta sofreu mudanças conforme o andamento das respostas de cada entrevistado. Pois como afirmam Lucena et. al. (2008, p. 43) “O pesquisador dirige a entrevista. [...] a capitação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema.” Na mesma direção, Laville e Dione (1999) definem que a entrevista semi-estruturada é “uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (p. 188).

Vale destacar que, antes da entrevista, procurei conversar com os professores para contextualizar a pesquisa e saber se concordavam em participar dela. No ato da entrevista houve um detalhamento maior das questões éticas, com esclarecimentos por escrito através de um Termo de Consentimento Livre aprovado pelo comitê de ética da nossa instituição. Este documento foi assinado pelos acordeonistas, e a eles foi solicitado que escolhessem um pseudônimo. Assim sendo, J. P. Gaiteiro foi entrevistado em 09/12/2010; Richard, em 18/03/2011.

3. Os Dados: Visões de ensino instrumental na interface de culturas acadêmicas e populares

Os professores escolhidos para a pesquisa têm vivências com o ensino de música popular e música erudita, sendo que J. P.Gaiteiro possui formação acadêmica em música. Refletir sobre a visão técnica e a visão destes acordeonistas profissionais sobre o meio acadêmico se torna interessante para auxiliar um possível debate sobre a cultura musical fora de instituições formais e ampliar os horizontes reflexivos sobre a arte produzida por estes acordeonistas e possivelmente por outros músicos populares. Na fala dos entrevistados, parece existir um choque entre culturas acadêmicas e a cultura popular destes professores de acordeom.

O diálogo entre a cultura popular e o conhecimento acadêmico tem sido focalizado há muito tempo. O que ressalto, não é uma relação dicotômica entre estes dois meios complexos de ensino e aprendizagem, mas sim, uma reflexão sobre algumas influências que a cultura popular pode trazer para o ensino de música através da fala destes acordeonistas, sem tomar este fenômeno de maneira simplista.

Liberdade de expressão musical: repertório, técnica, improvisação e criação

Louro (2004) em sua tese expõe a visão de alguns professores universitários, sobre o ensino de técnica no instrumento.

> Outros professores, se preocupam em fornecer em primeiro lugar a base técnica, a "espinha dorsal" da interpretação. [...] Os professores consideram a aprendizagem do domínio da técnica dos instrumentos muito importante. Mas suas opiniões variam em relação a abordagens do ensino da técnica dos instrumentos. (LOURO, 2004, p. 124).

Assim como os professores do meio acadêmico, entrevistados por Louro (2004), consideram a técnica algo importante e tem visões diferenciadas da utilização da mesma, Richard, um dos acordeonistas entrevistados se refere à técnica como sendo a base para seus alunos estudarem o instrumento: "pra você montar uma casa, você tem que ter o alicerce". Já em outro momento da entrevista o mesmo entrevistado demonstra certa flexibilidade quanto ao estudo de técnica, e exprime atribuir uma importância maior para a criação musical.

> eu acho que a música não é cem metros rasos, música não pode ser competição, a música é estado de espírito, a música tu tem que tocar [...] Como é que tu vai dizer pro Dominguinhos que ele está tocando com a técnica dele errada!? Se ele é o criador da música dele!? Ele fez a música assim! E tem gente que tem técnicas apuradas e não conseguem criar." (RICHARD).

Neste trecho o acordeonista parece encarar a música como uma forma de expressão livre dentro da arte, e não como um estudo focado somente na técnica e na obtenção de troféus de melhor instrumentista. Segundo Richard, "tu nunca vai saber o que é técnica certa, ou que não é [...] o importante é que a música tem que sair da mente. Ela tem que sair pra fora (afirma)." Não quero supor que a técnica não é considerada importante por estes acordeonistas e sim ressaltar da liberdade que dão aos seus alunos instigando a criação musical e a improvisação, sem focar o aluno apenas em estudos técnicos.

> Então tu tem que dialogar com o aluno pra ele entenda que aquela música que ele deseja tem um nível de exigência técnica maior [...] então tu pega músicas, assim facinhas, ou até tu inventa uma música, daí se vai tendo aquela parte de improvisação dentro da aula. Cria uma espécie de exercício, pra que o aluno vá treinando, digitação, postura enfim. (J. P. GAITEIRO).

J. P. Gaiteiro expõe que é flexível em relação ao uso do repertório e deixa a cargo do aluno se ele quer aprender por partituras, de "ouvido", ou as duas coisas unidas e assim vai "construindo um repertório do aluno, e ao mesmo tempo tu vai inserindo, devagar aquele conhecimento técnico". Nesta fala ele demonstra ser flexível em relação a técnica sendo que o foco principal das aulas é o repertório sugerido pelo aluno. Este fato difere da visão do ensino de alguns dos professores entrevistados por Bozzetto (2004) que expõe que "o importante é que o aluno tenha uma base sólida, garantida pelo controle rígido do professor. (p. 59)." No entanto, a autora expõe que:

> Muitos professores entendem que cada aluno é uma pessoa com vontades e necessidades próprias em relação ao estudo de piano, procurando respeitar a individualidade de cada um. (BOZZETTO, 2004 P. 58).

As vivências dos entrevistados como acordeonistas e professores se diferenciam primeiramente das culturas acadêmicas porque muitas delas não visam necessariamente uma profissionalização em música, nem muito menos dentro de perfis ligados a culturas eruditas. No entanto, elas podem ser de grande relevância para um repensar tanto de processos de educação musical que visam a profissionalização como aqueles que não visam. Por outro lado, os entrevistados falam das situações bastante comuns de alunos que não desejavam a profissionalização e acabam se decidido por ela. Parece haver um dilema entre as intenções dos alunos de profissionalização ou não, bem como das diferentes visões de profissionalização em música envolvidas.

A reflexão dos colaboradores desta pesquisa sobre o papel da técnica e suas interfaces com a interpretação musical podem vir a auxiliar os debates sobre ensino instrumental de

música, na medida em que problematizam a definição ou não de uma profissionalização por parte do aluno, e as conseqüentes decisões metodológicas do professor.

A busca de caminhos formativos e a interação com os alunos

Existem adversidades comuns a qualquer calouro em uma universidade, o novo ambiente social e contato com diferentes culturas é uma delas. Para alunos que ingressam em uma graduação onde o foco principal é música erudita, existe um choque de culturas quando o aluno vem de uma tradição musical mais popular. O entrevistado J. P.Gaiteiro ingressou no curso de canto lírico, e relata que conseguiu conciliar o popular com o erudito e transferir isso ao aprendizado do acordeom.

Mesmo com a dificuldade de abarcar em uma atmosfera erudita diferente daquela vivenciada pelo músico popular fora do meio acadêmico, o professor relata que continuou estudando o acordeom paralelo ao meio acadêmico. Este choque de culturas parece ter ampliado e diversificado a maneira de ser profissional deste professor. “Assim eu fui construindo o meu saber e meu aprendizado musical, e eu fui juntando as coisas que eu aprendia na Universidade e fui tentando transferir para o acordeom.” (J.P. GAITEIRO).

O entrevistado Richard expõe a sua idéia sobre a importância da diversidade de contextos de aprendizagem. Quando almejava a profissionalização no acordeom, foi buscando diferentes esferas de aprendizado, na fala dele:

> Eu sempre fui buscando, e nunca enfiei a cabeça dentro de um conservatório [...] você precisa ficar de ouvidos abertos, ligado a tudo o que aparece, não se fechar no teu mundo. Trazer tudo de fora pra dentro da tua música, ingredientes (afirma) sempre trazendo ingredientes, eu acho que é o caminho para o aprendizado. (RICHARD).

Ao expor que “precisa ficar de ouvidos abertos, ligado a tudo o que aparece, não se fechar no teu mundo” e que esse “é o caminho para o aprendizado”, o acordeonista parece demonstrar o quanto ampliar os horizontes de escuta e práticas é importante para a otimização do ensino e aprendizado de um instrumento. Quando o acordeonista expõe a sua visão sobre a importância de conhecer diferentes contextos musicais, que ele buscou para a sua formação, ele sugere que utiliza isso dentro das suas aulas com os seus alunos.

> tu analisa o aluno as vezes, e tu sabe que ele quer voar. E eu não posso segurar o aluno. E eu tenho como experiência própria porque eu já fiz aulas[...]Eu sempre vou mostrar o que eu estou estudando. Olha isso aqui é isso, as vezes o cara não entende nada, mas ele sai voando daqui, porque eu

> também demorei pra assimilar. Então eu pego o básico do básico e vou puxar. (RICHARD).

Sobre as maneiras de interação com os alunos, este acordeonista expõe que deixa a vontade o aluno aproveitando o seu contexto musical. Porém, busca ampliar as experiências destes quando procura trazê-los para dentro da sua realidade. Na fala que segue expõe que traça os caminhos para o aluno ampliar seus horizontes de práticas musicais a partir da realidade que o aluno traz para a aula.

> digamos que o cara chegue aqui, tu deixa a vontade o aluno. Por exemplo, faculdade é difícil, faculdade é diferente, eles tem um projeto pra passar e não tem que dizer nem A nem B, é aquilo. Eu vou mostrar o que ta funcionando no acordeom. Mas eu deixo a vontade o cara dizer assim, o que gosta. "Eu gosto de vaneirão, eu gosto de tango", então vamos estudar. Vamos pegar uma base por aqui e vamos chegar até lá (afirma) eu acho que é um bom começo não adianta eu "empurrar" e o aluno não gosta daquilo. Ele tem que sair feliz da vida. (RICHARD).

O professor entrevistado demonstrou sua visão sobre o ensino e aprendizagem no meio acadêmico. Ele considera que aquele meio de aprendizagem é difícil e exprime que o aluno não pode dizer nem "A" nem "B". Este é um tema também desenvolvido por Bozzetto (2004):

> Essa questão da universalidade de compositores a serem estudados pelos alunos de piano apareceu com grande força nos depoimentos. Existe uma valorização da música européia que deve ser absorvida pelos estudantes de música. No entanto, poderíamos questionar por que os professores têm essa concepção rígida... (BOZZETTO, 2004, p. 61).

Nos cursos de bacharelado em instrumento, pondero que seria um desafio utilizar as experiências musicais que o aluno traz. Para uma situação de ensino mais formal, como a universidade, onde o repertório é muitas vezes mantido pela tradição, as aberturas para as vivências externas do aluno não são sempre consideradas como oportunas. Este ponto de vista é corroborado pelos escritos de Louro (2009)

> A mídia faz parte da vivência cotidiana do aluno. Utilizar essa vivência é aproximar a aula de música daquilo que os alunos chamam de música "lá fora". Tal processo parece ser um desafio complexo para qualquer circunstância formal de ensino de música. Esse desafio parece ser ainda mais acentuado para a aula de instrumento na universidade, uma vez que existe uma prática enraizada relacionada ao próprio repertório tradicionalmente ensinado que conduz a uma relação entre professor e aluno hierarquizada e, ao mesmo tempo, dificulta o aproveitamento das experiências, musicais ou não, midiáticas ou não, que os alunos possuem. (LOURO, 2009, p. 268).

A aula particular tem a vantagem de se ter uma liberdade maior na sua estruturação, pois a escolha dos conteúdos do programa pode ser definido em conjunto com o aluno. Enquanto a maioria dos cursos de bacharelado, apesar também ter uma relação de "um para um", tradicionalmente seguem um programa pré-definido. Sobre o repertório no ensino particular Vieira (2009) menciona que

> Os professores, por sua vez, possuem graus distintos de interferência nas escolhas do que deve ser trabalhado em aula. Estas interferências são condicionadas a visão que cada um desses professores tem sobre a atividade que desenvolvem; suas inclinações ideológicas; seus preconceitos; enfim, suas visões de mundo. Portanto, o repertório desenvolvido em aula é fruto de negociações entre os professores e seus alunos mediadas por diversos fatores. (VIEIRA, 2009, p. 100).

Bozzetto (2004) e Vieira (2009) expõem que alguns professores particulares acabam repetindo o modelo que aprenderam na universidade, porém muitos professores particulares entrevistados pelos autores, assim como os acordeonistas entrevistados por mim, aproveitam esta liberdade em relação ao conteúdo programático.

Estas reflexões iniciais que traço sobre a análise de dados parecem apontar para uma relevância da aproximação da minha pesquisa com as pesquisas de Bozzetto, Vieira e Louro. Esta linha de pesquisa sobre formação e atuação de professores de música pode vir a iluminar a reflexão de muitos profissionais da Educação Musical. Sendo a proposta deste artigo uma contribuição para este debate.

Espero através do recorte desta pesquisa possibilitar a reflexão em primeiro lugar de profissionais ligados ao instrumento acordeom. Posteriormente, considero relevantes as problematizações trazidas para o re-pensar do ensino de música em diversos contextos a partir das experiências de professores de música embebidos por culturas populares. Estudar os professores de música e refletir sobre suas narrativas possibilita um olhar sobre si mesmo para o leitor que também é professor bem como um olhar sobre os grupos profissionais professores de música, desta forma trazendo uma contribuição importante para área de Educação Musical.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A formação profissional do educador musical:* algumas apostas. Revista da Abem n°8, março 2003, p. 17-23.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino Particular de Música*: práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Ed. URGS, 2004.

GOMES, Celson. *Educação musical na família: as lógicas do invisível.* Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber:* manual e metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG,1999.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário – professor de música:* dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. (tese de doutorado). Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música UFRGS, 2004.

LOURO, Ana L. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação "um para um" ao "grande link"In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.237-258.

LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, M. Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. orgs. *Pesquisa em Ciências Sociais:* Olhares de Maria Isaura de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008.

MACHADO, André. V. *Ensino de acordeon: um estudo a partir da prática docente de dois professores.* Monografia (Graduação em Música: Licenciatura) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2009.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História Oral e memória*: a cultura popular revisitada. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Jeferson. *Músicas Solos de Acordeon do CD Minha Cordeona*. Volume 1. Carazinho – RS, 2008.

PERSCH, Adriano J. *A música de Albino Manique***:** Doce Saudade. Volume 1. Álbum de Partituras. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2005.

_____, Adriano J. *O ensino particular de acordeon auxiliado por computador:* Um estudo de caso utilizando o software *Encore***.** Montenegro: Curso de Graduação em Música - Licenciatura. Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, 2006. (Monografia de conclusão de curso)

PUGLIA, Eduardo Faleiros. *O ensino do acordeom na região sudeste do Brasil.* Monografia (graduação) - Universidade de Ribeirão Preto. UNAERP, Licenciatura plena em música. Ribeirão Preto, 2010.

REIS, Jonas. T. Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: *Congresso Nacional da ABEM*, 18, e SPEM, 15, 2009. Londrina. Anais..., Londrina: ABEM, 2009, p. 320-328.

_____. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem... . In: *XIII Encontro Regional da ABEM- Sul.* Anais... Porto Alegre: ABEM SUL, GT7-Formação do professor em espaços não escolares; 2010.

_____. *A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre – RS*. Monografia (Especialização em Música: Ensino e Expressão), Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes – ICHLA, Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2010.

SILVA, Álvaro C e. *O ensino de acordeom no Brasil: uma reflexão sobre seu material didático.* (monografia de conclusão de curso). Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado –História Oral*. *2. edição*. São Paulo: Paz e Terra, 1998

_____. *A voz do passado –História Oral* Tradução de Lolio Lourenço Oliveira. 3° edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

TORRES, Maria Cecília A. Músicas do cotidiano e Memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.237-258.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão:* Um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música UFRGS, 2009. (tese de mestrado).

WEISS, Douglas. R. B; LOURO, Ana. L. *Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom.* In: XIII Encontro Regional da ABEM- SUL. Anais... Porto Alegre: ABEM SUL, GT7-Formação do professor em espaços não escolares; 2010.

ZANATTA, Maria. A. F. *Dialetos do acordeão em Curitiba: Música, cotidiano e representações sociais.* Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005.

_____**O** *acordeon no cenário político, econômico e sócio cultural brasileiro.* Revista Emancipaçâo V. 4 N° 1 (2004) Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/57> acessado em 24 de junho de 2010.

Canto coral e muda vocal na educação básica: contribuições para a formação do educador musical

Cinara Ribeiro Mota
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix

Débora Andrade
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix

Leonardo Barreto Linhares
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
leonardo.linhares@metodistademinas.edu.br

Resumo: Uma das maiores dificuldades que o professor de canto coral enfrenta em uma escola de ensino médio, onde as aulas são voltadas para adolescentes, é o problema da muda vocal. Segundo BEHLAU (2001), durante a puberdade ocorrem diversas mudanças orgânicas e nesta fase o adolescente perde o controle e a estabilidade da voz, o que acarreta alguns cuidados para o uso da voz cantada. Como a bibliografia em relação ao tema é escassa e desatualizada, os profissionais desta área se encontram desprovidos de uma metodologia com enfoque na muda vocal e acabam optando pela exclusão dos alunos adolescentes que se encontram nesta fase. CANUYT (1978), CAMEILTA, RIOS (2009) e ZANDER (1979) desaprovam a prática do canto para adolescentes em fase de muda vocal. Contradizendo os autores citados acima, LECK (2009), RIBEIRO E VENTURA (2005), SESC (1997) e BEHLAU (2009), sugerem a inclusão em formas diferenciadas. Este artigo objetiva fornecer subsídios teóricos para que o educador musical possa lidar com os problemas ocasionados pela muda vocal, transformando a prática do canto coral em uma prática inclusiva.

Palavras-chave: Muda vocal, canto coral, educação musical.

Introdução

O processo de muda vocal costuma ocorrer no sexo masculino em torno de 13 a 15 anos e no feminino em torno de 12 a 14 anos. Durante a puberdade, ocorrem diversas mudanças orgânicas e, nesta fase, o adolescente perde o controle e a estabilidade vocal. Surgem dificuldades em relação à extensão vocal, ao timbre, à sustentação, e entre outros problemas a voz encontra-se vulnerável a várias alterações. De acordo com Bonne (1994), a mudança da voz é muito drástica, pois para os meninos a extensão cai uma oitava e para as meninas, meia oitava. Nesta fase, a voz se torna disfônica, perde-se a extensão vocal infantil, ocorre perda de agudo e grave na voz e o adolescente fica impossibilitado de alcançar com precisão notas extremas, tanto para o grave como para o agudo. Segundo Behlau (2004), nos meninos os efeitos causados pela muda vocal são mais intensos, afinal as pregas vocais masculinas alongam em até 1 cm. Segundo a mesma autora (2004):

> Até a puberdade, a laringe é bastante semelhante em ambos os sexos e, apenas baseando-se na voz em emissão sustentada, é difícil realizar a discriminação do sexo do falante. Neste período ocorre um crescimento corporal, mais acentuado nos rapazes. Esse crescimento associado à ação de níveis hormonais transforma a laringe infantil em adulta, com um inconseqüente impacto vocal (BEHLAU in BEHLAU, 2004, p.244).

O processo da alteração da laringe, durante a fase da muda vocal, causa à voz do adolescente danos negativos para a afinação, pois com o crescimento da laringe as pregas vocais são afetadas diretamente, comprometendo a qualidade vocal do mesmo.

Abordar o tema do problema da muda vocal na prática do canto nos remete ao século XVI, época dos *castrati***,** que de acordo com Barbier (1993) eram adolescentes que para manterem o registro de voz aguda, eram submetidos ao processo cirúrgico de corte dos canais dos testículos, evitando que entrassem no período de muda, interrompendo a mudança do registro vocal infantil para o registro vocal adulto. O processo de castração, além de ser uma mutilação física, causava em muitos deles, conflitos psicológicos e, como muitos não alcançavam fama, suas vidas ficavam sem perspectiva. A exclusão do adolescente em pleno século XXI das atividades de canto coral pode causar uma castração psicológica, com a adequação do termo para esse contexto na atualidade. A maior parte dos regentes, por falta de informações, prefere assumir a postura de excluir o aluno das atividades de canto coral, afastando-o de uma prática que poderia ser enriquecedora em sua formação musical e como ser humano.

Com o retorno da música no ensino regular das escolas do Brasil como conteúdo curricular obrigatório através da lei 11.769/08, muitas aulas, incluindo a prática de canto coral, serão voltadas para um público adolescente que, em sua maioria, estão passando pela fase de muda vocal. O canto coral em sua aplicabilidade para alunos em fase de muda vocal requer algumas especificidades, pois são de suma importância os cuidados com a saúde vocal, visto que lidar com um tipo de voz que está vulnerável a várias alterações se torna complexo e perigoso ao educador musical, pois se ele não estiver apto, poderá causar danos negativos à voz do adolescente. Com pouca diversidade de materiais para os coristas e regentes, a exclusão dos alunos em fase de muda vocal na prática de canto coral é comum nas escolas, tendo sido testemunhada pelos próprios autores desse artigo. Por isso, deve-se repensar esse aspecto de forma que as condições especiais desses alunos sejam respeitadas, oportunizando-os a praticarem o canto coral nas escolas.

Os estudos dedicados ao assunto são ainda incipientes, deixando os profissionais desta área desprovidos de uma metodologia com enfoque na muda vocal. Na atualidade o

maestro Henry Leck (1999), fundador e diretor artístico do *Indianápolis Children's Choir*, é uma referência da prática do canto coral aplicada a adolescentes, por outro lado, alguns autores defendem a exclusão desses adolescentes da prática do canto coral, como Canuyt (1978), Zander (1979) e Camelita e Rios (2009).

A presente pesquisa busca, através de revisão bibliográfica e análise do material encontrado, fornecer subsídios teóricos para que o educador musical possa lidar melhor com os problemas ocasionados pela muda vocal na prática do canto coral na educação básica.

Desenvolvimento

Apesar do canto para adolescentes em fase de muda vocal ser um assunto de grande importância, existem poucas publicações a respeito do assunto. Na *Revista do Ensino* do ano de 1926 foi localizada uma matéria que relata a preocupação com a voz do adolescente em fase de muda vocal no canto coral. Na matéria, Vasconcelos (1926) explica as características da muda vocal e fala sobre o processo de exclusão praticado por alguns educadores em contraponto com o trabalho do fisiologista Mackenzie, que aconselha suspender o trabalho com o canto apenas em casos extremos de problemas nas pregas vocais. Porém, após 84 anos da publicação desta matéria, as controvérsias em relação ao tema ainda são muitas. O Fisiologista Mackenzie, citado por Vasconcellos (1926), já sugeria a inclusão do adolescente em fase de muda vocal no canto, através de recursos como limitar o canto às notas médias da voz, indicando um recurso utilizado na época, que pode ser aplicado aos corais de hoje.

Ribeiro e Ventura (2005) relatam que a inclusão do adolescente em fase de muda vocal no canto coral pode acontecer desde que o profissional esteja atento aos aspectos gerais da voz do adolescente. Nesta fase, não é válido trabalhar o aumento da tessitura vocal[1] do adolescente, pois em uma fase onde a instabilidade vocal é gerada pelo crescimento do trato vocal, tal ato seria desastroso. Contudo, para o desenvolvimento do controle neuromuscular laríngeo, a manutenção da força, a resistência muscular das estruturas envolvidas e uma melhor percepção auditiva, a prática, quando bem dirigida, trará resultados benéficos para a voz adolescente.

Alguns tipos de coros podem ser adaptados para os adolescentes em fase de muda vocal. Segundo Barreto (1973) existe o coro declamado, onde o conjunto recita um texto, aplicando interpretação, expressão, ritmos e timbres vocais. Utilizado para os alunos que

[1]Segundo BEHLAU e REHDER (1997) tessitura á a quantidade de notas musicais produzidas pela voz cantada sem esforço. (BEHLAU e REHDER, 1997, p. 42).

estão na fase crítica da muda vocal, o coro declamado poderá ter resultados positivos. Existe também o Coral Uníssono ou Homófono, no qual, de acordo com Barreto (1973), as vozes são cantadas com melodia e ritmo igual, facilitando a afinação e a prática de conjunto, sendo comum a utilização de instrumentos acompanhadores para auxiliar as vozes. O coro uníssono aliado ao método sugerido pelo Fisiologista Mackenzie (apud Vasconcelos, 1926) e as fonoaudiólogas Ribeiro e Ventura (2005), que limitam a tessitura das vozes à região média, pode se configurar em uma metodologia que alcance bons resultados.

Existe também a possibilidade em adequar ritmos e repertório que fazem parte do cotidiano musical dos adolescentes como, por exemplo, aproximar o coro declamado ao *Rap*. Costa (2009) esclarece que grande parte dos adolescentes do Rio de Janeiro não se interessam e têm preconceito pelo canto coral, por fazerem uma ligação ao canto orfeônico e à atividade praticada pelo grupo da terceira idade, além de não terem nenhum incentivo pela mídia, em relação ao coro de sua faixa etária. Portanto, a inserção na prática de canto coral de ritmos e repertório mais próximos do cotidiano do adolescente é um fator motivacional, e um aluno motivado, é mais ativo, determinado e participativo.

Existe ainda o coro harmônico ou polifônico, que, segundo Barreto (1973), consiste em um coro onde a prática do canto é executada em uma diversidade de acordes e várias melodias, podendo ser *a capela* ou com acompanhamento. Este pode ser aplicado aos adolescentes que estão finalizando ou já passaram pela fase da muda vocal, visto que, já se encontram com o trato vocal hábil para praticar o canto com melodias variadas, afinal, a voz encontra-se estável e bem formada. Em um coro de adolescentes o regente tem a opção de utilizar concomitantemente o coro declamado, uníssono e harmônico de acordo com os diferentes níveis de alteração no processo de muda vocal dos participantes.

De acordo com o Manual SESC (1997) o ganho do grave que a voz do adolescente tem durante a fase da muda não resulta em perda da voz de cabeça[2], e através de uma orientação bem dirigida pelo regente, o adolescente poderá cantar usando os dos dois registros vocais. O manual alerta que "ninguém precisa deixar de cantar porque chegou à adolescência ou está próximo dela. É necessário apenas que se tome cuidado, pois a acomodação da nova voz leva tempo." (SESC, 1997, p. 61). O Manual SESC (1997) sustenta que em um coral onde existem adolescentes em fase de muda vocal, é preciso que o regente esteja atento para fazer novos arranjos, mudar as tonalidades da música e até mesmo abandonar o repertório inicial.

[2] Voz de cabeça é a ressonância utilizada na parte alta do trato vocal. (BEHLAU e REHDER, 1997, p. 09).

Outro importante referencial para a pesquisa foi o maestro Henry Leck (2009), fundador e director artístico do Coral da Juventude de Indianápolis, professor Associado e Diretor de Música e atividade coral na Universidade de Butler e especialista em coral para adolescentes. Leck (2009) entende que o sexo masculino não é limitado apenas às vozes graves, e que o processo de cantarem na região aguda, não significa que a voz do garoto sofreu mudança, mas que esta voz apenas foi expandida. Na verdade, ele mantém os meninos cantando na região aguda para que eles não percam a voz de cabeça, e dessa forma, ele mantém a voz que eles utilizavam antes da muda.

Segundo o maestro, após o processo de muda vocal, quando o adolescente assume a voz adulta, a voz aguda não se perde, mas sim, torna-se base para a voz grave. Os adolescentes que, em fase da muda vocal, cantam no agudo, exercitando os vocalizes, tendo como ponto de partida as notas agudas descendo para as graves, expandem o agudo, enquanto a voz grave se desenvolve, além de exercitarem a quebra da voz na zona de passagem.[3] Ele afirma que "os garotos que param de cantar no momento em que a voz começa a mudar podem perder a habilidade de gerenciar suas vozes nos próximos anos." (LECK, 2009, p.184)

De acordo com o maestro, a voz do adolescente deve ser trabalhada utilizando vocalizes a partir das notas agudas descendo paras as notas graves, como um glissando. O autor cita, também, como importante para o êxito do desenvolvimento do vocalize, que esse movimento da voz seja associado ao acompanhamento das mãos, que devem imitar o movimento sonoro vocal. Gestos criam imagens que auxiliam na emissão vocal, além de tirar a tensão do pescoço, queixo e maxilar, pois as tensões indicam se o adolescente está cometendo abusos vocais. Segundo Leck (2009):

> É importante utilizar a voz aguda do aluno enquanto sua voz está mudando, realizando um exercício de canto decrescente passando pelo intervalo do registro. Pode-se começar no tom Dó no falsete ou voz de cabeça e conduzi-la a um tom mais grave. Fazendo assim, o intervalo será trabalhado ao subir, sem passágios longos ou intervalos. (LECK, 2009, p. 195 -196).

O mesmo autor aconselha ao garoto a beber muita água durante a prática do canto e ficar atento ao repouso vocal, quando o aluno perceber tensões em seu trato vocal. Afirma ainda que os garotos que cantam muito tempo na tessitura aguda precisam repousar a voz por alguns momentos, pois o ato pode causar fadiga vocal ao adolescente. Leck (2009) propõem que "o ideal é encorajar os alunos a cantarem quaisquer que sejam as notas que são capazes". (LECK, 2009, p. 185)

[3] Zona de passagem são as notas intermediárias da voz (BEHLAU e REHDER, 1997, p. 40).

Contradizendo os relatos de Leck, Canuyt (apud MEC, 1978) recomenda que durante a fase da muda vocal as atividades do canto sejam interrompidas, para os problemas causados à voz não se tornarem definitivos e persistentes. O mesmo autor, afirma que:

> Nesse período, o canto e os excessos vocais (por exemplo: meninos quando tentam imitar vozes adultas mais graves, sem os devidos cuidados) podem ser responsáveis por danos permanentes da voz. Pois, uma vez que a laringe está em crescimento, e as cavidades bucolaríngeas e a capacidade pulmonar também se expandem, tais mudanças acarretam uma utilização e uma acomodação diferente do aparelho fonador. (CANUYT apud MEC 1978, p.21).

De acordo com Nitsche (apud MEC, 1978) no processo da muda vocal, todos os registros vocais se transferem para a voz de peito, as vozes femininas permanecem nas mesmas cavidades de ressonância, conservando a voz média, porém sofrem alterações de timbre e volume. A de registro contralto fica um pouco mais grave, a soprano se mantém no âmbito da voz infantil. Já a voz masculina, abaixa uma oitava e seu volume e tessitura recorrem à ressonância torácica. O tenor acentua o agudo, mantendo a tessitura grave para a voz de fala. Para ele, as vozes deformadas já haviam perdido a voz mista antes da muda, resultando na constância quase definitiva do timbre da voz de peito, necessitando de muito preparo para alcançar a voz média. Camelita e Rios (2009) afirmam que, durante a muda, deve-se restringir o canto e os abusos vocais, por ser uma fase que a voz está inconstante e vulnerável às agressões. Zander (1979) sustenta que o canto deve ser suspenso, e que a muda pode ocorrer aproximadamente dos 11 aos 17 anos, então, após este período, o adolescente poderá retomar as atividades do canto, gradualmente, sem cometer esforços.

Behlau (2005) sugere que seja avaliada a possibilidade do adolescente cantar ou não em fase de muda vocal, pois assume que há muita discussão sobre o assunto. A autora indica que se deve recorrer ao bom senso, e a uma avaliação da laringe e da função vocal. A mesma ainda afirma que existem adolescentes sem condições para praticarem o canto, pelo motivo de trazerem uma voz instável, e estes devem interromper a prática do canto. Os adolescentes que estão com a fase da muda mais controlada e a voz mais estável estão aptos a realizar as atividades do canto. É necessário que o regente possa identificar as disfonias[4] na voz.

Leck (2009) dedicou seu estudo ao canto coral para adolescentes e, ao contrário das fonoaudiólogas Ribeiro e Ventura (2005), o maestro defende o trabalho de extensão da

[4] Segundo BEHLAU e REHDER (1997) disfonias são dificuldades geradas através de fatores funcionais orgânicos ou emocionais na emissão vocal. (BEHLAU e REHDER, 1997, p. 42).

tessitura vocal do adolescente. Segundo ele, através de exercícios de glissando o adolescente pode expandir a tessitura utilizando a voz de cabeça, assim como o manual SESC (1997) que exprime que a voz de cabeça pode ser utilizada por um período, pois bem dirigida não causará danos negativos à voz do adolescente.

Conclusão

Durante a pesquisa, foram constatadas muitas controvérsias sobre a possibilidade de inclusão do adolescente em fase de muda vocal no canto coral e os procedimentos que poderiam ser utilizados pelo regente em relação à metodologia de trabalho vocal. Canuyt (1978) afirma que o adolescente não pode cantar durante a fase da muda, por estar com a voz instável e tal procedimento acarretaria a uma acomodação diferente do aparelho fonador, podendo causar danos permanentes na voz. Netsche (1978) diz que as vozes deformadas já haviam perdido a voz mista antes da muda, resultando na constância quase definitiva do timbre da voz de peito, necessitando de muito preparo técnico para alcançar a voz média. Canuyt (1978), Camelita e Rios (2009) e Zander (1979), acrescentam que o adolescente deve ser suspenso do canto coral durante a fase de muda vocal, justificando que as alterações na voz durante a muda seriam prejudicadas com a técnica vocal e as atividades do canto.

A fonoaudióloga Behlau (2009) relata que nem todos os adolescentes que estão em fase de muda vocal devem ser suspensos da prática do canto, por isso apela ao bom senso em fazer uma avaliação da laringe e função vocal do mesmo. A autora afirma que os garotos que apresentarem condições fonatórias adequadas podem ser mantidos nas atividades do canto, já os adolescentes com grande instabilidade vocal, hiperemia[5] e edema[6], devem ser afastados do canto por um período, até que a voz se estabilize. As fonoaudiólogas Ribeiro e Ventura (2005), com o mesmo parecer de Mackenzie (1926), concordam que os adolescentes em fase de muda vocal estão possibilitados a praticar as atividades do canto, porém, utilizando as notas médias da tessitura vocal. As fonoaudiólogas ainda relatam que o canto nesta fase pode trazer benefícios para a voz do adolescente, mas desaprovam o trabalho de aumento da tessitura vocal, acreditando que tal ato seria desastroso para aplicação em uma voz com alterações e desequilíbrios.

Em relação a inserir o adolescente no canto, Leck (2009) é condescendente aos relatos das fonoaudiólogas citadas acima, porém, fundamenta sua metodologia na extensão da

[5] Hiperemia é o aumento do volume de sangue em um determinado local do organismo. (ABC SAÙDE, 2011)
[6] Edema é o acúmulo anormal de líquido no espaço intersticial. (ABC SAÙDE, 2011)

tessitura vocal através de vocalizes utilizando glissandos, partindo das notas agudas para as graves. Ele afirma que esta prática oferece benefícios para a voz do adolescente em fase de muda vocal e a inclusão do mesmo nas atividades do canto. O manual SESC (1997) entra em acordo com Leck (2009) sustentando que o adolescente não precisa parar de cantar porque iniciou a fase de muda vocal, apenas é necessário um acompanhamento adequado e consciente por parte do regente.

Com o surgimento de novas metodologias de trabalho vocal durante a fase de muda vocal, tornam-se necessárias novas pesquisas sobre o assunto, envolvendo acompanhamento fonoaudiológico. O educador musical e o regente se bem preparado e fundamentado, tem condições de orientar o adolescente em fase de muda vocal em atividades de canto coral, sem que isso prejudique seu trato vocal. O adolescente precisa ter o direito em optar pela prática do canto coral, oportunizando-o às experiências de musicalização, socialização e performance que tal prática proporciona. Através das metodologias encontradas, ou mesmo a utilização de várias delas, o regente pode incluir o adolescente no canto coral, evitando preconceitos e impedindo que o processo de castração física ocorrido no século XVI se transforme em castração psicológica em pleno século XXI.

Referências

ABC SAÚDE. Disponível em: www.abcdasaude.com.br/artigo.php?169. *Acessado em 08/08/2010.*

BARBIER, P. *História dos castratti*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

BARRETO, Ceição de Barros. *Canto Coral – Organização e Técnica de Coro.* Petrópolis. Ed Vozes. 1973.

BEHLAU, Mara, REHDER, Maria Inês. *Higiene Vocal para o Canto Coral.* Ed RevinteR LTDA. 1997.

BEHLAU, Mara. *A voz do especialista.* Rio de Janeiro: Ed RevinteR Ltda, 2001.

BEHLAU, Mara. *A Voz do especialista.* Vol. II. Rio de Janeiro: Ed RevinteR Ltda, 2005.

BOONE, Daniel R. *A voz e a Terapia Vocal*. 5. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CAMELITA, José Manuel Roqués, RIOS, Susana González. *MuCurso Taller de Técnica vocal e higiene vocal.* 2009. 11 f. Cádiz, Sta Crz de Tenerife.

COSTA, Patrícia. A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. *Per Musi,* Belo Horizonte, n.19. p. 63-71, jan. / jul.2009.

MEC, *O canto na escola de 1º grau.* Uma nova abordagem com proposição de um modelo para desenvolvimento da expressão músico-vocal de crianças e adolescentes. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

LECK, Henry. *Creating Artistry Through Choral Excellence*. USA: Hal.Leonard, 2009.

PACHECO, Patrícia Neto. *Muda vocal refletindo sobre a imagem vocal do adolescente.* 1999. 17 f. Monografia de conclusão do curso de Especialista em Voz (Fonoaudiologia) – CEFAC Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica Voz, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Lilia Regina, VENTURA, Simone de Miranda. *O Canto durante a Muda Vocal.* 2005. Disponível em: http://www.linguagemdireta.com.br/publicar/conteudo.php?ID=105 Acesso: 04/07/2010

SESC. *Canto, Canção, Cantoria*: Como montar um Coral Infantil. 2ed. São Paulo: SESC, 1997.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. *Revista do ensino*. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano II, n. 18. Bello Horizonte, 1926.

ZANDER, Oscar. *Regência Coral.* Porto Alegre: Ed Movimento, 1979.

Canto popular no curso de licenciatura em música, graduação a distância, Universidade de Brasília. Perspectivas pedagógicas

Uliana Dias Campos Ferlim
UnB
uferlim@gmail.com

Resumo: Relato de experiência do ensino de canto popular na modalidade educação a distância em disciplinas do curso de Licenciatura em Música. Reflexões sobre os princípios metodológicos e práticas de ensino-aprendizagem no ambiente virtual: o uso das ferramentas tecnológicas em um contexto colaborativo; a autonomia do aluno, as práticas informais, sua variedade e os diversos contextos sócio-culturais abordados através de um percurso por alguns gêneros musicais populares brasileiros.

Palavras chave: ensino a distância, canto popular, metodologia.

Meu objetivo nesse texto é relatar a experiência do ensino de canto no contexto da proposta curricular do curso de Licenciatura em Música, graduação a distância da Universidade de Brasília (UnB), ressaltando os princípios pedagógicos adotados na prática de aprendizagem musical mediada por meios eletrônicos e as interações entre os sujeitos desse processo.

O curso de Licenciatura em Música a distância da UnB foi proposto pelas professoras do Grupo de Educação Musical (GEM) do Departamento de Música (Cristina Grossi, Flávia Narita, Maria Cristina C. de Azevedo e Maria Isabel Montandon) e aprovado pelo Conselho Universitário em 15/06/2007. Seu projeto político pedagógico foi coordenado pela professora Flávia Narita.

O curso visa à formação do educador musical e entende que esse profissional deve desenvolver certas características imprescindíveis:

1) autonomia,
2) capacidade de refletir sobre práticas pedagógicas e
3) capacidade de transformá-las, assim como adaptá-las a diferentes contextos sociais.

Tendo essas características como norteadoras da formação do profissional professor-músico ou músico-professor, é importante destacar que o modo como é entendido o alcance desses objetivos está inserido na utilização das tecnologias da informação. Dentro de uma proposta pedagógica que utiliza as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), o projeto político pedagógico enfatiza que esse profissional experimente atividades colaborativas, que são potencializadas por essas ferramentas tecnológicas. Isto é, a

colaboração e/ou cooperação assumem papel primordial no projeto político pedagógico proposto.

> (...) o curso de Licenciatura em Música tem como objetivo fornecer subsídios teórico-práticos para desenvolver um futuro educador musical reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação. Além disso, a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação a distância objetiva desenvolver a aprendizagem colaborativa por meio de variadas situações de interação aluno-aluno, além da interação aluno-professor. Dessa forma, o estar junto virtual pretende potencializar condições de aprendizagem e colaboração durante o curso. (NARITA, Flávia. *Projeto Político Pedagógico*, 2009, p. 1.)

A aprendizagem colaborativa, sendo pilar importante do projeto proposto, está de acordo também com a concepção construtivista de aprendizagem, na qual o aluno, ao se deparar com um problema, mobiliza e atualiza seus esquemas mentais na busca de soluções. O construtivismo corrobora as características de flexibilidade que a aprendizagem colaborativa também pode proporcionar. O indivíduo interage com o grupo na busca das soluções, e estas são essencialmente construídas nas interações sociais.

O componente curricular "canto" está inserido no núcleo de estudos "Formação Musical", ao lado de Percepção Musical, Teclado ou Violão, Percussão, Práticas Musicais da Cultura e Laboratório de Música e Tecnologia. As disciplinas do canto são denominadas "Prática de Canto 1 e 2" (PC 1 e 2) e são oferecidas, geralmente, no segundo e terceiro semestres do curso, isto é, no início (dentro de um total de 8 semestres). Mas elas têm uma duração reduzida, sendo realizadas bimestralmente. (Outras disciplinas do curso são semestrais). PC 1 também é disciplina eletiva para os alunos dos cursos de Artes Cênicas e Artes Plásticas. PC 2 é obrigatória somente para os alunos de Música.

Desde agosto de 2008, quando foi ofertada PC 1 para os alunos do curso de Música (primeira turma) até o momento, houve várias ofertas de PC 1 e 2.

Tabela 1: Ofertas das disciplinas PC1 e PC2 de 2008 a 2010

	2008	**2009**			**2010_1**	**2010_2**
PC1	Agosto e setembro (UAB 1/MUS)		Ago/Set (Cênicas)	Out/Nov (UAB 2/MUS)		Agosto e setembro (Cênicas)
PC2		Março e abril			Março e abril	

Fonte: a autora

As primeiras ofertas foram: em 2008 (agosto e setembro), PC 1 para a primeira turma do curso de Licenciatura em Música (UAB 1), e PC 2 em 2009 (março e abril). No ano de 2009, também houve a primeira oferta de PC1 para alunos das Artes Cênicas (agosto e setembro). E também, no segundo semestre de 2009 (outubro e novembro), houve a primeira reoferta de PC 1 para a segunda turma de ingressantes no curso de licenciatura em Música (UAB 2).

No primeiro bimestre de 2010 (março e abril) houve a primeira reoferta de PC 2. No segundo semestre de 2010, houve a primeira reoferta de PC 1 para os alunos das Artes Cênicas.

Em síntese, já foram realizadas 4 ofertas de PC 1 (para alunos de Música e para os de Artes Cênicas) e 2 ofertas de PC 2 (disciplina obrigatória somente para alunos de Música).

A ementa das disciplinas PC 1 e 2 é: "Introdução e desenvolvimento da prática vocal, com ênfase na voz cantada, considerando o desenvolvimento de habilidades técnicas e expressivas características da música popular, nos seus diversos estilos, gêneros e períodos". (NARITA, Flávia. *Projeto Político Pedagógico*, 2009, p. 20.)

Partindo daqueles princípios norteadores para a formação do profissional em educação musical e em acordo com a ementa definida pelo PPP, as disciplinas PC 1 e 2 foram desenvolvidas tendo como base a proposta de atividades práticas, prático-reflexivas, em ambiente colaborativo, e que consideram uma diversidade de gêneros da música popular.

Pretendo demonstrar a seguir os princípios pedagógicos preconizados em acordo com as estratégias de aprendizagem que utilizam os variados recursos do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o Moodle, e as NTICs, e também me reportar à atuação dos atores envolvidos no processo de educação a distância, principalmente, as relações entre o professor supervisor, os tutores e os alunos. Os princípios pedagógicos priorizados são:

1) O aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem. São considerados seus saberes e conhecimentos prévios, seu repertório, seu contexto sócio-cultural, sua experiência prática.

Dentro da perspectiva da formação de professores que devem ter flexibilidade para se adaptar a contextos culturais os mais variados, a proposta para a disciplina PC 1 é oferecer um percurso em que o aluno possa praticar o canto, conhecer sua voz, suas habilidades e seus limites e possa testá-los, dentro de um itinerário que transite entre diversos gêneros de música popular. O pressuposto é que o licenciando trave contato com realidades culturais com as quais irá se deparar na vida profissional, e que acima de tudo, possa ter atitudes de reconhecimento e inclusão. Em PC 1, foram escolhidos o samba, o sertanejo, o forró e o

rock/pop, tendo em vista tanto o perfil de alunos ingressantes na UAB 1 e suas experiências musicais, como a abrangência nacional desses gêneros musicais, sendo eles muito expressivos nas práticas de grupos da cultura brasileira. É importante ressaltar que o aluno sempre pode escolher canções dentro das mais variadas manifestações que compõem esses gêneros, que desde o princípio são entendidos como pontos de partida, campos de possibilidades variadas, e não tentativas de uniformizar ou homogeneizar os conceitos musicais, que são culturalmente determinados. A escolha pelo trabalho por meio dos gêneros musicais deve-se a duas razões: tanto para preconizar a diversidade de tradições culturais, como para dar liberdade ao aluno diante dessa diversidade. Os licenciandos podem transitar cronologicamente com liberdade no âmbito dos gêneros musicais. Assim, por exemplo, um aluno pode escolher um samba da década de 30 e outro pode escolher um samba da década de 90, na mesma semana de estudos, e ambos os contextos e práticas serão comparados e refletidos, em grupo. Assim, pretende-se valorizar contextos sócio-culturais variados, sendo disponibilizado repertório diverso e de aceitação popular por meio de uma prática informal bastante comum entre os cantores amadores, o karaokê. As atitudes requeridas para os tutores (a distância) são encorajar as práticas, não recriminar, ressaltar os aspectos positivos, sugerir nova prática com base em algum dado de transformação/superação do aluno. O professor supervisor coordena a interação entre alunos e tutores, sugere modelos de respostas, atitudes e parâmetros para a avaliação das atividades. Reuniões semanais são realizadas para avaliar o andamento de cada turma e afinar a condução da mediação pedagógica. O entendimento do papel do tutor a distância e suas relações com os alunos e o professor supervisor é tema de cursos de formação em que se espera o desenvolvimento da qualidade dessas relações, para além da capacitação técnica.

2) Reflexão na ação e ação na reflexão. As atividades práticas conduzem à reflexão e vice-versa.

A importância dada aos fóruns de discussão e aos encontros presenciais é expressiva, assim como a utilização de ferramentas tecnológicas para a comunicação. Toda a comunicação é primordialmente musical. Os alunos são incentivados a postarem suas práticas musicais, semanalmente, por meio de arquivos eletrônicos de áudio e/ou vídeo (cantando com o karaokê, ou *a capella*, ou com ajuda de colegas no acompanhamento instrumental) nos fóruns (interação assíncrona). A bibliografia básica de PC 1 constitui-se de pequenas apresentações sobre o gênero musical da semana, ressaltando algumas de suas características e contexto cultural. Na verdade, são convites para que o aluno faça o que todo cantor costuma fazer: pesquisa de repertório. São sugeridos *links* da internet, musicais e (con)textuais, para

que o aluno sinta-se convidado a mergulhar naquele universo cultural específico. Além de pesquisar o contexto, o repertório, escolher e se preparar para uma gravação prática, postá-la nos fóruns ou apresentar-se no encontro presencial, o aluno é convidado a ouvir atentamente os colegas para que possa tecer comentários sobre as práticas, relacionar à sua própria performance, relacionar aos exemplos de repertório escolhidos, etc. Desta forma os meios tecnológicos são utilizados para a atividade principal que é a prática musical e a reflexão sobre ela. O campo do canto é essencialmente prático nesta abordagem cultural utilizada. Teorias e metodologias sobre o uso da voz usualmente foram influenciadas pelo cientificismo e positivismo com a predominância do modelo do canto erudito desde o século XIX, principalmente. Com o advento da música popular nas instituições de ensino no século XX, a sistematização do canto popular ainda carece de diretrizes, principalmente porque nos deparamos com várias formas de cantar e poucos estudos sobre isso. As práticas utilizadas nas disciplinas enfatizam a diversidade, ao invés da homogeneidade, e o respeito à individualidade no desenvolvimento do canto de cada aluno, conforme seu contexto, suas habilidades prévias, suas práticas culturais. No que se refere aos saberes pedagógicos, o licenciando é convidado a refletir sobre esse modo de aprender, que é muito próximo das modalidades informais de aprendizagem: escuta, imersão, prática, socialização, novas práticas, etc.

3) Aprendizagem colaborativa. Os alunos são estimulados a realizarem práticas em conjunto, mas mesmo quando há atividades individualizadas, são estimulados a refletirem sobre a sua própria prática em relação à prática de seus colegas e vice-versa, trocando informações e experiências.

Em PC1 a ênfase recai sobre práticas individualizadas, apesar dos encontros presenciais e das constantes participações em fóruns. (Há geralmente um encontro presencial com o professor supervisor, a cada bimestre, e semanalmente, encontros presenciais auxiliados pelos tutores presenciais). Mas mesmo com as atividades individualizadas, que preconizam incentivar o aluno a descobrir sua voz em meio a diversas experiências culturais, potencializadas pelos meios tecnológicos (karaokê, *softwares* de produção de aúdio e vídeo), as atitudes valorizadas são as socializações das práticas. Refletir em conjunto, refazer, dar atenção aos comentários dos colegas e dos tutores/professor supervisor. Em PC 2 a ênfase recai sobre as práticas de grupo, com o canto harmonizado. O quanto os alunos estão preparados para atuarem coletivamente utilizando as NTICs? Internet estável, disposição para o uso de variados *softwares*, navegação e pesquisa na internet são pré-requisitos para a troca de informações e realimentação das próprias práticas musicais. O que se tem percebido é que

os encontros presenciais funcionam melhor do que a interação *on line* assíncrona (fóruns). Nem sempre há eficácia suficiente (do polo ou do aluno) para lidar com os meios tecnológicos. Por outro lado, o comportamento nos fóruns também requer um aprendizado (como comentar, como avaliar as performances, como considerar os contextos, etc).

4) Variedade de práticas. Apreciação, criação (incluindo o improviso e o rearranjo) e execução.

Em PC1 a ênfase está na execução. Mas a execução é em contexto, porque espera-se que o aluno, a partir de uma imersão e pesquisa de repertório (apreciação), possa recriar sua própria interpretação, refletindo, praticamente, sobre suas escolhas e decisões em cada performance. Em PC 2 a ênfase está no rearranjo. São dados modelos de práticas musicais com harmonização vocal, são discutidas suas características, e o aluno é incentivado a escutar atentamente as partes vocais destacadas (as faixas ou *tracks*), e inserir uma recriação própria a partir do modelo, combinando sua voz com alguma faixa pré-existente, utilizando as NTICs (é recomendado o *software* livre Audacity). De forma que esta atividade auxilie na preparação para os encontros presenciais e práticas em grupo, com as harmonizações vocais.

5) Aprendizagem significativa. Estimular o aluno a lidar com o saber e o fazer musical contemporâneos. A prática é vinculada a questões estéticas, sociais e pedagógicas atuais.

Este princípio coaduna-se com os anteriormente já explanados, na medida em que as práticas sugeridas são comuns na contemporaneidade e no universo dos cantores: pesquisa de repertório (repertório abrangente em termos sócio-culturais), troca de experiências por meio da comparação entre as práticas dos colegas, utilização de meios eletrônicos para apreciação e também para atuação (gravações de áudio e vídeo) e práticas em grupo (*on line*, assíncronas, e ao vivo). As práticas *on line* ainda requerem maiores habilidades tecnológicas dos alunos. Lidar com gravação de áudio e/ou vídeo, como observado anteriormente, ainda requer maior preparação do aluno virtual. Um conjunto de tutoriais é disponibilizado ao aluno (como gravar no *Audacity*, como produzir arquivo mp3, etc). A tutoria presencial é quem se encarrega de auxiliar os alunos no lidar com as ferramentas tecnológicas. Mas mesmo os tutores presenciais ainda necessitam de formação.

Outro ponto a destacar é que as atividades procuram sugerir um modo de aprendizagem mais próximo do informal, onde a colaboração entre os alunos supere a instrução verticalizada e formal do professor. Desde o princípio o aluno é convidado a mostrar o que sabe, compartilhar com os colegas, interagir. Os tutores a distância são os

principais atores responsáveis por criar esse ambiente colaborativo, principalmente nos fóruns semanais de discussões (atividade assíncrona).

6) Desenvolvimento da autonomia. Estímulo para que o aluno seja um pesquisador da sua prática vocal e possa criar referenciais e parâmetros para se auto-avaliar, assim como avaliar realidades sócio-culturais contemporâneas.

O desenvolvimento da autonomia na prática de canto é um princípio que corrobora a autonomia desejável para o licenciando se adaptar a contextos e realidades sócio-culturais variadas. A partir das práticas propostas espera-se que o aluno desenvolva capacidade de avaliar, escolher, construir propostas metodológicas condizentes com as realidades com as quais irá se deparar. Ao propor a diversidade, a liberdade, a reflexão sobre as práticas, o trabalho em grupo, espera-se construir um ambiente que valoriza as experiências, ao invés de pré-estabelecer o certo e o errado no que diz respeito aos modos de cantar e seu desenvolvimento.

7) Ênfase na prática musical. Música aprendida musicalmente, vivência musical consciente em termos de materiais sonoros (ênfase nos aspectos vocais), forma e expressão, configurando o valor da música.

Esse último ponto a destacar explicita que a técnica está subordinada à prática musical. A escolha pelo trabalho por meio dos gêneros musicais também vai ao encontro deste princípio na medida em que o gênero é entendido como um contexto de possibilidades musicais. Trazer para a consciência o uso de determinados recursos, parâmetros, formas de expressão e construção do texto musical auxiliam na construção do pensamento/ação musical e na expressão do canto, respeitando a diversidade cultural e as individualidades.

A seguir destaco as principais referências teóricas utilizadas na abordagem e construção dos princípios pedagógicos explanados. A ênfase em ensinar música musicalmente segue os preceitos do educador Keith Swanwick (2003). Dentro de seus pressupostos pedagógicos, compartilhamos a necessidade de haver variedade de práticas (tocar/cantar, compor/improvisar, ouvir), e também considerar o repertório do aluno (o discurso do aluno), entender o seu contexto cultural. Outros teóricos que subsidiam os princípios pedagógicos elencados acima são Paulo Freire (1997) e suas concepções sobre a pedagogia da autonomia, uma pedagogia libertadora, que tem compromissos com a ação transformadora da vida social. Lucy Green (2006), por outro lado, tematiza sobre a autonomia da música e a possibilidade de ressignificações das práticas musicais na construção de uma pedagogia que também valoriza a autonomia dos alunos, seus modos de aprendizagem extra-escolares (informais ou de imersão cultural), as práticas colaborativas e a variedade de práticas. Teóricos sobre a EaD tem

comumente trabalhado com a perspectiva da autonomia do aluno na construção do processo de aprendizagem. Uma referência importante é o trabalho de um grupo de professores da Faculdade de Educação, que construiu o conceito de Comunidade de Trabalho de Aprendizagem em Rede (CTAR), e que ajudou a instituir o programa de ensino a distância na Universidade de Brasília. (PONTES, 2009). Ao lado da valoração da autonomia dos alunos, o incentivo às atividades colaborativas, por meio desta comunidade de trabalho, é preconizado na construção dos saberes. Essas perspectivas são cruciais na medida em que valorizam as relações sociais, a interação horizontalizada, os processos colaborativos, e entendem os meios tecnológicos como formas de radicalização dessas possibilidades, estando a serviço delas, contribuindo para a construção de saberes em âmbito mais democrático, ético e humanizador. Destaco também o conceito de aprendizagem significativa, tal como proposto por Antunes (2007), em oposição à aprendizagem mecânica. No campo da reflexão teórica sobre o canto popular, Adriana Piccolo destaca a fragilidade da sistematização deste ensino no país, e empresta o conceito de gestos vocais, que utilizamos na disciplina PC 1 (PICCOLO, 2006). A metodologia utilizada por Malu Cooper e Diana Goulart oferece uma abordagem de práticas vocais com variados gêneros de música popular, o que vem ao encontro dos princípios explanados. Uma última referência, mas não menos importante, é o conceito de professor reflexivo tal como proposto pelo americano Donald Schön (PIMENTA, S. e GHEDIN, E., 2002). Este autor propõe uma epistemologia da prática valorizando a prática profissional do professor como momento crucial na construção do conhecimento. Este conceito pressupõe o conhecimento tácito e o conhecimento na ação, mobilizados nas práticas cotidianas. Schön refere-se aos saberes pedagógicos, mas no caso dos estudos da voz, tal como proposto pelas práticas de canto, uma epistemologia da prática também seria bem-vinda, diante dos variados contextos sócio-culturais que o professor de canto deve conhecer para atuar. Tema para uma outra oportunidade.

Referências

ANTUNES, Celso. *Como transformar informações em conhecimento*. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COOPER, Malu, GOULART, Diana. *Por todo canto*: método de técnica vocal: música popular, v. 1, São Paulo: G4, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:*saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for'other' music: current research in the classroom. In: *International Journal of Music Education*, Londres, vol. 24, n. 2, p. 101-118, 2006.

NARITA, Flávia (coord.) *Projeto Político Pedagógico*. Curso de Licenciatura em Música. Programa Universidade Aberta do Brasil, 2009.

PICCOLO, Adriana Noronha. *O canto popular brasileiro*. Uma análise acústica e interpretativa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado, 2006.

PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez, 2002.

PONTES, Elicio Bezerra. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, Amaralina Miranda de, FIORENTINI, Leda Maria Rangearo e RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (orgs.) *Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, p. 17-35, 2009.

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

Como reger um batuque? Um relato de experiência sobre o processo de formação do educador musical – regente de batuque - no Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada – UFC

Catherine Furtado dos Santos
UFC
batherine_84@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo descreve um relato de experiência sobre o processo de formação do educador musical como regente no Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada da Universidade Federal do Ceará. O objetivo é analisar os processos formativos que foram pertinentes ao desenvolver da minha formação como regente diante de um grupo de percussão, refletindo sobre as influências e as práticas musicais que ocorreram durante essa formação contínua e cooperativa junto aos ritmistas do grupo Casa Caiada. O trabalho descreve os caminhos dos espaços formativos - universidade e comunidade – como ambientes do fazer musical e trata sobre como a disciplina de regência e de percussão do curso de Música Licenciatura UFC - e os diálogos com um mestre de cultura formaram uma combinação de ensinamentos e de vivências musicais. A metodologia, de caráter etnográfico, realizou-se através dos diários de campo feitos nas aulas e nas visitas aos grupos de maracatus, registros em vídeo e áudio, entrevistas com um mestre de cultura e fundamentações com o aporte teórico de autores próximos da temática como Matos (2008), Guerreiro (2000), Prass (2004) e Tanaka (2009). Assim, o relato contribui para uma reflexão sobre os processos de formação do educador musical – regente de batuque - em um fazer musical legítimo e contínuo através da prática percussiva realizada em coletivo.

Palavras chave: Formação, Regente, Grupo de Percussão.

Considerações iniciais

Este relato de experiência aborda os processos formativos da minha atuação como regente do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada[1] da Universidade Federal do Ceará. Essa temática foi escolhida pela necessidade de refletir sobre as práticas musicais e as atividades de um regente de batuque[2] que, geralmente, não ocupam muito espaço nas discussões sobre regência, uma vez que "a reconstituição das experiências formativas são indispensáveis para que possamos alcançar, compreender como nossas idéias se formam e, conseqüentemente, deslindar como desempenhamos este ou aquele papel social". (JOSSO apud MATOS, 2004)

[1] Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada: projeto de extensão do Núcleo de Música Percussiva da Universidade Federal do Ceará. Criado em 18 de junho de 2008.
[2] Batuque: nome da manifestação afro-brasileira composta por música e dança. (FRUNGILLO, 2003, p. 36). Termo também conhecido como bateria dos grupos de percussão.

Desta forma, o objetivo é analisar os processos formativos que, durante meu período de graduação, no Curso de Música – licenciatura da UFC, contribuíram para minha formação como regente diante de um grupo de percussão.

Para esta introdução é necessário descrever o percurso inicial que realizei até o momento que me inseri no processo de formação como regente. Este tipo de "conto" da minha própria formação encontra suporte teórico nos estudos sobre relatos autobiográficos desenvolvidos por Josso (2004), Ricoeur (2006), Matos (2008), dentre outros, entendendo que, toda formação não acontece de forma isolada e centrada em si mesmo, pois nos caminhos formativos os encontros acontecem e, neste caso, aconteceram em contexto coletivo.

> A afirmação do eu, assim, musicalmente, se dá em seu encontro com o outro para a construção do complexo espetáculo da vida no palco vivido. Quem atua na cena viva, quem nela é vivo e inteiro – verdadeiro, será vivo e inteiro consigo próprio nos momentos de silêncio interior que sempre preparam a eclosão do gesto, da palavra: o ato do encontro. (MATOS, 2008, p. 164)

Assim, no decorrer do trabalho relata-se o contexto formativo das disciplinas de regência e de percussão, os ensinamentos do mestre de cultura Descartes Gadelha[3] e, ao final, a prática com o Grupo Casa Caiada, refletindo sobre os desafios e as contribuições na formação do educador musical – regente de batuque.

Espaços e Idéias de Formação

Comecei minha prática instrumental com bateria e, com pouca habilidade, outros instrumentos de percussão. No ano de 2007, entrei no curso de Música – licenciatura da UFC e, segundo uma das propostas do curso:

> O aluno egresso do Curso de Educação Musical da UFC deverá ser capaz de trabalhar a expressão musical através da voz em contextos de coletividade: corais. (...) Os instrumentos artificiais (flauta-doce, violão e teclado) serão estudados de acordo com o interesse dos alunos permitindo-se que estes, ao longo da formação, assistam excepcionalmente, aulas de todos os instrumentos ofertados pelo curso nas disciplinas de Prática Instrumental. (UFC, 2007, p. 77)

No curso de Música havia a possibilidade do aluno escolher um dos três instrumentos: violão, flauta ou teclado. "Desta forma o curso respeitará a história instrumental

[3] Descartes Gadelha: personalidade de grande importância a cultura carnavalesca da cidade de Fortaleza. Fundador de várias escolas de samba e grupos de maracatus. É cearense, artista plástico e ritmista.

individual de cada aluno sem impor a execução de um instrumento pré-determinado". (UFC, 2007, p. 77) Mas não havia o instrumento da minha prática: a bateria. No decorrer do primeiro semestre fiquei atenta para a disciplina optativa de Oficina de Percussão, lecionada pelo Prof. Ms. Erwin Schrader[4], e, conseqüentemente, esta era a mais próxima da minha formação instrumental e, podendo oferecer-me maiores possibilidades de expressão musical, uma vez que meu contato com a percussão era muito pouco.

> O estímulo ao espírito cooperativo é um dos fundamentos desta proposta estando reiterado nas disciplinas de canto coral e práticas instrumentais. Tal espírito também se fará perceber nas Oficinas de Música e Oficinas de Percussão. Tais oficinas, no caso das de percussão, buscarão explorar a expressividade da ampla gama de instrumentos de percussão que existe na cultura brasileira, sempre numa perspectiva coletiva. (UFC, 2007, p. 79)

Em 2007.2, matriculei-me na disciplina de Oficina de Percussão I e, em 2008.1, na Oficina II. Foi uma das primeiras experiências em aprender a tocar surdos, tamborins, repiques e vários outros instrumentos que caracterizam a sonoridade percussiva brasileira. Nas aulas, o professor trabalhava, inicialmente, com o método *Batuque é um Privilégio* do autor Oscar Bolão (2003) como forma de treinar a leitura rítmica e pôr em prática os ritmos dos mais variados instrumentos de uma escola de samba. Alguns instrumentos como a caixa e o tamborim, eram estudados com mais afinco por exigir um maior controle e habilidade na coordenação motora.

> A caixa clara é o primeiro instrumento na formação de um percussionista, acompanha ao intérprete durante toda sua carreira profissional e é a base sobre a qual se desenvolve a técnica da percussão. Devido a isso é um instrumento onde as habilidades técnicas de execução tem se desenvolvido em um nível maior do que a exploração das suas possibilidades timbrísticas. (SERALE, 2011, p. 77)

Dentre as várias atividades percussivas realizadas, no contexto da disciplina, duas propostas foram relevantes para este trabalho: a regência dos estudantes e a presença do ritmista Descartes Gadelha. A primeira foi o momento em que os participantes da disciplina tinham a oportunidade de reger determinadas atividades e até mesmo algumas composições de samba-enredo de livre escolha. Nesta situação o aprendizado sobre regência acontecia no momento da execução, a partir da prática de condução do grupo surgiam às reflexões: convencionar um gestual para a introdução, para os breques e para a finalização.

[4] Erwin Schrader: Professor do curso de música e coordenador do Núcleo de Música Percussiva da UFC. Mestre e doutorando em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da UFC. Desenvolve a pesquisa, em processo de conclusão, intitulada por: Expressão Musical e Musicalização através de Práticas Percussivas Coletivas na UFC.

> O gesto realizado com as mãos (ou com varetas de vime usadas pelo mestre/maestrina) faz da imagem um recurso de comunicação entre mestre e percussionista. Os sinais visuais servem para indicar os silêncios, as pausas, as continuidades e suas devidas velocidades, a altura do som emitido pelos tambores, a finalização e o recomeço das frases musicais. A criação dessa linguagem é parte integrante do processo interativo entre os atores em questão, daí o seu caráter singular. (GUERREIRO, 2000, p. 290)

A disciplina de percussão foi um dos momentos significativos para formação dos estudantes de música que dela participaram e, para mim, como regente. Como dito, o processo de ensino-aprendizagem acontecia através da prática musical de caráter criativo e propício ao desenvolvimento das experiências, habilidades e conhecimentos de cada estudante em um contexto coletivo.

> Tais atividades musicais não somente são mais abertas, mas podem também ser percebidas como "autênticas", envolvendo instrumentos "reais", música "real", músicos "reais" e ambientes "reais" para fazer música, diferente dos aspectos cumulativo e gradativo que caracterizam um currículo institucional. (SWANWICK, 2003, p. 109)

O segundo momento foi à interlocução do ritmista Descartes Gadelha nas aulas de percussão, tendo este músico vindo à convite do professor da disciplina. Descartes Gadelha como grande conhecedor e experiente músico na prática percussiva dos grupos de maracatus e escolas de samba, em Fortaleza, contribuiu com seu vasto conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem nas aulas de percussão.

Descartes Gadelha durante as aulas trabalhava sobre questões técnicas de andamento, de dinâmica, de convenções e variados ritmos da cultura popular brasileira. Além desse conhecimento específico, ele sempre insistia em seu discurso sobre o significado da Música Percussiva e o sentimento de pertencimento que todo grupo deve manter.

Foi nesse mesmo período que intensifiquei minhas visitas e participações aos grupos de maracatu em Fortaleza, pois, geralmente, nos ensaios desses grupos Descartes Gadelha sempre estava presente regendo e compartilhando experiências. Através deste contato com o mestre na "rua" e dentro da academia pude interagir com seus ensinamentos de regência e, neste caso, a oralidade, a imitação e o gestual contribuíram para minha formação.

> A imitação surge como um estágio de aprendizagem que permite, no momento seguinte, uma reorganização interna no aprendiz, que interpreta o que foi visto, sentido e ouvido, e devolve, quando reproduz, uma releitura que não é mais exatamente igual ao que imitou (Às vezes não ele fazendo, mas ele dando uma batida que eu olhava assim e dizia assim: "tá, se eu misturar essa batida com essa aqui que eu tô fazendo, dá pra fazer alguma coisinha"). (PRASS, 2004, p. 151)

Através da pesquisa de doutorado do Prof. Ms. Erwin Schrader tivemos acesso a um vasto material de Descartes Gadelha com informações percussivas, dentre esses, havia um manuscrito denominado de *Chaves para um Mestre de Bateria*.

TABELA 01: Chaves para um Mestre de Bateria

O caráter da personalidade é organizado de forma compartimental. Cada compartimento fornece elementos adequados às funções de direção da bateria de acordo com as necessidades. Existem chaves que comandam tais compartimentos, as quais o mestre deve conhecer com perfeição.
Primárias
1. Chave do conhecimento
2. Chave da psicologia
3. Chave da ação
4. Chave da religiosidade
Secundárias
5. Chave da musicalidade
6. Chave da estética (antes da bateria tocar, ela deve estar tocando com perfeição na alma do mestre)
7. Capacidade de liderança (mestre e paciência são duas coisas que se fundem para formar o líder)
8. Carisma (sorriso e tranqüilidade. Raiva e tristeza nem pensar)
9. Chave da Harmonização (domínio do conhecimento inter-relacional de grupo – identificação mestre/bateria)
10. Chave do pertencimento

Fonte: manuscrito redigido por Descartes Gadelha

Tal material descreve concepções sobre as variadas formas e conhecimentos que um mestre de bateria precisa compreender para obter um bom trabalho de regência. Por exemplo:

> Chave do conhecimento: O mestre deve conhecer com perfeição e tocar todos os instrumentos, saber afiná-los montar e desmontar todas as peças; conhecer os diversos materiais, seus sons, função e peso; ter conhecimento das baquetas e suas técnicas; conhecer bem as peles de animais e sintéticas e suas funções; conhecer as origens e a parte sociológica e antropológica do Samba, os estilos, os tempos das velocidades dos andamentos; conhecer quais levadas se adéqua mais aos andamentos rápidos e aos lentos (...) (Manuscrito redigido por Descartes Gadelha)

Depois da oficina de percussão, cursei a disciplina de regência lecionada pelo Prof. Dr. Elvis Matos[5]. Uma das principais reflexões realizadas em aula tratava sobre o que é ser regente e quais as funções dele. As discussões levavam em consideração o conhecimento e a experiência já trazida por cada aluno, ao mesmo tempo em que, ao reger na aula, a turma construía informações e idéias a partir da prática, unindo as considerações técnicas com outras

[5] Elvis de Azevedo Matos: Vice-coordenador do Instituto de Cultura e Arte da UFC. Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da UFC – FACED. Professor do curso de música – licenciatura UFC da disciplina de regência.

possibilidades do regente ser educador. Como complemento das atividades, foi de fundamental importância o estudo e a discussão do trabalho: *Um ensaio sobre "ensaios": reflexões sobre relações mediadoras entre regente e cantores na atividade de canto coral.*

> Algumas reflexões sobre a função do regente, enfocando aspectos de sua ação pedagógica e seu poder de "mediação" frente a grupos de canto coral. O encontro mediado pelo regente educador, através de uma ação libertária permitindo uma autonomia expressiva a cada cantor, converte-se em estratégia para a construção de novas condições de possibilidade, sobretudo no que diz respeito à constituição de processos criativos. (SCHRADER, 2009, p. 01)

Percebemos que mesmo a citação fazendo referência ao canto coral é possível compreender as possibilidades do regente como educador entendido como um sujeito sensível e atento aos processos autônomos dos participantes de um grupo seja para um coral ou um grupo de batuque. Também, na reflexão sobre o texto de Schrader, foi questionado o modelo tradicional e de autoridade do regente, como um sujeito que se prende a um status de superioridade e afasta-se do relacionamento musical e social do grupo. "Reflexo do pensamento hegemônico de uma determinada cultura dominante, quando o regente se propõe apenas a reproduzir um pensamento musical institucionalizado". (SCHRADER, 2009, p. 01)

Assim, através do relato desses três momentos acontecidos no espaço acadêmico e informal de ensino, podemos compreender os processos que contribuíram e ainda contribuem para minha atuação como regente de batuque e, além disso, contribuição esta comprovada quando da socialização das minhas experiências junto a outros colegas estudantes de música. Desta forma, apresentaremos as considerações sobre minha atuação como regente no Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada – UFC.

Considerações sobre reger o Grupo Casa Caiada - UFC

O grupo foi fundado em 2008 como um projeto de extensão, sendo uma iniciativa da disciplina de percussão, o projeto "Acadêmicos da Casa Caiada", faz parte do Núcleo de Música Percussiva[6] da Universidade Federal do Ceará e trabalha com jovens estudantes de escola pública, estudantes do curso de música e comunidade em geral. A proposta do grupo é desenvolver atividades de formação musical e produção artística em um contexto coletivo da música percussiva. Os encontros acontecem no espaço da Casa de José de Alencar[7], todos os

[6] Núcleo de Música Percussiva: projeto de extensão do curso de música que reúne os grupos: Acadêmicos da Casa Caiada, Brincantes Cordão do Caroá e Laboratório de Construção de Instrumentos.
[7] Casa de José de Alencar: Instituição cultural mantida pela Universidade Federal do Ceará e tombada pelo IPHAN em 1968.

sábados de 09 às 12h, com a disponibilidade de 160 instrumentos percussivos diversos para os alunos. O nome *Acadêmicos da Casa Caiada* foi idealizado pelo ritmista Descartes Gadelha, fazendo uma referência a casa onde morou o escritor José de Alencar, atualmente integrada ao patrimônio da UFC.

Para o presente relato focalizo o ano de 2009 quando atuei, principalmente, com o público de uma escola pública e organizei o grupo com 30 estudantes. Diante desta experiência a primeira idéia foi conhecer a turma e perceber as expectativas que eles traziam. Busquei ao máximo fazer com que as atividades técnicas dos instrumentos de percussão fossem inseridas em um contexto musical.

> No primeiro momento da aula, que chamamos de 'musicalização', realizavam-se atividades de percepção musical através de movimentos corporais relacionados com agógica das obras musicas e coordenação motora dos participantes. (SANTOS, 2009, p. 01)

Nas primeiras aulas o que eu realizava em termos de regência eram apenas movimentos que direcionavam os exercícios rítmicos, indicando o andamento e a entrada da execução nos instrumentos. Com o transcurso das atividades, senti a necessidade de compor uma música percussiva. Assim, compus uma denominada de *Carimbó Sal e Sol*. Esta é alicerçada no ritmo carimbó, com uma melodia e letra, um arranjo rítmico de introdução, convenção[8] e finalização.

Através da composição consegui planejar minhas aulas envolvendo as seguintes etapas: apreciação musical, treino de técnicas, ensino dos ritmos e da música, exercícios de regência e, para finalizar, realizamos um ensaio com acompanhamento harmônico executado ao violão. Foram nessas etapas que todas as vivências anteriores citadas influenciaram-me, mas ao mesmo tempo foram adaptadas pela forma como eu realizava e interpretava as minhas próprias experiências formativas, de acordo com as necessidades do grupo.

Nos exercícios de regência pude equilibrar as atividades técnicas com a interpretação do grupo durante a execução dos tambores, percebendo as habilidades e as dificuldades de cada participante inserido dentro de um contexto coletivo.

> Cuidar da integração e integridade desse grupo exige habilidades do regente que vão além do simples conhecimento da linguagem musical. É necessário compreender também as relações humanas numa perspectiva de valorização e respeito das individualidades pelo e para o bem estar do grupo. (SCHRADER, 2009, p. 01- 02)

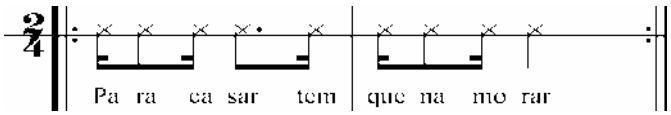
[8] Convenção: termo utilizado pelos ritmistas de um grupo de percussão para o momento em que todos tocam ao mesmo tempo um determinado trecho da música.

Essa etapa foi fundamental para eu poder compreender que a função do regente não se resume ao saber das estruturas musicais e técnicas, mas, além disso, perceber todo o corpo sonoro e humano que juntos formam o grupo. Outra atividade desenvolvida, no contexto da regência, foi delegar funções aos integrantes do grupo, sendo reger um tipo de exercício para esta função. No momento de treinar a técnica instrumental eram escolhidos líderes de naipes para que pudessem organizar e direcionar os treinos. E, nos ensaios gerais, eu pedia para que um deles se posicionasse ao meu lado para que juntos pudéssemos compartilhar o momento de regência.

> (...) o mestre procura não isolar nem os instrumentistas nem os problemas de ordem técnico-instrumental que os acometem, pois é a observação sobre as dificuldades de cada um dos ritmistas que ajudam os outros a entenderem suas próprias limitações e também sobre a forma coletiva de se trabalhar dentro da bateria, pois olhando é que se aprende. (TANAKA, 2009, p. 133)

Através dessa prática a corporalidade, a oralidade e a imitação do gestual conduzia o processo de ensino e aprendizagem, dando continuidade a um processo formativo da minha técnica de regência e iniciando os participantes no processo de condução musical do grupo.

FIGURA 01 - Exemplo de uma célula rítmica do Carimbó, sendo ensinado pelo processo da oralidade.



Fonte: Catherine Furtado

FIGURA 02 – Exemplo do ensino de tamborim com um líder de naipe.

Fonte: Catherine Furtado

Como resultado deste trabalho o grupo vem se desenvolvendo e construindo espaço dentro da universidade por sua proposta formativa e de produção artística, realizando

apresentações em espaços públicos, desfiles carnavalescos e, promovendo a realização de eventos percussivos como a SEMUP[9]. Outro dado relevante é a atuação do ritmista Giovane do Nascimento[10] que ao reger uma das apresentações do grupo na escola onde ele mesmo estuda, quando não pude comparecer[11], assumiu com responsabilidade e maestria a regência. Após a apresentação a diretora da escola o contratou para trabalhar como professor-regente de um grupo de fanfarra que iniciava com o Programa Mais Educação[12] da escola. O mesmo é remunerado pelo próprio projeto.

Assim, com este trabalho pude desenvolver a experiência de reger batuque, compreendendo que a regência envolve vários aspectos que, sempre, o educador musical não pode se limitar como apenas aquele que rege, mas sim o que se permite a compartilhar nos processos que envolvem além da formação profissional e musical, os aspectos formativos do ser humano.

[9] SEMUP: Semana de Música Percussiva da UFC.
[10] Geovane do Nascimento: estudante de uma escola pública e participante do grupo Casa Caiada, destacando-se por sua atuação assídua e de responsabilidade com o projeto.
[11] O grupo recebeu um convite para apresenta-se no dia do Folclore em uma escola pública, mas estive ausente devido a um trabalho de gravação já programado, mesmo assim, o grupo, em consenso, aceitou apresentar-se sem minha direção e o estudante Giovane assumiu a regência.
[12] Programa Mais Educação: projeto vinculado a uma iniciativa privada para financiamentos entre ONGs e instituições educacionais públicas.

Referências

FRUNGILLO, Mário D. *Dicionário de Percussão.* São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

GUERREIRO, Goli. *A trama dos tambores:* a música afro-pop de Salvador. São Paulo: Ed.34, 2000.

MATOS, Elvis de Azevedo. *Um inventário Luminoso ou Alumiário Inventado:* uma Trajetória Humana de Musical Formação. Fortaleza: Diz Editor (a) cão, 2008.

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

SANTOS, Catherine Furtado dos. *Relato de estágio no Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada – UFC.* In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Fortaleza: UFC, 2009.

SCHRADER, Erwin. *Um ensaio sobre "ensaios":* reflexões sobre relações mediadoras entre regente e cantores na atividade de canto coral. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Mossoró. Anais... Mossoró: ABEM, 2009, p. 01- 02.

SERALE, Daniel Osvaldo. *Performance no teatro instrumental*: o repertório brasileiro para um percussionista. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

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

TANAKA, Harue. *Diário de uma ritmista aprendiz.* Editora da Universitária da UFPB, 2009.

UFC - Universidade Federal do Ceará. *Projeto Pedagógico de curso:* graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação. Fortaleza: UFC-Pró- Reitoria de Graduação, 2007.

Composição em sala de aula: conhecendo as músicas dos alunos

Gabriela Flor Visnadi e Silva
UESC
gabrielapandeiro@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste em algumas considerações sobre a realização de atividades envolvendo composição nas aulas curriculares de artes/ música com cinco turmas de 5ª série em uma escola de Ensino Fundamental de Florianópolis durante o ano de 2010. Através de uma série de propostas envolvendo composição foi possível conhecer melhor as influências musicais e ideias de música dos alunos, além de perceber o quanto os conhecimentos trabalhados nas aulas de música foram assimilados. Acredito que as práticas que envolvem a tomada de decisões musicais revelam questões importantes que podem auxiliar o professor a construir planejamentos em educação musical engajando os interesses dos alunos aos conteúdos que se pretende trabalhar em sala de aula.

Palavras chave: composição musical de crianças, música na escola básica, ideias de música dos alunos**.**

Apresentando o contexto

Situada em um bairro de periferia de Florianópolis, a escola da rede estadual de ensino EEB Tenente Almáchio possui cerca de mil e quinhentos alunos, com perfis culturais e sócio-econômicos bastante diversificados, já que uma característica marcante da região é a grande rotatividade de famílias oriundas de diversas partes do Estado e do país, que vêm à cidade em busca de novas condições de vida e acabam por instalar-se em bairros como a Tapera. A escola sofre com a precariedade de recursos físicos e com a constante falta de professores, ocasionando muitas vezes a dispensa de turmas inteiras em boa parte das aulas.

As cinco turmas envolvidas no trabalho eram de 5ª série do Ensino Fundamental de oito anos, formadas por uma média de trinta e cinco alunos, que variavam entre dez e quinze anos de idade, sendo que a maioria deles nunca havia frequentado aulas de música. As aulas, ministradas por mim, aconteciam semanalmente e tinham duração de uma hora e meia.

A partir de 2010, a escola passou a ter uma sala especialmente reservada para a disciplina de artes, onde os instrumentos puderam ser guardados, facilitando bastante o trabalho. Eram utilizados instrumentos de percussão variados como pandeiros de couro, ganzás, agogôs, reco-recos, tamborins, triângulos, tambores e caxixis, todos adquiridos por mim, já que a escola não possuía nenhum tipo de instrumento musical.

As aulas de música na escola

As aulas, essencialmente práticas, buscavam proporcionar aos alunos o envolvimento direto com a música. Conhecimentos teóricos sobre música eram abordados somente quando e se necessário. Ao longo do ano letivo de 2010, foram realizados alguns conjuntos de atividades envolvendo técnica, composição em grupos, *performance* e apreciação de algumas peças. Cada instrumento foi trabalhado de acordo com a sua técnica de execução, sonoridade e possibilidades. Dentre alguns ritmos estudados destaco: samba, capoeira, maxixe, rap e baião. Foram executadas peças da música popular brasileira como: *A Ponte,* de Lenine; *E o mundo não se acabou*, de Assis Valente; *Eu não tenho onde morar*, de Dorival Caymmi; *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga; *Timoneiro,* de Paulinho da Viola e Hermínio B. de Carvalho; cantigas da capoeira; dentre outras. Este repertório foi escolhido de acordo com o perfil das turmas (idade das crianças e interesses) e com os conteúdos selecionados para o trabalho.

Também foram exploradas em aula possibilidades de sons com o corpo, a partir de exemplos observados em vídeos com o grupo Barbatuques (SP). Todas as atividades realizadas foram feitas em grupos, fazendo com que os alunos tocassem juntos. Nesta dinâmica, as diferentes células rítmicas de cada instrumento vão se sobrepondo, fazendo com que as peças, desde as mais simples, já soem de forma musical. Sempre que estudávamos algum conteúdo específico tínhamos alguma gravação para apreciar, que era escolhida de forma que fizesse sentido para o aprendizado do conteúdo em questão, apresentando elementos em comum e/ou contrastantes com a prática realizada.

A composição nas aulas de música

A composição é uma atividade reconhecidamente importante na educação musical, principalmente em modelos de ensino fundamentados em concepções que buscam desenvolver o aprendizado musical de forma significativa para o aluno, onde o ensino não esteja centrado no professor e em valores tradicionais (BEINEKE, 2001; FRANÇA, SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003; BRITO, 2007). Neste pensamento, o professor de música precisa considerar aspectos importantes para a construção de um planejamento que faça sentido para o aluno, procurando contribuir para um aprendizado musical com autonomia. Para isso, o professor deve levar em conta o conhecimento que os alunos trazem do cotidiano, as suas experiências pessoais e vivências fora do espaço escolar.

Neste sentido, a composição é uma ferramenta que proporciona ao professor uma aproximação da cultura musical do aluno, pois revela uma gama de significados que a música tem na vida dos estudantes, visto que é um espaço onde os alunos podem trazer suas "próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a música formal com a *música de fora*. Os

professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal" (SWANWICK, 2003, p.68). Assim, o professor que é sensível ao discurso musical de seus alunos terá, através das suas composições, revelações importantes que poderão ser utilizadas para um trabalho e planejamento mais significativo.

Outro ponto a ser levado em conta está no papel do professor em proporcionar aos alunos diversas formas de envolvimento com a música: ouvindo, tocando e compondo; pois além de contemplar diferentes interesses presentes no grupo é indispensável para que desenvolvam suas habilidades musicais de maneira mais completa. De acordo com França e Swanwick (2002), cada uma das formas de envolvimento direto com a música acontece através de diferentes procedimentos e resulta em diferentes produtos, proporcionando compreensões de naturezas distintas sobre ideias musicais, portanto, a composição não pode ser desconsiderada ou esquecida. Nesse sentido, considero importante que as propostas envolvendo composição sejam feitas de maneira articulada com as demais atividades, potencializando os conhecimentos adquiridos em sala de aula e em situações informais. Swanwick ainda defende que "a composição oferece uma grande oportunidade para escolher não somente *como* mas *o que* tocar ou cantar, e em que ordem temporal. Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural" (SWANWICK, 2003, p.68).

Segundo França e Swanwick (2002, p. 16), "a atividade composicional favorece o entendimento do funcionamento das idéias musicais, contribuindo, portanto, para tornar a *performance* mais coerente e consistente". A partir desse pensamento podemos entender que trabalhar com a composição auxilia, inclusive, um melhor aprendizado nas outras práticas musicais diretas, já que o aluno passa a ouvir música de forma diferente, sob o ponto de vista de quem já atuou como compositor; e executa de forma diferente, pois estará expressando suas próprias ideias musicais para o grupo. Além disso, a composição ajuda no desenvolvimento de habilidades técnicas instrumentais, já que o aluno, ao compor suas próprias músicas, poderá sentir necessidade de determinados recursos musicais, buscando então, por conta própria, sua realização. Sobre isso, Swanwick e França explicam que

> [...] ao tocarem suas peças, os alunos têm que descobrir a maneira mais eficaz de abordar o instrumento para expressar sua concepção musical. Portanto, ela proporciona um desenvolvimento técnico com um propósito musical direto, oferecendo uma contribuição preciosa para o desenvolvimento musical das crianças. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10)

Composições musicais dos alunos

Foram feitas diferentes propostas para os trabalhos de composição, geralmente em grupos de quatro a seis alunos. Percebi que após a realização de algumas propostas que havia um ponto de partida - como uma poesia ou letra de música para ser musicada - os alunos se sentiram mais motivados e capacitados para realizar uma composição sem nenhuma referência dada, podendo criar letra, melodia, ritmo, da forma que preferissem.

A participação das crianças nas várias atividades de execução nos instrumentos de percussão contribuiu para que elas adquirissem um "arsenal" de possibilidades rítmicas e estéticas para trabalharem nas suas próprias músicas. Também foi importante o contato com outras sonoridades proporcionado através da apreciação de algumas obras musicais. Assim, os alunos adquiriram experiência e se familiarizaram com este tipo de atividade, possibilitando que posteriormente realizassem suas composições sem grandes dificuldades.

Os grupos dividiam-se de maneira bastante livre, escolhendo as parcerias que desejassem. Tendo o conhecimento de como se configuravam as relações pessoais entre os alunos, ficou bastante evidente que o processo de formação de grupos era feito privilegiando as relações de amizade e afetividade ao invés da afinidade musical ou do status de alguns alunos.

Os instrumentos musicais eram todos disponibilizados para os trabalhos, sendo que poucas vezes foi necessária minha intervenção, no sentido de fazer alguma divisão mais ajustada. Nas primeiras atividades, os alunos escolhiam os instrumentos de acordo com o que quisessem tocar, por opção de gosto pessoal. Nas últimas atividades, cada grupo selecionava os instrumentos de acordo com o que pedia sua composição.

Concluídas as composições, os grupos apresentavam-nas para toda a turma, sendo que a maioria foi registrada em vídeo. Quando havia tempo para discussão, era aberto um espaço para que os alunos expusessem suas impressões sobre os trabalhos. Cada atividade era realizada no tempo de uma aula (1h30min), e quando este tempo não era suficiente, era finalizada no próximo encontro.

Além de elementos abordados nas aulas de música, eram aparentes nas composições dos alunos influências musicais de diversos estilos em destaque na mídia, como o pagode, sertanejo, *pop-rock*, etc. Essas influências puderam ser percebidas na maneira de cantar, no tipo de letra, no acompanhamento feito com os instrumentos ou até mesmo na postura do grupo no momento da apresentação à turma. Selecionei quatro composições para ilustrar este

relato, sendo que duas foram transcritas aproximadamente, já que as crianças cantavam de maneira bastante variada.

Bicharada

É uma composição em estilo embolada, composta por um grupo formado por quatro meninas e dois meninos muito companheiros. A letra, bem humorada, foi escrita a várias mãos e com muita empolgação. Logo que resolveram como seria cantada e acompanhada, todos se empenharam no ensaio, cantando em voz alta e repetindo várias vezes com bastante segurança. O final da letra, pronunciada de forma rápida e recitativa, sem melodia definida, emenda com a conhecida *Macarena*, canção de uma dupla espanhola chamada *Los Del Rio*, que fez muito sucesso entre os anos 1996 e 1997. Os alunos incluíram até a coreografia, visivelmente importante para o grupo, pois mesmo durante os ensaios a dança não podia faltar, fazendo parte da composição. Como acompanhamento, o grupo optou por usar apenas dois pandeiros no ritmo de samba estudado nas aulas, e não um ritmo nordestino como a composição deles parecia sugerir.

Letra da música Bicharada

Eu queria um urso panda minha mãe nunca me deu
Eu ganhei um periquito e logo, logo ele morreu... yeh!
Um pato, marreco, crocodilo, jacaré
Eu não sei qual desses quatro que morderam o meu pé... yeh!
Eu ganhei um *chiuaua* do meu tio de Cacupé
Logo, logo ele virou um rango de jacaré... yeh!
Eu tinha uma aranha que chamava Filomena
Quando eu vi ela dançando parecia a Macarena... uhh!
Dale a tu cuerpo alegria Macarena
Que tu cuerpo es pa' darle alegria y cosa buena
Dale a tu cuerpo alegria, Macarena
Hey Macarena

No silêncio desse beijo

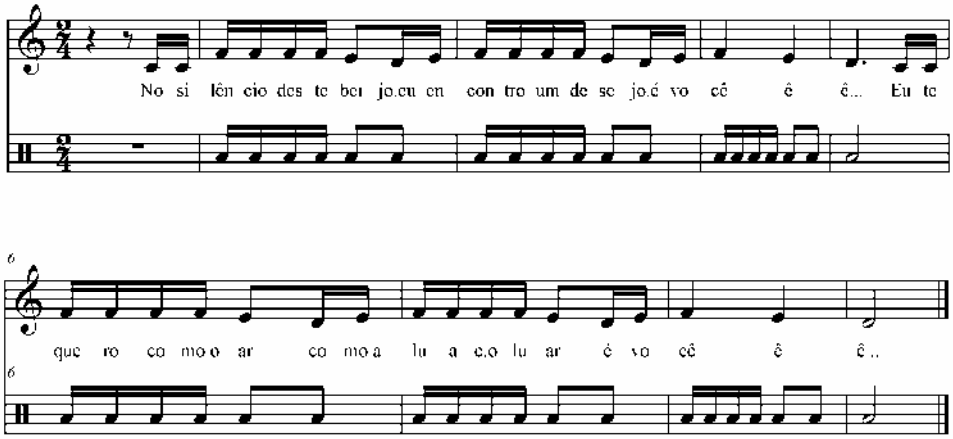
Esta composição de caráter romântico foi feita por um grupo formado apenas por meninas. As garotas, bastante empenhadas, mostravam cada novo detalhe buscando minha

aprovação. A interpretação das meninas sugeria uma forte intenção de mudanças de dinâmica. O ritmo escolhido para acompanhamento com os pandeiros e ganzás faz parte de um folguedo popular que já havia sido trabalhado em aula, o Boi de Mamão, que foi encaixado direitinho na música das meninas.

Letra da música No silêncio desse beijo

No silêncio desse beijo
Eu encontro um desejo, é você ê ê...
Nesses versos tão curtos
Eu encontro um discurso, é você ê ê...
Eu te quero como o ar
Como a lua e o luar, é você ê ê...
Eu te quero como um passo
Como um beijo e um abraço, é você ê ê ê...

Escrita aproximada de parte da composição No silêncio deste beijo



Estou gostando de uma pessoa/ Pare, perigo

Este grupo, também composto apenas por meninas, fez um pagode que fala de um amor não correspondido. A melodia apresentou influência bem marcada pelos pagodes românticos, inclusive na maneira como as meninas cantaram, com direito até aos gestos característicos de muitos cantores de pagode. O acompanhamento da composição foi feito por pandeiro, agogô e ganzá, utilizando elementos do samba praticados em aula. A garota que estava com o pandeiro ficou muito tempo treinando, pois estava com dificuldade na execução do instrumento. Sugeri que trocasse pelo ganzá, porém a menina não aceitou a proposta e

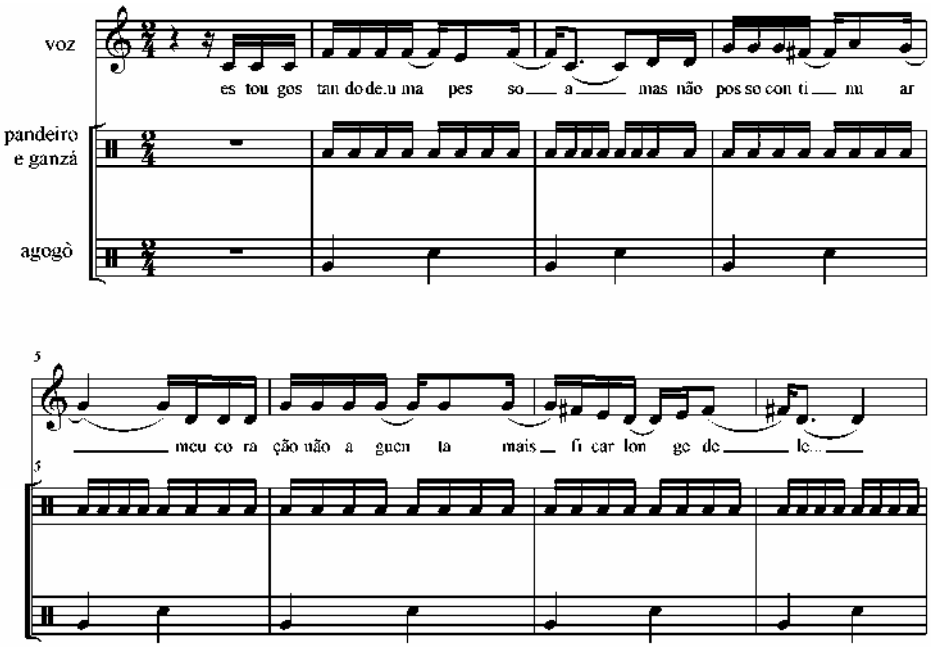
continuou persistindo até conseguir. Foi interessante perceber como o aprendizado do instrumento se deu neste caso, pois a menina dedicou-se ao estudo técnico do instrumento para ser capaz de realizar a execução que ela considerava mais coerente com a composição do grupo.

As garotas finalizaram a composição fazendo uma citação da música "*Perigo*", de um grupo chamado *Kanoa*. Mudaram algumas palavras da letra, adaptando ao tema sobre o qual elas estavam escrevendo.

Letra da música Estou gostando de uma pessoa/ Pare, perigo

Estou gostando de uma pessoa
Mas não posso continuar
Meu coração não agüenta mais ficar longe dele
Eu não sabia que era tão difícil
Perder um amor
De vez em quando penso nele
Mas ele não está nem aí
Queria muito e muito que ele estivesse aqui
Agora vou tomar uma decisão na minha vida
Vou encontrar um outro alguém, então...
Pare, perigo
Eu te prometo carinho
Mas não aceito
evolução, então
Pare, perigo
Eu te prometo carinho
Mas não aceito
Evolução

Escrita aproximada de parte da composição *Estou gostando de uma pessoa*



Uma surpresa pra você

Em uma das aulas aconteceu algo bastante inusitado: após vários meses trabalhando com a turma, descobri que um dos alunos estava aprendendo tocar violão com o pai há dois anos, porém nunca havia mencionado isso em aula, mesmo tendo um violão à disposição na sala. Quando eu descobri o fato e o incentivei a utilizar o violão nos trabalhos, ele ficou muito feliz e motivado, inclusive permanecendo por diversas vezes na sala de artes comigo após o término das aulas, para que eu o ensinasse algumas músicas no violão.

Foi este aluno quem compôs a música do grupo. Foi a primeira vez que utilizou o violão na atividade, o que foi bastante motivador apesar da dificuldade inicial de compor com acordes e harmonia, já que a turma não estava habituada com estes elementos novos.

Nesse trabalho, ficou bem evidente a influência do rock-pop brasileiro, inclusive na maneira de cantar. O grupo criou uma introdução sem ritmo, cantando as frases soltas, apenas com efeitos de percussão, para depois entrarem no ritmo sugerido pelo aluno violonista. Apesar da utilização de alguns acordes, os alunos não definiram bem a melodia, o que tornou difícil a transcrição desta composição.

Letra da música Uma surpresa pra você

Se você acha que o mundo vai acabar
Pode crer que é mentira
Qualquer dia, qualquer hora pode acontecer

Uma surpresa pra você

Considerações finais

Nos trabalhos realizados pelos alunos ficou visível o quanto os conteúdos estudados nas aulas de música foram assimilados. Em todas as composições havia elementos das aulas de percussão, seja os ritmos utilizados no samba, a forma de tocar o pandeiro ou um toque do agogô. Neste sentido, pude perceber quais conteúdos despertaram maior interesse e quais poderiam ser abordados novamente com maior profundidade.

Nessas atividades, em que os alunos compuseram letra e música, foi onde pude perceber de forma mais clara algumas ideias de música dos alunos e foi também onde notei maior influência das músicas vivenciadas no seu cotidiano. O envolvimento dos alunos foi diferente, apresentando resultados bem distintos entre si que evidenciaram o que as crianças ouvem no dia a dia. Muitas das composições falam de relações amorosas, o que pode ser também influência das músicas da mídia, que geralmente tratam deste assunto. Também pude perceber elementos comportamentais no momento em que apresentavam suas músicas, na maneira de cantar e se portar no "palco".

O desenvolvimento das turmas foi aparente nas diferentes práticas. Com relação à apreciação das composições, percebi uma mudança significativa no decorrer do ano letivo. Os comentários que no geral não passavam de "legal" ou "bonito", amadureceram no sentido de opinar de maneira mais crítica, principalmente com relação às composições dos seus colegas, procurando por detalhes e avaliando os trabalhos.

A *performance* era levada bastante a sério no momento em que os grupos apresentavam suas composições. Os alunos demonstravam gostar muito desse momento, o que eu percebia através da postura e da importância dada. Neste ponto também houve uma mudança com relação ao comportamento dos alunos. A maioria passou a censurar os grupos que estavam mal ensaiados ou mal preparados para se apresentar, já que todos tinham tempo suficiente para trabalhar e ensaiar suas músicas. Quando acontecia de algum grupo de alunos não trabalhar na proposta, ou utilizar o tempo para conversas, o restante da turma não tolerava o produto apresentado pelo grupo, vaiando ou criticando sua postura.

Sobre o engajamento das crianças, concordo com Beineke (2009) quando diz que

> ... o engajamento das crianças nas atividades de composição, incluindo os momentos de ensaio, apresentação e crítica, a meu ver, está profundamente relacionado à sua concepção de música como prática social, ao conjunto de suas experiências musicais, provocando nas crianças o desejo de aprender. (BEINEKE, 2009, p. 228)

Esse *desejo de aprender* era flagrado nos momentos de criação de arranjos e composições, quando os grupos se reuniam pela escola experimentando, trocando experiências, valorizando habilidades, ensinando um ao outro aquilo que já sabiam, colaborando, questionado, discutindo e ampliando os conhecimentos musicais de forma coletiva. Quando alguma composição exigia elementos os quais os alunos não possuíam domínio técnico nos instrumentos para fazê-los, acontecia uma situação de envolvimento com a música que os levava a manipular os elementos musicais para conseguir o efeito que haviam vislumbrado, ou seja, os alunos ampliavam seus conhecimentos e se desenvolviam tecnicamente, de forma musical.

Outra questão bastante visível nas composições dos alunos foi a busca de uma aproximação com o "mundo real" dos músicos, com o mundo dos artistas, das bandas musicais que eles vêem na TV. Seja na *performance*, na maneira de cantar ou nas citações presentes em suas composições que fazem referência aos seus ídolos, essa atribuição da música ao artista ou ídolo era bastante evidente nas atividades de composição. Nesse sentido, também ficavam evidentes as preferências e influências musicais dos alunos. Seus conhecimentos musicais adquiridos fora das aulas de música se misturavam aos conteúdos levados por mim, sendo utilizados nas suas composições.

Acredito que através de atividades desta natureza, professores e alunos podem criar relações mais próximas, além de possibilitarem ao professor conhecer melhor as necessidades e interesses de seus alunos, contribuindo para a elaboração de planejamentos mais significativos para suas turmas.

Referências

BEINEKE, Viviane. *Um olhar sobre as funções e significados das práticas musicais na escola.* Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 7, 2001, p. 56-65.

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

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento*: novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

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

Concepções da criança sobre música

Caroline Cao Ponso
SMED/POA
cacapo@gmail.com

Leda de Albuquerque Maffioletti
FACED/UFRGS
leda.maffioletti@gmail.com

Resumo: O presente trabalho disserta sobre as concepções de música de um grupo de crianças de seis e sete anos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Apresenta os resultados parciais da pesquisa que teve por objetivo analisar as construções, relações, reelaborações, modos de agir e pensar sobre música do aluno em suas interações com a música no contexto escolar. O marco teórico apóia-se nos estudos da Epistemologia Genética, da Sociologia da Infância e da Educação Musical na Escola, buscando conciliar pontos de vista na interpretação das concepções de música da criança. Constitui material empírico dessa pesquisa, fatos recolhidos no contexto da sala de aula através de diálogos, entrevistas informais, gestos e expressões do corpo durante a realização de atividades musicais. Os procedimentos de coleta de dados seguem os princípios do Grupo Focal no planejamento e organização das conversas em grupo e definição do papel do mediador. As análises parciais das concepções de música das crianças, organizadas em categorias extraídas do material empírico, mostram a relevância das trocas sociais na constituição das ideias e concepções acerca da música que estão em constante reconstrução quando a criança está em contato com os materiais musicais. As concepções de música construídas pelas crianças dessa pesquisa mostram que as atividades musicais oferecidas pela escola, que valorizam o potencial e a expressão da cultura infantil são essenciais ao seu desenvolvimento musical.

Palavras chave: Educação Musical, Sociologia da Infância, Epistemologia Genética.

Introdução

Ensinar partindo do contexto da criança ou valorizar sua cultura como ponto de partida é um princípio pedagógico amplamente aceito. Acolher suas preferências e seu modo se expressão, da mesma forma, é uma procedimento recomendável em qualquer nível de ensino. Tomar como referência o modo como a criança pensa e concebe a música, além de ser recomendável, parece-nos essencial.

A concepção de música nesta pesquisa diz respeito à maneira de conceber ou formular uma idéia sobre música. Acreditamos que as concepções decorrem de experiências significativas com a música vividas na cultura ou no contexto escolar. Esta pesquisa enfoca de modo mais preciso o contexto escolar, pelo fato de criar em sala de aula um ambiente

propicio ao diálogo e à experimentação, a partir do qual as crianças são convidadas a expor suas idéias sobre as atividades musicais realizadas.

Do ponto de vista da formação de estruturas do pensamento, uma concepção pode ser compreendida como um conceito, por meio do qual a criança organiza e compreende o mundo à sua volta. A formulação de uma idéia ou concepção sobre música por meio de palavras ou ações não verbais é a expressão evidente das relações e comparações que a criança é capaz de realizar a partir de suas experiências com a música. São essas relações que interessam ao educador que pretende adequar seus procedimentos pedagógicos ao modo de compreensão dos seus alunos. De acordo com Delval (2009), conhecer as idéias que seus alunos possuem é um passo importante para ensinar bem. De modo ainda mais enfático, o autor afirma: "Uma vez que um dos objetivos da escola é levar os estudantes a formar representações adequadas do mundo em que vivem, o educador precisa ter como referência essas ideias preconcebidas para realizar sua tarefa satisfatoriamente." (DELVAL, 2009).

Pela multiplicidade de influências que a criança vive hoje, concebê-la como um ser passivo que sofre as mais variadas influências ou concebê-la como um ser que dá uma resposta a tudo o que vivencia, faz uma enorme diferença. Em vista disso, a linha teórica que orienta esta pesquisa reúne argumentos de três campos de estudo, considerados complementares entre si: epistemologia genética, por colocar o modo de pensar da criança no centro da investigação, a sociologia da infância como condição de compreensão da criança no mundo de hoje e a educação musical, para onde convergem os objetivos do ensino de música.

A criança e a música

A criança em idade escolar foi, reiteradas vezes, sujeito de pesquisas sobre cognição e aprendizagem. Esta pesquisa investiga o modo como as crianças trocam opiniões entre si, como discordam ou concordam, como se expressam ou falam, como constroem suas noções sobre música. Sob uma perspectiva sociológica e construtivista, a pesquisa disserta sobre as relações das crianças com a música. Suas ações e verbalizações constituem o material empírico a partir do qual se pretende responder a questão: como a criança constrói a concepção sobre o que é música?

Realizar uma pesquisa sobre concepções musicais é um desafio pelas interpretações que o assunto suscita. O que é a música para cada um de nós? Leigos e profissionais possuem conceitos diferentes. Crianças e adultos também. Como desenvolvemos esse conceito? Como comunicamos, escolhemos, classificamos, sentimos a música?

Para delimitar o campo da pesquisa foi importante considerar a escola pública como contexto de investigação, especificamente as crianças que estão ingressando no primeiro ano do ensino básico. A pesquisa ocorre na sala de aula, onde o professor investigador propõe situações que valorizam o diálogo, a expressão e a participação, bem como a autonomia nas escolhas e decisões em atividades criativas. É no contexto das experiências com a música que o professor investigador assume o papel de observador participante, ao mesmo tempo em que organiza e conduz as atividades da classe.

A fim de analisar as concepções sobre música que a criança possui, visualizo como de fundamental importância a integração de três áreas do conhecimento compondo o aporte teórico. As linhas teóricas são: a Sociologia da Infância (FERREIRA & SARMENTO, 2008; JAMES & PROUT, 1990), a Formação de Conceitos segundo a Epistemologia Genética fundamentada por Piaget (PIAGET 1971, 1973, 1974) e a Educação Musical, enquanto área de conhecimento ligada à aprendizagem escolar (BEYER, 1996; MAFFIOLETTI, 2002, 2005; FONTERRADA, 2005; SOUZA, 2002).

A Sociologia da Infância referenda a criança como sujeito ativo na sociedade, com concepções próprias sobre os elementos do mundo que constituem sua cultura e seu contexto social. Nessa pesquisa observo e analiso as ações de meus alunos a partir da ótica da sociologia que respeita e considera as ideias e proposições dos mesmos enquanto verdade e enquanto saber.

A Epistemologia Genética se insere na pesquisa pelo auxílio na compreensão dos mecanismos de aprendizagem e no processo de formação dos conceitos na criança. Na investigação acerca da concepção de música, o estudo sobre o processo de desenvolvimento de esquemas e estruturas no sujeito, permitiu um olhar direcionado às coordenações de ação implicadas no fazer do aluno.

Considerações Teóricas

O campo de estudos da Educação Musical é amplo, assim como o são as práticas musicais nas escolas em diferentes contextos brasileiros. A pesquisa em andamento faz uma leitura focada nos estudos direcionados à aprendizagem musical na escola e também aos estudos da sociologia da educação musical que investigam o cotidiano nas práticas escolares.

Epistemologia Genética

Os caminhos percorridos pelos sujeitos em interação com a música se diferem qualitativamente. Por interação compreendemos uma ação de natureza reversível entre dois elementos ativos que se retroalimentam: o sujeito e a música, no presente estudo.

A interação é um processo que ocorre entre o sujeito e o meio (PIAGET, 1974). Nesse processo, mediante a ação desse sujeito sobre o meio físico e social, serão construídas estruturas de conhecimento que possibilitarão aprendizagens diversas. A interação é responsável não só pela construção de algo novo, mas que esse algo novo atinge a própria constituição física da criança. Ou seja, a interação é importante em todas as dimensões do desenvolvimento, sendo também fundamental no desenvolvimento físico.

> Interação significa que o conhecimento não se origina no sujeito (apriorismo, idealismo) nem no objeto (empirismo, positivismo), porém acontece no mundo de relações que se estabelecem ou se criam entre esses dois mundos. Essas relações são instituídas pela ação do sujeito, a qual tem sempre duas faces ou acontece em duas direções complementares entre si: a ação de transformação dos objetos (assimilação) e a ação de transformação do sujeito sobre si próprio. Essas duas ações complementares são ações do sujeito. (BECKER, 2003, p.41)

Sobre a cognição musical, Beyer nos diz que esta se relaciona principalmente ao momento central no processo de interação do sujeito, assim como o ato de pensar compreende várias etapas no processo. Estas etapas vão desde a percepção, passando pela organização mental do indivíduo, até as ideias que possibilitam uma expressão do material captado e elaborado.

> Segundo uma perspectiva piagetiana, a organização mental dos fenômenos externos ou internos relaciona-se à constante busca de equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. Cada indivíduo, porém, imprime características peculiares em sua cognição, conforme interesses ou necessidades de sua vida cotidiana. (BEYER, 1996, p. 10)

O processo contínuo de assimilação e acomodação que caracteriza a vida prolonga-se nos processos cognoscitivos e garantem que uma criança possa desenvolver-se, tornando-se um adulto capaz de formular pensamentos abstratos e complexos. Os processos de assimilação e acomodação conduzem o sujeito em direção ao centro de sua consciência. Cada nova ação que produz uma tomada de consciência provoca uma acomodação que modifica o sujeito. A acomodação é o processo de criação de um novo esquema ou a modificação de um esquema já existente em função das particularidades do objeto a ser assimilado. Ao falarmos em construção de esquemas e modificações de esquemas, estamos nos referindo à construção de estruturas que possibilitam a criança a abordar a realidade, estabelecendo comparações,

relações de semelhança, de ordem e outras relações necessárias para entender o mundo onde vive. Todo o processo de busca, de crescimento e de aprendizagem envolve esse movimento espiral de transformação.

> [...] a criança não é puramente passiva ou receptiva em sua assimilação das estruturas lingüísticas ou dos conhecimentos escolares, e se vê obrigada a reelaborar o que assimila: as etapas e os mecanismos desta reconstrução, portanto, continuariam sendo um documento de capital importância para o estudo da formação das noções e das condições do conhecimento. (PIAGET, 1974, p.33)

Sendo assim, ao trabalhar com a música, precisamos estar atentos às relações que a criança estabelece com os materiais musicais, como os experimenta, o que diz sobre eles e como se refere aos fenômenos musicais. Compreender o aluno é saber o que ele é capaz de fazer e encorajá-lo a seguir sempre adiante. É estar atento a todas as manifestações de suas ações, quer sejam elas práticas, orais ou de registro.

Sociologia da Infância

A presente pesquisa insere-se nos estudos interpretativos na abordagem qualitativa das culturas da infância, especificamente no interior de uma instituição de ensino, na qual as crianças estabelecem interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas trocas com os seus pares (SARMENTO, 2008).

Com o intuito de responder questões referentes à construção do conhecimento musical por crianças de seis e sete anos de idade que ingressaram na escola no primeiro ano do ensino fundamental, foi necessário o diálogo com a Sociologia da Infância, sociologia esta que contempla uma criança produtora de ideias e de cultura, ativa em seu processo de compreensão do mundo. Sobre isso, Sarmento (2008) comenta,

> As crianças não são consideradas como destinatários mais ou menos passivos ou activos de acções adultas ou de intervenções institucionais a elas dirigidas – são, de outro modo, consideradas a partir do que fazem, agem, pensam e criam, no quadro das interacções múltiplas que estabelecem com outras crianças e com os adultos, mas na autonomia própria da sua forma de pensar e agir. (SARMENTO, 2008, p.2)

Essas interações múltiplas que as crianças estabelecem são o substrato mais importante na coleta de dados dessa pesquisa, para se compreender o processo de construção do conceito sobre o que é música. Essas interações estão conectadas tanto ao processo de autonomia da criança na troca significativa com os colegas quanto relacionada ao processo de

assimilação dos conhecimentos como prevê a epistemologia genética. Acredito que a inter-relação entre a sociologia da infância e o construtivismo possa se dar no âmbito das interações, principalmente pela visão de uma criança ativa que dá a sua resposta às influências do meio. Significa também reconhecer que os processos de pensamento responsáveis pelas conexões que resultam em compreensão não se separam das relações sociais e culturais, mas se complementam e se integram em uma concepção de criança, cuja capacidade de aprender é um dos principais atributos.

Educação Musical na Escola

Dentre as pesquisas na área de música que abordam a construção do conhecimento pela criança que interessam a esse estudo, podemos citar: Maffioletti (2005), Beyer (1994, 1996), Kebach (2008), Rizzon (2009), Pecker (2009). Contudo, nos interessa realizar um diálogo entre a educação musical construtivista e a educação musical baseada em estudos sociológicos, tais como Souza (2000, 2002), Penna (2010), Santos (2009), Ramos (2002), Wolffenbuttel (2009), Souza & Torres (2009). O fio condutor dessas diferentes linhas encontra sentido na busca mais abrangente da concepção de criança e de suas relações com a música, as quais fundamentam a abordagem da educação musical desenvolvida na escola.

Pretendo realizar essa interlocução partindo da minha experiência em sala de aula que há tantos anos percebe um sujeito indissociável do meio em que vive, no entanto igualmente relevante um sujeito que se desenvolve por aprendizagens significativas na interação com esse meio.

No estudo das concepções sobre música construídas pela criança percebi a necessidade de definir os termos concepção e conceito. Ao utilizar o termo concepção, diferencio do conceito na medida em que concepção significa compreender algo de modo amplo e original para si. O conceito nesse trabalho é utilizado no texto ao referir-se a classificações e generalizações de objetos, assim como a signos, representativos de significados construídos pelo homem.

Mesmo tendo definições fixas em dicionários, o conceito de música, sabemos, é particular a cada grupo social, a cada espaço geográfico, a cada época em que se encontra, ou até mesmo para cada sujeito, individualmente.

Para os alunos, uma abordagem crítica sobre o que se ouve, sobre qualidade de arranjos, sonoridades trabalhadas com acuidade e estilos que se sobressaem nas mídias criam uma responsabilidade para com a intenção criadora, ao passo que eles mesmos se questionam:

será que isso é música? Arroyo (2002) ao analisar a produção científica de abordagem sociocultural na Educação Musical encontrou nas pesquisas uma diversidade de práticas relacionadas ao contexto e às ações de ensino aprendizagem em locais formais ou informais de ensino.

> [...] ressaltamos que a abordagem sociocultural da Educação Musical se assenta sobre as idéias do relativismo cultural e sobre a idéia das músicas como construções socioculturais. Associados a esses pontos, estão que: as músicas devem ser estudadas não apenas como produto, mas como processo; alguma modalidade de educação musical acontece em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais; portanto há inúmeras possibilidades de se empreender a educação musical. (ARROYO, 2002, p. 20)

A visão de música enquanto conceito nessa pesquisa está relacionada a essas 'inúmeras possibilidades' a que se refere a autora. A partir dessas possibilidades de empreender a educação musical, encontramos junto aos alunos formas de construir uma concepção ampla de música que diga respeito aos seus interesses sonoros vinculados à sua cultura e ao seu contexto social.

Metodologia

Foram escolhidas duas turmas de vinte alunos, aproximadamente, do 1° ano do I Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Porto Alegre. Os alunos fizeram aulas de música desde março de 2010, tendo dois períodos de aulas por semana. As atividades foram realizadas nos meses de setembro, outubro, novembro e primeira quinzena de dezembro de 2010, totalizando 20 horas e 38 minutos de gravação em filme. Na coleta de dados foi fundamental criar situações nas quais a criança pudesse expressar suas ideias. Dar voz à criança é a premissa principal na investigação da formação dos conceitos e das concepções sobre música, considerando esta criança como um ser social que realiza trocas. Esta observação considerou todas as múltiplas linguagens, expressões, formas e maneiras que a criança possui para se expressar. Foram propostas atividades diferenciadas para cada uma das turmas da pesquisa. Com isso, buscamos ampliar as possibilidades de ações das crianças frente aos diferentes materiais e enriquecer a discussão sobre a concepção do que é música e como ela é compreendida na infância, mais especificamente no contexto estudado.

Na técnica de pesquisa do grupo focal, cabe ao entrevistador, neste caso o professor, respeitar o foco de interesse temático, não sendo necessárias maiores estruturações na

entrevista. Sendo assim, a intervenção do professor deve ser sistemática, elaborada e ativa, pois a resposta ou questionamento do sujeito no instante do experimento vem carregado de informações relevantes e denotam sua elaboração de pensamento. Ao professor cabe o constante questionamento sobre qual o significado da conduta do sujeito e estar sensível ao que ele está fazendo. Este aspecto da entrevista focalizada foi preservado na dinâmica das aulas de música, no entanto a coleta não se restringiu somente a análise de 'grupos focais', no entanto, pressupostos desta metodologia de pesquisa foram utilizados na análise de dados.

Após a realização da transcrição completa das vinte horas e trinta e oito minutos da filmagem da coleta de dados, uma leitura mais detalhada sobre a minutagem anotada permitiu uma organização a partir das ações das crianças. Essas ações significativas evidenciaram modos de ser e agir diferenciados e complementares na prática musical. Ao situar as falas no contexto dos grupos, percebi conteúdos recorrentes e relevantes. Ao mapear esses conteúdos, percebi que ora tratavam da corporeidade, ora do protagonismo infantil, ora sobre trocas sociais. Conforme fui identificando o que era manifesto dos alunos, organizei em categorias específicas de análise, obtendo desse modo uma visão geral do material coletado.

Resultados Parciais

A concepção de música elaborada pela criança é o conjunto de conceituações e manifestações acerca da música que ela forma e reelabora no contato com os materiais musicais. O processo de conceituação é ininterrupto e muito ativo na escola pela presença dos colegas, dos professores e dos momentos de troca efetiva entre eles. A interlocução, o diálogo e a relação ensino-aprendizagem são os motores do processo de interação, fundamental no desenvolvimento do sujeito.

As categorias encontradas no material coletado evidenciam que a interação social e cultural dos sujeitos é a condição principal para a produção de ideias sobre música, conceitos e concepções na aula de música. As categorias, além de ter sido uma estratégia para obter uma visão de totalidade dos dados coletados, também representam as várias formas de expressão das concepções de música da criança. As concepções manifestam-se e elaboram-se em verbalizações, nos elementos musicais do contexto social, que são evocados como referência para dar sentido às experiências da escola, nos saberes cotidianos midiáticos que são incorporados ao que as crianças compreendem sobre música. Também se refere ao modo como a criança demonstra saber o que é música através da corporeidade manifesta nos gestos musicais e que se objetiva no protagonismo ao construir suas próprias concepções. As

construções musicais dos alunos e o sentimento de sentir-se competente nas realizações e atividades complementam e evidenciam-se nas concepções das crianças sobre música.

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

Referências

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARROYO, Margarete. *Educação musical na contemporaneidade.* Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002. Disponível em: http://paginas.ufrgs.br/musicalidade/ovas/educacao-musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf Acesso em: 18 julho de 2011.

BEYER, Esther. A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva. IN: BEYER, Esther (Org.). *Música:* pesquisa e conhecimento. Porto Alegre: NEA/CPGMUS/UFRGS, 1996. p. 69-81.

BEYER, Esther. *Musikalische uns sprachliceh Entwicklung in der frühen Kindheit.* Hamburg (Alemanha): Verlag Dr. R. Krämer, 1994.

BEYER, Esther. *Os múltiplos caminhos da cognição musical:* algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. Revista da ABEM. Salvador, v. 3, n. 3, p. 9-16, 1996.

DELVAL, Juan. É essencial para o professor saber como o aluno aprende. *Revista Nova Escola* Edição 221, abril, 2009. [Entrevistado por Daniela Almeida]. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/essencial-professor-saber-como-aluno-aprende-432182.shtml> Acesso em: 13 abr 2009

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Subjectividade e bem-estar das crianças:* (in)visibilidade e voz. Revista Eletrônica de Educação – UFSCAR. v. 2, no 2, p. 60-91, 2008.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios.* São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood:* contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 1990.

KEBACH, Patrícia. *Musicalização coletiva de adultos:* o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS/ FACED/PPGEDU, Porto Alegre, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Conhecimento e aprendizagem musical. In: BECKER, Fernando. *Aprendizagem e conhecimento escolar.* Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 97-111.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e Integrações:* o conhecimento novo na composição musical infantil. 2005. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - FACED, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

PECKER, Paula Cavagni. *As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos*: trabalhando com os modos do sistema tonal. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PIAGET, Jean, W. E. Beth e W. Mays. *Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica***.** Rio de janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética.* Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Música da televisão no cotidiano das crianças:* um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos. Dissertação (Mestrado em Música) PPGMUS/DEMUS/UFRGS. Porto Alegre, 2002.

RIZZON, Flávia. *Os mecanismos da memória na construção do pensamento musical.* Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Cristina Bertoni. *Aula de música e escola:* concepções e expectativas de alunos do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Música) PPGMUS/DEMUS/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SARMENTO, Manuel. Editorial: *"Estudos da criança"* como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. Revista Interacções. n,10, p.1-5, 2008.

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

SOUZA, Jusamara. [et al] *O que faz a música na escola?* Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre, PPGMUS/ UFRGS, 2002.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. *Maneiras de ouvir música*: uma questão para a educação musical com jovens. Revista Música na educação básica – ABEM. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 46-59, 2009.

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

Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música

Teresa Mateiro
UESC
Universidade de Örebro, Suécia
teresa.mateiro@udesc.br

Resumo: O presente estudo teve como principal objetivo explorar a percepção de licenciandos sobre o conhecimento profissional de uma professora de música canadense. 23 estudantes assistiram, apenas uma vez, a uma aula de música gravada em vídeo e escreveram suas percepções de forma descritiva e analítica. Os dados foram analisados sob a perspectiva de encontrar os aspectos que os licenciandos identificaram como referentes ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Os trabalhos de Shulman na área de educação e as pesquisas realizadas por Russell, Ballantyne, Aróstegui e outros na área de educação musical são as referências teóricas escolhidas para a discussão do tema. Os resultados revelaram que a abordagem de ensino da professora com ênfase na variedade de atividades musicais criando uma unidade entre elas foi o aspecto mais valorizado pelos estudantes. Esse fato reforça os resultados de algumas pesquisas já realizadas na área de educação musical que mostram que estudantes e professores de música recém-formados demonstram certa dificuldade em transformar os conhecimentos musicais, pedagógicos e contextuais em conhecimento pedagógico do conteúdo. Destaca-se a importância da construção desse conhecimento inerente à profissão docente nos programas de formação de professores de música.

Palavras chave: educação musical, aula de música, licenciandos

Introdução

O estudo acerca dos conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música pode conduzir a pelo menos três questões. Primeiro, analisar os campos de conhecimentos - música e pedagogia, estabelecendo relações entre os diferentes modelos de formação de professores de música. Aqueles que privilegiam os conhecimentos musicais por entender que o conhecimento base de um professor é o conhecimento pleno da matéria, ou seja, a música; aqueles modelos onde o componente pedagógico é central enfatizando não somente o conhecimento do conteúdo (o quê), mas sobretudo o conhecimento pedagógico do conteúdo (como); e, ainda, o modelo de formação que propõe de modo integrado o estudo entre a música e a pedagogia.

No Brasil um estudo que analisou 15 projetos pedagógicos de formação docente em educação musical (Mateiro, 2009) constatou que apesar dos currículos apresentarem um certo equilíbrio entre os conhecimentos pedagógicos e musicais, o componente musical ocupa uma posição privilegiada em comparação ao desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas e técnicas para a prática profissional docente. Na América Latina a grande

maioria dos programas curriculares dá ênfase à área musical (Aróstegui e Cisneros, 2010) enquanto que em países como Suécia ou Finlandia existe um forte componente pedagógico, sendo a integração de conteúdos a concepção curricular (Heiling, 2010).

Segundo, compreender os cursos atuais de licenciatura em música considerando, por um lado, as concepções de formação advindas dos antigos conservatórios, lugares privilegiados para se estudar música e centrados principalmente na formação de instrumentistas e, por outro lado, as estruturas curriculares das escolas de magistério, instituições que durante décadas foram (e ainda são em alguns países) as responsáveis pela formação docente. A maioria dos cursos de formação de professores em educação musical na América Latina são oferecidos por universidades. Porém, em alguns países como na Argentina, Equador e Venezuela são instituições terciárias não universitárias. Entretanto, mesmo nas universidades os cursos, de maneira geral, estão vinculados às Faculdades de Educação e às Faculdades de Belas Artes ou Centros de Arte.

Esse vínculo 'espacial', de algum modo, determina a concepção de formação do professor de música. A seleção e a organização do conhecimento estão diretamente relacionadas às áreas de educação, música e artes, dependendo da faculdade a que está vinculada. Pode-se, assim, dizer que se formam respectivamente pedagogos, músicos e arte-educadores com especialidade em educação musical (Mateiro, 2010). As áreas de conhecimento definem, portanto, o modelo docente e como afirmam Aróstegui e Cisneros (2010, p.185) “en el pasado, y así hasta nuestros días, ha habido un sólo modelo: la formación en los contenidos musicales como requisito único para ser profesor de música o, lo mismo, ser un buen músico es lo mismo que ser un buen maestro de música”.

Por fim, analisar o conhecimento profissional de professores de música que atuam no ensino fundamental e médio, relacionando-o com o contexto e as necessidades que emergem no dia a dia das salas de aula. Da mesma forma, investigar os estudantes em formação docente a fim de compreender e perceber como eles fazem as relações entre os diversos componentes curriculares e quais os conhecimentos que julgam ser essenciais à vida profissional.

As pesquisas sobre os conhecimentos que o professor necessita para ensinar têm sido desenvolvidas a partir de diversas perspectivas. Algumas referências[1] clássicas da década de noventa são os estudos de Elbaz (1991) sobre o conhecimento prático, as pesquisas de Clandinin and Connelly (1995) sobre o conhecimento prático pessoal, e os estudos de Eraut (1994) sobre o conhecimento profissional, competência e experiência através da educação profissional. A proposta de Shulman (1986; 1987) sobre o conhecimento do ensino e as

[1] Outros estudos podem ser consultados em Pembrook & Craig (2002).

teorias do conhecimento profissional como as de Schön (1983) têm sido a base da maioria dos trabalhos que surgiram posteriormente.

Definição de termos

O conhecimento de base para o ensino ou conhecimento professional (Shulman 1986; 1987) compreende os diversos conhecimentos que o professor necessita para ensinar adequando-os às exigências da prática. Dentre esses conhecimentos destacam-se três: o conhecimento do conteúdo ou da matéria que se refere à quantidade e ao aprofundamento de conteúdos específicos e característicos à especialidade do professor; o conhecimento pedagógico do conteúdo que contempla a combinação entre o conteúdo da matéria e a prática pedagógica, ou seja, a forma como o professor ensina; e o conhecimento curricular que representa a organização de conteúdos para o ensino de um tema ou tópico específico adequado ao nível dos alunos e aos recursos disponíveis ao professor.

Essas três categorias de conhecimento estão relacionadas ao conteúdo, diferenciando-as daquelas relacionadas à pedagogia. De acordo com Shulman (1987) os conhecimentos pedagógicos podem ser classificados como: o conhecimento geral pedagógico que abrange princípios e estratégias da gestão da aula; o conhecimento dos alunos e suas características; o conhecimento dos contextos educacionais que vai desde o domínio da sala de aula, a administração das escolas até o contexto social e cultural das comunidades; e o conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores, e princípios filosóficos e históricos.

Revisão da literatura

Especificamente em educação musical pesquisas sobre o conhecimento profissional de professores de música no ensino fundamental e médio, e professores de instrumentos (Ballantyne e Packer 2004; Ballantyne 2006; Jorquera Jaramillo 2008), assim como de estudantes em formação docente (Campbell e Burdell 1996) têm sido levadas a cabo. Esses estudos analisam o conhecimento necessário ao ensino de música nas escolas relacionando-o, por vezes, ao programa superior de formação docente.

Ballantyne e Parcker (2004) analisaram as respostas de setenta e seis professores de música formados nos últimos quatro anos. O questionário aplicado perguntava sobre os conhecimentos e habilidades necessárias ao ensino de música nas escolas e solicitava uma avaliação do curso superior que realizaram. Os professores responderam que não se sentem "totalmente satisfeitos" com a formação recebida para dar aulas de música no ensino médio.

Em suas práticas pedagógicas sentem necessidade de desenvolver aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo e ao conhecimento profissional não pedagógico. Ballantyne (2006) entrevistou quinze professores, dentre aqueles que haviam respondido ao questionário na pesquisa anterior (Ballantyne e Packer 2004). Os resultados revelaram que o conhecimento musical e o conhecimento pedagógico do contéudo são áreas que estão diretamente relacionadas às atividades desenvolvidas pelos professores em suas aulas de música e que nem sempre foram apreendidas de forma satisfatória durante o curso de formação docente.

Nessas duas pesquisas o conhecimento musical abrange habilidades de execução instrumental, habilidades de percepção auditiva, conhecimentos de história da música e composição, e habilidades de regência. O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se a técnicas de ensino que propiciem a participação ativa dos alunos em atividades musicais, a capacidade de explicar e demonstrar conceitos musicais, avaliar as habilidades musicais dos alunos nos diversos aspectos da música e implementar o currículo de forma efetiva. E o conhecimento profissional não pedagógico trata de competências como a organização de atividades musicais extracurriculares, questões legais, orçamentos na área de música, coordenação de pessoal, comunicação com a comunidade, colegas e pais de alunos. (Ballantyne e Parcker, 2004; Ballantyne, 2006).

Paralelamente resultados semelhantes com licenciandos em música foram encontrados em estudo realizado no Brasil (Mateiro, 2003). O objetivo do estudo foi examinar o ponto de vista de três estudantes sobre as condições pessoais e organizacionais da prática de ensino. Quanto ao conhecimento profissional[2], os estudantes mostraram ter dificuldades em transformar os conhecimentos musicais em conhecimentos pedagógicos, resultando na dissociação entre teoria e prática. Adaptar os conhecimentos à realidade da sala de aula e tranformar a informação em saber, através da comunicação e da ação interativa, foram questões constantes durante o período de estágio. Essa combinação de conhecimentos que se adquirem a partir da ação e da reflexão sobre a ação foi o ponto frágil encontrado na formação dos licenciandos em música. Os estudantes também reconheceram que para dar aulas em todos os níveis do ensino fundamental e médio não basta ter somente conhecimentos referentes ao conteúdo musical, sendo também fundamental e necessário ter conhecimentos e habilidades pedagógicas.

[2] Ver também texto de Bellochio (2003) acerca da formação profissional do educador musical.

Objetivos e questão de pesquisa

Este trabalho teve como principal objetivo explorar a percepção de estudantes, futuros professores, sobre o conhecimento profissional de uma professora de música. A questão de pesquisa foi: Quais são os aspectos identificados pelos licenciandos referentes ao conhecimento pedagógico do conteúdo?

Contexto e metodologia

O ponto de partida foi o estudo de caso realizado por Russell (2000; 2005) sobre a gestão de uma aula de música em uma primeira série do ensino fundamental. A aula, registrada em vídeo, é ministrada por uma professora canadense. Participam 22 crianças entre seis e sete anos de idade. A aula está organizada em temas interligados entre si e os materiais e as atividades são, geralmente, familiares às crianças. As diversas atividades propostas pela professora para o desenvolvimento da aula de música são descritas e analisadas detalhadamente pela autora.

Os estudantes, participantes desta pesquisa, assistiram ao vídeo, que dura aproximadamente 30 minutos, apenas uma vez, e individualmente escreveram suas observações. O objetivo foi capturar as reações imediatas dos estudantes relativas às abordagens da professora. Eles foram estimulados a escrever de forma descritiva e reflexiva, pois não se tratava de avaliar o trabalho da professora canadense. Os estudantes escreveram suas percepções individuais sobre o que estava acontecendo na aula de música durante o tempo em que assistiam ao vídeo, como se fosse uma aula em tempo real. Entretanto, após o término eles tiveram mais alguns minutos para registrar as suas impressões. Posteriormente, em grupo, debateram aspectos por eles observados e considerados interessantes.

Participaram 23 estudantes do curso de Música-Licenciatura de uma universidade pública brasileira, entre eles 16 homens e 7 mulheres[3]. A maioria dos estudantes tinha entre 20 a 24 anos de idade quando iniciaram o curso e participaram da pesquisa quando freqüentavam a disciplina de Didática da Música que é oferecida durante o segundo ano. Eles foram informados que sua participação na pesquisa seria voluntária e as respostas não seriam, de forma alguma, avaliadas como uma atividade da disciplina. Foram, ainda, estimulados a sugerir pseudônimos para garantir o anonimato.

[3] As respostas não foram separadas considerando o gênero, uma vez que essa questão não faz parte do propósito deste estudo.

O curso de Música-Licenciatura onde esses estudantes estavam matriculados tem duração de oito semestres. A estrutura curricular é organizada por disciplinas obrigatórias (80%), eletivas e atividades complementares (20%). Os conteúdos estão organizados de forma bastante equilibrada entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos pedagógicos. Para ingressar nesse curso são necessários conhecimentos musicais prévios, ou seja, durante as provas do vestibular há provas específicas de música (teoria musical, percepção e análise, leitura à primeira vista, instrumento).

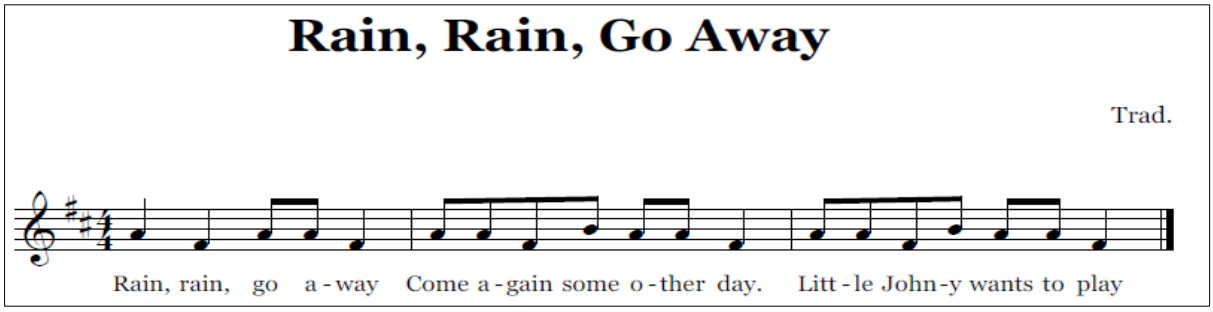
As respostas dos estudantes foram lidas e analisadas sob a perspectiva de encontrar os aspectos que os licenciandos identificaram como referentes ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Selecionaram-se, portanto, trechos onde os estudantes escreveram sobre como a professora ensinava às crianças determinado conteúdo musical. Essa seleção e análise encontra-se na seção a seguir.

Apresentação e discussão de resultados

A grande maioria dos estudantes que participou deste estudo descreveu e analisou a aula de música, ressaltando a importância da abordagem pedagógica na aprendizagem de conceitos musicais através da prática e através de formas diferenciadas, tornando a aula musical e atrativa às crianças. Uma das partes da aula gravada em vídeo mais comentada pelos estudantes foi a que se refere ao ensino da canção “Rain, rain, go away” (Figura 1).

A professora começa a cantarolar uma melodia simples composta por três notas e intervalos de terça menor. As crianças cantam e reconhecem dizendo que é a canção “Rain, rain, go away”. Em seguida, com as mãos acima da cabeça para indicar a nota aguda e com as mãos na altura do peito para a nota grave, todos cantam o primeiro compasso da canção. Repetem, mas agora tocando a cabeça com as mãos para a nota aguda e os ombros para a nota grave. Finalmente, a professora canta o primeiro compasso novamente, apenas com as palavras 'high' e 'low' nas respectivas notas.

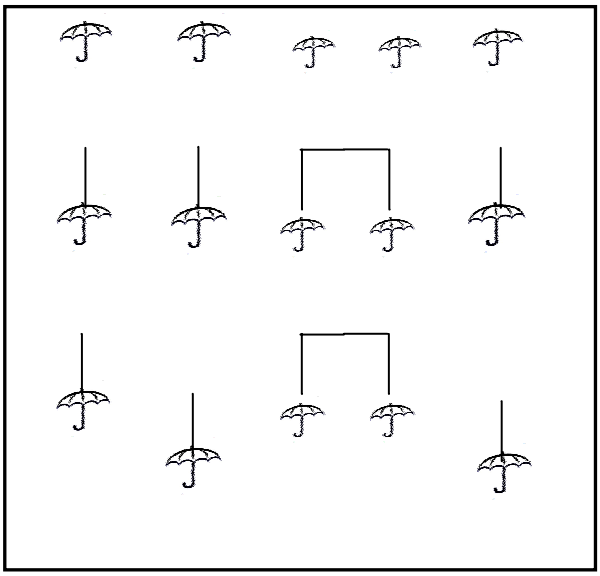
Figura 1 – Partitura da canção Rain, Rain, Go Away



Fonte: Transcrição nossa

A professora vai ao quadro e começa a desenhar guarda-chuvas de maneira que cada guarda-chuva represente cada uma das primeiras notas do primeiro compasso da música (Figura 2). A professora pergunta, então, às crianças se entenderam o que ela escreveu e espontaneamente dizem que é a canção “Rain, rain, go away”. Cantam a música novamente e algumas crianças começam a bater o ritmo com palmas. A professora aproveitando essa iniciativa propõe que eles batam palmas todos juntos e cantem o primeiro compasso. Pergunta outra vez o que os guarda-chuvas representam e algumas crianças dizem que é "Ta, Ta ti-ti Ta”[4]. A professora substitui os guarda-chuvas por figuras rítmicas e depois canta as duas primeiras notas da canção entoando o intervalo de terça menor e com a ajuda das crianças vai trocando os guarda-chuvas de lugar para que, desta vez, representem as alturas.

Figura 2: Representação de figuras rítmicas



Fonte: Video – Estudo de caso (Russell, 2005)
Transcrição nossa

A aula continua com outras duas canções – “Bingo” e “Clap your hands” – que também tem a mesma célula rítmica do primeiro compasso da canção “Rain, rain, go away”. A professora novamente escreve as frases rítmicas da canção “Clap your hands”, mas agora desenhando corações. As crianças cantam, batem palmas, dançam e ainda escrevem as frases rítmicas com palitos de picolé.

[4] O uso dessas sílabas na realização do solfejo rítmico é introduzido por Kodály (para maior aprofundamento ver Silva, 2011). Nota-se, portanto, a influência do referido método na prática pedagógica da professora.

A conexão entre as atividades e as diversas formas com que a professora canadense apresenta o mesmo conteúdo foram aspectos muito comentados e elogiados pelos estudantes do curso de licenciatura em música, como se pode ver em uma das frases selecionadas: “O método da professora me parece muito eficaz e de ótima assimilação para as crianças, abordando o mesmo tópico de diversas maneiras, estabelecendo uma dinâmica muito coesa: trabalho com o quadro, com palitos, com expressão corporal”. Russell (2005, p.83) destaca que “a variedade foi um elemento significativo dessa aula e, ao mesmo tempo, houve um senso de *Gestalt* ou totalidade (…). O que importa aqui não é o número de atividades, mas sim a unidade e a lógica que criaram unidade na variedade”.

A forma de ensinar, por exemplo, a notação rítmica e perceber o intervalo de terça menor, escolhida pela professora canadense, tornou o conteúdo musical compreensível às crianças pelo fato de relacionar o registro sonoro a desenhos familiares (guarda-chuvas, corações) ao vocabulário infantil e, em seguida, substituí-los pela grafia musical tradicional. “A simbologia dos corações e guarda-chuvas para explicar o ritmo e a canção que estava em andamento tem um valor incrível, pois tornou-se divertido e aparentemente todos os alunos entenderam a idéia rítmica”. Outro estudante elogia: “Excelente exemplo dos guarda-chuvas como forma didática das alturas e duração de notas”.

Os estudantes ao utilizarem adjetivos como “valor incrível”, “excelente exemplo”, “muito eficaz”, “ótima assimilação” parecem estar supervalorizando a abordagem metodológica adotada para a aula – o que implica em pensar que para eles pode ser difícil planejar e até mesmo dar uma aula como essa onde cada atividade foi pensada considerando tanto a sequência e a lógica das atividades como as caracterísicas de aprendizagem do grupo de crianças. Essa capacidade de planejar uma aula levando em conta as diversas variáveis é certamente algo que se adquire na prática e a experiência é um elemento crucial nesse processo de construção do conhecimento profissional.

O conhecimento pedagógico do conteúdo contempla exatamente a maneira flexível com que o professor trata o conteúdo e o ajuste do mesmo ao nível de conhecimento do grupo de alunos, incluindo diferentes respresentações, analogias, exemplos, ilustrações, iniciativas, explicações e demonstrações. Para que o conhecimento pedagógico do conteúdo seja concretizado em sala de aula é necessário que o professor tenha domínio dos conteúdos musicais e pedagógicos, além de conhecer como seus alunos aprendem. Pode-se dizer assim que esse tipo de conhecimento representa a combinação de vários conhecimentos que o

professor domina, mas somente se constitui a partir das ações práticas do professor em situações reais e naturais de ensino.

Considerações finais

Os estudos acerca tanto da formação de professores como da organização de currículos tem utilizado o conhecimento pedagógico do conteúdo como uma ferramenta de pesquisa, criando possibilidades para compreender o conhecimento do professor sobre a forma de pensar o ensino. O professor é visto, portanto, como alguém que elabora conhecimentos e não apenas aquele que transmite conteúdos aprendidos a priori. A pesquisa aqui apresentada valoriza a percepção de licenciandos acerca da abordagem metodológica de uma professora de música.

Os estudantes foram unânimes em considerar uma aula essencialmente musical que articulou teoria e prática de forma variada, dinâmica e significativa para o grupo de crianças entre seis e sete anos de idade. A abordagem de ensino da professora com ênfase na diversidade de atividades musicais desenvolvidas durante a aula foi um dos aspectos mais comentados pelos estudantes em formação, parecendo ser algo não familiar. Esse fato vem reforçar os resultados de pesquisa apresentados anteriormente onde estudantes e professores de música recém-formados demonstram certa dificuldade em transformar os conhecimentos musicais, pedagógicos e contextuais em conhecimento pedagógico do conteúdo.

A construção desse conhecimento não pode estar restrita às aulas de disciplinas curriculares como metodologia de ensino, didática da música ou outras disciplinas afins, pois trata-se de um conhecimento criado na ação, ou seja, em situações de ensino e aprendizagem. Consequentemente, torna-se imprescindível nos cursos de licenciatura a valorização das disciplinas relacionadas aos estágios curriculares que privilegiam a formação de novas competências, estimulando o estudante a ser um professor criativo e reflexivo sobre sua própria prática. É importante no desenvolvimento da formação profissional tanto do estudante em formação quanto do professor em exercício que eles possam ser autores de novos conhecimentos que integrem conteúdos, atividades e contextos.

Referências

ARÓSTEGUI, José Luis; CISNEROS-COHERNOUR, Edith. Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado*, Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, v.14, n.2, p. 179-189, 2010.

BALLANTYNE, Julie. Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. *Research Studies in Music Education*, n.26, p. 37-50, 2006.

BALLANTYNE, Julie; PACKER, Jan. Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, v.6 , n.3, p. 299-312, 2004.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.8, p.17-24, 2003.

CAMPBELL, M. R.; BURDELL, P. A. Conceptions of knowledge and teaching practice among music education students and elementary education students. *McGill Journal of Education*, Montreal, n.31, p.231-245, 1996.

CISNEROS-COHERNOUR, Edith; CANTO, Pedro. Análisis de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Música: México y Centroamérica. *Profesorado*, Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, v.14, n.2, p.127-136, 2010.

CLANDININ D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.

ELBAZ, Freema. Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, v.23, n.1, p.1-19, 1991.

ERAUT, Michael. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press, 1994.

HEILING, Gunnar. Formación del profesorado de música em los países nórdicos. *Profesorado*, Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, v.14, n.2, p.41-55, 2010.

JORQUERA JARAMILLO, Maria Cecília. The music educator's professional knowledge. *Music Education Research* v.10, n.3, p.347-359, 2008.

MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un estudio sobre la formación docente en países suramericanos. *Revista Profesorado*, v.14, n.2, p.29-40, 2010.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.22, p. 57-66, 2009.

MATEIRO, Teresa. Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso. *Tesis Doctoral*. Universidad del País Vasco, España, 2003.

PEMBROOK, Randall; CRAIG, Cheryl. Teaching as a Profession. In Richard Cowell & Carol Richardson (Eds),: A Project of the Music Educators National Conferenc *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (MENC). Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 786-817.
RUSSELL, Joan. Contexts of music classroom management. *Arts and Learning Research Journal*, v.16, n.1, p.195-225, 2000.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na primeira série do ensino fundamental: Um estudo de caso sobre a gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.12, p.73-88, 2005. Trad. Beatriz Ilari.

SCHÖN, Donald Alan. *The reflective practioner: How professionals think in action.* London: Temple Smith, 1983.

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

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Walênia Marília. *Zoltán Kodály.* Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2011, p.55-87.

Considerações sobre a banda de música escolar: seleção de alunos / instrumentos e iniciação musical

Lélio Eduardo Alves da Silva
UFBA
leliotrombone@gmail.com

Resumo: O texto discute dois problemas encontrados pelos mestres das bandas escolares brasileiras: como selecionar e atrair alunos para participação em uma banda de música, levando-se em conta a escolha dos instrumentos e como iniciar musicalmente os alunos na banda de música. A pesquisa em questão teve inicio em 2007 e apresentou como objetivo principal a elaboração de uma proposta para tornar mais eficaz o ensaio de uma banda de música escolar. O estudo foi realizado em quatro bandas de música escolares do Estado do Rio de Janeiro com intuito de analisamos o desenvolvimento musical dos alunos integrantes das quatro bandas de música escolares nas atividades de compor, apreciar e executar, utilizando como referencial teórico a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (Swanwick,1988, a partir de Swanwick e Tillman,1986). Além disso, observamos a atuação de quatro mestres de banda no decorrer de três ensaios, com a finalidade de entendermos em que nível e quantidade são utilizados os parâmetros propostos por Swanwick (1979) através do Modelo *C(L)A(S)P* nos ensaios, que além das atividades diretamente envolvidas com a música como composição, apreciação musical e execução, apresentam ainda atividades indiretamente envolvidas com a música - literatura musical e técnica. No que se refere aos autores que influenciaram na discussão dos tópicos apresentados neste trabalho podemos citar Cooper (2004) e Jagow (2008).

Palavras chave: banda de música escolar; seleção de alunos; iniciação musical.

Introdução

Nesta pesquisa foram abordados diversos aspectos inerentes ao funcionamento de uma banda de música escolar. O trabalho apresentou uma proposta de metodologia de ensaio, denominada Ensaio-aula, e que teve como intuito melhorar a qualidade dos ensaios realizados nas bandas de música escolares brasileiras.

Para elaborar a proposta do Ensaio-aula foi analisado o desenvolvimento musical dos alunos pertencentes a quatro bandas de música escolares nas atividades de compor, apreciar e executar, utilizando como referencial teórico a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1988, a partir de SWANWICK e TILLMAN, 1986). Além disso, foi observada a atuação de quatro mestres de banda ao longo de três ensaios, com intuito de compreendermos em que nível e quantidade são utilizados nos ensaios os parâmetros propostos por Swanwick (1979) através do Modelo *C(L)A(S)P*, que além das atividades diretamente envolvidas com a música como composição, apreciação musical e execução,

apresentam ainda atividades indiretamente envolvidas com a música - literatura musical e técnica.

Houve também a necessidade de uma revisão bibliográfica da literatura especializada e observação empírica dos ensaios para levantarmos algumas questões sobre o funcionamento de uma banda escolar. Dentre os diversos pontos abordados optamos por discutir dois neste trabalho: o primeiro está relacionado ao momento do convite ou abordagem que é feita ao aluno para que ele participe de uma banda de música. Neste tópico também discutimos um problema encontrado pelos mestres de banda: quem escolhe os instrumentos? O mestre ou os alunos? Outro ponto apresentado neste texto diz respeito a iniciação musical dos alunos na banda. Discutimos as diversas possibilidades e apresentamos algumas soluções.

A entrada dos alunos na banda de música escolar: o convite, seleção e escolha dos instrumentos

A importância de apresentar a banda de música ao aluno, seus pais e comunidade escolar deve ser muito discutida, uma vez que a banda de música é uma atividade extracurricular e a busca por novos alunos é essencial para o sucesso do grupo. Jagow lembra da importância de como devemos apresentar o "produto" banda de música:

> Oferecer uma atividade que demonstra qualidade de comprometimento, autodisciplina, e benefícios educacionais e sociais viáveis é um produto atrativo para comunidade, administradores escolares, pais e estudantes[1] (JAGOW, 2007, p.220).

No Brasil, a atividade da banda de música na escola, como já mencionado, é extracurricular e conta com alunos voluntários. Dentre as quatro bandas de música pesquisadas observamos que somente a banda B faz o trabalho sistemático de iniciação de alunos que nunca tiveram contato com o instrumento da banda. Ou seja, o processo se assemelha bastante ao que ocorre em bandas escolares americanas. Somente a banda B utiliza como uma das condições de entrada estar matriculado na própria rede escolar, sendo estipulada inclusive a série em que o aluno deve estar para ingresso. Há, então, a necessidade de convencer o aluno, seus pais e a comunidade escolar de que a banda de música é uma coisa boa para todos.

[1] Offering an activity that demonstrates quality involvement, self-discipline, and viable educational and social benefits is an attractive product to the community; school administrators, parents, and students. (JAGOW, 2007, p.220).

Na banda A o trabalho feito com alunos totalmente iniciantes é realizado de forma esporádica, prevalecendo o sistema de seleção de músicos que já possuem algum domínio do instrumento. Nas bandas C e D a entrada na banda é feita somente via seleção realizada com alunos que já tocam o instrumento. A seleção consiste, normalmente, em execução de uma peça escolhida pelo mestre ou, em algumas situações, pelo próprio aluno. Eles são selecionados na comunidade, podendo ser alunos das redes municipal, estadual, particular e até mesmo, em alguns casos, alunos que já terminaram seus estudos de nível médio e que cursam um curso superior de música. Nas bandas A, C e D é permitido o ingresso de qualquer pessoa da comunidade e não somente alunos da rede de ensino escolar. Há pontos positivos e negativos nestas bandas escolares que atendem à comunidade. Dentre os pontos negativos destacamos o fato de que estas bandas praticamente não criam músicos do ponto zero; somente aperfeiçoam, além do pouco envolvimento da comunidade escolar no projeto. Por outro lado, este tipo de banda consegue suprir uma carência musical da comunidade que não tem escolas de música para diminuir a demanda de pessoas interessadas em aperfeiçoar-se ou vencer os passos iniciais no instrumento. Nestas bandas, a tradição em preparar bons músicos e de ser reconhecida como um grupo de qualidade pode ajudar bastante a atrair jovens músicos a ingressarem no trabalho.

No Brasil há uma tradição das bandas oferecerem instrumentos para que os alunos tenham oportunidade de apreender. Isso ocorre, obviamente, devido à dificuldade que a maioria encontra para comprar seu próprio equipamento. Porém, é um fator crucial no momento da entrada na banda, ou seja, saber o que ela tem a oferecer. Embora seja possível encontrar no mercado de venda de instrumentos a opção por instrumentos de baixo custo oriundos da China, ainda há, sim, dificuldade dos alunos os adquirirem. Isso faz com que eles só possam escolher os instrumentos disponíveis na banda. Até mesmo alguns alunos que tiveram sua iniciação na igreja ficam sem seus instrumentos, pois muitas destas entidades não permitem a utilização do instrumento fora de seus ambientes.

Autores como Cooper (2004) e Colwell (2009) sugerem que os professores façam uma lista com os instrumentos da preferência dos alunos no momento da seleção dos futuros pares: instrumento e instrumentista. Cooper (2004) apresenta também uma tabela com características físicas mais adequadas, que podem ser observadas no momento de direcionar o aluno para um determinado instrumento. Cooper (2004) cita ainda um teste de aptidão denominado ITPT (Instrument *Timbre Preference Test*)[2] que pode ser utilizado no processo

[2] O Teste de Preferências Timbrísticas Instrumentais foi desenvolvido por Edwin Gordon (1989) e como o nome sugere, é utilizado para que a escolha das preferências timbrísticas.

de seleção. O autor também enfatiza a importância de se pensar no equilíbrio da banda no momento da seleção dos músicos e seus respectivos instrumentos:

> Planejar o equilíbrio instrumental é importante a curto e longo prazo. Uma classe de banda iniciante com 2 flautas, 1 clarinete, 10 saxofones altos, 8 trompetes, nenhum trombone, e 8 percussionistas não é normalmente uma experiência musical prazerosa[3] (COOPER, 2004, p.25).

Nas bandas de música brasileiras é comum encontrarmos desequilíbrio, ou seja, naipes com instrumentos em demasia e outros sem os instrumentos necessários. Entretanto sabemos que é possível minimizar este problema com arranjos, transcrições ou adaptações feitas de acordo com o nível dos alunos da banda, fato citado por Cooper (2004).

> Enquanto um professor pode ser capaz de minimizar potencialmente um resultado musical negativo de um conjunto pobremente equilibrado, uma experiência musical melhor provavelmente ocorre quando um conjunto tem um bom equilíbrio instrumental. [4] (COOPER, 2004, p.25).

Embora Cooper (2004) considere que os problemas possam ser minimizados por um mestre criativo, ele ressalta que melhor seria ter um bom equilíbrio instrumental, ou seja, os resultados conseguidos com uma banda equilibrada são bem melhores e ainda evitam que o mestre tenha que improvisar para alcançar um bom resultado.

De acordo com o que apresentamos, sugerimos abaixo pontos que entendemos serem importantes para a observação no momento da seleção para uma banda de música escolar brasileira:

1. Disponibilidade de instrumentos – a escola ou o aluno deve possuir o instrumento para utilização na banda e em sua casa. Bandas que não emprestam os instrumentos para que o aluno pratique em casa normalmente encontram mais dificuldade em formar músicos.

2. Preferência dos alunos – levar em conta as preferências dos alunos ao sugerir o instrumento. Em algumas bandas, quando não há possibilidade do aluno tocar o instrumento de preferência, é sugerido que ele inicie em outro e depois de um ou dois anos ele faça a troca para o que deseja. De forma empírica, podemos relatar que iniciamos no trombone por não

[3] Planning for instrumentation balance is important for both the short term and long term. A beginning band class with 2 flutes, 1 clarinet, 10 alto saxophones, 8 trumpets, no trombones, and 8 percussionists is usually not a pleasant musical experience (COOPER, 2004, p.25).

[4] While a creative teacher may be able to minimize the potentially negative musical result of poorly balanced ensembles, a better musical experience is likely to occur when an ensemble has good instrumentation balance. (COOPER, 2004, p.25).

haver disponibilidade de saxofones no momento da escolha e que o contato com o instrumento fez com que, mesmo havendo uma oportunidade, não optássemos pela mudança.

3. Equilíbrio da formação instrumental da banda de música – é interessante que a lista de instrumentos necessários para formar ou completar uma banda seja elaborada antes de iniciar a seleção, pensando-se inclusive nas possíveis adaptações, quase sempre necessárias.

4. Características físicas do aluno pretendente – oferecer uma tuba para uma criança sem força física capaz de suportar o peso ou um trombone de vara para uma criança cujo braço mal alcança as posições são situações que podem dificultar o trabalho do mestre. Ele pode minimizar problemas, como os citados acima, da seguinte maneira: oferecer ao aluno que gostaria de tocar tuba o bombardino, instrumento da família das tubas, mas com tamanho reduzido. Para o aluno com o braço pequeno e que desejaria tocar trombone de vara é possível oferecer um trombone de pistões ou em caso de haver insistência do aluno ou carência do trombone de pistões na banda, é possível iniciar o aluno em um trombone que tenha um rotor em Fá.[5]

5. Condições de estudo – o aluno que optar por tocar no naipe de percussão ou instrumentos de grande porte, como tuba e saxofone barítono, geralmente existentes somente na sede da banda, de preferência, deverão ter condições de se deslocar para a escola para desenvolver seus estudos diariamente. Embora haja políticas públicas que facilitem o acesso do aluno ao transporte gratuito, muitos deles não têm direito ou mesmo condições de se deslocar diariamente para a escola.

No caso das bandas que admitem alunos que já tocam, o critério essencial é pensar no equilíbrio da banda e nas possibilidades de uma parte dos alunos interessados optarem por tocar instrumentos que a banda apresenta carência.

No Brasil, as bandas de música não têm tradição de aplicar testes que visem a selecionar o aluno para ingresso quando estes não têm nenhum conhecimento musical. Geralmente, o desejo é o único requisito exigido pelas bandas brasileiras, mas caso algum mestre resolva optar por fazê-lo, é interessante lembrar as palavras de Cooper: “Estes testes nunca deveriam ser usados para excluir estudantes de programas de música instrumental iniciante” [6] (COOPER, 2004, p. 35).

[5] O trombone de rotor em Fá ameniza o problema da distância, pois o aluno pode, por exemplo, tocar a sexta posição (que exigiria um braço longo), com auxílio do rotor, no mesmo lugar da primeira posição (natural, sem auxílio do rotor) que é realizada com a vara toda fechada.

[6] These tests should never be used to exclude students from the beginning instrumental music program (COOPER, 2004, p. 35).

Como foi citado, três das bandas pesquisadas realizam prova de habilidade no instrumento como requisito para o ingresso na banda. Uma das bandas citadas oferece a possibilidade do aluno ser direcionado para participar da banda mais adiantada ou da iniciante, ou mesmo ter aulas com professores específicos até o momento em que esteja preparado.

Algumas estratégias são importantes no momento de atrair alunos para a banda, tais como: realizar demonstrações com os alunos antigos, individualmente e em grupo; informar aos pais sobre o a importância da musicalização e o funcionamento da banda através de reunião ou carta e sobre a possibilidade de profissionalização dos alunos em bandas de música civis e militares, orquestras e como futuros professores. No Brasil, esta última informação citada é de extrema importância, porque os alunos geralmente são oriundos de escolas públicas e têm na banda uma possibilidade real de profissionalização.

A iniciação nas bandas de música

Um dos temas discutidos em relação à iniciação no instrumento é se deve ocorrer com toda a banda, em grupos/naipes ou em aulas particulares. A iniciação com toda a banda consiste em ensinar os princípios básicos de todos os instrumentos ao mesmo tempo. Na iniciação em grupos/naipes são organizadas aulas em diversos horários para que o mestre (podendo ser auxiliado por professores e auxiliares) ensine cada grupo, geralmente dividido em metais, madeiras e percussão. Quando há possibilidade da divisão ser feita de maneira homogênea, ou seja, horários específicos para trompetes, clarinetes e assim por diante, é considerado como trabalho de naipes. Na iniciação individual o trabalho é feito particularmente com cada aluno.

É importante ressaltar que a discussão, neste momento, está voltada para as primeiras aulas[7], ou seja, realmente a iniciação. Depois que os alunos já sabem executar as primeiras notas no instrumento e reconhecem um pouco da grafia musical, as aulas são mais facilmente desenvolvidas com toda a banda. Entretanto, é recomendável que, mesmo depois de atuantes na banda, o mestre mantenha as aulas realizadas em grupo/naipes e, se possível, individualmente.

[7] A quantidade de aulas necessária para que os alunos iniciados em grupos homogêneos se juntem aos demais grupos pode variar de acordo com diferentes aspectos: quantidade de alunos, ambiente de aprendizagem, o mestre, tipo e qualidade do instrumento e a motivação e disciplina dos alunos. O ideal é que os alunos conheçam pelo menos uma escala no instrumento (geralmente SibM para os instrumentos em Dó) ou ao menos três destas notas, além de figuras musicais como a semínima, mínima e semibreve.

No passado e, em muitos casos, ainda hoje, principalmente no interior do Brasil, os mestres de banda foram e ainda são responsáveis pelo ensino de todos os instrumentos que formam uma banda, na maioria das vezes com muita dificuldade. Embora seja louvável tal atitude, sabe-se que este tipo de generalização fez com que muitos músicos e bandas fossem prejudicados no que diz respeito aos diversos aspectos técnicos relacionados ao instrumento. Vejamos o que diz um documento da FUNARTE (Fundação Nacional de Artes) que procura estabelecer os passos para a formação de uma banda de música:

> O primeiro passo para se constituir uma banda é nomear um mestre responsável por ela. Isso pode ser feito através de um anúncio no jornal e nas redondezas da região; com certeza aparecerá um músico militar reformado ou um autodidata que se disponha a ensinar e a dirigir a banda (Disponível em www.funarte.gov.br. Pesquisado em 31 de agosto de 2010).

A FUNARTE é responsável por uma importante política de manutenção e criação de bandas no Brasil, que inclui, inclusive, cursos de capacitação prática e teórica para os mestres, entretanto, entendemos que a melhora do nível destas bandas só ocorrerá com a capacitação destes mestres em nível universitário. De certa forma, este fenômeno começa a ocorrer, pois diversos músicos militares estão procurando as universidades para melhor se capacitar e, mesmo durante o período em que se encontram na ativa, têm assumido bandas de música, apresentando uma visão mais educacional do que militar. É sabido que no Brasil são poucos os cursos direcionados a mestres de bandas[8] e que as especializações talvez sejam possíveis soluções.

Dentre as bandas pesquisadas constatamos que a banda B possui um sistema de professores convidados e monitores que ensinam aos alunos adiantados e aos iniciantes paralelamente ao que é realizado na banda. As aulas consistem em lições executadas em grupo ou individualmente, ambas com a presença dos alunos do naipe em questão. Na banda A os alunos têm aulas com os professores da própria escola de música onde a banda é situada. Os professores utilizam as mais diversas metodologias, ou seja, não há uma padronização de aula em grupo ou individual. Nas bandas C e D os alunos são aconselhados a procurarem professores particulares e os mestres ficam limitados a ensaiar as obras no decorrer dos ensaios.

[8] Existe, por exemplo, o curso de regência de bandas da UFRJ, que prepara regentes para atuarem em bandas. Talvez um curso para preparar mestres de banda fosse algo mais proveitoso para as pequenas corporações musicais de nosso país, uma vez que nestes ambientes não há necessidade de regentes e, sim, de professores de música que tenham habilidade de reger e ensinar, dentre tantas outras funções exercidas pelos mestres e já citadas neste trabalho.

Mas qual a seria a melhor maneira de iniciar os alunos em uma banda de música, individualmente ou em grupo?

Entendemos que realizar a musicalização em conjunto é mais proveitoso para uma banda escolar. A posição de ensinar em grupo nas bandas tem sido defendida por diversos pesquisadores e mestres, principalmente porque economizamos tempo ao ensinar para um grande número de alunos em conjunto. Além disso, os alunos ficam mais motivados quando apreendem em grupo. A chegada de métodos americanos de ensino coletivo (por exemplo, BALENT, 1991) e até mesmo brasileiros (BARBOSA, 2004) fez com que alguns mestres optassem por ensinar em grupo. Entretanto, muitas dúvidas surgiram diante da iniciação de diversos instrumentos e suas respectivas particularidades.

Cooper comenta sobre o tema:

> Se você ensina as primeiras lições em uma classe heterogênea, você encontrará lições que são difíceis de estruturar: há um grande volume de informações para serem passadas ao mesmo tempo para seis ou mais instrumentos. Para manter a disciplina em classe você deve manter todos tão ocupados quanto possível enquanto trabalha com cada naipe ou tipo de instrumento em ordem[9] (COOPER, 2004, p.45).

Ou seja, é possível desenvolver o ensino coletivo com toda a banda presente, entretanto, a variedade de informações a ser fornecida para diferentes naipes pode dificultar bastante o trabalho. A solução encontrada por muitos mestres é dividir os ensaios iniciais em três grupos ou tipos de instrumentos: metais, madeiras e percussão, ou mesmo em naipes, no caso de haver esta possibilidade:

> Eu recomendo que você ensine as várias primeiras lições em classe de instrumentos. Isto vai requerer uma série de pequenas classes para seções separadas durante o horário regular de aula, ou um calendário temporário para antes ou depois das aulas na escola. Na medida do possível organize o mínimo de tipos de instrumentos em classes para depois combinar com todos em classes heterogêneas. [10] (COOPER, 2004, p. 45).

[9] If you must teach the first lessons in a heterogeneous class, you will find that lessons are difficult to structure: there is a great volume of information to be taught at one time to six or more instruments. To maintain classroom discipline, you must keep everyone as occupied as possible while working with each section or type of instrument in order (COOPER, 2004, p.45).

[10] I highly recommend that you teach the first several lessons in like-instrument classes. This may require a serie of shorter classes for separate sections during the regular class time, or a temporary schedule of before-school or after school classes. Whenever possible, arrange at least one like-instrument class for everyone before combining into a heterogeneous group (COOPER, 2004, p. 45).

É importante lembrar que não se trata de aulas individuais, e sim grupos de instrumentos mais homogêneos. Obviamente, havendo possibilidade dos alunos terem aulas individuais, isso deve ser incentivado pelos mestres, que terão, consequentemente, a melhora da qualidade dos seus músicos.

Gostaríamos de salientar também que quanto mais o mestre adquirir conhecimento sobre o ensino de diferentes instrumentos será melhor para ajudar no desenvolvimento musical dos alunos. Contudo, professores específicos de cada instrumento e/ou monitores especialistas podem melhorar e facilitar substancialmente o trabalho. A demonstração de certas particularidades técnicas e o exemplo musical no instrumento favorece bastante o aprendizado dos alunos. O exemplo, mesmo que não seja de um aluno adiantado, pode ilustrar melhor para o iniciante onde ele deseja chegar, ao contrário do exemplo de um mestre que nunca manuseou um determinado instrumento e resolve mostrar algo que ele mesmo não consegue realizar.

Conclusão

Questões como as apresentadas neste texto podem proporcionar aos mestres reflexões que ajudam na implantação de bandas de música nas escolas. O momento é propício para discutirmos o papel que será desempenhado pela banda de música na escola com a implementação da Lei n.º11.769 de 18 de agosto de 2008, que determina a presença do ensino de música nas escolas de educação básica. Entendemos ser este o momento da banda de música conquistar um espaço maior e melhor nas escolas e para isso é necessário que tenhamos metodologias e profissionais mais preparados para a realização desta importante tarefa.

Referências

ALVES DA SILVA, Lélio Eduardo. *Musicalização através da banda de música escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical dos seus integrantes e na observação da atuação dos mestres de banda*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

BALENT, Andrew. *Band Course. A comprehensive method of instruction for use in full band,small groups or individual classes*. Sounds Spectacular. New York: Carl Fischer, 1991.

BARBOSA, Joel Luis da Silva. *Da Capo: Método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda*. São Paulo: Keyboard, 2004.

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: 22 junho 2011.

COLWELL, Richard., HEWITT, Michael P.*The teaching of instrumental music*. 4th ed. Upper Saddle River: Prentice, 2009.

COOPER, Lynn G. *Teaching Band & Orchestra. Methods and materials*. Chicago: GIA Publications, Inc., 2004.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES. Disponível em <http://www.funarte.gov.br> Acesso em 31 de agosto de 2010.

JAGOW, Shelley. *Developing the Complete Band Program. Teaching Instrumental Music*. Meredith Music Publications, 2007.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. *The sequence of musical development: a study ofchildren's composition***.** British Journal of Music Education, v.3, p.305-339, 1986.

_____**.** *A Basis for Music Education***.** Windsor: NFER Nelson, 1979.

_____. *Music, Mind e Education***.** London: Routledge, 1988.

Construção de vídeo para o ensino de violão à distância

Edgar Gomes Marques Júnior
UFBA/UFRGS
edgarjrmarques@gmail.com

Resumo: O presente artigo discute a elaboração de vídeos para a o ensino de violão a distância, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Professor e aluno distante fisicamente e temporalmente é uma das particularidades da Educação a Distância. Para evitar os possíveis mal entendidos que esta separação pode acarretar, uma possibilidade didática é a adaptação das estratégias de ensino presencial para a modalidade a distância. O artigo traz a reflexão teórica a respeito da adaptação e recriação das estratégias do ensino presencial de violão na construção de vídeos para o ensino de violão na Educação a Distância.

Palavras chave: Ensino de violão, ensino de violão a distância, vídeo para ensino de violão a distância

Introdução

O presente trabalho trata do planejamento e elaboração de vídeos para o ensino de violão no curso de licenciatura em música a distância da UFRGS e universidades parceiras (PROLICENMUS). Estes vídeos são parte integrante do material didático da [1]interdisciplina violão, composto por textos explicativos contendo links para materiais ilustrativos, que são disponibilizados em *templates* próprios de unidades semanais de estudo (WEBER&NUNES, 2009 e 2010) na plataforma Moodle, um software gratuito utilizado por muitas instituições para autoria e gestão de cursos a distância. Os textos são complementados com mídias digitais como partituras, letras e partituras cifradas, animações e vídeos que são disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem E-Book Violão. Para complementar o material didático são oferecidos fóruns de dúvidas, permitindo a interação dos alunos com tutores e professores, e questionários com atividades que envolvem percepção, apreciação, e prática de leitura ao instrumento. O repertório trabalhado consiste em peças para violão solo, canções de acompanhamento e música em conjunto, trabalhando tanto com o repertório tradicional em duos de violão quanto com arranjos de música folclórica.

Tratarei neste artigo do vídeo que compõe o material didático para violão do PROLICEN e a discussão teórica que envolve elaboração das estratégias de ensino e adaptação para a educação à distância. Os trabalhos Moore e Kearsley (2007) e Sloboda

[1] Neste curso o termo disciplina é substituído por interdisciplina, devido os conteúdos das diferentes matérias do eixo estarem interligados. (UFRGS, 2007, p. 43)

(2008) fundamentam teoricamente este artigo no que se refere a Educação a Distância e a Aprendizagem musical. Em sua teoria de Interação a Distância, Moore discorre sobre a instrução pedagógica em cursos a distância, e destaca o diálogo e a estrutura do curso vinculados à filosofia educacional como fatores importantes para mediações a distância (temporal ou física) serem bem sucedidas. A Teoria Sistêmica de Produção descrita por Sloboda (2008) trata da aquisição de habilidades através da fragmentação de um objetivo em subobjetivos no processo de aprendizagem de uma determinada habilidade.

Planejamento e elaboração didática do vídeo

Como em toda ação educativa, planejamento é uma questão fundamental para uma aula bem sucedida. No entanto, alterações neste planejamento podem ocorrer a qualquer momento a depender do retorno dos alunos durante a aula, e intervenções verbais e não verbais imediatas podem ocorrer na medida em que as alterações no planejamento são necessárias. Na educação a distância o planejamento minucioso das atividades também é um fator importante, pois a depender do recursos utilizados para mediação da aula, não é possível fazer alterações no planejamento nem intervir verbalmente com o aluno imediatamente. (WESTERMAN; MARQUES, 2011). Quando me refiro à importância do tipo de mediação no planejamento das aulas a distância, chamo atenção para a possibilidade desta aula ser síncrona ou assíncrona. Uma aula de violão mediada através de vídeo conferência é síncrona, pois professor e aluno estão no mesmo momento no espaço onde ocorre a aula, permitindo intervenções verbais e não verbais imediatas por parte do professor. Já as aulas mediadas através de textos disponibilizados em telas de Power Point e mídias digitais, como é o caso do PROLICENMUS é assíncrona, pois a interação professor aluno não acontece em tempo real. Contudo, há no curso o tutor residente - profissional que reside na cidade onde está localizado o polo – responsável pela mediação em tempo real entre conteúdo e aluno.

As características citadas dizem respeito a estrutura utilizada para o desenvolvimento do curso, que por sua vez influenciam no diálogo entre professor e aluno. A estrutura e o diálogo são importantes no desenvolvimento e o planejamento das aulas a distância, uma vez que estes fatores determinam o nível de Interação a Distância, que segundo Moore

> "é o hiato de compreensão e comunicação entre professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação" (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 240).

Estas aulas possuem dois tipos de vídeo: apreciativo, com o registro da execução completa da obra musical, e explicativo, com fragmentos da música que normalmente são selecionados pelo nível de dificuldade técnico-musical. O vídeo apreciativo neste contexto tem papel significativo para a aprendizagem musical. Para Santiago (2001) o aprendizado e a construção da interpretação musical acontecem numa "tentativa de encontrar coerência, e esta coerência será encontrada a partir da criação da imagem total da peça, pois de outra forma, ao expressá-la em som ela ficará fragmentada" (SANTIAGO, 2001).

Para amenizar a possibilidade de mal entendidos na instrução é feita uma previsão dos trechos mais difíceis da música, e para cada trecho são elaborados vídeos explicativos com os procedimentos e demonstrações sobre o processo de estudo destes trechos. Os procedimentos são normalmente de ordem técnica, como digitação, translados, posicionamento de mão, preparação e antecipação de movimentos. Tanto a demonstração dos trechos quanto a execução da obra completa possibilitam ao estudante aprender através da imitação sem intervenção verbal imediata, tendo como referencial o executante do vídeo tocando o trecho musical, o músico mais experiente sendo o "espelho" para a imitação (TOURINHO, 2007). Aprender por imitação pode ser entendido como o que Shön (2000) descreve como aprender conhecendo-na-ação, processo de aprendizagem que se dá pela experimentação tácita e espontânea que podemos executar, mas não somos capazes de descrevê-la verbalmente (SHÖN, 2000). No caso da imitação do vídeo, o aluno aprende observando o violonista mais experiente e executando após ou junto com o vídeo, ele aprende fazendo. Contudo, nos vídeos com fragmentos da peça musical explicações verbais complementam aquilo que é demonstrado nos vídeos para melhor compreensão sobre os procedimentos de estudo do trecho selecionado.

Em determinado repertório, apenas separar os trechos mais difíceis não é suficiente para a compreensão e aprendizagem da música. Nestes casos, faz-se a previsão pormenorizada dos possíveis problemas que podem ocorrer na execução daquele trecho, e a partir desta previsão algumas sugestões de como estudá-lo são explicadas e demostradas nos vídeos. Um fator importante no que se refere à previsão e separação destes trechos é que o recorte sempre está em um contexto musical, sendo uma frase ou semifrase da peça, e ao tocá-lo inteiro, tem-se a ideia do fragmento de uma ideia musical e não apenas um conjunto de notas fora de contexto.

A fragmentação no processo de aprendizagem musical é defendida por Sloboda em sua Teoria Sistêmica de produção. Para Sloboda, na aquisição de uma habilidade é importante traçar objetivos, e para alcançar estes objetivos, as vezes precisa-se traçar subobjetivos para o

objetivo principal. Estes subobjetivos são na verdade a fragmentação do objetivo principal em etapas menores. (SLOBODA, 2008).

É importante salientar que a minúcia no planejamento e na fragmentação das aulas de violão à distância não pretende suplantar a relação professor aluno, nem a importância do diálogo nas aulas a distância. No caso do PROLICENMUS esta interação pode ocorrer através de fóruns de dúvidas disponibilizados em cada unidade de estudo, ou presencialmente com o tutor.

Outro aspecto relevante para o detalhamento destas aulas é que parte destes alunos iniciou o aprendizado de violão ao ingressar no curso. Quando do início do curso até o momento da elaboração deste artigo, nota-se algumas dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem do instrumento. Por não ter havido exigência de conhecimento prévio de música, ou tocar um instrumento para ingressar no curso, uma parte dos alunos iniciou o estudo de violão após a aprovação no vestibular, tendo como único referencial para sua aprendizagem os materiais da interdisciplina, as orientações do tutor e aquilo que podiam observar em apresentações de músicos em shows, na televisão, no rádio e na internet. Estes veículos de informação proporcionam o que Gohn (2003) chama de papel formativo da educação informal. Para o autor a Educação Musical do individuo ocorre ao longo da vida através da difusão da informação musical em seu cotidiano que proporcionam a aprendizagem de estilos musicais, letras de canções, entre outros (GOHN, 2003).

Apesar deste processo de Educação Musical defendido por Gohn contribuir para aprendizagem de violão destes estudantes iniciantes neste curso, nota-se que a instrução dada ao aluno através do material didático não era suficiente para os alguns alunos obterem resultado mínimo de aprovação, fazendo o tutor presencial ir além da função inicialmente prevista de tirar dúvidas técnico-musicais. O conhecimento destes dados se deu de forma empírica devido ao envolvimento deste autor na confecção dos materiais didáticos, avaliação dos alunos e atendimento presencial em três polos da Bahia. O entendimento dos problemas apresentados pelo aluno é um dos objetivos de uma pesquisa de mestrado desenvolvida por este autor, investigando como o aluno do curso de licenciatura a distância da UFRGS utiliza o material didático para estudar violão, e como este material auxilia o aluno no processo de aprendizagem do violão.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi uma reflexão teórica, mas não desvinculada da prática, sobre o ensino de violão à distância e as especificidades que envolvem a elaboração de vídeos e a adaptação das estratégias do ensino presencial para a modalidade a distância, assim como o passo a passo das estratégias de estudo.

Acredita-se que para construir materiais didáticos para o ensino de violão a distância precisa-se inicialmente utilizar estratégias de ensino aplicadas no ensino presencial e adapta-las na modalidade a distância. A interação professor aluno e a tentativa de evitar falhas na comunicação, seja em a mediação síncrona ou assíncrona, é um desafio colocado aos profissionais que trabalham com educação a distância. Também acredita-se que o ensino a distância têm características próprias, e que estas devem ser levadas em consideração ao planejar aula nesta modalidade.

Referências

GOHN, Daniel. **A auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume, 2003.

MARQUES, Edgar; WESTERMAN, Bruno. **O planejamento de aulas de violão através da educação a distância no PROLICENMUS**. In: IX Encontro Regional da ABEM Nordeste. *Anais*... Recife, 2011

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007. 398 p.

SANTIAGO, Diana. **Sobre a construção de representações mentais em performance musical**. ICTUS, Salvador, Vol. 3, p. 164 – 170, 2001.

SLOBODA, John A. **A Mente Musical**: a psicologia cognitiva da música. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. 382 p.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TOURINHO, Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais**: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM. *Anais*...Campo Grande, 2007.

WEBER, Dorcas.; NUNES, H. S**. Produção de Material Didático para Educação a Distância**: uma proposta para o PROLICENMUS. Revista Renote / Cinted – UFRGS. Porto Alegre, v. 7, nº 2, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Licenciatura em Música a Distância**: Manual do Aluno. Porto Alegre, 2007

Conteúdos de música na aula de música da escola: concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio

Cristina Bertoni dso Santos
UERGS
kitibsantos@hotmail.com

Resumo: Neste artigo apresentarei um recorte da análise dos dados da minha pesquisa de mestrado, sobre as concepções e as expectativas de alunos de Ensino Médio a respeito da aula de música da escola, focalizando os conteúdos de música identificados a partir das falas dos alunos. Ao longo do artigo, trago uma breve revisão sobre o conceito de juventude, sobre os jovens e a música e sobre os jovens e suas relações com a escola. Aponto também a perspectiva pela qual realizei a análise dos dados, a partir das bases para a elaboração da teoria Da relação com o saber, de Bernard Charlot. Apresento parte da análise dos dados da pesquisa referente às figuras do aprender, nomeadas segundo Charlot, que me auxiliaram na compreensão das expectativas e concepções dos alunos a respeito daquilo que sabem e esperam aprender em música, na aula de música da escola. Por fim, as conclusões apontam que a aula de música é vista como um espaço diferente dentro da escola, em que os alunos podem estabelecer relações com todos os colegas, com todas as músicas e ainda entrar em formas de relação epistêmica com o saber, que envolvem aprendizagens em música.

Palavras chave: educação musical escolar, alunos de Ensino Médio, aula de música.

Introdução

Neste artigo apresentarei um recorte da análise dos dados da minha pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, referente às concepções e às expectativas de alunos de Ensino Médio a respeito da aula de música da escola, mais especificamente, no que se refere aos conteúdos de música identificados a partir das falas dos alunos.

Os questionamentos que geraram o tema da pesquisa partiram de minha experiência como professora de música do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, uma escola da rede pública estadual da cidade de Porto Alegre e relacionam-se intimamente com a concepção do aluno como agente do processo de aprendizagem musical no meio escolar. Como objetivo geral, procurei compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos de Ensino Médio a respeito da aula de música da escola. Como objetivos específicos, busquei examinar as concepções e os significados atribuídos à escola, à aula de modo geral, à música, aos processos de ensino e aprendizagem em música e à aula de música da escola.

JUVENTUDES - JOVENS E MÚSICA - JOVENS E ESCOLA

Diversos autores, como Groopo (2000), Abramo (2005), Freitas (2005), e León (2005), apontam que os termos utilizados para designar a fase que separa a infância da maturidade (fase adulta) são juventude, adolescência e puberdade. Juventude, segundo Groppo (2000), é um termo usado pela sociologia, quando trata do período que ocorre entre as funções sociais da infância e as funções sociais do adulto. Já o termo adolescência, ainda segundo o autor, é um termo criado pela psicologia, pela psicanálise e pela pedagogia, que se refere "a mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto" (p. 14).

Quando penso no perfil do aluno que frequenta a escola, reconheço a diversidade seja nos aspectos social, de gênero, de idade, de etnias, de gostos, de opiniões e idéias. Nesse sentido, considerei os jovens, alunos do Ensino Médio, como sujeitos que são diferentes por suas individualidades, mas que, por outro lado, assemelham-se pelas relações sociais e pela condição que os coloca na escola, como alunos em confronto com a necessidade de aprender.

As relações que os jovens estabelecem com a música têm sido amplamente investigadas por pesquisadores de diversas áreas. Na área da educação musical, trabalhos como os de Schmeling (2005), Arroyo (2005), Hentschke et al. (2001), Fialho (2004), Kleber (2008), Muller (2000), Silva (2004), Bozetto (2008) e Lorenzi (2008), mostram que os processos de ensino e aprendizagem musical envolvem várias dimensões da vida dos alunos. Arroyo (2007), por sua vez, aponta a necessidade de transformação da escola no que diz respeito à articulação dos seus objetivos e ações a partir do jovem, abrangendo suas práticas cotidianas e socializadoras.

As relações dos jovens com a escola, pesquisadas nas diferentes áreas do conhecimento, indicam que "uma parte significativa dos alunos provenientes, sobretudo de contextos desfavorecidos ou de minorias étnicas" (Abrantes, 2003, p. 124), não se adapta ao contexto escolar, causando insucessos e reprovações ou até o abandono da escola. No entanto, Abrantes (2003, p. 123) ressalta que, mesmo "enfadados com o trabalho escolar, sem vislumbrarem grandes alternativas no seu exterior", os jovens mantêm uma relação, "flexível e ambígua", com a escola, que ora lhes permite atitudes de resistência ora lhes permite participar com entusiasmo. Isso sugere que, em algum aspecto, a escola tem sentido para os jovens, seja como meio de conquistar um emprego, seja como forma de realização pessoal ou, até mesmo, como um contexto ao qual não chegam a adaptar-se.

Nesta comunicação apresento dados, que indicam possibilidades de relação de aprendizagem de música na escola, mais especificamente na sala de aula. Nas suas falas os

alunos elaboram listas de conteúdos e indicam modos de aprendizagem desses conteúdos em um contexto que conhecem intimamente.

O REFERENCIAL TEÓRICO

Para investigar as concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio a respeito da aula de música da escola, adotei a perspectiva de Bernard Charlot denominada Da relação com o saber.

Uma análise feita a partir da relação com o saber deve ter como definição primeira a de que "a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender" (CHARLOT, 2000, p.80). A relação com o saber envolve as relações de identidade, as relações epistêmicas e as relações sociais com o saber. Neste recorte apresentarei o que, nas falas dos alunos, identifiquei como as figuras do aprender, das relações epistêmicas, definidas por Charlot (2000) como:

Objetos-saberes – objetos aos quais os saberes estão incorporados: livros, monumentos e obras de arte, etc.

Objetos – cujo uso deve ser aprendido: escova de dentes, cordões de sapato, máquina fotográfica, etc.;

Atividades – a serem dominadas tais como ler, nadar, etc.;

Dispositivos relacionais – formas relacionais das quais se devem apropriar, como agradecer, se relacionar, etc.

Segundo Charlot (2000, p. 66), ante essas figuras do aprender, "o indivíduo que aprende não faz a mesma coisa; o aprendizado não passa pelos mesmos processos". Nesse sentido, trata-se de compreender que aprender será exercer uma determinada atividade. Para o autor, "analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica" (p.76).

A METODOLOGIA E A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

A metodologia utilizada foi a de Grupos de Discussão. Para Flick (2004, p. 126), "as discussões em grupo correspondem à maneira pela qual as opiniões são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana". Flick aponta ainda para o fato de que a característica de análise do processo comum de solução do problema em grupo dá ao pesquisador a possibilidade de introduzir um problema concreto. O grupo, por sua vez, tem a tarefa de

descobrir a melhor maneira de resolvê-lo, fazendo do grupo de discussão um meio para melhor analisar as opiniões individuais.

Nesta pesquisa utilizei a forma de grupos reais, e os participantes escolhidos foram os alunos do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Segundo Weller (2006, p. 246), os grupos reais "se constituem como representantes de estruturas sociais" e documentam "experiências coletivas assim como características sociais desses grupos". Os alunos que formaram os quatro grupos de discussão eram alunos de primeiro ano que tinham aulas de música e as discussões foram realizadas no início do ano letivo, quando os alunos estavam em um processo de adaptação à escola e à aula.

Ao longo das discussões, os alunos reconhecem a aula de música como uma oportunidade de aprender conteúdos de música que, no convívio do dia a dia, nas diferentes formas de se relacionar, não aprendem. É nesse sentido que apresentarei parte da análise dos dados da pesquisa.

A MÚSICA E AS FIGURAS DO APRENDER

As aprendizagens em música são apontadas em diferentes momentos das discussões e aparecem sob a forma das diferentes figuras do aprender. Abaixo, apresento um inventário das figuras do aprender que foram identificadas a partir das falas dos alunos.

OBJETOS-SABERES

As figuras do aprender e as relações que envolvem aprendizagem referem-se à aprendizagem de música e indicam que a música, para os alunos, tem sua especificidade quanto aos conteúdos. Esses fazem parte de um conjunto de aprendizados que se espera da escola e que levam a processos de objetivação-denominação e envolvem a figura do aprender chamada de objeto-saber.

Ao falar a respeito do que sabem de música, os alunos apontam alguns elementos da música (objetos-saberes), tais como "notas", "compasso", "letras" de músicas, a exemplo das falas abaixo:

> Lenon – É, alguma ou outra nota, mas eu não sei se é o dó, se é lá (Grupo 1).
> Roberto – ...eu sei letras de músicas, eu tenho facilidade para decorar letras.
> P – Eu sei as notas, sei o compasso, sei entrar no tempo certo, sei! Aprendi sozinho a tocar. (Grupo 2)
> Dino – Eu sabia tocar assim, só com dó, ré, assim. Ler partitura, não sei. (Grupo 4)

Ao falar sobre as músicas e tipos de músicas que conhecem, os alunos identificam diferentes saberes, tidos como conteúdos do pensamento, dão indícios de apropriação desses saberes-objetos, e de que esses sugerem um tipo de relação específica com a música, um tipo de relação epistêmica com o saber.

> Josi – Tem *funk* mais melodia, que tem que ir mais lento, que é o Marcinho.
> Joca – Tipo, se eu for pegar, digamos, duas músicas de *funk* e analisar o ritmo, vai ser tudo igual, só vai mudar a letra.
> Pedro – Eu acho que o ritmo é tudo igual. (Grupo 3)

Destaco, abaixo, um exemplo que dá indícios da presença da relação epistêmica com o saber na forma que envolve objetos-saberes:

> Joca – Tipo, eu vejo, assim, pelo ritmo e, normalmente, se entra em sintonia, assim, junto com a letra da música, com o ritmo do cara tocando.
> Luis – Pra mim, um cara que sabe música, sabe todos os ritmos. Pra mim é assim, porque, tipo, só *pagode*, é ser pagodeiro, no caso. Mas quem sabe música, pra mim, é que tá aberto pra todos os tipos. (Grupo 3)

As falas de Joca e Pedro indicam que eles prestam atenção na prosódia e Luis indica que saber música requer um conhecimento mais amplo a respeito dos tipos de música.

Ao falarem do que, para eles, é saber música, os alunos se distanciam e indicam o que não sabem, demonstrando, muitas vezes, conhecer os termos específicos utilizados na área. Ao apontar o que se pode aprender em música, os alunos indicam uma série de conteúdos que se inscrevem na figura do aprender inventariada como objetos-saberes:

> Jezebel – O ritmo.
> Daniela – A batida.
> Donga – Os tempos.
> Lenon – Tocar.
> Alex – As notas.
> Jade – Cifras.
> Alex – Melodia. (Grupo 1)
>
> Pablo – Saber, que cada letra do alfabeto até a letra G são representados por notas, por exemplo: lá é A, si é B, e assim por diante.(Grupo 2)
> Pablo – Teoria.
> Lelo – Sons.
> Pablo – Notas, cifras.
> Davi – O tempo da música.(Grupo 2)
>
> Joca – Tipo, ritmos.
> Gabriel – Teoria das notas, escalas, pautas. (Grupo 3)

Dino – Ah, na música tu pode aprender as notas.
Luciano – As notas, compassos, cifras.
Dino – Melodias. (Grupo 4)

OBJETOS CUJO USO DEVE SER APRENDIDO

Os objetos cujo uso deve ser aprendido, mencionados nas falas dos alunos, são os instrumentos que se pode tocar.

Yago – Eu sei tocar violão e guitarra, só isso.
Guida – Um pouco de cada coisa, mas mais o teclado, eu acho. (Grupo 1)

Roberto – Eu sei tocar guitarra.
Euclides – Eu toco bateria.
Davi – Eu toco pandeiro.
Lelo – Tá, eu sei tocar um pouco de cavaco, sora. (Grupo 2)

Nas falas abaixo, os alunos não nomeiam os instrumentos, mas indicam a diversidade de tipos de instrumentos, pela prática de grupo.

Gabriel – Aprende vários instrumentos.
Joca – Aprender a tocar instrumentos que podem ser úteis, digamos assim, na vida, assim, faz uma pessoa, que ela entre numa banda, num grupo. (Grupo 3)

Alex – Assim, sora, a senhora pegar, e vamos fazer, assim, uma música e ensinar a tocar, tipo, assim, tocar todos os instrumentos, botar cada um pra tocar. (Grupo 1)

Rude – Aprende a tocar instrumentos. (Grupo 4)

A relação prática com a música é uma relação que permite estabelecer um tipo de relação de saber na aprendizagem de um objeto e envolve a relação de identidade do sujeito, como indicam as falas abaixo, referentes à prática.

Gabriel – Tipo, tu tá vivendo a música.
Joca – Tu tá sentindo o que a música vai passar pra ti e tocando aquilo que, tipo, tu aprendeu. (Grupo 3).

Dino – Se sente bem.
Luciano – Tocando uma música que tu goste.
Guido – Alguma música que tu goste? Tocando, cantando, tu te sente bem.
Pesquisadora – Tu te sente melhor do que só ouvindo?
Guido – É quase impossível tu ficar só escutando o som, quando tu vê, tu ta cantando junto.
João – É verdade.
Pesquisadora – O que tu sente quando tu toca?

> Dino – Ah, eu me sinto bem, sora, eu me esqueço de tudo. Se eu to tocando uma música legal e vejo que as pessoas estão gostando, assim, tu te sente tri bem. (Grupo 4)

Ao falar da prática, os alunos enfatizam a intensidade da relação com a música e dão inícios de que esta faz sentido pelas suas referências e sentimentos.

ATIVIDADES

Tocar é entrar em diferentes tipos de relação com o saber: as epistêmicas, na suas diferentes formas, a de identidade, e a social, a partir do inventário das figuras do aprender.

O aluno que toca um instrumento estabelece uma relação prática com um "objeto cujo uso deve ser aprendido", entra em movimento a partir dessa relação, que resulta em uma atividade. Os alunos indicam atividades que se pode realizar a partir da relação com a música. Considero atividade como investimento do sujeito na ação, mesmo que essa não seja evidenciada por um movimento externo. Assim, destaco algumas atividades apontadas pelos alunos que também envolvem o domínio de um objeto, no sentido de desenvolvimento de habilidade:

> Márcio – Cantar.
> Roberto - Escutar?
> Gabriel – Tocar.
> Lauro – Escutar.
> Pablo – Dançar.
> Davi – Agitar.
> Gabriel – Eu ouço o tempo todo.
> Euclides – Pensar, música pra mim, assim, às vezes, faz eu pensar muito, me ajuda bastante. (Grupo 2)

A partir de suas vivências, os alunos indicam a percepção de diversas atividades que se pode realizar em música e que estão relacionadas à formação de bandas.

> Luis – Que nem, tem na banda, tem pessoas que tocam e tem pessoas que compõem, que faz a letra.
>
> Gabriel – Tem gente que canta bem, tem o que...
>
> Luis – Toca bem. (Grupo 3)

Ao falar sobre o que se pode aprender em música, os alunos do Grupo 4 desenvolvem uma discussão a partir da atividade de ouvir, vista como algo que se pode aprender em música. Os alunos indicam que aprender música, entre outras coisas, nos

possibilita aprender a ouvir música de modo diferente, prestando atenção em aspectos que, numa escuta não direcionada ao aprendizado, não ouviríamos.

> Daniela – Aprender a ouvir música, assim, de outra maneira, de outro jeito.
>
> Pesquisadora – Qual seria esse jeito?
> J – Entendendo mais.
> Donga – Não, sabendo os instrumentos que eles estão tocando, assim, não adianta tu escutar só a voz do cara, assim, ah, se tá tocando um baixo.
>
> Dino – Saber o que que eles tão fazendo.
> Daniela – Que banda, que tipo de banda é. (Grupo 4)

Ouvir música é um investimento e acontece a partir das oportunidades que levam ao desejo de aprender, movimentando os alunos em direção aos aprendizados que estão relacionados a ela.

> Jade – Ouvindo.
> Alex – Tentando.
> Jade – Praticando.
> Alex – Compor. (Grupo 1)
>
> Joca – Fazer meio que uma harmonia entre o ritmo e a letra da música.
> Luis – Compor também.
> Márcio – Com o ar, ter a voz, assim, como é que eu vou te dizer...
> Luis – Escutando.
> Márcio – Compondo.
> Joca – Escutando, tocando.
> Luis – Escutando qualquer tipo de gênero. (Grupo 3)
>
> Donga – Cantar.
> Dino – Aprender harmonia nas notas, fazer grupo, compor.
> Dino – Aprender a ouvir música, assim, de outra maneira, de outro jeito. (Grupo 4)

DISPOSITIVOS RELACIONAIS

Ao definir música, observo que os alunos referem-se aos seus sentimentos, o que denota uma relação de identidade com a música. A identificação a partir de suas vivências é que lhes permite definir a música de uma maneira intensa que dê conta de abranger outras dimensões, principalmente aquelas que levam à apropriação de um saber referente às formas relacionais.

> Euclides – Pode ser também pra tu dizer teus sentimentos, assim. Tem músicas que são isso. Um sentimento de raiva, de dor, talvez de perda, tudo junto numa música só. Tem muitos compositores que não falam o que sentem, mas colocam no papel.

Lelo – Amor.
Roberto – Música é vida. (Grupo 2)

André – Inspiração.

Josi – Sentimento.
Pedro – Agito.
Luis – Alegria.
Márcio – Inspiração, euforia. (Grupo 3).

Para que se identifique sentimento, é necessário estabelecer relações com os outros, a partir de nós mesmos. Assim, aprendemos a reconhecer esses sentimentos, nos relacionamos e, portanto, entramos em formas relacionais. O sentimento é uma figura do aprender e é classificado como um dispositivo relacional.

Yago – Acho [que saber música] é saber interpretar.

Daniela – Se preocupar em entender.

Yago – Tipo, saber o que está tocando. Que ele sabe colocar, tipo, um sentimento no instrumento que ele toca. (Grupo 1)

Yago identifica o saber música pelos modos de interpretação; logo, indica que sabe reconhecer o sentimento pela música e esse reconhecimento é um tipo de relação epistêmica.

As formas relacionais, que são apontadas a partir das vivências musicais, dependem da identificação e da relação com a música em direção ao outro e, portanto, levam à identificação de si mesmo.

CONCLUSÃO

As relações com a música na escola, ou fora dela, permitem aos alunos nomear os conteúdos de música que sabem e os que não sabem. Quando falam do que sabem, os alunos indicam, basicamente, atividades como tocar um instrumento e ouvir música e isso aparece também nas falas que indicam práticas e vivências.

Por outro lado, ao identificarem o que é saber música, os alunos indicam conteúdos que conhecem, nomeiam, mas que não sabem. Nesse aspecto, os alunos denotam que para saber música é necessário algo mais: saber ouvir de modo diferente, saber interpretar (a partir das aprendizagens de dispositivos relacionais), saber tocar bem, saber todos os ritmos, entrar em sintonia.

Os alunos indicam que a aula de música é vista como um espaço diferente dentro da escola, na qual podem estabelecer relações com todos os colegas, com todas as músicas e ainda entrar em formas de relação epistêmica com o saber, que envolvem aprendizagens em música. As indicações que denotam relações epistêmicas são relações que dão à escola, mais especificamente, à aula de música, atribuições diferentes daquelas que os alunos dão às atividades com música nos seus cotidianos, junto da família e dos amigos, fora da escola.

Ao analisarem as atividades da aula, os alunos comentam como solucionar os problemas identificados e indicam que a prática é a base do aprendizado de música, em sintonia com aprendizagens que se inserem nos objetos-saberes.

Assim, considero que as figuras da aprender, identificadas nas falas dos alunos, além de serem legitimadas pelas próprias falas como objetos-saberes de música, podem servir como uma "agenda de conteúdos" a serem desenvolvidos na aula de música da escola.

Referências

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola:** identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal: Celta Editora, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro.** Org. Maria Virgínia de Freitas São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.12-35. Disponível em: www.acaoeducativa.org

ARROYO, Margarete. **Adolescentes e a música popular:** qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e autoconhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

_____. Escola, juventude e música: tensões possibilidades e paradoxos, **Em Pauta**, v.18, n 30, p.5-39, jun. 2007.

BOZZETTO, Adriana. **Música, celular e juventude na perspectiva do educador musical**: um estudo a partir da mídia impressa. In. ENCONTRO ANULA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. Anais...São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

FIALHO, Vânia Malagutti. O rap na vida dos rappers – "eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo". In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1068-1073. 1 CD-ROM.

FREITAS, Maria Virginia. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: www.acaoeducativa.org

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HENTSCHKE, Liane et al. **Inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical:** estudo de caso com banda de adolescentes In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. Anais...Uberlândia: ABEM, 2001. p. 142-148. 1 CD-ROM.

KLEBER, Magali. **Projetos sociais e educação musical.** In: Jusamara Souza (org) Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LORENZI, Graciano. **Educação musical e o uso da tecnologia:** adolescentes gravando as próprias músicas. In. ENCONTRO ANULA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. Anais...São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

LEÓN, Oscar Dávila, **Adolescência e juventude**: das noções às abordagens. Org. Maria Virgínia de Freitas São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.9-18. Disponível em: www.acaoeducativa.org

MÜLLER, Vânia Beatriz **"A música é, bem dizê, a vida da gente":** um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA Dissertação (mestrado em música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SCHMELING, Agnes. **Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUISICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

SILVA, Helena Lopes da. **Cultura dos fãs e música da mídia**: uma questão de gênero? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, ABEM, 2004. p. 420-425. 1 CD-ROM.

WELLER, Wivian. Grupos de discussção na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais dos adolescentes**: desvelando suas práticas formais, não-formais e informais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 697-704. 1 CD-ROM.

Contribuições das Bandas de Música para a Formação do Instrumentista de Sopro em Belém do Pará

Herson Mendes Amorim
Universidade Federal do Pará - UFPA
hersonamorim@gmail.com

Resumo: Este texto consiste em projeto de pesquisa por meio do qual pretendemos analisar a influência das bandas de música na formação do instrumentista de sopro em Belém do Pará. As bandas de música são extremamente abundantes no Estado do Pará e sobretudo em Belém há um grande número de instrumentistas de sopro oriundos desses organismos musicais. Elas estão presentes em instituições militares, escolas, igrejas, entre outros. Os músicos de sopro são a grande maioria nas bandas e também o foco desse trabalho. Pretendemos analisar quais as influências desses conjuntos sobre os instrumentistas e quais os efeitos na formação e no decorrer da carreira, analisando também o contexto social e histórico no qual estão inseridos. Pretendemos traçar um breve perfil histórico e social das bandas de música em Belém e assim, entender melhor seus componentes, bem como traçar o perfil de instrumentistas que tiveram origem nas bandas, mas que hoje se encontram em carreiras musicais distintas da carreira de músico de banda. A investigação será realizada por meio de pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e entrevistas. Os resultados da pesquisa deverão contribuir para os estudos sobre a banda de música como um espaço de educação musical.

Palavras chave: Instrumentistas, Bandas, Formação.

Introdução e questões da pesquisa

Belém do Pará é um dos pólos de formação de instrumentistas de sopro que é referência em todo o país. Muitos de nossos instrumentistas ocupam postos destacados em diversos organismos musicais no mundo inteiro. Diversos músicos também escolhem ficar em nossa cidade, fazendo com que o meio musical local seja mais rico e possa se desenvolver, com a experiência desses instrumentistas.

Muitos dos músicos que estudam e atuam em organismos musicais em Belém tiveram sua iniciação musical em lugares diferentes dos conservatórios e escolas de música tradicionais da cidade. É nesse contexto que se insere o papel das bandas de música. Embora já existam estudos sobre a banda de música como espaço de educação musical (AZZI, 1982; GRANJA, 1984; ALVES, 1999; SOUZA, 2002; COSTA, 2005; BINDER, 2006; HIGINO, 2006; MOREIRA, 2007; CAMPOS, 2008), em Belém (PA), pouco se sabe a respeito da função exercida por essas instituições na formação e preparação de instrumentistas que são encaminhados para continuidade dos estudos nas escolas de música e mesmo para a carreira profissional em orquestras sinfônicas, apesar dos esforços de Salles (1985) e pesquisas recentes como a de UCHÔA (2003), além de algumas monografias.

O foco do nosso trabalho são os instrumentistas de sopro, pois estes são maioria nas bandas. Não há estatísticas oficiais quanto ao número de instrumentistas de sopro nas bandas de música do Estado do Pará, mas sabe-se, pela grande procura desses músicos às escolas de música e conservatórios, que eles são em uma quantidade muitas vezes subestimada pelas instituições e que têm variadas origens, o que influencia diretamente os rumos que esse instrumentista tomará durante sua carreira. Para isso, é preciso entender também o contexto social em que esse músico está inserido e, se há alguma mudança, como ela ocorre e de que forma a banda de música tem participação.

Podemos observar instrumentistas que iniciaram seus estudos em bandas escolares, evangélicas e militares, bandas do interior do estado e associações musicais centenárias, como as que existem no município de Vigia – PA e percebemos algumas diferenças entre esses instrumentistas no que tange à execução musical, mas não somente isto. Há diferenças relevantes quanto ao rumo profissional que estes instrumentistas tomam, bem como ao nível que estes alcançam em suas carreiras. As questões geradoras de nossa inquietação emergem do problema:

- qual a contribuição das bandas de música para a formação do instrumentista de sopro?

As questões são as seguintes:

- qual o real papel das bandas de música nesse processo formador?

- quais as contribuições (se é que existem) que elas têm na vida musical daqueles que passaram inicialmente por estes grupos?

Fundamentação teórica: alguns dados históricos

As bandas de música têm uma história extremamente rica, não somente no Brasil, mas em todo o mundo. Não há como precisar com exatidão o momento do surgimento das bandas, porém as primeiras aparições documentadas datam do séc. XIV. Entretanto, é a partir do século XVI que começam a ser difundidas por toda a Europa (SOUZA, 2007, p.8). Nesse período, as bandas eram apenas agrupamentos desorganizados de instrumentistas que em geral eram em número de 18. Porém, com a introdução das bandas nas corporações militares, com a função de estimular os soldados pelo som das músicas e amenizar o cansaço das tropas, elas ganharam organização e disciplina.

As bandas de música têm uma história muito antiga no Brasil. Segundo Binder (2006), no Brasil, a história das bandas de música remonta a 1802, quando surgiu o decreto de D. João VI, que determinou que fosse organizada uma banda de música em cada regimento de

infantaria. Todavia, o grande impulso para a formação de bandas militares no Brasil ocorreu com a chegada da corte portuguesa em 1808. D. João VI trouxe para o Brasil a banda da Brigada Real, e em seguida por meio de um segundo decreto de 27 de março de 1810, ordenou que houvesse em cada regimento da cidade do Rio de Janeiro um corpo de música composto por 12 a 16 executantes. Esses instrumentos eram até então somente de sopros, até que em 1817 foram incluídos por meio de decreto, também instrumentos de percussão. A maioria dos quartéis do Brasil já dispunha de bandas desde 1814 e a partir de então começam a ser difundidos o ensino e a prática de instrumentos no Brasil.

No Brasil, um decreto de 1815 mencionava o ensino musical as bandas dos batalhões de infantaria e de caçadores que pertenciam à divisão auxiliadora. D. Pedro ampliou esse decreto para algumas das unidades cariocas, e em 1834 essa regra já valia para todo o país. Em 1842, o exército aumentou a provisão e distribuição de bandas pelas armas da corporação, e um regulamento reorganizou as companhias de menores dos arsenais de guerra do império, introduzindo nessas unidades, entre outras, aulas de música instrumental. Companhias de menores tinham o papel que hoje têm algumas instituições de caridade, pois ensinavam diversos ofícios a jovens e as condições para a entrada eram: ter entre 8 e 12 anos, ser enjeitado, órfão indigente, menor abandonado ou filho de pais pobres. O exemplo mais famoso de músico formado por esse tipo de instituição foi Anacleto de Medeiros.

Com a introdução do ensino de música, a carreira musical se tornou mais uma opção para alguns menores. Alguns desses menores mais adiantados começaram a fazer parte das bandas de outras unidades do exército. As aulas de música foram incluídas nos arsenais da corte da Bahia, Pernambuco, Pará, Rio Grande do Sul e Mato Grosso. Em 1865, a artilharia do exército também passou a ter sua unidade de instrução de menores, e situava-se no Rio de Janeiro. A idade para ingresso era de 12 a 19 anos, e somente tinham aulas de música "aqueles que mostrassem vocação e fossem julgados aptos pelo comandante". O currículo dessas unidades de instrução era integrado por rudimentos de música, exercícios de solfejo, canto, instrumentos e execução de peças.

No Pará, a história das bandas remonta a 1835, quando acontecia em Belém o movimento que ficou conhecido como Cabanagem. O governo imperial deslocou diversas tropas com a finalidade de dar fim ao movimento, e em meio a essas tropas havia músicos, sendo que a partir de então se começa a ter notícia de bandas de musica em corporações militares no Pará (BINDER, 2006). Essas bandas, inicialmente apenas militares começaram a se espalhar por outros organismos públicos, como escolas e sociedades musicais.

> Em 1874 aparece a banda da sociedade Lyra Paraense de Santa Cecília. Em 1878 estréia a orquestra do Club Verdi , que procura rivalizar com a do Club Philarmonico. E, em 1879, novo conjunto sinfônico, a Filarmônica do Club Eutherpe, dirigida por Carlos Colás, mantendo aulas de música sob a direção de José D. Brandão (SALLES, 1985, p. 29).

Essa expansão não se restringiu à capital Belém, tendo reflexos diretos no interior, como nos mostra Vicente Salles:

> A *região do Salgado* é notável pelo número de bandas que possui. Vigia, Curuçá, Marapanim, Maracanã, Salinópolis, São Caetano de Odivelas etc. têm bandas de música tradicionais e que, além de atuarem nas respectivas sedes, excursionam pelos municípios vizinhos (SALLES, 1985, p.35).

No decorrer dos anos, as bandas se tornaram um dos mais populares meios de aprendizado musical, sendo que, em alguns lugares, como a periferia de Belém, é a única opção. “A banda de música é pois o conservatório do povo” (SALLES, 1985, p.11).

Em Belém, segundo Salles (1985), em 1857 existia a banda do Instituto dos Educandos, que viria posteriormente a se chamar Instituto Lauro Sodré. Ela se tornou uma verdadeira escola de músicos profissionais. Hoje, é a banda escolar mais importante e atuante em Belém. Ao lado desta, havia também a banda do Colégio Atheneu Paraense, que estreou em 14 de julho de 1888 (SALLES, 1985, p.31). A Banda de Música da Escola Técnica Federal do Pará (atual Instituto Federal do Pará - IFPA) foi idealizada e implantada em 29 de setembro de 1970, inicialmente como uma fanfarra (CORRÊA, 2000, p.29-36). Teve momentos de muito prestígio em sua trajetória, estando atualmente sem atividades.

Em Belém, também merece destaque o trabalho específico desenvolvido pelas igrejas evangélicas com as bandas de música. Segundo Souza (2002), as Assembléias de Deus iniciaram seu trabalho musical com um coral, em 29 de outubro de 1926. A primeira banda de música da igreja foi fundada em 18 de março de 1936, com 5 componentes. O objetivo inicial era formar uma orquestra, entretanto, em 1954 os instrumentos de sopro eram a maioria no grupo, e passou então a se chamar Banda de Música. Nos templos, localizados em diferentes bairros da cidade, as bandas de música aparecem em grupos de menos de 20 instrumentos. Normalmente, há uma banda em cada bairro, com exceção das bandas de médio porte, com uma media de 50 instrumentos, que, necessitando de patrocínio mais efetivo, tornam-se raras nas igrejas evangélicas de Belém (SOUZA, 2002, p.18). O objetivo da banda de música nessas igrejas é musicar os cultos, acompanhando os cantores nas músicas entoadas por todos os demais membros da igreja.

Por fim, bandas de música de agrupamentos militares devem ser destacadas no Estado do Pará. A Banda de Música do Arsenal de Marinha do Estado do Pará foi criada a partir da Companhia de Aprendizes Marinheiros, em 04 de janeiro de 1855. O Corpo de Fuzileiros Navais mantém até hoje uma das mais importantes bandas militares no Pará, com um efetivo de 35 músicos. A Banda de Música do Exército Brasileiro da 8ª Região Militar - 2º Batalhão de Infantaria de Selva (2º BIS) é uma das mais antigas do Pará. Os primeiros músicos dessa banda foram deslocados do Estado do Piauí para Belém, onde se situava o 11º Batalhão de Infantaria de Linha, transformado em 1866 em Corpo de Infantaria da Guarda Nacional e 2º Batalhão de Infantaria de Selva em 1969. Atualmente, a Banda do 2º BIS conta com um efetivo de 66 músicos.

A Banda de Música da Aeronáutica – Base Aérea de Belém é umas das bandas militares mais novas do Estado. Foi organizada em 1944 e logo se consolidou, tendo atualmente 45 músicos em seu efetivo. A Banda do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Pará tem data de criação incerta, sendo considerada a data de reestruturação da Companhia de Bombeiros, em 16 de dezembro de 1890. Teve uma trajetória repleta de instabilidades, sendo extinta e reorganizada diversas vezes. A última reorganização ocorreu em 1988 e atualmente a banda conta com um efetivo de 40 músicos. A Banda de Musica da Guarda Municipal de Belém foi criada em julho de 1992, obtendo rápido reconhecimento da comunidade (CORRÊA, 2003, p.158 - 170).

Certamente, todas essas bandas de música têm um papel vital na formação de instrumentistas que atuam no meio musical paraense, sendo inclusive fornecedoras de alunos para as instituições mais tradicionais do nosso estado. Muitas vezes as orquestras lançam mão de músicos que chegam a estas, após anos e anos de prática e estudo musical, podendo estes músicos se aperfeiçoar e muito em referidas instituições, todavia nunca, ou raraente, iniciando seu aprendizado no seio destas (salvo em pouquíssimos casos de orquestras que, porventura, mantenham escolas de música para iniciantes). Este árduo trabalho é desenvolvido, em grandes proporções, pelas bandas de música (ALVES, 1999).

O que não se sabe exatamente é como os instrumentistas oriundos de bandas chegam às instituições de ensino, por exemplo, que conhecimento eles trazem consigo e quais as mudanças a que eles são submetidos. Em geral, há um preconceito infundado por parte das organizações musicais e outros segmentos da sociedade quando se trata de bandas de música. Referido preconceito se revela através de fatos, que buscam respaldo e justificativas numa suposta idéia da má qualidade artística das bandas em geral. Estas são muitas vezes vistas como corporações de importância, riqueza e desempenho artístico diminutos face às

orquestras sinfônicas, por exemplo, como se não existissem bandas de nível bastante elevado e orquestras de má qualidade (ALVES, 1999, p.02).

Muitíssimo importante também é analisar o perfil dos instrumentistas oriundos de bandas que atualmente fazem parte de instituições musicais de outros gêneros, como orquestras sinfônicas e conservatórios, observando quais as reais contribuições que obtiveram enquanto músicos de banda.

Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a contribuição das bandas de música para a formação do instrumentista de sopro em Belém. Os objetivos específicos daí emergentes são: traçar o perfil dos músicos profissionais da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, oriundos de bandas de música; analisar o contexto sócio-cultural em que estão inseridos os instrumentistas e suas respectivas bandas de origem; e analisar o contexto histórico e social das bandas de música de Belém.

Justificativa

Muito se fala sobre orquestras sinfônicas, compositores eruditos, peças de difícil execução, trechos orquestrais para estudantes de instrumentos etc. Contudo, pouco se fala a respeito de bandas e de sua importância. Em muitos casos, aliás, faz-se exatamente o contrário, pois muitos autores têm uma imagem preconceituosa em relação às bandas de música.

> Como conjuntos constituídos principalmente por músicos amadores, as bandas têm sido, muitas vezes, consideradas por determinados segmentos da sociedade, como uma atividade "inferior" e não lhes faltam referências anedotárias e até pejorativas. Sendo assim, as bandinhas do interior, freqüentemente denominadas de "furiosas", representariam a versão mal-acabada e imperfeita das bandas militares ou mesmo das orquestras dos grandes centros urbanos (GRANJA, 1984, p. 18).

Muitas vezes, alunos de sopros de conservatórios e escolas de música oficiais são vítimas de um preconceito gerado justamente por esse tipo de ação, fazendo com que na maioria das vezes os músicos queiram exercer outra atividade que não seja ligada à banda.

O trabalho das bandas de música é primordial e precisa ser valorizado; entretanto, não temos, na maioria das vezes, conhecimento do que realmente se faz em termos de ensino nas bandas de música, não somente em Belém, mas em diversas regiões do país. Entendemos que há necessidade desse conhecimento; portanto, a justificativa desta pesquisa está em

contribuir como uma referência sobre o trabalho das bandas, mostrando as influências sobre os músicos que nelas atuaram ou que ainda atuam.

Procedimentos da pesquisa

Sendo esta uma pesquisa que pretende contribuir para a história local da educação musical, consideramos importante realizar, neste primeiro momento da investigação, uma revisão da literatura nacional e local, a fim de ter uma visão real das pesquisas já realizadas sobre as bandas de música como organismos que formam e preparam músicos de sopro.

Especificamente, para a investigação atual a que nos propomos, pretendemos envolver, como população desta pesquisa, os professores de sopro da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e/ ou do Instituto Estadual Carlos Gomes, sendo sorteado apenas 01 (um) de cada uma das seguintes classes: Flauta Transversal, Oboé, Fagote, Clarinete, Saxofone, Trompete, Trombone e Tuba, que tenham passado ou ainda estejam atuando em bandas de música.

Os dados serão coletados por meio de questionários e entrevistas. Os questionários serão aplicados para uma visão sobre os primeiros contatos, influências, estrutura, tempo de permanência, contribuições, aprendizados, benefícios das bandas de música sobre as formações musicais dos professores sorteados, bem como a respeito dos aspectos pedagógicos dessa formação, como os objetivos, conteúdos e procedimentos no processo de ensino e aprendizagem nesses organismos. As questões serão fechadas e os dados serão tratados estatisticamente; não obstante isto, a sua interpretação envolverá a abordagem qualitativa, porque buscaremos o significado qualitativo dos resultados quantitativos.

Os significados dos resultados quantitativos deverão orientar as entrevistas, necessárias para o refinamento dos dados na forma de discursos sobre as contribuições das bandas de música na formação de instrumentistas de sopros que atuam como professores na Escola de Música da Universidade Federal do Pará e/ ou do Instituto Estadual Carlos Gomes. Aqui, inevitavelmente nos defrontamos com a lida metodológica que remete à História de Vida, estudo teórico-metodológico que deveremos iniciar para a condução adequada das entrevistas, ainda que seja necessário também para a interpretação dos resultados dos questionários.

Referida lida metodológica ajudará no aprofundamento dos dados obtidos nas entrevistas. Esse procedimento é apontado como eficaz para esse fim por autores como Alberti (2005), Tourtier-Bonazzi (1996) e Montenegro (2007), cujas obras nortearão a

condução dos trabalhos. Segundo Tourtier-Bonazzi (1996), à medida que uma entrevista prosseguir, o roteiro previamente elaborado terá, às vezes, que ser modificado. Certas respostas fornecerão novas pistas e possibilitarão completar o quadro das questões inicialmente elaboradas. Por outro lado, o entrevistador deverá se aproximar do entrevistado e se adaptar a ele, e nunca dar por encerrada uma entrevista antes de concluir suas perguntas.

Esperamos com esta pesquisa, levantar dados que sejam relevantes e que sirvam como referência para melhor conhecimento no que tange à atuação das bandas no processo de formação dos instrumentistas de sopro em Belém (PA).

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral.* 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALVES, Cristiano Siqueira. *Uma Proposta de Análise do Papel Formador Expresso em Bandas de Música com Enfoque no Ensino da Clarineta*. Dissertação. Mestrado em Música Rio de Janeiro: Escola de Música da UFRJ, 1999.

AZZI, Riolando. *Os salesianos no Brasil a luz da história*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1982.

BINDER, Fernando Pereira. *Bandas Militares no Brasil*: difusão e organização entre 1808 e 1889**.** Dissertação. Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2006.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 103-111, mar. 2008.

CORRÊA, Biraelson Magalhães. *Bandas de música e seus músicos – 1980/2000*: duas décadas de história e memória. Monografia de Especialização em História e Memória da Arte. Universidade da Amazônia, 2000.

_____. *O processo de formação do instrumentista em trompete nas escolas profissionalizantes de música*: o estudo em Belém do Pará". Dissertação. Mestrado em Musicologia. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2003.

COSTA, Ricardo Agassis de Jesus. *Influência das bandas comunitárias, religiosas ou escolares na formação do músico profissional na Banda Sinfônica da Guarda Municipal da cidade do Rio de Janeiro*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Educação Artística - Licenciatura Plena - Habilitação em Música. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2005.

GRANJA, Maria de Fátima Duarte. *A banda*: Som e Magia. Dissertação. Mestrado. Escola de Comunicação da UFRJ. Rio de Janeiro, 1984.

HIGINO, Elizete. *Um século de tradição*: a banda de música do Colégio Salesiano Santa Rosa. Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2006.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História Oral e memória*: a cultura popular revisitada. São Paulo, Contexto, 6. ed. 2007.

SALLES, Vicente. *Sociedades de Euterpe*. Brasília: edição do autor, 1985.

SOUZA, Audiel Ribeiro de. *O papel da banda de música na educação musical*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Plena em Música. Universidade Federal do Pará, 2007.

SOUZA, Isabel Neves de. *Educação Musical na Assembléia de Deus*. Trabalho de Conclusão do Curso. Licenciatura Plena em Música. Instituto de Ciências da Arte. Universidade Federal do Pará. Belém, 2002.

TOURTIER-BONAZZI, Chantau de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, FGV, 1996. p. 233-245.

UCHÔA, Lúcia. *As bandas de música nos estados do Pará e Amapá* – vida musical do Mestre Oscar Santos. Dissertação. Mestrado em Musicologia. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

Convivência musical dialogada: Uma experiência na comunidade do jardim gonzaga – São Carlos – Brasil

Max Douglas Vieira
UFscar
Max_vieira7@yahoo.com.br

Ilza Zenker Leme Joly
UFscar

Luiz Gonçalves Junior
UFscar

Resumo: O objetivo deste estudo foi descrever e compreender alguns dos processos educativos que se deram, a partir da convivência, em um projeto interdisciplinar entre as áreas de música, educação física e pedagogia, tendo como espaço de interação e diálogo o projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer na Estação Comunitária do Jardim Gonzaga, São Carlos, Brasil. A questão orientadora foi: Que processos educativos são decorrentes de uma convivência musical com crianças de classe popular, entre 4 e 8 anos? Alguns dos resultados parciais mostram que a música pode ser ensinada no exercício cotidiano da convivência, no qual as crianças passam por uma experiência prazerosa, viva e efetiva da música, cantando e tocando canções populares de roda, jogos musicais, gestos sonoros, improvisação, expressão corporal, percepções dos sons presentes no seu cotidiano e atribuem a esta vivência seus próprios significados como uma reconstrução de seus saberes e repertório de vida.

Palavras Chaves: Processos Educativos; Convivência; Educação Musical.

Introdução

Desde que comecei a estudar música aos 17 anos de idade, na Escola Livre de Música (ELM) na cidade de Limeira, e posteriormente no Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí, penso como teria sido se em minha infância pudesse ter tido contanto com alguma vivência ou prática musical, no ambiente social em que cresci. Com base nesta vivência, construí ao longo de minha formação como músico instrumentista e atualmente estudante de educação musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), algumas observações, que agora, associadas as leituras e a nova experiência como bolsista do projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, realizado na Estação Comunitária do Jardim Gonzaga, bairro periférico e de classe empobrecida da cidade de São Carlos, Brasil, posso, em colaboração dialogada (entre educadores – bolsistas, monitores voluntários, professores/as da UFSCar e Prefeitura Municipal de São Carlos, coordenador do projeto, funcionários da Estação Comunitária - crianças e adolescentes participantes e seus respectivos pais ou responsáveis) desenvolver a convivência musical com os/as participantes.

A ação inicial do “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, no Jardim Gonzaga, se deu em 2002, a época realizávamos as atividades, a partir de levantamento da cultura lúdica dos/as moradores/as através de entrevistas semi-estruturadas, em um campo de terra batida identificado por estes/as como “campinho” (CAMPOS et al., 2003; GONÇALVES JUNIOR; SANTOS, 2006)

O bairro passou, entre 2004 e 2005, por transformações através do “Projeto de Urbanização Integrado – Gonzaga e Monte Carlo” que se tornou possível graças a um financiamento viabilizado pela Prefeitura do Município de São Carlos (PMSC) junto ao “Programa Habitar Brasil do Banco Interamericano de Desenvolvimento” (HBB), cujo objetivo principal é o de revitalizar áreas degradadas econômica e socialmente, como é o caso do Jardim Gonzaga. Foram realizadas obras de infra-estrutura (drenagem, rede de água e esgoto, pavimentação, iluminação e contenção de encostas), as de reestruturação das casas e legalização daquelas em que os/as moradores/as já habitavam há mais de cinco anos, a edificação de dois Conjuntos Habitacionais e da Estação Comunitária (ECO) - na qual há uma quadra poli esportiva coberta, um mini-campo de futebol, uma sala multiuso, uma área de convivência e uma Unidade de Saúde da Família.

É prioritariamente na ECO que se desenvolvem as atividades do projeto. Destacamos, no entanto, que nos primórdios do mesmo, as ações se pautavam principalmente a partir do referencial da área de Educação Física, e, mais recentemente, em 2009, passou a contar também com referenciais das áreas de Música e Pedagogia. Além disso, passamos a focar as ações do “Vivências” com a pedagogia dialógica do educador Paulo Freire.

O objetivo deste estudo foi descrever e compreender alguns dos processos educativos que se deram, a partir da convivência, no citado projeto. A questão orientadora foi: Que processos educativos são decorrentes de uma convivência musical com crianças de classe popular, entre 4 e 8 anos?

Sobre Educação Musical

Quando a música foi introduzida no projeto, ela passou por um processo de estranhamento por parte dos/das participantes, pois, para elas o projeto era um espaço onde as atividades eram vistas como oportunidade para o lazer, para brincar e aprender através da convivência que era mediada por jogos e brincadeiras com objetivos pedagógicos voltados para o desenvolvimento da motricidade Humana, da relação social coletiva, da percepção do ambiente em que se vive, e de uma compreensão de mundo adquirida através de um dialogo construído entre os educadores e educandos. Por este motivo a educação musical ali

desenvolvida teve que ser implantada de maneira que dialogasse com essas características já existentes, passando primeiro pela aceitação das crianças, que se não gostavam, no inicio, de cantar, dançar, tocar. Para que houvesse uma aproximação com as crianças foi necessário utilizar a música como uma atividade prazerosa, muito parecida com as atividades lúdicas oriundas da área de lazer. Os primeiros conteúdos musicais tinham por base atividades para o desenvolvimento da percepção de timbres, diferentes alturas, intensidade e ritmo.

A cada novo encontro, a música começou a ser entendida pelos participantes como mais uma forma de se relacionar com o projeto, se abrindo para um universo musical. O desafio era fazer com que a música passasse a ser compreendida de uma outra maneira pelas crianças, fortalecendo a sensibilidade e o espírito criador, presentes na infância, como um instrumento que colabora para o desenvolvimento humano.

. Como o Jardim Gonzaga é um bairro da periferia da cidade de São Carlos, com características próprias de um espaço de moradia de pessoas menos favorecidas economicamente, é importante pensar um processo educativo que possa contribuir para a construção humana capaz de promover conhecimento e auto-reconhecimento.

Segundo Kater,

> E é justamente a intensificação da percepção (no micro ou no macro universo), a atenção ativada, que nomeamos consciência. Nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo. Prevalece nesse enfoque, ao lado do desenvolvimento da percepção, insight e observação, a prontidão de respostas, reconstrução de padrões automatizados, novas formulações, transitividade e equivalência, inventividade, etc., que estimulam cognitivamente e dão sustentação ao aprimoramento do ser humano. O exercício de tais capacidades é recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atividades, contemplando uma formação global, efetiva e integradora (KATER, 2004.p.45).

Pensando na relação do ser humano com o som e o potencial de desenvolvimento humano da música, o projeto Vivências em atividades diversificadas de Lazer vem com uma educação musical baseada no diálogo pedagógico, onde através de atividades lúdicas buscar favorecer a compreensão musical das crianças utilizando-se de idéias de diferentes educadores musicais ,entre eles, Orff, Dalcroze, Ferez, Fonterrada, Kater, Koellreuteuter e Jeandot,com a intenção de proporcionar uma vivência musical que abrange alguns pensamentos pedagógicos musicais existentes. Antes de qualquer analise dos fenômenos musicais é necessário deixar que a criança realize, sinta, crie e vivencie a música no próprio corpo. A música é recebida

por nós desde o nascimento como um fenômeno corporal, pois quando nascemos entramos em contato com sons a nossa volta, depois com o movimento e canto do acalanto presentes em todas as civilizações. Tratando a música como uma linguagem, penso nela sendo transmitida igual a linguagem falada é, ou seja, expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre música e por meio dela. Por este motivo foi de extrema importância analisar qual era o contexto musical que cada criança estava inserida, e só depois ir trabalhando paralelamente ao seu conteúdo já existente e identificado, atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música e da arte.

Materiais e Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento do projeto foram utilizados os seguintes instrumentos musicais de percussão; ganzá, caxixi, pandeiro, reco-reco, tamborim, atabaque, berimbaus pequenos acompanhados por um violão e uma escaleta, auxiliado pelo recurso eletrônico do rádio e televisão, possuindo também uma lousa, junto a um kit escolar cujo conteúdo é constituído de lápis coloridos e de escrever, caderno, borracha e tinta guache.

A metodologia proposta no projeto "Vivências em atividades diversificadas de lazer", se baseia na convivência entre os participantes, educadores e a população do Jardim Gonzaga, construindo um dialogo através da relação entre as áreas da Educação Física, Pedagogia e Educação Musical, buscando um desenvolvimento musical e humano, por meio de atividades lúdicas, exercícios rítmicos, cantos populares, improvisações rítmicas, gestos e jogos sonoros, a música, que no decorrer do desenvolvimento metodológico é transmitida de forma natural, instigando uma curiosidade geradora do processo pedagógico musical.

Segundo Freire,

> ...O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode redurzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelo permutante. (FREIRE, 1987, p.79)

A partir da compreensão do texto de Paulo Freire, citado anteriormente, a educação musical pode ser ensinada através do dialogo, servindo como uma ferramenta capaz de auxiliar a formação humana, colaborando na construção de uma identidade baseada na troca de experiências, saberes, percepções e emoções, dentro do convívio do grupo, criando oportunidades para que cada participante consiga se entender e se expressar através da música, de maneira natural, compreendendo assim a possibilidade de mais uma opção de

integração com a sociedade atual, despertado pela convivência musical e social ocorrida durante os encontros na Eco.

Resultados

Com o decorrer dos encontros pude observar que através da convivência que foi ao longo se estabelecendo, começou a haver uma comunicação entre a música e o projeto onde a interação acabou por abrir caminhos para o processo educativo musical e social. Nestes dois campos houve avanços significativos, pois hoje os participantes, que antes não atribuíam valores a música, o fazem construindo um dialogo musical junto a comunidade, contribuindo para sua formação humana.

Dentro do campo da educação musical, os avanços ocorridos se constituem da assimilação das percepções sonoras, já que todas as crianças conseguem entender hoje, as propriedades físicas do som, como altura (grave e agudo), intensidade (forte e fraco), reconhecimento de timbres dos instrumentos utilizados no projeto, e dos sons que permeiam o seu redor. O pulso musical esta sendo internalizando possibilitando execução de frases rítmicas onde cada participante consegue brincar improvisando com os sons.

As cantigas populares trabalhadas com eles(as), vem desenvolvendo a noção de intervalos musicais, afinação vocal e frase melódica, junto ao conhecimento intelectual devido ao conteúdo das letras e diálogos sobre cada cantiga aumentando seu contato com a cultura popular brasileira. Outro fator importante desencadeado pelas músicas foi o desenvolvimento da motricidade humana através da dança, e atividades acoplando gestos sonoros e movimentos conduzidos por ritmos e sons, ocasionando também a perca da timidez de se expressar dentro do ambiente social que está inserido, ampliando uma compreensão de mundo.

Considerações

Após um processo de convivência dentro da comunidade do Jardim Gonzaga, através do projeto “Vivências em Atividades de Diversificadas de Lazer”, desenvolvendo um processo educativo, integrando as áreas de Educação Física, Pedagogia, focando na Educação Musical, observo através de resultados parciais que a música pode ser ensinada no exercício cotidiano da convivência, no qual as crianças ao passarem por uma experiência prazerosa, viva e efetiva da música, cantando e tocando canções populares de roda, jogos musicais, gestos sonoros, improvisação, expressão corporal, percepções dos sons presentes no seu

cotidiano vem conseguindo interagir com essa arte ,atribuindo a este processo educativo seus próprios significados reconstruindo seus saberes , promovendo uma melhor interação social, colaborando para uma formação que potencialize o individuo.Sendo assim vejo os processos educativos decorrentes do convívio, como mais uma pratica de ensinamento musical através do dialogo, promovendo um conhecimento e reconhecimento dentro de sua realidade de mundo e espaço.

Referências

CAMPOS, Silmara E. A.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MAIA, Maria A.; VASCONCELOS, Valéria O. de; SILVA JUNIOR, José A. da; LIMA, Mônica dos S. O lazer cotidiano do Jardim Gonzaga - São Carlos. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER - LAZER E TRABALHO: NOVOS SIGNIFICADOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2003, Santo André. **Anais...** Santo André: 2003.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus O. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. v.6. p.1902-1915.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Revista da ABEM, Porto alegre, V.10, 43-51, mar.2004.

Coral de adolescentes: As dificuldades na afinação vocal

Lucimara Viana Teixeira
FAMES
maravianateixeira@gmail.com

Resumo: O projeto de pesquisa tem como objetivo investigar as dificuldades dos adolescentes em sua afinação vocal – considerado o seu estágio fisiológico e emocional – e a necessidade de se utilizar exercícios específicos de percepção musical para o desenvolvimento das estruturas do sistema tonal. A pesquisa bibliográfica abordará autores que tratam de assuntos relacionados ao canto coral. Na pesquisa de campo, pretende-se aplicar questionário a três regentes de corais de adolescentes que trabalham com música de ouvido ou com orientações em leitura de partituras. Também, questionário aos adolescentes que participam do Conjunto Chama Viva e aos do Grupo Coral Juventutti, ambos localizados em Cariacica-ES, a fim de coletar dados sobre as dificuldades que encontram em sua afinação vocal, uma vez que possuem diferentes abordagens e direcionamentos em regência. Supõe-se que o cantar apenas de ouvido reduz as possibilidades de compreensão da música executada pelo coral e percebe-se que a leitura da partitura, além de trabalhar a afinação, produz melhora no desempenho vocal do coral, trazendo independência musical para os seus componentes.

Palavras-chave: Coral de adolescentes, afinação vocal, leitura da partitura.

Introdução

A prática coral entre os adolescentes, nos dias atuais, tem sido bastante reduzida – seja em grupos religiosos, escolares ou em empresas – devido principalmente às dificuldades, encontradas pelos regentes, de se construir uma performance mais atrativa, que contenha movimentação e um design contemporâneo. As vestimentas “fora de moda”, como as batas tradicionais; os exercícios exigidos pela preparação vocal; a disponibilidade de tempo para ensaios regulares; a inexistência de grupos de adolescentes em evidência na mídia; repertórios ultrapassados para as exigências dos adolescentes atuais - tudo isso tem trazido desinteresse e rejeição desta faixa etária pela atividade canto coral. Perdem, portanto, com isto, a possibilidade de se desenvolverem artisticamente e de se expressarem - enquanto grupo e individualmente - na música, na visualidade e na sua gestualidade corporal.

Um assunto a ser pontuado, é que os garotos, nesta idade, estão passando por um processo de “muda vocal”, o que dificulta bastante a sua participação e o seu entrosamento com as meninas, nos grupos corais. Por essas razões, a situação de esvaziamento dos coros juvenis tem se ampliado. A mudança de voz na adolescência é caracterizada pelo crescimento anatômico da laringe em todas as dimensões, tornando esse momento apreensivo ao adolescente, que não tem segurança da sua voz, causando assim, dificuldades na afinação vocal.

Outro problema que se enfrentam nesses grupos, é a falta de uso de exercícios de percepção musical pelos regentes, interferindo assim, na afinação da voz dos adolescentes.

Nosso foco de pesquisa é levantar as seguintes indagações para serem estudadas: Os adolescentes estão propensos a realizar exercícios de técnica vocal? O "aquecimento vocal" dos adolescentes é fundamental para um bom desempenho em sua afinação vocal? O "cantar de ouvido" é requisito para uma boa qualidade vocal? Ou, a "leitura de partitura", pelos adolescentes, produz uma melhora no seu desempenho vocal?

Justificativa

A escolha desse tema para investigação surgiu pela necessidade de se compreender os mecanismos fisiológicos, posturais e gestuais – exigidos para o canto –, tornando-se imprescindível a fundamentação teórica desta área, comumente direcionada às atividades práticas.

Também, o projeto Bandas e Corais firmado em 2007 – e desenvolvido a partir de 2008 –, entre a Faculdade de Música do Espírito Santo Maurício de Oliveira e a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, reascendeu a temática e a importância dessa modalidade – o coral – nas escolas públicas do Estado. Nesta etapa atual da parceria, tais incentivos para a produção de grupos musicais na rede estadual de ensino são essenciais. Logo, assunto de interesse desta pesquisa.

Além disso, com a volta da música nas escolas, amparada pela Lei 11.769/08, o coral se coloca como uma opção do educador musical nas escolas de ensino fundamental e médio. Portanto, um tema bastante atual e promissor.

Sendo assim, o mérito da pesquisa é o de auxiliar o educador musical no seu trabalho com adolescentes, para a produção de vozes saudáveis, demonstrando que a preparação da voz pode proporcionar melhorias na qualidade vocal e levá-los a terem maior controle sobre a sua afinação.

Objetivos

Objetivo geral

Investigar as dificuldades dos adolescentes em sua afinação vocal – dado o estágio de seu desenvolvimento fisiológico e emocional – e a necessidade de se utilizar exercícios específicos de percepção musical para o desenvolvimento das estruturas do sistema tonal.

Objetivos específicos

- Verificar o processo de preparação vocal dos adolescentes nos aspectos de exercícios de aquecimento e de vocalize, e a resistência que têm a esse respeito;

Pesquisar sobre a diferença entre o cantar lendo a notação musical e o cantar de ouvido, entre os adolescentes.

Referencial teórico

Da mesma forma que qualquer esporte, ou atividade física mais intensa, exige uma preparação anterior da musculatura – a necessidade de se ampliar o fluxo sanguíneo e tornar os músculos mais ativos – o corista, seja amador ou profissional, necessita de exercícios específicos em seu aparelho fonador, como: relaxamentos, alongamentos, e, principalmente o *aquecimento da musculatura* da laringe e da boca, bem como exercícios respiratórios e vocalizes.

Sobre o período preparatório vocal, Dantas (1999, apud FERREIRA, 2002, p. 112) afirma que é nele que "[...] se adquirem os níveis das qualidades físicas, técnicas e psicológicas necessários durante a performance[...]". Logo, a preparação vocal trabalha várias áreas, possibilitando, assim, qualidade ao se desenvolver um repertório.

Tal preparação antes do canto é considerada por especialistas como de grande benefício e valor. Ferreira (2002, p.113) diz que, geralmente, os regentes executam com seus coristas, no início do ensaio, um "aquecimento", procurando "estimular os vários músculos que serão utilizados durante o trabalho vocal e alcançar a harmonia necessária ao exercício do canto coral". O aquecimento, através de exercícios, produz "flexibilidade aos músculos responsáveis pela produção da voz, preparando a emissão para o canto [...] após o aquecimento vocal, a voz aquecida é mais aguda e mais intensa" (BEHLAU; REHDER, 2009, p. 44).

Discorrendo como os cantores e profissionais da voz a utilizam, Ferreira (2002, p. 112-113) cita a fala de Colton e Casper (1996), abordando o "modo excessivo e/ou muito frequente" de seu emprego, e a necessidade que têm de "entender o mecanismo do seu

instrumento a fim de usá-lo mais eficazmente e manter sua saúde". A autora ainda esclarece que

> [...] informações básicas sobre a anatomia, fisiologia e mecânica da fonação constam em grande parte das publicações dedicadas à voz cantada, demonstrando a sua importância para o desenvolvimento de técnicas que contribuam para a boa performance do cantor (FERREIRA, 2002, p. 112-113).

As possibilidades técnicas da habilidade vocal são obtidas através de exercícios de vocalizes. A vocalização é compreendida como "impostação da voz". Os vocalizes são organizados "com vogais (vocálicos), sílabas (silábicos), palavras e frases". A sua prática prolongada produz "uma voz com extensão maior, sonoridade mais bonita, mais flexível, ou seja, que alcance as notas com mais facilidade, firmeza e segurança" (MARSOLA; BAÊ, 2001, p. 27).

Para as autoras, os vocalizes "[...] devem ser cantados se possível com um acompanhamento de um instrumento como referência, nota a nota (melodicamente), e modulados cromaticamente" (MARSOLA; BAÊ, 2001, p. 85). Nisto, podemos perceber que, na prática dos exercícios, é primordial ter um instrumento musical como base, onde automaticamente o corista percebe quando sua voz está afinada ou não.

Bastos e outros (2007) falam de exercícios específicos para se desenvolver a extensão vocal, tendo sempre os exercícios de respiração como apoio para um bom resultado, possibilitando, assim, uma melhora na performance.

Fernandes, Kayama e Östergren (2006) citam Smith e Sataloff (2000), onde afirmam que

> [...] é essencial que os regentes corais aprendam a usar bem suas próprias vozes, e por meio disso formem uma estrutura pessoal de referência para assuntos vocais. Postura, qualidade e som da voz, uso da linguagem e o gestual de regência deveriam, cada qual, exemplificar e sugerir bons hábitos vocais (SMITH; SATALOFF, 2000, apud FERNANDES; KAYAMA; ÖSTERGREN, 2006, p. 39).

Portanto, para aplicar técnicas vocais no coro, é necessário conhecê-las a fim de desenvolver os exercícios, de acordo com o retorno que pretende obter de seus cantores.

Os coros leigos, seja de escolas, de comunidades religiosas ou de empresas, em geral, têm se caracterizado como amadores que não dominam a escritura musical. Muitos educadores musicais têm enfatizado que a leitura é de extrema importância para o desenvolvimento musical. Segundo Fernandes (1998, apud PINTO, 2008, p. 2), o indivíduo

que possui habilidade de ler e escrever notação musical está apto a "uma completa e consciente participação no fazer musical". Portanto, a independência musical do corista se dá através do seu conhecimento da partitura musical.

Apesar do apoio ao ensino da leitura musical, existem questionamentos quanto à valorização ou não da partitura. Sobre tal questão, Requião (1998, apud PINTO, 2008, p. 13) diz: "enquanto que o conhecimento das regras da escrita é supervalorizado por certa categoria de professores, outra as negam como se estas pudessem ser até mesmo prejudiciais ao desenvolvimento musical de seus alunos".

Segundo Freitas (2008, p. 18), o aprendizado e o desenvolvimento do aluno se revelam mais na prática; mas, por outro lado, destaca "a controvérsia de que os alunos após aprenderem a ler a partitura, não querem seguir adiante com o estudo, achando que o ensino básico de música já estava num nível muito bom [...]". Ao terem o conhecimento da *leitura musical*, muitos acham que não precisam mais se aprofundar em estudos periódicos, ou seja, acreditam que não é necessário estudar a partitura, se esquecendo que, na leitura musical, além de aprender a música, se trabalham questões sobre dinâmica, interpretação e outros aspectos que ajudam no aperfeiçoamento do corista. Nesse sentido, Pinto (2008) afirma que

> [...] trabalhar outros aspectos musicais de uma peça, como dinâmica, afinação, sonoridade, caráter, pode demorar mais tempo para acontecer, ou mesmo nem se chega a trabalhar alguns desses detalhes menores pela dificuldade que há em trabalhá-los sem utilizar a partitura (PINTO, 2008, p. 1).

Em alguns lugares, quer em escolas, empresas ou igrejas, os coristas aprendem a música apenas com a letra impressa no papel e com o uso de aparelhos eletrônicos para audição dos mesmos, levando-os a reproduzir a música de maneira rápida e fácil. É a chamada aprendizagem *musical por ouvido*. Segundo Freitas (2008, p.15), os coristas "aprendem a letra e a melodia das canções de forma espontânea". De acordo com Ferreira (2005, apud PINTO, 2008, p. 9), "esses recursos auxiliares são uma forma de suprir a deficiência da leitura musical e falta de tempo ocorrente nos coros leigos". Todavia, é sempre necessário estar atento à questão da afinação, que se adquire através de *exercícios de técnica vocal e percepção musical*.

Sobreira (2003, p. 29) analisa o afinar como a capacidade da pessoa "estar de acordo com um determinado sistema" e à "sua habilidade em reproduzir sonoramente as relações intervalares propostas em tal sistema". Para ela,

> Afinar implica não apenas na reprodução correta das alturas das notas isoladas, mas também na compreensão da estrutura musical em que essas alturas se encontram; para afinar uma nota, a pessoa deve ser capaz de perceber sua função dentro do contexto musical embora, em geral, tal procedimento seja feito de maneira inconsciente (SOBREIRA, 2003, p. 29).

Pessoas desafinadas, ao contrário, são aquelas que, "apesar de conviverem com os padrões musicais comuns à nossa cultura, não conseguem reproduzir vocalmente uma linha melódica, cometendo erros, entre os intervalos das notas, que a tornam diferente do modelo sonoro sugerido", conforme assinalado por Sobreira (2001, p. 84).

Há fatores que afetam na afinação - a falta de percepção é um deles. O corista precisa aperfeiçoar o seu processo de escuta. Para que um coral seja afinado, é necessário que o regente se preocupe em realizar, no seu grupo, exercícios que trabalhem a percepção musical, levando-os ao aperfeiçoamento e até mesmo a enfrentarem o desafio de músicas que passam de um tom para outro.

Compreende-se por percepção musical, o "reconhecimento de altura, timbre, intensidade, duração, texturas, estilos", também, "a identificação da linha melódica e da harmonia". O treinamento auditivo ou da percepção implica na prática do "reconhecimento das alturas e suas relações intervalares", isto é, "o reconhecimento e reprodução das alturas corretas dos sons" (SOBREIRA, 2003, p. 59).

Resultados esperados/hipóteses

Pressupõe-se, a partir do referencial teórico apresentado e da experiência do dia-a-dia de regentes com os corais, que os adolescentes, muitas vezes, tem sido *resistentes a realizar exercícios de técnica vocal*, devido a "muda" dos garotos e pelo não conhecimento da importância desta atividade preparatória.

É possível *persuadi-los a realizar exercícios de técnica vocal*, de maneira prazerosa e dinâmica. O aquecimento vocal prepara o adolescente para sua afinação vocal.

Pensa-se que o *cantar apenas de ouvido* – reprodução do que se ouve – reduz as possibilidades de compreensão da música executada pelo coral, bem como não permite uma exploração mais ampla de uma peça musical, em relação à dinâmica, sonoridade, afinação, dentre outros aspectos.

Percebe-se que a *leitura da partitura*, além de trabalhar a afinação, produz melhora no desempenho vocal de todo o coral, trazendo independência musical para os seus componentes.

Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa será realizado em duas etapas:

A *revisão de literatura* abordará autores que falam de assuntos relacionados ao canto coral e suas dificuldades de produção.

Na *pesquisa de campo*, pretende-se aplicar *questionário a três regentes* de grupos vocais/corais de adolescentes de igrejas e entidade de cunho religioso, com realidades diferenciadas – isto é, que trabalham com música de ouvido ou com orientações em leitura de partituras –, com o objetivo de coletar dados referentes à preparação vocal para uma boa apresentação.

A construção do questionário se deu em quatro partes, a saber: da resistência aos exercícios de técnica vocal; da persuasão aos adolescentes para a sua participação nos exercícios; das experiências de cantar de ouvido e da prática da leitura da partitura. Foram organizadas questões abertas/discursivas com o intuito de se coletar informações mais detalhadas que garanta profundidade ao tema em foco.

Selecionamos, para este trabalho, o seguinte *campo empírico*: um regente que trabalha com música de ouvido e dois regentes que utilizam orientações em leitura de partituras.

- Igreja Assembléia de Deus de Itacibá / Cariacica – ES;
- Igreja Batista de Itacibá / Cariacica – ES;
- Instituto João XXIII – Consolação / Vitória – ES.

Também será aplicado *questionário* aos quinze *adolescentes* que participam do *Conjunto Chama Viva* da Igreja Assembléia de Deus de Nova Brasília / Cariacica / ES, e também aos quinze *adolescentes* que participam do *Grupo Coral Juventutti* da Igreja Batista de Itacibá / Cariacica /ES, a fim de coletar dados sobre as dificuldades que encontram em sua afinação vocal, pois possuem diferentes abordagens e direcionamentos em regência.

Foram escolhidos grupos que trabalham com focos em música de ouvido e em leitura de partitura, presentes nas igrejas selecionadas para esta pesquisa:

- Igreja Assembléia de Deus de Nova Brasília / Cariacica – ES;
- Igreja Batista de Itacibá / Cariacica – ES;

A construção do questionário se deu também em quatro partes, com questões abertas/discursivas, abordando os mesmos aspectos propostos aos regentes pesquisados.

Referências

BASTOS, Priscila Rodrigues Jovazinho et al. Extensão vocal de cantores de coros evangélicos amadores.In: PINHO, Silva M. Rebelo (Org.). *Temas em voz profissional.* Rio de Janeiro: Revinter, 2007. cap.5, p.65-81.

BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. Pequeno glossário. In:_____. *Higiene vocal para o canto coral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2009. p. 43-51.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. O regente moderno e a construção da sonoridade coral: interpretação e técnica vocal. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, p.33-51, 2006. Disponível em: <http://www.música.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/ num13_cap_03.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2011.

FERREIRA, Juliana Grassi Pinto. Preparação vocal do corista. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 5/6, p. 112-119, 2002. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/05_06/resumo09.html>. Acesso em: 25 fev. 2011.

FREITAS, Débora Ferreira de. *Educação musical formal, não-formal e informal*: um estudo sobre processos de ensino da música nas igrejas evangélicas do Rio de Janeiro. 2008. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/lista.html>. Acesso em: 25 fev. 2011.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. Impostação vocal. Vocalizes. In: _____. *Canto, uma expressão*: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 2001. cap. 3, p. 25-29; cap. 12, p. 83-106.

PINTO, Diego Daflon Tavares. *O aprendizado do solfejo no canto coral*. 2008. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/lista.html>. Acesso em: 25 fev. 2011.

SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal: uma visão geral. *Cadernos do Colóquio***,** Rio de Janeiro, p. 84-97, 2001. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/issue/view/6>. Acesso em: 21 fev. 2011.

_____. *Desafinação vocal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

Coral de adolescentes: As dificuldades na afinação vocal

Lucimara Viana Teixeira
Faculdade de Música do Espírito Santo
maravianateixeira@gmail.com

Resumo: O projeto de pesquisa tem como objetivo investigar as dificuldades dos adolescentes em sua afinação vocal – considerado o seu estágio fisiológico e emocional – e a necessidade de se utilizar exercícios específicos de percepção musical para o desenvolvimento das estruturas do sistema tonal. A pesquisa bibliográfica abordará autores que tratam de assuntos relacionados ao canto coral. Na pesquisa de campo, pretende-se aplicar questionário a três regentes de corais de adolescentes que trabalham com música de ouvido ou com orientações em leitura de partituras. Também, questionário aos adolescentes que participam do Conjunto Chama Viva e aos do Grupo Coral Juventutti, ambos localizados em Cariacica-ES, a fim de coletar dados sobre as dificuldades que encontram em sua afinação vocal, uma vez que possuem diferentes abordagens e direcionamentos em regência. Supõe-se que o cantar apenas de ouvido reduz as possibilidades de compreensão da música executada pelo coral e percebe-se que a leitura da partitura, além de trabalhar a afinação, produz melhora no desempenho vocal do coral, trazendo independência musical para os seus componentes.

Palavras-chave: Coral de adolescentes, afinação vocal, leitura da partitura.

Introdução

A prática coral entre os adolescentes, nos dias atuais, tem sido bastante reduzida – seja em grupos religiosos, escolares ou em empresas – devido principalmente às dificuldades, encontradas pelos regentes, de se construir uma performance mais atrativa, que contenha movimentação e um design contemporâneo. As vestimentas “fora de moda”, como as batas tradicionais; os exercícios exigidos pela preparação vocal; a disponibilidade de tempo para ensaios regulares; a inexistência de grupos de adolescentes em evidência na mídia; repertórios ultrapassados para as exigências dos adolescentes atuais - tudo isso tem trazido desinteresse e rejeição desta faixa etária pela atividade canto coral. Perdem, portanto, com isto, a possibilidade de se desenvolverem artisticamente e de se expressarem - enquanto grupo e individualmente - na música, na visualidade e na sua gestualidade corporal.

Um assunto a ser pontuado, é que os garotos, nesta idade, estão passando por um processo de “muda vocal”, o que dificulta bastante a sua participação e o seu entrosamento com as meninas, nos grupos corais. Por essas razões, a situação de esvaziamento dos coros juvenis tem se ampliado. A mudança de voz na adolescência é caracterizada pelo crescimento

anatômico da laringe em todas as dimensões, tornando esse momento apreensivo ao adolescente, que não tem segurança da sua voz, causando assim, dificuldades na afinação vocal.

Outro problema que se enfrentam nesses grupos, é a falta de uso de exercícios de percepção musical pelos regentes, interferindo assim, na afinação da voz dos adolescentes.

Nosso foco de pesquisa é levantar as seguintes indagações para serem estudadas: Os adolescentes estão propensos a realizar exercícios de técnica vocal? O "aquecimento vocal" dos adolescentes é fundamental para um bom desempenho em sua afinação vocal? O "cantar de ouvido" é requisito para uma boa qualidade vocal? Ou, a "leitura de partitura", pelos adolescentes, produz uma melhora no seu desempenho vocal?

Justificativa

A escolha desse tema para investigação surgiu pela necessidade de se compreender os mecanismos fisiológicos, posturais e gestuais – exigidos para o canto –, tornando-se imprescindível a fundamentação teórica desta área, comumente direcionada às atividades práticas.

Também, o projeto Bandas e Corais firmado em 2007 – e desenvolvido a partir de 2008 –, entre a Faculdade de Música do Espírito Santo Maurício de Oliveira e a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, reascendeu a temática e a importância dessa modalidade – o coral – nas escolas públicas do Estado. Nesta etapa atual da parceria, tais incentivos para a produção de grupos musicais na rede estadual de ensino são essenciais. Logo, assunto de interesse desta pesquisa.

Além disso, com a volta da música nas escolas, amparada pela Lei 11.769/08, o coral se coloca como uma opção do educador musical nas escolas de ensino fundamental e médio. Portanto, um tema bastante atual e promissor.

Sendo assim, o mérito da pesquisa é o de auxiliar o educador musical no seu trabalho com adolescentes, para a produção de vozes saudáveis, demonstrando que a preparação da voz pode proporcionar melhorias na qualidade vocal e levá-los a terem maior controle sobre a sua afinação.

Objetivos

Objetivo geral

Investigar as dificuldades dos adolescentes em sua afinação vocal – dado o estágio de seu desenvolvimento fisiológico e emocional – e a necessidade de se utilizar exercícios específicos de percepção musical para o desenvolvimento das estruturas do sistema tonal.

Objetivos específicos

- Verificar o processo de preparação vocal dos adolescentes nos aspectos de exercícios de aquecimento e de vocalize, e a resistência que têm a esse respeito;
- Pesquisar sobre a diferença entre o cantar lendo a notação musical e o cantar de ouvido, entre os adolescentes.

Referencial teórico

Da mesma forma que qualquer esporte, ou atividade física mais intensa, exige uma preparação anterior da musculatura – a necessidade de se ampliar o fluxo sanguíneo e tornar os músculos mais ativos – o corista, seja amador ou profissional, necessita de exercícios específicos em seu aparelho fonador, como: relaxamentos, alongamentos, e, principalmente o *aquecimento da musculatura* da laringe e da boca, bem como exercícios respiratórios e vocalizes.

Sobre o período preparatório vocal, Dantas (1999, apud FERREIRA, 2002, p. 112) afirma que é nele que "[...] se adquirem os níveis das qualidades físicas, técnicas e psicológicas necessários durante a performance[...]". Logo, a preparação vocal trabalha várias áreas, possibilitando, assim, qualidade ao se desenvolver um repertório.

Tal preparação antes do canto é considerada por especialistas como de grande benefício e valor. Ferreira (2002, p.113) diz que, geralmente, os regentes executam com seus coristas, no início do ensaio, um "aquecimento", procurando "estimular os vários músculos que serão utilizados durante o trabalho vocal e alcançar a harmonia necessária ao exercício do canto coral". O aquecimento, através de exercícios, produz "flexibilidade aos músculos responsáveis pela produção da voz, preparando a emissão para o canto [...] após o

aquecimento vocal, a voz aquecida é mais aguda e mais intensa" (BEHLAU; REHDER, 2009, p. 44).

Discorrendo como os cantores e profissionais da voz a utilizam, Ferreira (2002, p. 112-113) cita a fala de Colton e Casper (1996), abordando o "modo excessivo e/ou muito frequente" de seu emprego, e a necessidade que têm de "entender o mecanismo do seu instrumento a fim de usá-lo mais eficazmente e manter sua saúde". A autora ainda esclarece que

> [...] informações básicas sobre a anatomia, fisiologia e mecânica da fonação constam em grande parte das publicações dedicadas à voz cantada, demonstrando a sua importância para o desenvolvimento de técnicas que contribuam para a boa performance do cantor (FERREIRA, 2002, p. 112-113).

As possibilidades técnicas da habilidade vocal são obtidas através de exercícios de vocalizes. A vocalização é compreendida como "impostação da voz". Os vocalizes são organizados "com vogais (vocálicos), sílabas (silábicos), palavras e frases". A sua prática prolongada produz "uma voz com extensão maior, sonoridade mais bonita, mais flexível, ou seja, que alcance as notas com mais facilidade, firmeza e segurança" (MARSOLA; BAÊ, 2001, p. 27).

Para as autoras, os vocalizes "[...] devem ser cantados se possível com um acompanhamento de um instrumento como referência, nota a nota (melodicamente), e modulados cromaticamente" (MARSOLA; BAÊ, 2001, p. 85). Nisto, podemos perceber que, na prática dos exercícios, é primordial ter um instrumento musical como base, onde automaticamente o corista percebe quando sua voz está afinada ou não.

Bastos e outros (2007) falam de exercícios específicos para se desenvolver a extensão vocal, tendo sempre os exercícios de respiração como apoio para um bom resultado, possibilitando, assim, uma melhora na performance.

Fernandes, Kayama e Östergren (2006) citam Smith e Sataloff (2000), onde afirmam que

> [...] é essencial que os regentes corais aprendam a usar bem suas próprias vozes, e por meio disso formem uma estrutura pessoal de referência para assuntos vocais. Postura, qualidade e som da voz, uso da linguagem e o gestual de regência deveriam, cada qual, exemplificar e sugerir bons hábitos vocais (SMITH; SATALOFF, 2000, apud FERNANDES; KAYAMA; ÖSTERGREN, 2006, p. 39).

Portanto, para aplicar técnicas vocais no coro, é necessário conhecê-las a fim de desenvolver os exercícios, de acordo com o retorno que pretende obter de seus cantores.

Os coros leigos, seja de escolas, de comunidades religiosas ou de empresas, em geral, têm se caracterizado como amadores que não dominam a escritura musical. Muitos educadores musicais têm enfatizado que a leitura é de extrema importância para o desenvolvimento musical. Segundo Fernandes (1998, apud PINTO, 2008, p. 2), o indivíduo que possui habilidade de ler e escrever notação musical está apto a "uma completa e consciente participação no fazer musical". Portanto, a independência musical do corista se dá através do seu conhecimento da partitura musical.

Apesar do apoio ao ensino da leitura musical, existem questionamentos quanto à valorização ou não da partitura. Sobre tal questão, Requião (1998, apud PINTO, 2008, p. 13) diz: "enquanto que o conhecimento das regras da escrita é supervalorizado por certa categoria de professores, outra as negam como se estas pudessem ser até mesmo prejudiciais ao desenvolvimento musical de seus alunos".

Segundo Freitas (2008, p. 18), o aprendizado e o desenvolvimento do aluno se revelam mais na prática; mas, por outro lado, destaca "a controvérsia de que os alunos após aprenderem a ler a partitura, não querem seguir adiante com o estudo, achando que o ensino básico de música já estava num nível muito bom [...]". Ao terem o conhecimento da *leitura musical*, muitos acham que não precisam mais se aprofundar em estudos periódicos, ou seja, acreditam que não é necessário estudar a partitura, se esquecendo que, na leitura musical, além de aprender a música, se trabalham questões sobre dinâmica, interpretação e outros aspectos que ajudam no aperfeiçoamento do corista. Nesse sentido, Pinto (2008) afirma que

> [...] trabalhar outros aspectos musicais de uma peça, como dinâmica, afinação, sonoridade, caráter, pode demorar mais tempo para acontecer, ou mesmo nem se chega a trabalhar alguns desses detalhes menores pela dificuldade que há em trabalhá-los sem utilizar a partitura (PINTO, 2008, p. 1).

Em alguns lugares, quer em escolas, empresas ou igrejas, os coristas aprendem a música apenas com a letra impressa no papel e com o uso de aparelhos eletrônicos para audição dos mesmos, levando-os a reproduzir a música de maneira rápida e fácil. É a chamada aprendizagem *musical por ouvido*. Segundo Freitas (2008, p.15), os coristas "aprendem a letra e a melodia das canções de forma espontânea". De acordo com Ferreira (2005, apud PINTO, 2008, p. 9), "esses recursos auxiliares são uma forma de suprir a deficiência da leitura musical

e falta de tempo ocorrente nos coros leigos". Todavia, é sempre necessário estar atento à questão da afinação, que se adquire através de *exercícios de técnica vocal e percepção musical*.

Sobreira (2003, p. 29) analisa o afinar como a capacidade da pessoa "estar de acordo com um determinado sistema" e à "sua habilidade em reproduzir sonoramente as relações intervalares propostas em tal sistema". Para ela,

> Afinar implica não apenas na reprodução correta das alturas das notas isoladas, mas também na compreensão da estrutura musical em que essas alturas se encontram; para afinar uma nota, a pessoa deve ser capaz de perceber sua função dentro do contexto musical embora, em geral, tal procedimento seja feito de maneira inconsciente (SOBREIRA, 2003, p. 29).

Pessoas desafinadas, ao contrário, são aquelas que, "apesar de conviverem com os padrões musicais comuns à nossa cultura, não conseguem reproduzir vocalmente uma linha melódica, cometendo erros, entre os intervalos das notas, que a tornam diferente do modelo sonoro sugerido", conforme assinalado por Sobreira (2001, p. 84).

Há fatores que afetam na afinação - a falta de percepção é um deles. O corista precisa aperfeiçoar o seu processo de escuta. Para que um coral seja afinado, é necessário que o regente se preocupe em realizar, no seu grupo, exercícios que trabalhem a percepção musical, levando-os ao aperfeiçoamento e até mesmo a enfrentarem o desafio de músicas que passam de um tom para outro.

Compreende-se por percepção musical, o "reconhecimento de altura, timbre, intensidade, duração, texturas, estilos", também, "a identificação da linha melódica e da harmonia". O treinamento auditivo ou da percepção implica na prática do "reconhecimento das alturas e suas relações intervalares", isto é, "o reconhecimento e reprodução das alturas corretas dos sons" (SOBREIRA, 2003, p. 59).

Resultados esperados/hipóteses

Pressupõe-se, a partir do referencial teórico apresentado e da experiência do dia-a-dia de regentes com os corais, que os adolescentes, muitas vezes, tem sido *resistentes a realizar exercícios de técnica vocal*, devido a "muda" dos garotos e pelo não conhecimento da importância desta atividade preparatória.

É possível *persuadi-los a realizar exercícios de técnica vocal*, de maneira prazerosa e dinâmica. O aquecimento vocal prepara o adolescente para sua afinação vocal.

Pensa-se que o *cantar apenas de ouvido* – reprodução do que se ouve – reduz as possibilidades de compreensão da música executada pelo coral, bem como não permite uma exploração mais ampla de uma peça musical, em relação à dinâmica, sonoridade, afinação, dentre outros aspectos.

Percebe-se que a *leitura da partitura*, além de trabalhar a afinação, produz melhora no desempenho vocal de todo o coral, trazendo independência musical para os seus componentes.

Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa será realizado em duas etapas:

A *revisão de literatura* abordará autores que falam de assuntos relacionados ao canto coral e suas dificuldades de produção.

Na *pesquisa de campo*, pretende-se aplicar *questionário a três regentes* de grupos vocais/corais de adolescentes de igrejas e entidade de cunho religioso, com realidades diferenciadas – isto é, que trabalham com música de ouvido ou com orientações em leitura de partituras –, com o objetivo de coletar dados referentes à preparação vocal para uma boa apresentação.

A construção do questionário se deu em quatro partes, a saber: da resistência aos exercícios de técnica vocal; da persuasão aos adolescentes para a sua participação nos exercícios; das experiências de cantar de ouvido e da prática da leitura da partitura. Foram organizadas questões abertas/discursivas com o intuito de se coletar informações mais detalhadas que garanta profundidade ao tema em foco.

Selecionamos, para este trabalho, o seguinte *campo empírico*: um regente que trabalha com música de ouvido e dois regentes que utilizam orientações em leitura de partituras.

- Igreja Assembléia de Deus de Itacibá / Cariacica – ES;
- Igreja Batista de Itacibá / Cariacica – ES;
- Instituto João XXIII – Consolação / Vitória – ES.

Também será aplicado *questionário* aos quinze *adolescentes* que participam do *Conjunto Chama Viva* da Igreja Assembléia de Deus de Nova Brasília / Cariacica / ES, e também aos quinze *adolescentes* que participam do *Grupo Coral Juventutti* da Igreja Batista de Itacibá / Cariacica /ES, a fim de coletar dados sobre as dificuldades que encontram em sua afinação vocal, pois possuem diferentes abordagens e direcionamentos em regência.

Foram escolhidos grupos que trabalham com focos em música de ouvido e em leitura de partitura, presentes nas igrejas selecionadas para esta pesquisa:

- Igreja Assembléia de Deus de Nova Brasília / Cariacica – ES;
- Igreja Batista de Itacibá / Cariacica – ES;

A construção do questionário se deu também em quatro partes, com questões abertas/discursivas, abordando os mesmos aspectos propostos aos regentes pesquisados.

Referências

BASTOS, Priscila Rodrigues Jovazinho et al. Extensão vocal de cantores de coros evangélicos amadores.In: PINHO, Silva M. Rebelo (Org.). *Temas em voz profissional.* Rio de Janeiro: Revinter, 2007. cap.5, p.65-81.

BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. Pequeno glossário. In:_____. *Higiene vocal para o canto coral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2009. p. 43-51.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. O regente moderno e a construção da sonoridade coral: interpretação e técnica vocal. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, p.33-51, 2006. Disponível em: <http://www.música.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/ num13_cap_03.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2011.

FERREIRA, Juliana Grassi Pinto. Preparação vocal do corista. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 5/6, p. 112-119, 2002. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/05_06/resumo09.html>. Acesso em: 25 fev. 2011.

FREITAS, Débora Ferreira de. *Educação musical formal, não-formal e informal*: um estudo sobre processos de ensino da música nas igrejas evangélicas do Rio de Janeiro. 2008. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/lista.html>. Acesso em: 25 fev. 2011.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. Impostação vocal. Vocalizes. In: _____. *Canto, uma expressão*: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 2001. cap. 3, p. 25-29; cap. 12, p. 83-106.

PINTO, Diego Daflon Tavares. *O aprendizado do solfejo no canto coral*. 2008. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/lista.html>. Acesso em: 25 fev. 2011.

SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal: uma visão geral. *Cadernos do Colóquio***,** Rio de Janeiro, p. 84-97, 2001. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/issue/view/6>. Acesso em: 21 fev. 2011.

_____. *Desafinação vocal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

Coro Unicanto Feevale: Dialogando com som e imagem

Ana Claudia Specht
UFRGS
anaspecht@feevale.br

Denise Blanco Sant\'Anna Bündchen
UFRGS

Lúcia Helena Pereira Teixeira
UFRGS

Resumo: O Coro Unicanto é um dos grupos que integram o Projeto de Extensão Movimento Coral da Universidade Feevale de Novo Hamburgo (RS). O projeto tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades expressivas através do fazer musical em grupo focando a indissociabilidade com ensino e pesquisa. Nessa perspectiva, o Coro Unicanto Feevale surgiu com uma proposta de, além do desenvolvimento de um repertório próprio, envolver-se ainda com atividades que integrem outras áreas do conhecimento dentro da própria Universidade e que também possibilitem fazeres musicais que trabalhem com a criação e a apreciação. Este relato apresenta uma interface realizada entre os projetos de extensão Movimento Coral e Pinacoteca. A atividade proposta foi uma interlocução entre som e imagem, uma aproximação entre o Coro Unicanto e as obras do artista plástico Eduardo Haesbaert, em uma exposição intitulada "Próximo Plano". Esta interface foi desenvolvida em quatro momentos: 1º dia: convite e visitação aos ateliers do curso de artes visuais; 2º dia: apreciação sonora, visita à pinacoteca e registro das impressões; 3º dia: leitura dos registros e composição sonora; 4° dia: a *performance*. Todas as ações e entrevistas foram filmadas. A análise sobre os registros, bem como a reflexão da equipe sobre o processo, conduz o olhar para uma emergente necessidade de ampliação da prática coral numa perspectiva interdisciplinar que vise à autonomia musical, vocal, criativa e expressiva dos coristas.

Palavras chave: canto coral, criação, interdisciplinaridade

Introdução

A Universidade Feevale – RS agrega 38 projetos continuados de extensão, oriundos dos Institutos Acadêmicos, com atendimento às demandas sociais de diversos públicos. Estes projetos seguem os princípios de extensão considerando a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, servindo de complementação à formação acadêmica e ao desenvolvimento da sociedade. Neste contexto o Projeto de Extensão Movimento Coral está inserido no Programa Artístico e Cultural da Universidade Feevale compreendendo um espaço de desenvolvimento musical e vocal oferecido aos acadêmicos, comunidade, funcionários e professores. É constituído por três coros e dois laboratórios de canto, tendo como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades expressivas através do fazer musical em grupo, focando o

processo de formação vocal e educação musical numa perspectiva de inclusão, socialização e humanização. Além das interfaces com disciplinas da Graduação e Pós Graduação em diferentes áreas do conhecimento, promove ações com outros projetos de extensão.

Este trabalho relata uma interface realizada entre os Projetos de Extensão Movimento Coral e a Pinacoteca da Universidade Feevale. A atividade foi desenvolvida por um dos grupos do Movimento Coral, o Coro Unicanto, que conta com 28 integrantes entre 17 e 58 anos de idade. Este grupo ensaia todas as segundas-feiras, das 19h30min às 22h15min e conta com regente e preparadora vocal.

Dialogando com som e imagem

A atividade que será relatada representa possibilidades de interlocução entre som e imagem, uma ação que não é comum no trabalho de canto coral, pois em geral os coros focam o canto e o desenvolvimento de um repertório visando a *performance.* A proposta surgiu com o intuito de participar do Festival de Artes da Universidade, evento em que o grupo já apresentou músicas do seu repertório. Porém, o convite deste ano colocou como desafio a interface entre o Coro e a exposição de obras da Pinacoteca com a ideia de desenvolver uma leitura sonora das obras.

Ressaltamos que a composição e a improvisação integram a proposta desenvolvida neste projeto de extensão, pois consideramos o Canto Coral um espaço de educação musical que visa também desenvolver a capacidade criativa dos integrantes. Essas ideias, que buscamos integrar na prática de canto coral, já vêm sendo discutidas há mais de um século por educadores musicais. Podemos citar alguns autores que provocaram um repensar sobre a educação musical no século XX, como Paynter (1972), Schafer (1991), por atribuírem grande importância às atividades criativas musicais (improvisação e composição). Propuseram um novo olhar para a interação com a música, através da manipulação dos elementos musicais de acordo com o imaginário sonoro que cada um é capaz de criar. Schafer (1991) comenta que a ideia de abrir para possibilidades criativas na educação musical iniciou-se com poucos e, gradativamente, as novas ideias foram iluminando outros educadores e instituições educacionais. Estendendo essas ideias ao Canto Coral como espaço de educação musical, consideramos importante pensar sobre a participação ativa dos coristas, sendo críticos, reflexivos e criativos. Nessa perspectiva, Paynter (1972) aponta a criatividade como o fator fundamental para o envolvimento com a música e salienta que todas as propostas que enfocam a criatividade apresentam os seguintes pontos em comum: a imaginação e o fato de que é o indivíduo quem manipula e elabora os materiais à sua disposição, e que isto

possibilitará uma "[...] escritura creativa, teatro creativo, danza creativa – y no podríamos imaginar las artes plásticas como uma materia *no*-creativa. Entoces por qué no música creativa?" (idem, p.8). Enfatiza a importância de se pensar em uma vertente interdisciplinar no ensino da música, abrindo possibilidades de relações com as outras formas de expressão artística. Neste sentido, a criação musical pode estabelecer relações com a escrita criativa e as artes visuais, o teatro e a dança, oferecendo um amplo campo de realização, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, o trabalho com a imaginação, a experimentação e a manipulação de materiais para adequá-los às ideias imaginadas. Neste trabalho com o Coro, foi possível ampliar o fazer musical dos cantores possibilitando novos olhares, novas escutas e a descoberta de novas formas expressivas.

O desafio

O que motivou a equipe do Movimento Coral Feevale a realizar uma experiência músico-coral diferenciada foi o convite feito pelo líder do Projeto de Extensão Pinacoteca da Universidade Feevale. O professor sugeriu uma aproximação entre um dos grupos que integram o Movimento Coral e a proposta do artista plástico Eduardo Haesbaert, em uma exposição intitulada "Próximo Plano", na Pinacoteca da Universidade.

Embora o Coro Unicanto Feevale tenha sido formado também com o objetivo de participar de projetos que integram diferentes linguagens e já tivesse experiência anterior inclusive com elaboração de arranjo em grupo, em um primeiro momento a proposta causou certo desconforto, pois ao mesmo tempo em que poderia resultar em um espaço de exercício da criatividade musical, a conquista dos cantores para esse tipo de atividade não costuma ser tarefa simples, uma vez que precisam deixar, por algum tempo, o ensaio de seu repertório.

O Coro Unicanto Feevale, em 2010, já havia participado de uma atividade junto ao Movimento Teatral da mesma Universidade, e que havia sido avaliada como uma experiência não muito produtiva. Porém, agora, o desafio seria muito diferente: teríamos que criar a parte musical a partir da obra do artista, diferentemente daquela experiência com o teatro, onde foram aproveitadas as próprias músicas do grupo.

Os preparativos

Logo que surgiu o convite, propusemos a atividade ao grupo. O coordenador do curso de Artes Visuais veio até o ensaio e conversou com os cantores. Estavam presentes também a coordenadora do Movimento Coral, a preparadora vocal e a regente do coro. Discutimos a ideia de conhecermos os espaços que são ocupados pelas Artes Visuais e fomos

visitá-los. Essa movimentação foi necessária para que houvesse uma aproximação com os acadêmicos das Artes Visuais. Nessa noite pudemos conversar com eles que nos explicaram como são utilizados os materiais e como surgem as ideias para as criações – em quadros, colagens, esculturas ou mesmo instalações – a partir de materiais do cotidiano e que, muitas vezes, nos passam despercebidos. Novamente em nossa sala de ensaios, os cantores discutiram o que tinham visto e qual tinha sido a sensação sobre a visita àqueles espaços. Muitos os tinham visitado pela primeira vez.

No segundo dia de ensaio, a partir da data do convite, fomos à pinacoteca, que já contava com as obras do artista e que estava sendo preparada para a exposição. Esse espaço tem a forma de "L", é pintado de branco e tem também uma iluminação branca para cada quadro exposto. Entramos na pinacoteca e nos deparamos com quadros em branco e preto e com traçados em formas retilíneas. As reações do grupo foram as mais diversas: expressões indiferentes, de repulsa, desdém. Ao avaliarmos o que tínhamos visto, surgiram diferentes opiniões. Alguns achavam que a obra passava uma sensação de depressão, de solidão, de escuridão, a criticavam ou duvidavam de sua capacidade de apreciação: "quem usa mais preto que branco não é depressivo?"; "desse tipo de arte eu não gosto"; ou ainda: "eu acho que não tenho sensibilidade, não acho nada interessante". Procuramos fazer relação com a linguagem musical e comentamos também o quanto estamos distantes da música chamada contemporânea porque não a compreendemos, porque talvez não faça sentido, em um primeiro momento, para nós.

Desde o primeiro encontro tínhamos em mãos o folder da exposição com fotos dos quadros e um "roteiro de uma ação no espaço", que trazia informações breves sobre os materiais utilizados pelo artista e uma espécie de roteiro sonoro, escrito: "Som direto: batidas de martelo/fita crepe descolando do rolo". Em um primeiro momento, chegamos a cogitar utilizarmos esses sons na sonorização, mas após a escuta das falas dos cantores, resolvemos trabalhar sobre as impressões deixadas pelas obras nos cantores.

No folder havia ainda outra pista para ajuda na criação: o título de uma das obras chamava-se "Casa Inundada", inspirada em um conto homônimo de Felisberto Hernández, escritor uruguaio, publicado no livro "O cavalo perdido e outras histórias". Chegamos a ler este conto fantástico para o grupo e lhes enviamos o mesmo, pelo e-mail do coro, para que pudessem escolher um trecho para sonorização. A ideia era a de trabalharmos com uma linguagem (de texto) que se aproximasse mais da linguagem músico-vocal. Essa ideia foi abandonada no mesmo dia em que faríamos a primeira intervenção, após a conversa com uma artista plástica que questionou a utilização de uma outra linguagem – no caso, a literária –

para a aproximação da obra do artista. Perguntou por que não tentávamos fazer uma leitura direta das artes visuais para a música.

A atividade de sonorização

Sabíamos que a tarefa não seria simples e que precisaríamos de uma centelha para iniciarmos o fogo. Partimos então, das próprias impressões trazidas pelos cantores no ensaio anterior. Iniciamos a atividade na sala de ensaios do grupo, ouvindo exemplos de músicas que se utilizam da voz falada ou cantada e de outros sons e que exploram diversas possibilidades sonoras com o uso da voz. Foram ouvidos exemplos de poemas de Arnaldo Antunes (ANTUNES, 2005) e do CD Texturas Sonoras, áudio na hipermídia de Sérgio Bairon (BAIRON, 2005).

Em seguida, munidos de folhas grandes de papel pardo e canetas hidrográficas, dirigimo-nos à pinacoteca e dispusemos as folhas diante de cada quadro. Foi solicitado que os cantores formassem grupos de número variável de integrantes. Era necessário somente que cada um se colocasse diante da obra que mais lhe chamava a atenção, seja porque motivo fosse. Então, cada cantor deveria escrever palavras que expressassem as diversas emoções que havia sentido diante do quadro. Em um terceiro momento, a regente passou por cada grupo tentando incentivar os participantes a criar um fio condutor de sua sonorização: uma espécie de *ostinato*[1] que os ajudasse a organizar a criação. Para isso, foram lembrados os exemplos musicais ouvidos: os diferentes usos da voz falada e cantada, a exploração de dinâmicas, sussurros, timbres vocais, alturas e durações diversas. Os grupos ganharam um tempo para criar, explorar alguns recursos e organizar sua proposta de sonorização. Em seguida, apresentaram uns para os outros. Todas as atividades foram filmadas.

No ensaio seguinte e último, retomamos as criações, da mesma maneira: cada grupo se colocou diante do quadro escolhido, retomando os papéis onde haviam escrito suas impressões sobre as obras. Tentaram lembrar o que haviam criado no encontro anterior. Houve cantores que não compareceram e também outros que não haviam participado do primeiro momento e que, neste dia, puderam comparecer. Todos se integraram na proposta. Ao final, novamente, apresentaram uns para os outros e surgiram ideias para a apresentação, que seria no dia seguinte. Criou-se uma ordem dos grupos, mais ou menos aleatória. A um sinal, o grupo que estava se apresentando ia "morrendo" e dando passagem ao próximo, na ordem. Alguns grupos associaram também movimentos às sonorizações, levaram

[1] Motivo ou frase rítmica e/ou melódica que é persistentemente repetida.

instrumentos musicais de percussão leve (pau de chuva, maracas, entre outros). Após a apresentação de cada grupo, ficou combinado um retorno de todos ao mesmo tempo e, novamente, a saída de cada um, restando um último grupo para o final.

A apresentação

Foi solicitado que os cantores trouxessem lanternas para o dia da apresentação a fim de realizarem-na com um mínimo de iluminação ambiente. Naquela noite, foram realizadas três apresentações na pinacoteca e o retorno do público, formado por estudantes e professores de artes visuais e público em geral, foi muito positivo. Segue trecho de depoimento enviado por uma das professoras presentes durante a *performance* à coordenação do Movimento Coral: "Parabéns, o trabalho deveria ser reproduzido no seminário de artes, pois tem tudo a ver com a licenciatura, com o ensino da música nas escolas e tantas outras interfaces" (Coordenadora do curso de Artes Visuais).

Algumas considerações

Dentro do Movimento Coral Feevale, junto ao Coro Unicanto, temos a oportunidade rara de podermos trabalhar com dimensões não muito comuns à prática coral, que costuma caracterizar-se quase que somente pela execução músico-vocal. As experiências de apreciação musical e de composição/improvisação ficam evidenciadas em atividades como as que têm sido propostas como desafio ao grupo. Nelas os participantes – aqui incluídos cantores e profissionais envolvidas – são desafiados em todos os sentidos; a aproximação com outras linguagens artísticas força um repensar também sobre a própria linguagem coral que precisa encontrar outros sentidos nos sons – agora não mais atrelados necessariamente à palavra. O uso da voz, normalmente, em canto coral, apoiado em uma técnica de canto, aqui, nessas atividades, permite-se soar mais livre, menos "técnica".

Primeiramente o desafio recai sobre as profissionais envolvidas: é preciso motivar os cantores para a atividade, buscando aproximá-los de uma linguagem talvez menos conhecida, propondo atividades que lhes façam sentido, trazendo alguns parâmetros que ajudem a nortear o trabalho musical onde, a princípio, "se pode tudo". Isto significa abrir possibilidades em que o sujeito possa desenvolver-se musicalmente tanto em grupo quanto individualmente, e isso está diretamente ligado às estratégias que são propostas em contextos diferenciados de aprendizagem, favorecendo a participação ativa de todos os participantes.

Observamos que a proposta de leitura sonora das obras do artista possibilitou uma aproximação dos cantores com ele, tendo instigado muitos a buscarem informações sobre quem ele era e conhecer um pouco mais de suas obras por meio da internet. Além disso, esse tipo de atividade promove uma quebra de paradigmas entre os participantes, uma vez que provoca outros olhares sobre as artes visuais e o canto coral, levando à reflexão sobre os diferentes usos da voz, sobre o que é música, sobre o que é arte e qual a sua função.

A partir da avaliação realizada sobre a atividade desenvolvida, muitos cantores manifestaram-se favoravelmente. A percepção sobre outras possibilidades do canto em grupo ficaram evidenciadas em algumas falas: "a gente saiu de um tipo de construção lógica, racional, aqui, do coro, para uma coisa que, a princípio, não fazia sentido"; "a gente saiu daquela segurança que o coral traz; aqui, no coral, somos um grupo e ali, a atividade nos forçou a ficarmos individualmente em evidência. Pra mim foi muito bom"; "a gente está acostumado com aquela coisa assim bonitinha, quadradinha...poder tentar, não achar que é ridículo; é uma coisa nossa, nós que estamos criando". Nesse sentido, Schleder (1999) ressalta a importância que tem para o indivíduo a escolha e ação, "[...], pois isto possibilita a exploração de novas ideias, novas possibilidades, oportunizando a descoberta e a estimulação do potencial criador" (idem, p.27).

Uma cantora trouxe, ainda, a importância da modificação do olhar em relação às artes visuais: "a atividade ajudou a enxergar as artes visuais também de outra maneira, abriu horizontes, pois, de início, não tínhamos entendido as obras".

Quando perguntados se a atividade desenvolvida havia acrescentado, de alguma forma, à prática coral, uma cantora estabeleceu a seguinte relação: "o que a gente fez de criar, de 'entrar' naquela obra, é semelhante quando a gente tem uma música e não se dá conta daquilo que ela significa, não a entende".

O Coro Unicanto Feevale surgiu com uma proposta de, além do desenvolvimento de um repertório próprio, envolver-se ainda com atividades que integrem outras áreas do conhecimento dentro da própria Universidade e que também possibilitem fazeres musicais que trabalhem com a criação e a apreciação. Essa visão ampliada da prática coral tem demonstrado, pelas próprias falas dos cantores aqui trazidas, que tais atividades têm sido relevantes para que a educação musical por meio do canto em grupo possa trazer outras perspectivas também na direção do desenvolvimento da autonomia musical dos coristas, uma vez que, nessas atividades propostas, têm sido eles os protagonistas.

“A gente conseguiu ver que podemos fazer muito mais coisas do que cantar estaticamente. Foi um passo para quebrar um pouco isso, as pessoas podem fazer muito mais, criar muito mais coisas.” (Cantor do Coro Unicanto).

Referências

ANTUNES, Arnaldo. **2 ou + corpos no mesmo espaço**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAIRON, Sérgio. **Texturas sonoras: áudio na hipermídia**. São Paulo: Hacker, 2005.

BÜNDCHEN, Denise B. Sant'Anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PAYNTER, John. **Oir, aqui y ahora**. Buenos Aires: Ricordi, 1972.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHLEDER, Tânia Stoltz. **Capacidade de criação: introdução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Criação de um musical infantil: um projeto de composição com alunos de licenciatura em música

Felipe Veiga de Lara Gomes
UNASP

Gabriel Alamino Iglesias Martins
UNASP

Lineu Formighieri Soares
UNASP

Regina Helena Cunha Mota Maier
reginamota@gmail.com
UNASP

Resumo:O presente trabalho relata um projeto de pesquisa em andamento, realizado por professores e alunos do curso de Educação Artística – Habilitação em Música, do Centro Universitário Adventista de Ensino, campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC). O grupo reúne-se há um ano, com o intuito de estudar temas ligados à criação musical. Como primeiro projeto, decidiu-se por um foco na música direcionada às crianças do Ensino Fundamental I, a ser realizado em duas etapas. A primeira, foi uma apreciação do material disponível para utilização em salas de aula dessas séries.Como segunda etapa, passou-se à criação de um enredo e canções que contam uma história que envolve, além dos aspectos musicais, noçõesde respeito à natureza, conhecimentos da fauna e flora brasileiras, além de perspectivas sócio-culturais. O objetivo, ao término do projeto, é contribuir com o ensino de música em escolas, oferecendo opções para o dia a dia em sala de aula, bem como possibilidades de produções culturais envolvendo a escola como um todo.

Palavras chave: Canto coral, musicalização infantil, música na escola.

Com a Lei No. 11.769/2008, que complementa a LDB homologada em 1996, surge, no Brasil, uma demanda redobrada por professores de música. Com isso, as escolas precisam buscar profissionais que possam oferecer aos alunos uma base musical integrada a outros conteúdos do currículo, garantindo o bom aproveitamento das aulas. Na experiência vivenciada por este grupo como professores, regentes, alunos de música e estagiários em escolas públicas e particulares, observa-se que parte do material utilizado na educação musical não é apropriado para este fim. Funcionam como lampejos repentinos, apenas visando a descontração e não utilizando a música como meio de ensinar valores e proporcionar o desenvolvimento cognitivo do aluno em vários níveis. Segundo Dewey, é importante não haver separação entre a vida e a educação, fomentando, assim, uma contínua reconstrução de experiências (*apud* CUNHA, 2007, p. 22).

Por outro lado, levando em consideração o docente, parece ser fundamental a produção de materiais que dêem suporte ao ensino, mantendo princípios pedagógicos, sem perder o potencial da experiência musical. O professor precisa buscar a interação entre a vida social e a escolar, passando de um modelo de ensino que muitas vezes é passivo, para um método mais ativo, redefinindo suas funções como professor, tornando-se um pesquisador, orientador, parceiro, facilitador na aprendizagem. É preciso que leve em consideração o discurso musical do aluno (SWANWICK, 2003), estimulando sua criatividade e interesse, e para tanto, é essencial a atualização constante dos materiais produzidos, pois não se faz mais música como nos tempos de Mozart (ZAGONEL, 1999, p. 3).

O projeto,ora relatado, começou em 2010 quando três alunos e dois professores de licenciatura em música decidiram formar um grupo de estudos com o intuito de compor e produzir material para crianças. Como primeira atividade, o grupo iniciou uma revisão do material fonográfico direcionado às crianças e produzido no Brasil nos últimos vinte anos. Em encontros semanais, paralelamente à pesquisa auditiva, iniciou-se a leitura de textos de referência na área de educação musical. O foco concentrou-se em relatos de experiências e pesquisas sobre o ensino de música, escritos nos últimos dez anos. Entre as inúmeras publicações passíveis de estudo, o grupo aprofundou-se nos textos de PENNA, 2008, ZAGONEL, 1999,ILARI, 2006, e MATEIRO, 2008. Esse levantamento de material visava uma construção de conhecimento daquilo que tem sido produzido no Brasil recentemente, gerando parâmetros que delimitariam a criação musical.

Uma terceira vertente desta fase do projeto envolve, ainda, uma pesquisa de campo, entrevistando – até agora – vinte e dois (22) professores de música de treze estados do país. Os entrevistados procedem de distintas realidades: sala de aula e prática coral em escolas públicas e particulares, bem como conservatórios. Os resultados da pesquisa – nas três frentes da primeira etapa – têm possibilitado, até agora, uma idéia parcial daquilo que está disponível aos professores em escolas de várias partes do país. A reflexão sobre as descobertas feitas até o momento, corroboram os objetivos iniciais do grupo, que incluem a criação e viabilização de material que venha a acrescentar ao que atualmente é oferecido aos professores de música. Lembrando que, por mais que tenha havido crescimento nos últimos anos, não existe, ainda, abundancia de material musical à disposição dos professores do ensino básico. O grupo crê que a diversidade de opções é um fator de motivação para o docente, que, na fartura de alternativas poderá escolher aquelas que melhor se adaptem à sua realidade.

No cronograma de trabalho do grupo, após a fase inicial, exclusivamente de pesquisas, teve início a segunda etapa: criação de um musical infantil para os alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A faixa etária com que estamos lidando abrange crianças de cinco a dez anos, aproximadamente. Na continuação desta segunda fase, pretendemos desenvolver o projeto em duas escolas do município de Engenheiro Coelho: uma delas particular, onde alunos já passam pelo processo de musicalização, que faz parte da grade curricular desde os primeiros anos escolares. Paralelamente a esta, uma escola pública do mesmo município, onde as experiências musicais dos alunos sãodistintas daquelas encontradas na primeira escola.

No desenrolar do projeto com as escolas, a proposta é uma integração entre música, artes cênicas e artes plásticas (criação de figurinos e cenário). Além das expressões artísticas, busca-se abranger, no trabalho, conceitos de ética, ciência e ecologia. Não pretende-se algo que acarrete simples entretenimento, ou apenas apreciação musical, embora estes também façam parte do conjunto dos objetivos. O fazer musical está ligado à percepção de mundo, que varia conforme o momento histórico e o espaço social onde vivem as pessoas que estão envolvidas em processos do fazer artístico, seja ele composto por apreciadores, iniciantes, amadores ou profissionais. Por isso, o grupo tem observado que o essencial é ensinar música através do próprio fazer musical, justificando, assim, a idéia de integrar vários conhecimentos num musical, buscando também, deixar marcas das singularidades de nossa própria cultura por meio dos processos artísticos.Como escreve Penna (2001), o próprio ensino de arte precisa reconhecer a diversidade de manifestações artísticas como significativa, tomando a vida do aluno como ponto de partida para um trabalho pedagógico que possa, verdadeiramente, mudar o relacionamento do aluno com a arte, bem como em seu desenvolvimento pessoal e evolução social cotidiana. E nessa prática, a possibilidade de reunirmúsica e encenação pode tornar o aprendizado musical mais interessante, proveitoso para os próprios alunos e mais eficaz no intento de direcionar uma visão artística em construção.

O primeiro passo da criação foi aconcepção de um argumento. A idéia era aproveitar o espaço que o próprio campus do UNASP-EC proporciona. A despeito de estar localizado na região metropolitana de Campinas e contar com ótima infraestrutura, a universidade fica na zona rural e tem características de uma grande fazenda. Sendo assim, é possível encontrar no próprio ambiente escolar as características necessárias para tratar de forma prática sobre conscientização ambiental, respeito aos animais, preservação da natureza,

conhecimento de diferentes tipos de ecossistemas relacionados à fauna e flora brasileira, entre outros. Pareceu óbvio que o trabalho deveria partir da realidade que cerca esse grupo de pesquisa, pois, além da proximidade da natureza, seus componentes já estão habituados às localizações e divisões do campus. Posteriormente, quando for o momento de registrar o musical em vídeo, esse ambiente será facilitador no sentido de proporcionar as locações necessárias para tal produção.

A partir do tema definido, o trabalho dividiu-se em criação do roteiro e composição de canções que integram-se ao mesmo. As tarefas eram feitas individualmente, para que em um próximo encontro pudéssemos apresentar para o grupo. Assim, num primeiro momento, roteiro e composições surgiam da soma de criações independentes. Com o texto do roteiro finalizado, o grupo – atualmente composto de dois professores e dois alunos – iniciou uma fase de criação colaborativa, reunindo-se para compor letra e música juntos. As canções ainda não escritas já têm temas específicos definidos e cada componente tem liberdade para trazer novas contribuições, as quais são desenvolvidas em grupo.

O roteiro conta a história de uma menina da cidade – Paloma – que repentinamente encontra-se numa fazenda. Lá, depara-se com um pica-pau que lhe explica a realidade e as dificuldades pelas quais os animais daquela fazenda passam por causa de uma queimada num canavial perto dali. Logo, os dois são abordados por um burro que, durante toda a história, reforça sempre a lição de que a música faz a vida ficar mais alegre. Entre diálogos e canções, encontram vários outros bichos da fazenda e animais silvestres, que compõem um lindo coral. Revoltados com o fazendeiro vizinho, por ter furtado a regente – Dona Coruja – no dia da queimada, passam por situações em que a união de todos e o fazer musical em conjunto ajuda-os a vencer os problemas que estão enfrentando. Na história, a música aparece como um meio de superação e apoio às mensagens de respeito à natureza, em geral, e às plantas e animais, especificamente.

As canções já compostas tiveram como referência elementos da música brasileira, já que a valorização da música de raiz – suas características regionais e os diferentes estilos existentes em distintos estados do Brasil – faz parte dos objetivos do grupo a longo prazo. Os participantes poderão não somente entrar em contato com a cultura popular e absorvê-la, mas serão intérpretes da mesma. O ensino musical, então, torna-se algo que vai além da mera comunicação da cultura, mas torna-se um comprometimento com as tradições de forma dinâmica e criativa. Além disso, as peças têm caráter poético, facilitando a memorização das letras através de rimas, assonâncias e outros recursos literários. Tanto os aspectos da língua

como aqueles ligados à fauna e flora brasileiras, podem ser trabalhados de forma interdisciplinar com os programas de português/literatura e ciências das séries envolvidas, buscando também a humanização do ambiente escolar.

No plano pedagógico, a intenção é que as melodias apresentem noções de percepção de forma progressiva. Assim, nas primeiras canções aprendidas,as melodias, saltos de intervalos, figuras rítmicas, andamento, harmonia, estilo de música e até a concepção da instrumentação, são simples e fáceis para que o crescimento do conhecimento musical do aluno aconteça de forma gradual. Porém, para que o aprendizado não deixe de ser significativo, a proposta é que, no decorrer do mesmo, os aspectos musicais se tornem progressivamente mais complexos e desafiadores. Com isso é possível ampliar as referências musicais doouvinte e este torna-se mais flexível ao reconhecimento de diferentes sonoridades. Objetiva-se ampliar o espectro de referências auditivas com o uso de instrumentos típicos da cultura brasileira, bem como daqueles mais usuais na música divulgada pelas mídias eletrônicas. Desta maneira, o aluno terá o conhecimento tanto de sonoridades tradicionais da canção brasileira, como poderá tomar conhecimento de instrumentos de outras culturas, evitando uma postura etnocentrista no ensino da música.

No musical, cada um dos personagens principais possui alguma relação com um instrumento musical, que é executado ou citado pelo próprio personagem no desenrolar da trama e durante as músicas. Nesse aspecto, a intenção é abordar a diferenciação de timbres instrumentais, relacionando-os com as figuras dramáticas que contém características e personalidades diversificadas. Cada canção focalizaum aprendizado musical que respeita a progressão proposta pelo projeto. Os parágrafos a seguir apresentarão o roteiro do musical em linhas gerais, para que as idéias expostas até aqui fiquem mais claras.

A progressividade do musical contempla o aquecimento, que é uma parte muito importante no trabalho vocal. Assim, há inserções de com vibração de ponta de língua (trrr) e *boca chiusa* ou *humming* (mmmmm), bem como fonemas que trabalham articulação sem texto, todos funcionando como “efeitos sonoros” em canções soladas por personagens principais. Há também uma canção especificamente composta a partir do arpejo de dó maior, com variações da escala – apenas do primeiro ao quinto grau – e modo – maior e menor. Com letra explicativa do porque aquecer, a canção apresenta esse aspecto do canto de forma divertida e descontraída.

Há vários solos vocais, apresentados pelos personagens principais. Em uma das canções, o personagem Burro conta como é feliz por poder cantar o quanto e quando puder.

Tem melodia que utiliza apenas três notas, tornando bem fácil a execução e a memorização; justamente por ser uma música simples, está logo no início do musical. Outro protagonista importante do musical é o Dorival, um pica-pau extrovertido que acaba tornando-se grande amigo de Paloma. Juntos, no decorrer da narrativa vivenciam diversas histórias interessantes. Logo de início, quando os personagens envolvidos se conhecem, Dorival canta a primeira canção do musical apresentando-se para a garota. A canção está em tonalidade maior e contém uma melodia alegre e repetitiva – para facilitar o aprendizado – com intervalos simples de segundas maiores e menores. Sendo esta a primeira canção, tem grau de dificuldade bem baixo. Uma segunda versão da mesma peça, por narrar um momento triste – a queimada no canavial – encontra-se em tonalidade menor. A melodia original foi mantida, porém com mudanças na harmonia para levar os alunos à percepção das diferenças entre modo maior e menor.

No musical, há também uma canção tema que será utilizada para fechar a dramatização, porém aparece em pequenos trechos durante a peça, inclusive como música incidental (neste caso, instrumental). A letra exalta as maravilhas da natureza do Brasil, com citação de animais conhecidos e desconhecidos da fauna brasileira, bem como espécies da flora do país. O texto menciona a importância da valorização da natureza, das riquezas do Brasil e do valor de um cidadão conhecer seu próprio país. A temática é apresentada de maneira bem alegre, com um ritmo que remete ao baião e harmonia mais elaborada, contendo um grau de dificuldade mais avançado na melodia.

A progressão na construção do conhecimento também será enriquecida pelo fato de as canções, utilizadas em sala, poderem ser reunidas em forma de musical ao final de um período. O objetivo é que o professor explore, no dia a dia das aulas, as competências musicais previstas nas canções, enriquecendo cada uma delas com atividades variadas. Ao final do ciclo – ano letivo, semestre, ou outro período definido pelo professor de acordo com sua realidade curricular – a montagem do musical poderá funcionar como revisão e fechamento de tudo que foi trabalhado com os alunos.

Como laboratório inicial do material criado até aqui, o grupo pretende trabalhar na escola básica do próprio campus em Engenheiro Coelho, a partir do segundo semestre de 2011. A escola, que é particular e já trabalha com música em seu currículo há vários anos, faz parte do trabalho de estágio dos alunos de licenciatura. Os alunos do grupo de pesquisa fazem estágio nos 3º e 4º anos do ensino fundamental e as crianças destas classes serão as primeiras com as quais o grupo testará as composições.

Os objetivos do grupo, a médio e longo prazo, incluem a produção de material para utilização em escolas de ensino fundamental. Durante os três primeiros anos, o objetivo é gerar um livro ilustrado, partituras das canções e manual para o professor, bem como um CD/DVD. Para este último, serão utilizadas – como pré-produção – as informações reunidas no laboratório de ensaios realizado com as duas escolas mencionadas anteriormente.

Referências

CUNHA, Marcus V.*John Dewey - uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula*.4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

ILARI, Beatriz Senoi. Desenvolvimento Cognitivo-Musical no Primeiro ano de Vida. In: _____. (org). *Em Busca da Mente Musical:*ensaios sobre os processos cognitivos em musica – da percepção à produção. Curitiba: Editora UFPR, 2006, cap. 8.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais. *Arte Online:* Periódico online de Artes. Disponível em:<http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm>. Acesso em: 21 fev. 2008.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escolar: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Universidade Estadual Paraíba (UEPB), No. 19, p.57 - 64, Março, 2008.

_____. (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?*:uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

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

ZAGONEL, Bernadete. Em Direção a um Ensino Contemporâneo de Música. *Revista Ictus*. Salvador, no. 1, p. 1-15, 1999.

Criação musical e tecnologia: os *rappers* do ensino médio

Juliana Rocha de Faria Silva
juliana.silva@ifb.edu.br
IFB

Constantino Isidoro Filho
IFB

Lucilene Alves Vitória dos Santos
IFB

Resumo: A educação musical no século XXI pressupõe as inovações tecnológicas e as mudanças do processo de ensino e aprendizagem ocasionadas pela utilização dessas ferramentas. O presente artigo, fruto de um projeto de pesquisa interdisciplinar, relata uma experiência de ensino e aprendizagem musical baseada na criação musical e na tecnologia. Esse projeto foi elaborado a partir de um plano de curso para a disciplina Artes na modalidade do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Os conteúdos musicais foram desenvolvidos tendo como referência o movimento *hip hop* e a criação de bases instrumentais para o *rap* com a utilização do *software* "Hip Hop eJay". Os resultados parciais revelam que o ensino de música mediado pela tecnologia e voltado para a *performance* e a criação de estilos musicais presentes no cotidiano do aluno permite compartilhar práticas musicais no ambiente escolar e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, um planejamento em música, envolvendo a criação e a tecnologia, constitui-se um desafio para o professor de música que, por vezes, exerce o papel de aprendiz.

Palavras chave: Criação Musical, Software Musical, Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Introdução

Este artigo é um relato da execução parcial de um projeto de pesquisa que se originou de um plano de curso interdisciplinar[1] em Artes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus* Planaltina. Pretende-se destacar o ensino de música no âmbito deste plano e projeto que está sendo desenvolvido, desde fevereiro de 2011, com 49 alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico nos Cursos de Agropecuária e Agroindústria. Esses alunos cursam as disciplinas regulares do Ensino Médio, inclusive na área de Artes, integradas aos conteúdos do curso técnico.

A instituição na qual o projeto está sendo desenvolvido é a única na região a reunir professores da área de artes visuais, música e teatro que atuam nessa modalidade de ensino.

[1] Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a interdisciplinariedade atua no sentido de reorganização curricular das disciplinas em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos. As artes são encontradas dentro das linguagens e códigos ao lado de Língua Portuguesa, de Línguas Estrangeiras Modernas, de Educação Física e de Informática.

Essa vantagem, porém, é o elemento problematizador da atuação docente desses professores, pois a disciplina Artes possui carga horária curricular semanal de duas horas/aula, de 50 minutos cada, nas turmas do 2º e do 3º ano, espaço a ser compartilhado por essas três áreas do conhecimento. Essa carga horária reduzida e compartilhada é, pois, um entrave para o desenvolvimento das áreas de artes visuais, música e teatro.

Um primeiro impulso para resolver ou amenizar esta problemática seria ofertar ações de extensão e projetos artísticos realizados no contra-turno de estudo. Todavia, essa solução não é promissora, haja vista que os cursos técnicos no *Campus* Planaltina possuem uma carga horária total extensa realizada em período integral. O único horário vago para o desenvolvimento de outras atividades extracurriculares é o turno vespertino da quarta-feira disputado, muitas vezes, entre os professores de todas as áreas para ministrar aulas de dependência, treinos esportivos, visitas técnicas e estágios obrigatórios para o curso.

Tendo como pano de fundo esse contexto, foi elaborado um plano de ensino pelos professores de Artes Visuais, Música, e Teatro com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuação e criação de manifestações artísticas no *Campus*. Considerando as práticas artísticas presentes na cultura *hip hop*[2], que permite ao aluno expressar-se por meio da criação e da improvisação, criou-se um espaço aberto para a expressão dos valores, crenças e necessidades dos alunos. A partir da execução desse planejamento, que se encontra ainda em andamento, foi construído um projeto de pesquisa que tem como principal objetivo principal refletir e discutir o ensino de Artes em Instituições de Educação Profissional.

Uma proposta interdisciplinar

O projeto de pesquisa teve como ponto de partida os seguintes questionamentos: o que se espera para o futuro do ensino de arte na educação? Como determinar os saberes e os fazeres forjados na história social de cada aluno, projetando e incorporando esse conhecimento como cerne do processo de ensino e aprendizagem artístico? Quais as estratégias de legitimação da arte como um campo de conhecimento autônomo e fundamental para o projeto político-pedagógico da escola? Como a arte estabelece interfaces eficazes e eficientes entre a realidade social da comunidade e a organização social constituída dentro da

[2] Movimento cultural juvenil originário no bairro do Bronx, em Nova Iorque, no final da década de 60 e engloba quatro expressões artísticas: o grafite (expressão plástica - arte de pintar e desenhar em espaços como muros e painéis); o *breakdance* (conhecido como "dança de rua" com movimentos acrobáticos e/ou pantomímicos); o DJ (músico que manipula discos de vinil e/ou compactos e faz intervenções musicais por processos eletrônicos); e, o MC (poeta cronista que por meio de rimas conta a sua história e sua realidade social) (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008).

escola? Como a arte opera, forja e desencadeia no discente/participante atitudes mentais propícias à critica, à criação e à participação não conformista na sociedade? Tais questões vinculam-se à prática docente dos professores de artes visuais, música e teatro envolvidos nesse projeto e que buscam não apenas ensinar o conteúdo específico de cada área de conhecimento, mas, principalmente, maneiras de contribuir para modificar a situação do ensino de artes e da educação em geral no Brasil.

Sabe-se do valor da Arte como um elemento relevante do processo educacional. Ela é compreendida como um campo de saber consolidado e reconhecido por diretores, pedagogos e professores. Além disso, o ensino de Arte é garantido na legislação[3] que orienta a educação em nosso país. Contudo, esse consenso é paradoxal, visto que no desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, na efetivação de estruturas físicas e na disponibilização de recursos didáticos necessários para o eficiente funcionamento das aulas de Arte na escola observamos que esta disciplina ainda está longe de ser uma prioridade real dentro das instituições que ofertam a Educação Básica. Partindo dessas problematizações, o conjunto de professores e pesquisadores, envolvidos no projeto em questão e na linha de pesquisa "Práticas Interartísticas e Pedagógicas no Ensino Técnico e Tecnológico" cadastrada no CNPq, têm como objetivo primordial contribuir para a transformação desta realidade no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus* Planaltina.

Partindo de uma leitura crítica da realidade da disciplina Artes no currículo do Ensino Médio, decidiu-se estabelecer um plano de ensino e aprendizagem que envolve ações de *performance* aproximando artes visuais, música, teatro e literatura associando tanto o ensino quanto a pesquisa e a extensão. O intuito foi aproveitar o tempo reduzido de que as Artes dispõem e ocupá-lo com o máximo de eficiência, articulando os conhecimentos que permeiam cada uma das áreas de atuação em uma perspectiva híbrida. Essa perspectiva compreende, no campo de Artes e tecnologias, segundo Santaella (2003), compor um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada por meio de linguagens e meios que se misturam e se compõem.

[3] Essa legislação refere-se ao §2º e §6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.

Neste sentido, agregamos a Literatura[4] às outras três áreas do saber com a finalidade de compor um conjunto de linguagens que se completem e instrumentalizem as *performances* artísticas dos alunos, uma vez que ela colabora para a "expressão" de um sentido novo, escondido no mundo, para a descoberta do “eu”, para a luta social. O aluno, como “artista em potencial”, é um ser social que busca exprimir seu modo de estar no mundo na companhia de outros seres humanos, reflete sobre a sociedade, volta-se para ela, seja para criticá-la, seja para afirmá-la, seja para superá-la (CHAUÍ, 2000). Dessa forma, a Literatura em muito pode colaborar com a produção artística dos alunos na construção, organização e expressão das linguagens que farão parte do espetáculo.

Assim, considerou-se a *performance* como um potente recurso pedagógico interdisciplinar para o ensino de Arte que une o fazer artístico e a tecnologia. Espera-se com essa proposta que a Arte propicie cada vez mais espaços de encontro entre os seres humanos; que alcance valor social; que transforme a sala de aula e, consequentemente, a escola em pólos culturais efervescentes; provoque a comunidade escolar a participar dos espetáculos para discutirem e julgarem; estimule a sensibilidade, a criação e a crítica dos envolvidos a respeito do que produziram e viram, fomentado, assim, a capacidade crítica coletiva.

No que diz respeito ao fazer artístico, esse projeto está desenvolvendo o processo de produção artística, articulando dois focos de ação, quais sejam: a pesquisa de práticas didático-pedagógicas interdisciplinares para o ensino de Artes visuais/música/literatura/teatro e o desenvolvimento de competências e habilidades para a pesquisa e a *performance* nos estudantes participantes.

Os laboratórios artísticos/formativos articulam a construção de saberes e fazeres inerentes da *performance* artística propiciando aos participantes o contato prático e processual com técnicas e teorias relacionadas à construção de espetáculo. Ao mesmo tempo permite ao jovem participante ser o protagonista da ação cultural. Nesses laboratórios, os alunos-intérpretes são inseridos dentro de um processo criativo a partir do qual suas habilidades corporais e cognitivas fornecem o material que será tratado dramaturgicamente no roteiro do espetáculo. É importante destacar que a *performance* não se resume à exibição das múltiplas habilidades de seus intérpretes (falar, cantar, pintar), simultaneamente a este ato, promove-se

[4] A Literatura é uma forma de manifestação artística que trabalha com elementos linguísticos com finalidades estéticas e sociais. É, portanto, uma arte. Nesse sentido, participa, com as outras formas de manifestação artística, de um esforço humano para melhor entender a realidade que nos cerca, pois nos dá a possibilidade de recriar a realidade a partir da visão de uma determinada visão, com base em sentimentos, pontos de vista, necessidades e técnicas narrativas (MOISÉS, 1966).

a apropriação criativa do universo representado com a incorporação dos conteúdos demandados pelos participantes. Desse modo, o foco dos intérpretes se amplia de demonstração das habilidades para uma consciência de atuação.

Este projeto de pesquisa mescla, portanto, metodologias da pesquisa-ação dentro da perspectiva educacional e a proposta da pedagogia de projetos. A modalidade de pesquisa-ação no contexto da educação concretizou-se a partir da década de 1980. Esta metodologia consiste em "processos de intervenções que visam transformar determinada realidade" (IBIAPINA, 2008, p.9) e, voltada para o âmbito escolar, a pesquisa-ação propõe que os professores pensem criticamente e problematizem com o intuito de reformular as suas práticas.

A pedagogia por projetos, preconizada pelo arte-educador espanhol Fernando Hernández (1998), inclui definir a temática com o grupo de estudantes; dividir grupos e definir assuntos a serem pesquisados; socializar os resultados obtidos por meio das investigações e concluir o projeto com um produto final quer seja um livro, um vídeo, uma peça de teatro ou uma exposição, para dar visibilidade ao todo do processo vivenciado. Nessa proposta de trabalho, os estudantes deixam o papel de assimiladores de conteúdos para participar do processo de criação, definindo dúvidas e buscando soluções, de modo que eles possam desenvolver a autonomia. A organização desse processo leva em consideração os interesses dos estudantes, busca a integração entre arte e vida, envolve interdisciplinaridade. É fundamentada em pesquisa e, logo, todos deverão ser co-responsáveis pelo trabalho. O estudante é considerado como sujeito ativo, um cidadão capaz de produzir, analisar, tomar decisões e trabalhar coletivamente.

Dessa maneira, no âmbito deste projeto de pesquisa, o ensino de música se constituiu sobre dois pilares: a criação e a tecnologia. A seção a seguir trata das motivações que levaram à organização do conteúdo musical que fará parte do espetáculo.

A música no espetáculo

No âmbito deste projeto de pesquisa interdisciplinar, as aulas de música foram planejadas para a criação de músicas que farão parte do espetáculo. No início pensou-se em bases instrumentais para o estilo *rap*[5]. Essas bases foram elaboradas a partir do *software* "Hip

[5] O *rap* é uma abreviação de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) e caracteriza um estilo musical "que nasceu da rua e para a rua. Suas temáticas estão intimamente ligadas às situações sociais contemporâneas. [...] No *rap* existem diferentes vertentes e ramificações que, embora compartilhem de estéticas sonoras semelhantes, não se

Hop eJay[6]". Em uma breve revisão de literatura no assunto que envolve softwares e ensino de música, as temáticas abordam os tipos e os usos dos softwares musicais (KRÜGER, 2006; FRITISCH et al., 2003); a elaboração e a análise de softwares dessa área (FICHEMAN, 2008; MILETTO, 2008).

A escolha pelo gênero ocorreu por causa de um grupo de dança de rua que existia na instituição e era convidado a se apresentar em eventos dentro e fora do ambiente escolar. Esse grupo era formado por jovens, do sexo masculino, do 2º e do 3º ano que dançavam a partir de músicas mixadas por um integrante, no papel de DJ, manipulando um computador com o *software* "Virtual DJ"[7].

Após o contato com esse grupo de alunos, propôs-se buscar um plano de ensino de música que pudesse contemplar as práticas do *hip hop* - *rap*, *break* e grafite. Esta procura resultou em uma composição de um *rap* com o tema "Natal" para o coral da instituição tendo a sua base instrumental composta pelo *software* "Hip Hop eJay". Esta primeira tentativa de aproximar-se do contexto musical dos alunos teve resultados positivos e elevou a confiança do professor de música – que não tinha experiência no *rap* - para avançar em suas reflexões e ações. Esses resultados mostraram as habilidades dos alunos na interpretação do estilo e na troca de experiências entre eles e o professor.

Além disso, um espetáculo ao vivo que envolve ópera e rap fora presenciado pelo professor de teatro e trazido em vídeo para a sala de aula. A apreciação desse espetáculo abriu o leque de possibilidades para a elaboração das bases instrumentais combinando outros estilos musicais com o *rap*. Neste sentido, percebemos como a escolha pelo *hip hop* alcança mais e universos e manifestações do mundo artístico. Todas as experiências foram discutidas em reuniões de planejamento dos professores de Artes e somaram-se à proposta final da disciplina para os alunos do 3º ano no decorrer do ano de 2011.

---

constroem sob as mesmas bases socioculturais". Um exemplo disso é o movimento *rap* que privilegia as batidas e as levadas ritmicas ao invés da letra e sua mensagem. Há também o gangsta *rap* que incentiva o crime e o tráfico em suas rimas. No entanto, tal vertente, no Brasil, ganhou um outro sentido voltado para a expressão genuína sem a preocupação com a mídia e suas formatações comerciais (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008, p. 21, 24).

[6] *Software* de criação musical a partir de 4.000 amostras com qualidade de estúdio. Foi utilizada a versão 5 desse programa por oferecer condições de instalação e uso acessíveis às configurações dos computadores do Laboratório de Informática da escola. Informações e download disponíveis em: < http://www.ejay-store.eu/> . Acesso em: 18 out. 2010.

[7] Este *software* é para mixagem de música feito para DJs. Possui ferramentas fáceis de utilizar além de incluir aquelas necessárias ao DJ profissional. O "Virtual DJ" também oferece recursos avançados para modificar as mixagens convencionais. Informações e download disponíveis em: < http://www.virtualdj.com/>. Acesso em: 15 jul. 2011.

No que diz respeito ao planejamento de música, no âmbito dessa proposta, teve como ementa a encenação de um espetáculo dramático-musical que se apropria criativamente do repertório de movimentos, gestos, ritmos e cenas-típicas presentes nas *performances* urbanas de jovens que se valem da cultura *hip hop* para expressar suas idéias e encontrar entretenimento. Os objetivos deste plano de curso foram, portanto, compreender e discriminar auditivamente os elementos musicais que compõem o estilo musical do *rap*; analisar a estrutura das bases e das letras de *rap* nacionais e internacionais; criar músicas – rimas e bases instrumentais - no estilo *rap* e conhecer a história, o papel social, os grupos, as músicas, as técnicas composicionais, as variações, as rimas e os temas que compõem o movimento *hip hop*.

Música, câmera, ação!

O ensino de música dentro do plano e do projeto interdisciplinar de Artes compõe-se de dois elementos: a criação musical e a tecnologia. A criação musical é inerente aos seres humanos que passam de meros consumidores para efetivos fazedores. Para Miletto (2008), a capacidade de ser um criador de cultura musical é inerente ao ser humano, pois ela não apenas é consumidor de uma cultura. Este potencial criador é oportunizado por meio da aprendizagem, da criação e da experimentação do material sonoro que além de contribuir para o seu lazer e satisfação, reduz a exclusão social.

No projeto, as músicas estão sendo criadas pelo uso do *software* "Hip Hop eJay". A princípio, foi sugerida a composição de bases instrumentais que serviram para acompanhar as letras que foram construídas a partir do tema do espetáculo criado pelos alunos com a supervisão do professor de teatro. Antes, porém, essas bases serviram para acompanhar os exercícios de improvisação corporal e vocal tendo como elemento motivador o desafio entre os alunos – característica marcante do *hip hop* que envolve não somente a melhor rima, mas também as *performances* no *break*, as composições mais representativas do grafite e as manobras mais criativas nos toca-discos (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008).

No decorrer do semestre, as bases instrumentais foram construídas visando à personificação e caracterização dos personagens criados pelo roteiro da peça e à composição da trilha sonora do espetáculo. Percebemos que algumas bases rítmicas construídas pelos

alunos envolveram a combinação do *rap* com ritmos nordestinos como o baião, com o *reggae*, além de outros que estavam representados nas amostras do *software*.

A sequência das atividades ocorreu com aulas alternadas, uma no laboratório de informática e a outra na sala com as bases sendo tocadas pelo computador conectado a uma caixa de som. No início, de modo geral, as bases foram construídas com a utilização de muitos ritmos e mudanças constantes que foram percebidas no momento em que os alunos tentavam encaixar a letra com a base criada anteriormente. Isso ocorreu, principalmente, pelo baixo volume dos amplificadores dos computadores do laboratório que não permitiu que essas atividades pudessem acontecer simultaneamente. No entanto, as mudanças no processo de criação das bases aconteceram com o exercício constante de *performances* e avaliação coletiva.

O manuseio do *software* pelos alunos demonstrou como os "usuários potenciais" (FICHEMAN, 2008, p. 12) manipulam as ferramentas tecnológicas e provêm a interatividade e a colaboração entre si e os professores. Além de criarem as bases por meio das amostras de padrões ritmicos em diferentes estilos, de linhas de baixo ou de melodias no teclado/guitarra/voz disponíveis no programa, os alunos foram descobrindo maneiras de gravar, editar e manipular melodias criadas ou copiadas a partir de outros instrumentos ou voz executadas por eles mesmos. Além disso, começaram a cortar e a editar trechos de músicas em arquivos com formato MP3 ou WAV para usá-los como recursos musicais para as suas criações.

Essa facilidade com que os alunos transitam e manipulam os recursos tecnológicos estão associados à disseminação, acesso e adesão às ferramentas digitais. O *rap*, assim como outros estilos da música popular, tem uma relação direta com a tecnologia. Para Gohn (2002), não só a música popular, mas também todas as formas de manifestação musical encontradas no mundo moderno não existiriam da forma como conhecemos hoje se não houvesse a tecnologia.

De acordo com Ficheman (2008), os jovens e os adolescentes de hoje têm se beneficiado da tecnologia, já que estão em contato com esses recursos na escola, em casa, nos shoppings e nos diversos espaços com rede *wireless* onde podem interagir em plataformas fixas ou móveis. Dessa maneira, a tecnologia vem causando mudanças no processo de ensino e aprendizagem em que o aluno está envolvido em diferentes espaços e tempos de aprendizagem que não acontecem somente na sala de informática. Além disso, eles desenvolvem um pensamento não linear, acostumado à velocidade e à interatividade,

desempenhando diferentes tarefas simultaneamente envolvendo os *hiperlinks* do seu mundo televisivo, os videogames e a internet.

Gohn (2002) acrescenta que os alunos desenvolvem uma autonomia no seu aprendizado musical quando atuam como produtores musicais. Isso se deve graças à tecnologia de registro e transmissão do material sonoro que possibilitou novas maneiras de trabalhar a música.

Percebe-se que, além da autonomia de suas aprendizagens, esses alunos desenvolvem-se pelos caminhos da aprendizagem informal quando experimentam diferentes maneiras de compor e improvisar. Segundo Green (2001), há cinco maneiras de aprender música informalmente e que estão presentes principalmente na aprendizagem de músicos populares. Eles aprendem partindo de músicas que escolhem, gostam e se identificam; por meio da audição e da cópia de gravações; com amigos; de maneira autodidata e pessoal sem uma orientação estruturada e conectando a audição, a *performance*, a improvisação e a composição.

Ficheman (2008) também considera que a aprendizagem dos jovens e adolescentes apoiadas por tecnologia é considerada informal em diversas situações como, por exemplo, jogar jogos eletrônicos, interagir com conteúdos na internet e participar de comunidades online. Essas atividades podem, pois, criar um ambiente motivador para os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, para Ficheman (2008) a inserção da tecnologia na educação formal aproxima os alunos de seus professores não tão próximos a este universo tecnológico.

Considerações finais

As experiências com a execução do ensino de música que envolve a criação musical e a tecnologia têm demonstrado como os adolescentes de idades entre 17 e 20 anos interagem com o universo computacional de uma maneira diferente às gerações anteriores e como isso representa um desafio para o professor de música que atua no Ensino Médio. Assim, o desafio desse professor é compreender as relações estabelecidas e modificadas pela tecnologia e a música é que hoje se precisa conhecer a tecnologia envolvida na produção e na transmissão da música e "educar tecnologicamente" (GOHN, 2002, p. 57).

O receio e o medo gerado pela falta de domínio dos recursos tecnológicos afastam os professores do campo tecnológico. Este fator se deve, principalmente, pela ausência de disciplinas nos cursos de Licenciatura, seja em Música ou Artes Visuais e Teatro, e que se

dediquem ao estudo de softwares para a educação. Fritisch et al. (2003) alertam que os programas musicais servem para auxiliar o professor na prática do ensino e não substituí-lo. É ele quem deve tomar as decisões mais adequadas de utilização de ferramentas computacionais para enriquecer o ambiente de ensino e aprendizado musical que deve voltar-se aos objetivos do seu planejamento.

Mesmo com as dificuldades e a falta de domínio da prática do estilo e das ferramentas tecnológicas, consideramos que a busca de soluções que priorizem a *performance* artística no Ensino Médio geram, por um lado, o interesse e a motivação dos alunos em aprender e compartilhar as experiências de suas práticas musicais e, por outro lado, o desafio e a ansiedade do professor ao propor metas educacionais direcionadas ao contexto sócio-cultural de seus alunos que, muitas vezes, não corresponde ao seu. No entanto, tal desconforto gerado por propostas de ensino e aprendizagem desarticuladas de experiências musicais, abre as portas para o diálogo e o crescimento profissional como músico e como mestre pois o torna mais receptivo aos conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos.

As vivências nesse projeto mostraram que muitas vezes o professor torna-se aprendiz e o aluno ocupa o lugar do mestre. Neste sentido, as trocas que têm conduzido o processo de ensino e aprendizagem estão alicerçadas no conceito de ecossistemas de aprendizagem que conduzem os processos educacionais mediados pela tecnologia. Para Ficheman (2008), esses processos têm considerado os conteúdos e a relações entre alunos e professores como um ecossistema, no qual, pelo seu sistema complexo, nascem e crescem em busca de um equilíbrio interno. Há entradas e saídas, formação de comunidades espontâneas que interagem com o ambiente. Essa definição bem como o modelo e a metáfora de ecossistemas têm sido trazidas do campo das ciências biológicas para a educação.

Espera-se que a experiência compartilhada neste artigo possa encorajar e inspirar os professores de música a buscarem novos rumos para o ensino de música com o auxílio da tecnologia na Educação Básica.

Referências

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia.* São Paulo: Ática, 2000.

FICHEMAN, Irene K. *Ecossistemas digitais de aprendizagem: autoria, colaboração e mobilidade*. Tese (Doutorado). Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2008. 189 p.

FRITISCH, Eloi F. et al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo, Moderna, 2003. p. 141-157.

GOHN, Daniel M. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tenológicas.* Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2002. 175 p.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*: a way ahead for music education**.** London: Ashgate, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed,1998.

IBIAPINA, Ivana M. L. M. *Pesquisa colaborativa*: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Ed., 2008.

KRÜGER, Susana E. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 75-89, 2006.

LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010, 5. ed.

MILETTO, Evandro M. *Rumo a um ambiente de prototipação sonora cooperativa na web.* Dissertação (Mestrado). Instituto de Computação, UFRGS, 2004. 88 p.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Parte I – Bases legais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.

MOISÉS, Massaud; *A Criação Literária.* São Paulo: Cultrix, 1966.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano*: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

SOUZA, Jussamara; FIALHO, Vânia M.; ARALDI, Juciane. *Hip Hop*: da rua para a escola. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.

Criação musical: uma vivência musical significativa para os alunos

Luanda Oliveira Souza
UFSCar
Luanda_evc@yahoo.com.br

Resumo: O relato de experiência tem como objetivo descrever e debater processos de criação musical em grupo de alunos com idade entre 9 e 10 anos da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Oca dos Curumins, localizada na cidade de São Carlos. O trabalho foi desenvolvido durante sete aulas da disciplina de Educação Musical da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Oca dos Curumins, gerando também o aproveitamento das duas composições em uma apresentação musical. O trabalho reflete sobre como o processo de composição realizado em grupo pode gerar conhecimentos além dos conceitos musicais, refletindo sobre como a criação musical pode se tornar uma vivência musical significativa para os alunos.

Palavras chave: criação musical em grupo, vivencia musical, aprendizagem musical significativa.

Introdução

Tendo em vista o uso da criação musical como uma importante ferramenta de aprendizagem na Educação Musical, o presente relato tem como objetivo descrever e refletir o processo de composição[1] de duas canções, realizadas por alunos da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Oca dos Curumins localizado na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. As turmas apresentavam uma média de 20 alunos por sala, sendo elas formadas por três classes pertencentes ao quarto ano e duas turmas do quinto ano do ensino fundamental.[2]

O tema para a criação musical de todas as turmas foi “dia das mães”. Assim como em diversas escolas de ensino básico, o segundo domingo de maio é celebrado com uma festa na qual são realizadas atividades comemorativas e dentre elas, as apresentações musicais tem papel importante para esse evento.

Com o intuito das músicas apresentadas serem mais significativas, buscou-se que o processo de criação da letra e melodia da canção fosse realizado pelos alunos, a partir de atividades que se tornaram experiências de vivência musical, estas que foram pensadas nos três princípios de Swanwick, que são: considerar a música como discurso, dar relevância ao discurso musical dos alunos, e a fluência musical (SWANWICK, 2003). O processo de criação das músicas foi baseado no fazer musical, apoiados na composição, apreciação e

[1] O termo composição é usado no sentido escolher a formas de organização sonora (Swanwick, 2003)
[2] Representado pela nomenclatura antiga como quarta-série e quinta série do ensino fundamental

execução musical, estes que também são propósitos do educador musical Swanwick. (SWANWICK, 2003).

Portanto, o processo de composição utilizado para esse trabalho, nas palavras de Swanwick citado por Lorenzi, ocorre de modo que "... a composição se realiza quando existe alguma liberdade para escolher o ordenamento da música, com ou sem notação nem outras formas de instrumentação detalhada para execução. (LORENZI, 2007, p.28)". Logo, durante as aulas de música a composição foi pensada como um meio de organizar as idéias sonoras dos alunos, nesse caso as melodias, em busca de expressá-las em uma canção.

Dessa maneira, durante as aulas de educação musical, os alunos assumiram o papel de compositores, apreciadores e executores das canções feitas para as mães, e puderam vivenciar a música, e apresentá-la para toda a comunidade escolar presente no evento.

O processo de criação musical[3]

O processo de criação musical foi igual para as turmas do quarto e quinto ano, tendo duração de duas aulas para a composição da canção e cinco aulas os alunos aprimorarem os arranjos e ensaiaram.

Em busca de iniciar as atividades, durante a primeira aula foi discutido sobre criação musical, abordando as diversas formas que um compositor pode fazer música. Também foram explicados, de maneira simples e com exemplos práticos, os conceitos de melodia, ritmo, harmonia[4], contextualizando aos alunos que se pode iniciar uma composição musical partindo de qualquer um destes conceitos, até mesmo da letra da canção.

Para de facilitar o entendimento sobre criação, foi feito junto à turma uma pequena composição com melodia e harmonia e letra muito simples. Esse exemplo foi direcionado com auxílio da educadora em busca de experimentar os sons, sendo que esse tipo de experiência musical já havia sido feita anteriormente com os alunos[5]. Para isso, a atividade foi formulada da seguinte forma:

[3] Vale ressaltar que este relato é apenas mais um exemplo de como se utilizar da criação musical como ferramenta de ensino musical, sabendo que existem diversas outras formas de realizar uma composição.

[4] A melodia consiste na sucessão de sons formando sentido musical. O ritmo é o movimento dos sons regulados pela sua maior ou menor duração. A harmonia consiste na execução de vários sons ouvidos ao mesmo tempo, observadas as leis que regem os agrupamentos dos sons simultâneos. (PRIOLLI, 2007, p.6).

[5] É importante relatar que a educadora responsável pelo trabalho estava lecionando na escola há três meses, tendo conhecimento sobre os processos de ensino aprendizagem utilizados anteriormente, e iniciou a disciplina com aulas que abordavam sobre criação musical.

- Foi selecionado um tema;
- Vários alunos sugeriram uma frase sobre esse tema, e foram escolhidas em conjunto quatro frases;
- Foi pedido para que os alunos pensassem e experimentassem possíveis melodias para a cada frase;
- As frases musicais foram repetidas algumas vezes para que os alunos pudessem debater se estavam apreciando a criação, até chegar a uma melodia que agradasse a todos, e quando necessário a educadora auxiliava para terminar o restante da estrofe[6];
- Após isso, a educadora criou um solo de flauta doce com cerca de quatro compassos para iniciar a música;
- Para finalizar, a pequena composição era tocada e cantada na íntegra por toda a turma.

Esse exemplo, apesar de breve, foi importante para que as crianças percebessem que a partir de idéias musicais simples pode-se iniciar uma composição em conjunto, pois enquanto alguns alunos tiveram boas idéias para a letra da música outros completaram a atividade pensando na melodia.

Após o exemplo, a turma foi dividida em quatro grupos e cada um deveria compor uma pequena canção com quatro frases cujo tema da fosse "Dia das Mães". Nessa etapa da atividade não foi falado da possibilidade das canções poderem ser apresentadas na festa das mães, para não haver nenhum tipo de possível pressão ou competição entre os grupos. Ao iniciar as atividades as turmas ficaram bem à vontade, e nesse momento alguns grupos se empenharam bastante, discutiram as letras das estrofes, experimentaram melodias, e buscaram sonoridades marcando os ritmos na carteira, batucaram nos cadernos, criaram solos de flauta doce, enfim, cada grupo escolheu uma forma de experimentar os sons para a criação em conjunto.

Conforme os alunos foram realizando as composições, a educadora passava pela sala observando e auxiliando os alunos, com o papel de colaborar para o conhecimento, em busca de ajudar no pensamento musical sem interferir na criatividade dos alunos. Segundo Beineke, o papel do educador, durante uma composição musical, se enquadra em:

> "... proporcionar condições para que se crie esse ambiente de relações sociais positivas, de comprometimento com os processos de aprendizagem do

[6] O restante da composição poderia ter sido desenvolvido por todos os alunos, no entanto, por não ter um número maior de aulas para realizar a atividade, foi optado que a educadora terminasse a música.

> grupo, de colaboração mútua, de engajamento de interesses e de valorização das contribuições das crianças em aula. (BEINEKE, 2009, p. 7)"

Também foi solicitado que eles ensaiassem a canção e para em seguida gravá-la, e conforme os grupos concluíam as melodias e letras, os alunos eram chamados para outro ambiente da escola para as músicas serem gravadas.

Como a atividade de compor a música com todos os elementos musicais poderia ser complexa a essas turmas específicas de alunos, as idéias musicais feitas pelos grupos foram basicamente a melodia da canção acompanhada pela letra. Fora do horário das aulas as gravações das criações de todas as turmas foram ouvidas minuciosamente, sendo posta uma harmonia.

Para a segunda aula, foram tocadas todas as canções acompanhadas pelo violão, e então foi realizada uma votação para escolher música que representaria os quartos e quintos anos. Essa medida de votar em uma única canção foi tomada pelo fato de que cada série seria responsável por apenas uma apresentação musical. Nessa etapa do trabalho os alunos souberam que a música escolhida seria apresentada na festa de dia das mães. Esse momento da votação também necessita ser evidenciado, pois as crianças deveriam votar pela música que mais lhe agradasse do que escolher a canção do seu grupo, ou mesmo do seu colega de sala. E foi justamente que nessa fase que foi possível esclarecer melhor que a música pertencia a todos, que cada contribuição era importante, e que aqueles que não realizaram sugestões para o grupo podiam cooperar buscando tocar a canção da melhor forma possível.

Ao fim da escolha da canção, a música foi ampliada, já que esta apresentava somente quatro frases. Para isso foi posto na lousa início da música, e solicitado para que os alunos sugerissem novas frases, estas que seguiram os padrões melódicos, rítmicos e harmônicos da primeira estrofe, completando assim a canção. Contando que havia uma turma no período da manhã e outra no da tarde, as músicas ficavam sujeitas a pequenas modificações.

Na terceira aula, as músicas foram entregues impressas para os alunos, e foram escolhidas as pessoas que iriam cantar e tocar percussão e flauta doce. Também foi definida a forma e estabelecido como seria o arranjo da canção. Esta formação musical se manteve durante a quarta e quinta aula, além de ensaios extras com as turmas dos dois períodos.

A formação do arranjo para ambas as séries foram quatro alunos em cada turma tocavam percussão, sendo dois responsáveis por marcar o pulso e dois fazendo uma base rítmica simples. Na música do quinto ano que houve uma introdução realizada pela flauta doce, na qual nove alunos se encarregaram de tocar. Todo o restante da turma deveria cantar de forma afinada, seguindo os nuances musical de cada composição. Os ensaios eram

iniciados com aquecimento corporal e aquecimento vocal, sendo vista com bastante ênfase a prática coral.

Considerações sobre as criações e as composições dos alunos

Pelo fato da composição ser feita em conjunto com as turmas é preciso considerar que alguns alunos têm mais facilidades com as práticas musicais, tanto por ter tido mais estímulo, como por gostar mais de música; em contrapartida, alguns alunos apresentaram um pouco de dificuldade, entretanto, foi possível que todos participassem da atividade, pelo fato desta ter sido realizada coletivamente. A formação de pequenos grupos é importante para a aprendizagem, já que é considerado que cada aluno trás suas contribuições musicais, estas que podem ser ainda mais significativas quando eles passam a se apropriar da música. (Swanwick, 2003).

Vale ressaltar que a escola oferece a disciplina de Educação Musical a mais de quinze anos, abrangendo as turmas desde o maternal ao quinto ano do ensino fundamental, e a partir do segundo ano (idade média de sete anos), a ênfase do ensino musical é aplicada através da flauta doce soprano, o que faz com que os alunos já tenham conhecimentos musicais mínimos para realizar esse tipo de atividade.

Sobre as composições dos alunos, o ritmo da canção mais votada pelo quarto ano foi um rock, intitulado como “Eu estava com a minha mãe”. A letra ficou divertida e empolgante, que enfatizava momentos entre mãe e filho. A melodia apresentava variações simples, sem grandes saltos intervalares, no entanto, havia pausas que deixaram o rimo bem característico. Não houve solo de flauta para essa música e alguns alunos acompanharam com instrumentos de percussão.

Para as turmas de quinto ano, a música escolhida foi “Mãe, você é linda”. O ritmo ficou suave e simples e a letra fazia uma homenagem à mãe. O interessante é durante o processo de criação, simultaneamente um grupo iniciou a composição pela letra e em seguida pela melodia, e outro grupo que estava ao lado começou fazendo um solo de flauta. Foi possível unir o solo de flauta de um grupo junto à letra e melodia do outro e a canção ficou mais completa e rica.

Criação musical para o ser humano

Além de todos os conceitos de música que podem ser aprendidos, os objetivos da criação musical em grupo para esse trabalho vão além de compor uma canção, mas também, refletir sobre como a música pode ser significativa para as relações dos seres humanos. Sendo assim, para Koellreutter, a música que é considerada uma forma de arte, "torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano." (KATER, 1997. p. 38). Nesse caso, a atividade de criação musical apresentou oportunidades de trabalhar em grupo, na qual os alunos tiveram que aceitar as opiniões do outro e saber ouvir críticas quando as idéias musicais não foram bem vindas perante o grupo.

Maffioletti, citada por Beineke, reforça essa idéia ao expressar que a composição musical pode ser um espaço que possibilita que os alunos aprendam significados culturais além de poder atribuir seus próprios significados à música, citando "[...] aprender a compor música é aprender a compor-se a si mesmo, como pessoa que pode compreender e criar significados para alimentar suas trocas simbólicas na cultura. (BEINEKE, 2009, p.42)"

Dessa forma, a educação musical nesse momento pode ser analisada para o ser humano em si e suas relações com o outro. E para isso, o pensamento do educador Morin expressa com relevância como experiências educacionais, que nesse caso é realizada a partir da educação musical, podem ser importantes para a formação do ser humano:

> "... a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa-espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida." (MORIN, 2006, p.35)

Completando a reflexão de Morin, o significado da vivência musical proposta gerou diversas discussões e debates entre os alunos, e para que as discussões chegassem a um ponto comum, questões como o respeito à opinião do outro foram praticadas, podendo trazer aos alunos uma forma enriquecedora de compartilhar não somente a música, como a relação entre os seres humanos que naquele momento faziam música.

Resultados sonoros da criação musical coletiva como vivência musical.

De um modo geral, os alunos gostaram das canções vivenciando o processo de criação. Muitos deles trouxeram outras idéias musicais com o tema, e outros professores da escola relataram que o envolvimento foi tão grande que a atividade musical foi continuada fora do horário da aula de música. Quanto ao processo de criação houve participações significativas de vários alunos, demonstrando o interesse pela música e em compartilhá-la com o outro.

Percebeu-se também que a tarefa de compor em conjunto para alguns grupos foi bastante complexa, pois, os alunos precisam aprender a respeitar as idéias alheias, e a trabalhar em grupo. Em grupos que continham alunos que faziam aulas particulares de música, a atividade foi feita com mais facilidade, podendo ser notado com clareza que foi uma ótima oportunidade dos alunos aplicarem conhecimentos musicais que tinham.

Vale lembrar que alguns grupos não conseguiram realizar a atividade por completo, e que isso também foi importante para a aprendizagem da turma, pois toda a classe debateu sobre as dificuldades de compor uma canção em grupo, e foram percebidos que para alguns pontos faltou mais domínio musical, e em outros casos a falta de concentração foi o fator que impediu o término da atividade.

A apresentação das composições dos alunos durante o evento do dia das mães agradou toda a comunidade escolar, e os alunos ficaram muito satisfeitos com toda a experiência, além da vontade, por parte do público espectador, que as músicas compostas fossem gravadas e registradas de modo mais efetivo.

Conclusão

Durante o processo de criação musical, os alunos puderam compreender de forma ampla diversos conceitos musicais, tais como: melodia, harmonia, ritmo entre outros. Além disso, aspectos referentes às relações humanas puderam ser vivenciados durante o processo de criação, sendo eles a participação em grupo, a aceitação das idéias do outro, a forma de se posicionar criticamente perante as outras pessoas, o modo de aceitar as críticas, a maneira democrática de escolher as canções pensando no grupo e não em si mesmo, também sendo uma oportunidade de, através da composição musical, poder se expressar musicalmente e como ser humano.

Conclui-se que o conjunto de atividades musicais trouxe vivências significativas aos alunos, às mães e toda a comunidade escolar, sendo a criação musical uma forma de envolver as crianças em aprendizagens musicais e para o ser humano.

Referências

BEINEKE, Viviane. Processos Intersubjetivos na Composição Musical de Crianças: Um Estudo sobre a Aprendizagem Criativa, set. 2009. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17775.Acesso em: 21 mai. 2011.

KATER, Carlos; *Caderno de Estudos:* Educação Musical. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

LORENZI, Graciano. Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública, 2007. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10549. Acesso em: 23 mai.2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

PRIOLLI, Maria Luiza, *Princípios Básicos da Música para a Juventude, 1°volume*. 49° Ed. Barbacena, 2007

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

Curso de graduação em Música-Licenciatura: os tempos e os espaços ocupados pelos egressos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERGS
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Sophia Dessotti
UERGS
sophiadessotti@hotmail.com

Ranielly Boff Scheffer
UERGS
rani-bs@hotmail.com

Resumo: este trabalho apresenta o projeto de pesquisa em andamento sobre os egressos do curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Foi contemplado no Edital PROBIC/FAPERGS-2011/2012 com bolsa de iniciação científica. O objetivo é investigar a atuação profissional de egressos do curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Como opção metodológica será utilizada a abordagem *mixing methods* (BRANNEN, 1992), transversalizando abordagens quantitativas e qualitativas. Dois métodos serão utilizados para a pesquisa, sendo estes o *survey* interseccional de grande porte e o estudo com entrevistas qualitativas. Questionários autoadministrados e a utilização do grupo focal consistirão nas técnicas de coleta dos dados. Este trabalho deverá subsidiar a reformulação da proposta curricular do curso em estudo, bem como auxiliar na análise quanto à atuação profissional de professores de música. Por fim, esta pesquisa poderá auxiliar na análise e avaliação em relação à adequação da formação inicial em licenciatura em música, considerando-se a Lei 11.769/2008, a partir da experiência do curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: espaços de atuação profissional, egressos do curso de licenciatura em música, Lei 11.769/2008.

Introdução

O Curso de Graduação em Música: Licenciatura (CGML), oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), tem oportunizado a formação inicial para inúmeros estudantes que buscam a docência em música na Educação Básica.

A proposta do CGML da UERGS caracteriza-se por estimular a formação de profissionais que transitam entre o fazer artístico e pedagógico, possuindo formação ao mesmo tempo específica e integrada aos elementos da pedagogia geral e da linguagem musical. O CGML se propõe a contribuir com o desenvolvimento local e regional do estado, o que é uma prerrogativa da UERGS, formando profissionais na área da música que atuarão como professores no ensino fundamental e médio, bem como artistas. Espera-se que os

egressos deste curso sejam capazes de trabalhar com conceitos em educação musical, dominando princípios da música, de forma a atuar como musicistas e professores; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes.

O CGML existe desde o ano de 2002. Inicialmente constituiu-se uma parceria entre a UERGS e a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE). A FUNDARTE está localizada na cidade de Montenegro/RS, cuja distância de Porto Alegre, sede da Reitoria da UERGS, é de cerca de 70 quilômetros. O tempo de trajeto é de, aproximadamente, 1 hora. Atualmente, a participação da FUNDARTE dá-se, apenas, através da disponibilização de espaço físico e infraestrutura para o desenvolvimento do curso. A parceria, que anteriormente envolvia o gerenciamento pedagógico do curso, não mais existe. Além do CGML, existem mais três cursos de graduação como licenciatura, envolvendo as áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro.

O plano do CGML foi elaborado em 2001 sendo, posteriormente, revisto, devido ao reconhecimento pelo Ministério da Educação. Desde 2006 não é realizada uma revisão no currículo, ano em que ocorreram as primeiras formaturas de estudantes deste curso. Desde então, há uma tentativa informal de verificar quais são os espaços de atuação destes egressos, suas metodologias e práticas pedagógico-musicais.

No entanto, apesar destes esforços, os arquivos do curso não dispõem, até o momento, de dados sobre a atuação destes egressos e, principalmente, qual a contribuição do CGML para esta atuação profissional.

Outro aspecto que tem permeado as reflexões dos professores que atuam no CGML relaciona-se à efetiva atuação dos egressos na educação musical e na Educação Básica, à medida que o curso é uma licenciatura.

Assim, com base nas discussões dos professores do CGML da UERGS, foram construídas questões que fundamentam esta pesquisa: Quais são os espaços profissionais ocupados pelos egressos do CGML da UERGS? Como se constitui o trabalho pedagógico-musical destes egressos? Quais são as práticas e metodologias pedagógico-musicais utilizadas por eles? Qual a contribuição do CGML para a atuação profissional dos egressos da UERGS? Partindo destes questionamentos, esta pesquisa objetiva investigar a atuação profissional de egressos do CGML da UERGS.

Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa, que se encontra em fase inicial, utilizará a abordagem *mixing methods* (BRANNEN, 1992). Os métodos serão o *survey* interseccional de grande porte e o estudo com entrevistas qualitativas. As técnicas para a coleta dos dados serão o questionário autoadministrado e o grupo focal.

Abordagem *Mixing Methods*

Os métodos qualitativos e os quantitativos de pesquisa não se excluem (WILDEMUTH, 1993; BRANNEN, 1992; KAPLAN; DUCHON, 1988; LIEBSCHER, 1998; JICK, 1979), embora possam diferir quanto à forma e à ênfase. Isto permite sua diferenciação, não guardando relação de oposição (POPE; MAYS, 1995). Os pontos de vista podem ser complementares em um mesmo estudo (WILDEMUTH, 1993).

Teóricos denominam a combinação de métodos qualitativos e quantitativos de *mixing methods* (BRANNEN, 1992), triangulação, ou mesmo de validação convergente ou multimétodo (JICK, 1979). Devido à abrangência do conceito apresentado por Brannen (1992), optou-se pelo termo *mixing methods*.

Como o campo empírico desta investigação são os egressos do CGML da UERGS, perfazendo um número considerável, a combinação *mixing methods* permitirá o alcance do objetivo proposto. Desse modo, será possível mapear este campo, conhecendo a atuação profissional destes egressos, quando da realização da abordagem quantitativa. Posteriormente, na fase da abordagem qualitativa, será possível identificar práticas e metodologias utilizadas pelos egressos, bem como a análise da contribuição do CGML da UERGS para sua atuação profissional.

Survey Interseccional de Grande Porte

O método de *survey* caracteriza-se por reunir dados de um ponto particular no tempo, descrevendo a natureza das condições existentes, ou mesmo identificando padrões com os quais as condições existentes possam ser comparadas, além de determinar a relação entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994).

De acordo com Babbie (1999), uma pesquisa de *survey*

> envolve a coleta e quantificação de dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de informações. Um corpo de dados de *survey* pode ser analisado pouco depois da coleta e confirmar uma determinada teoria de comportamento social. Se a própria teoria sofrer modificações mais tarde, é

> sempre possível retornar ao conjunto de dados e reanalisá-los sob nova perspectiva teórica. (BABBIE, 1999, p.86).

Na perspectiva do método *survey*, na etapa inicial da investigação, será utilizada a aplicação de questionários autoadministrados, via correio eletrônico, como técnica de coleta de dados.

Estudo com Entrevistas Qualitativas

Para o desenvolvimento da segunda etapa desta pesquisa será utilizado o estudo com entrevistas qualitativas como método de investigação (DEMARRAIS, 2004).

DeMarrais (2004) utiliza o termo entrevista qualitativa como um conceito "guarda-chuva" para os métodos que os pesquisadores obtêm informações com os participantes, através de conversas longas e focadas. De acordo com a autora, as entrevistas qualitativas são utilizadas quando se pretende empreender pesquisas com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre os participantes, relacionados a fenômenos particulares, experiências, ou conjuntos de experiências.

O objetivo de utilizar questionamentos na entrevista qualitativa, consiste em construir o mais completamente possível o mapa das informações e experiências que o participante possui. A intencionalidade é descobrir a opinião dos participantes acerca de suas experiências ou fenômeno em estudo (DEMARRAIS, 2004).

Técnicas de Coleta dos Dados – Questionário Autoadministrado

Segundo Wiersma (2000), o uso de questionários para a coleta de dados é uma das características da pesquisa de *survey*. Os questionários, para o autor, são utilizados em *surveys* de magnitude nacional, ou mesmo para *surveys* locais, como *surveys* em comunidades escolares (WIERSMA, 2000).

De acordo com Marconi e Lakatos (2007), o questionário é

> um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (MARCONI, LAKATOS, 2007, p.203).

Botelho e Zouain (2006) esclarecem que os tipos mais comuns de questionários são os autoadministrados, que não necessitam da presença do pesquisador para o seu preenchimento. Para os autores, questionário autoadministrado apresenta algumas vantagens quanto à

medição de variáveis com muitas categorias de respostas, quanto à investigação de atitudes e opiniões normalmente observadas, além da descrição de características de uma população em estudo.

Segundo Laville e Dione (1999), dentre as vantagens da utilização do questionário,

> pode-se lembrar que se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (LAVILLE; DIONE, 1999, p.183-184).

A razão para a escolha do questionário autoadministrado para a etapa inicial da investigação deve-se à possibilidade de acesso a informações sobre a atuação profissional dos egressos do CGML da UERGS. A aplicação do questionário na etapa inicial da pesquisa permitirá entrar em contato com egressos em um prazo menor de tempo, podendo colher informações diversas sobre o assunto em estudo, subsidiando a posterior etapa como Grupo Focal.

Técnicas de Coleta dos Dados – Grupo Focal

Grupo Focal é uma técnica de pesquisa qualitativa, não-diretiva, que coleta os dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizada, também, como um recurso para compreender o processo de constituição das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Nesta técnica, o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes. O facilitador da discussão deve estabelecer e facilitar a discussão e não realizar uma entrevista em grupo.

Segundo Rodrigues (1988), Grupo Focal é “uma forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar”. Gomes e Barbosa (1999) acrescentam que “o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”; por sua vez, Krueger (1996) descreve-o como “pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada”.

De acordo com Westphal (1992),

> a função do grupo focal para os cientistas sociais e para os pesquisadores do mercado é diferente. Os primeiros pretendem observar o processo através do qual participantes especialmente selecionados respondem às questões da pesquisa para que, posteriormente, possam os dados serem teoricamente interpretados. A pesquisa de mercado busca propostas imediatas e custos reduzidos. Através do trabalho com grupo procura-se apreender a psicodinâmica das motivações, para imediata obtenção de lucro. (WESTPHAL, 1992, p.91).

O roteiro das questões que irão compor a etapa junto ao Grupo Focal será construído tendo como base temas oriundos das questões desta investigação junto aos egressos, quais sejam: espaços profissionais ocupados, trabalho pedagógico-musical, práticas e metodologias utilizadas e a contribuição do CGML em sua formação inicial.

Procedimentos para a Coleta dos Dados

Para o desenvolvimento desta investigação serão desenvolvidos os seguintes procedimentos para a coleta dos dados, considerando-se as duas etapas da coleta, quais sejam, o *Survey* Interseccional de Grande Porte e o Estudo com Entrevistas Qualitativas.

Para a etapa do *Survey* Interseccional de Grande Porte, os procedimentos envolverão a organização de uma lista de correios eletrônicos (*maling list*) dos egressos do CGML da UERGS, e o envio de correspondência virtual para os egressos do CGML da UERGS, contendo explicações sobre este projeto de pesquisa e o questionário autoadministrado.

Para o momento do Estudo com Entrevistas Qualitativas, os procedimentos serão o envio de correspondência virtual para os egressos do CGML da UERGS, contendo o convite para os mesmos participarem de reuniões virtuais (Grupo Focal), via *Messenger* (*MSN)*, e a realização de reuniões (Grupo Focal) virtuais, através do *MSN*, enfocando as questões de pesquisa explicitadas anteriormente.

Análise dos Dados

Coletados os dados, será desenvolvida a análise. Bogdan e Biklen (1994) explicam que a análise de dados é

> o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.205).

Todo o material proveniente da coleta dos dados, caracterizado pelos questionários autoadministrados e o registro dos encontros com o Grupo Focal, serão organizados, formando dois cadernos: Caderno dos Questionários Autoadministrados (CQA) e Caderno das Entrevistas com Grupo Focal (CEGF).

Após a organização de todo o material em seus respectivos cadernos, proceder-se-á à leitura do todo procurando, conforme Bogdan e Biklen (1994) indicam, alcançar uma "noção de totalidade" (p.233) das informações obtidas. À medida que a leitura do material estiver ocorrendo, proceder-se-á às anotações das informações relevantes, iniciando uma listagem "preliminar de categorias de codificação" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.233).

A categorização preliminar, iniciada quando da leitura geral dos cadernos (CAQ e CEGF), auxiliará no desenvolvimento do sistema de categorização a ser adotado para a análise dos dados da pesquisa.

Após a categorização inicial, serão definidas as categorias finais geradas a partir da análise de todo o material coletado. Após esse procedimento, serão traçadas relações entre todas as categorias, considerando os questionários autoadministrados e o Grupo Focal. As comparações e os contrastes deverão aperfeiçoar o sistema de categorização.

Definidas as categorias de análise, as mesmas serão relacionadas aos referenciais teóricos em educação musical e em educação, estabelecendo um diálogo entre os mesmos.

Considera-se que, ao proceder a essa análise de dados, será possível compreender mais profundamente sobre a atuação profissional de egressos do CGML da UERGS, bem como suas concepções sobre o curso.

Considerações finais

Esta pesquisa subsidiará a reformulação da proposta do CGML da UERGS. Para tanto, pensa-se em considerar os dados coletados, os quais são as concepções dos egressos, à medida que os mesmos vivenciaram durante cerca de quatro anos este curso. Ao cursarem a licenciatura em música da UERGS, os egressos têm condições de apontar avanços e aspectos a serem superados no curso. São, portanto, concepções e vivências relevantes quando se pensa em uma reformulação curricular.

Além disso, considerando a escassa presença de professores de música na Educação Básica (PENNA, 2004, 2002; SANTOS, 2005), os dados desta investigação poderão auxiliar quanto à análise da atuação de egressos da licenciatura em música, a partir da experiência do CGML da UERGS.

Por fim, deve-se considerar a Lei nº 11.769, de 2008, que dispõe sobre a

obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. A existência desta Lei e, principalmente, sua necessidade de implementação a partir de 2011, impõe um pensar coletivo acerca de como o CGML da UERGS está considerando esta Lei e preparando seus estudantes para o trabalho na Educação Básica.

Referências

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Temo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

BOTELHO, D.; ZOUAIN, D. M. *Pesquisa quantitativa em administração*. São Paulo: Atlas, 2006.

BRANNEN, J. *et al*. *Mixing methods: qualitative and quantitative research.* England: Thomas Coram Research Unit Institute of education, 1992.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education.* London: Routledge, 4ª ed., 1994.

DEMARRAIS, K. Qualitative interview studies: learning through experience.In: DEMARRAIS, K.; LAPAN, S. D. (ed.). *Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences*. London, Mahwah, New Jersey: Lawrece Erlbaum Associates, 2004, p.51-68.

GOMES, E. S.; BARBOSA, E. F. A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. In.: *Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais – Educativa.* 1999. Disponível em http://www.educativa.org.br. Acesso em 7 de maio de 2011.

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: *Administrative Science Quaterly,* V.24, n.4, December, p.602-611, 1979.

KAPLAN, B., DUCHON, D. *Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study*. MIS Quaterly. V.12, n.4, December, p.571-586, 1988.

KRUEGER, R. A. *Focus groups*: a practical guide for applied research. London: Sage Publications, 1996.

LAVILLE, C., DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIEBSCHER, P. *Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program.* Library trands, V. 46, n.4, spring, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas, 6. ed., 2007.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 10, mar. 2004, p.19-28.

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

POPE, C., MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. In: *British Medical Journal,* n.311, p.42-45, 1995.

RODRIGUES A. R. *Pontuações sobre a investigação mediante grupos focais*. Seminário COPEADI: Comissão Permanente de Avaliação e Desenvolvimento Institucional, 1988.

SANTOS, R M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

WESTPHAL M. F. *Participação popular e políticas municipais de saúde*: cotia e cargem Grande Paulista. Tese Apresentada ao Departamento de Prática de Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP, para Concurso de Livre Docência. USP. São Paulo, 1992.

WIERSMA, W. *Research methods in education: an introduction.* Boston: Allyn and Bacon, 2000.

WILDEMUTH, B. M. (1993). Post-positivism research: two examples of methodological pluralism. In: *Library Quaterly,* n.63, p.450-468.

Curso de Graduação em Música - Licenciatura: os tempos e os espaços ocupados pelos egressos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERS
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Sophia Dessotti
UERS

Resumo: este trabalho apresenta o projeto de pesquisa em andamento sobre os egressos do curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Foi contemplado no Edital PROBIC/FAPERGS-2011/2012 com bolsa de iniciação científica. O objetivo é investigar a atuação profissional de egressos do curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Como opção metodológica será utilizada a abordagem *mixing methods* (BRANNEN, 1992), transversalizando abordagens quantitativas e qualitativas. Dois métodos serão utilizados para a pesquisa, sendo estes o *survey* interseccional de grande porte e o estudo com entrevistas qualitativas. Questionários autoadministrados e a utilização do grupo focal consistirão nas técnicas de coleta dos dados. Este trabalho deverá subsidiar a reformulação da proposta curricular do curso em estudo, bem como auxiliar na análise quanto à atuação profissional de professores de música. Por fim, esta pesquisa poderá auxiliar na análise e avaliação em relação à adequação da formação inicial em licenciatura em música, considerando-se a Lei 11.769/2008, a partir da experiência do curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: espaços de atuação profissional, egressos do curso de licenciatura em música, Lei 11.769/2008.

Introdução

O Curso de Graduação em Música: Licenciatura (CGML), oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), tem oportunizado a formação inicial para inúmeros estudantes que buscam a docência em música na Educação Básica.

A proposta do CGML da UERGS caracteriza-se por estimular a formação de profissionais que transitam entre o fazer artístico e pedagógico, possuindo formação ao mesmo tempo específica e integrada aos elementos da pedagogia geral e da linguagem musical. O CGML se propõe a contribuir com o desenvolvimento local e regional do estado, o que é uma prerrogativa da UERGS, formando profissionais na área da música que atuarão como professores no ensino fundamental e médio, bem como artistas. Espera-se que os egressos deste curso sejam capazes de trabalhar com conceitos em educação musical, dominando princípios da música, de forma a atuar como musicistas e professores; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em

projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes.

O CGML existe desde o ano de 2002. Inicialmente constituiu-se uma parceria entre a UERGS e a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE). A FUNDARTE está localizada na cidade de Montenegro/RS, cuja distância de Porto Alegre, sede da Reitoria da UERGS, é de cerca de 70 quilômetros. O tempo de trajeto é de, aproximadamente, 1 hora. Atualmente, a participação da FUNDARTE dá-se, apenas, através da disponibilização de espaço físico e infraestrutura para o desenvolvimento do curso. A parceria, que anteriormente envolvia o gerenciamento pedagógico do curso, não mais existe. Além do CGML, existem mais três cursos de graduação como licenciatura, envolvendo as áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro.

O plano do CGML foi elaborado em 2001 sendo, posteriormente, revisto, devido ao reconhecimento pelo Ministério da Educação. Desde 2006 não é realizada uma revisão no currículo, ano em que ocorreram as primeiras formaturas de estudantes deste curso. Desde então, há uma tentativa informal de verificar quais são os espaços de atuação destes egressos, suas metodologias e práticas pedagógico-musicais.

No entanto, apesar destes esforços, os arquivos do curso não dispõem, até o momento, de dados sobre a atuação destes egressos e, principalmente, qual a contribuição do CGML para esta atuação profissional.

Outro aspecto que tem permeado as reflexões dos professores que atuam no CGML relaciona-se à efetiva atuação dos egressos na educação musical e na Educação Básica, à medida que o curso é uma licenciatura.

Assim, com base nas discussões dos professores do CGML da UERGS, foram construídas questões que fundamentam esta pesquisa: Quais são os espaços profissionais ocupados pelos egressos do CGML da UERGS? Como se constitui o trabalho pedagógico-musical destes egressos? Quais são as práticas e metodologias pedagógico-musicais utilizadas por eles? Qual a contribuição do CGML para a atuação profissional dos egressos da UERGS? Partindo destes questionamentos, esta pesquisa objetiva investigar a atuação profissional de egressos do CGML da UERGS.

Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa, que se encontra em fase inicial, utilizará a abordagem *mixing methods* (BRANNEN, 1992). Os métodos serão o *survey* interseccional de grande porte e o estudo com

entrevistas qualitativas. As técnicas para a coleta dos dados serão o questionário autoadministrado e o grupo focal.

Abordagem *Mixing Methods*

Os métodos qualitativos e os quantitativos de pesquisa não se excluem (WILDEMUTH, 1993; BRANNEN, 1992; KAPLAN; DUCHON, 1988; LIEBSCHER, 1998; JICK, 1979), embora possam diferir quanto à forma e à ênfase. Isto permite sua diferenciação, não guardando relação de oposição (POPE; MAYS, 1995). Os pontos de vista podem ser complementares em um mesmo estudo (WILDEMUTH, 1993).

Teóricos denominam a combinação de métodos qualitativos e quantitativos de *mixing methods* (BRANNEN, 1992), triangulação, ou mesmo de validação convergente ou multimétodo (JICK, 1979). Devido à abrangência do conceito apresentado por Brannen (1992), optou-se pelo termo *mixing methods*.

Como o campo empírico desta investigação são os egressos do CGML da UERGS, perfazendo um número considerável, a combinação *mixing methods* permitirá o alcance do objetivo proposto. Desse modo, será possível mapear este campo, conhecendo a atuação profissional destes egressos, quando da realização da abordagem quantitativa. Posteriormente, na fase da abordagem qualitativa, será possível identificar práticas e metodologias utilizadas pelos egressos, bem como a análise da contribuição do CGML da UERGS para sua atuação profissional.

Survey Interseccional de Grande Porte

O método de *survey* caracteriza-se por reunir dados de um ponto particular no tempo, descrevendo a natureza das condições existentes, ou mesmo identificando padrões com os quais as condições existentes possam ser comparadas, além de determinar a relação entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994).

De acordo com Babbie (1999), uma pesquisa de *survey*

> envolve a coleta e quantificação de dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de informações. Um corpo de dados de *survey* pode ser analisado pouco depois da coleta e confirmar uma determinada teoria de comportamento social. Se a própria teoria sofrer modificações mais tarde, é sempre possível retornar ao conjunto de dados e reanalisá-los sob nova perspectiva teórica. (BABBIE, 1999, p.86).

Na perspectiva do método *survey*, na etapa inicial da investigação, será utilizada a aplicação de questionários autoadministrados, via correio eletrônico, como técnica de coleta de dados.

Estudo com Entrevistas Qualitativas

Para o desenvolvimento da segunda etapa desta pesquisa será utilizado o estudo com entrevistas qualitativas como método de investigação (DEMARRAIS, 2004).

DeMarrais (2004) utiliza o termo entrevista qualitativa como um conceito "guarda-chuva" para os métodos que os pesquisadores obtêm informações com os participantes, através de conversas longas e focadas. De acordo com a autora, as entrevistas qualitativas são utilizadas quando se pretende empreender pesquisas com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre os participantes, relacionados a fenômenos particulares, experiências, ou conjuntos de experiências.

O objetivo de utilizar questionamentos na entrevista qualitativa, consiste em construir o mais completamente possível o mapa das informações e experiências que o participante possui. A intencionalidade é descobrir a opinião dos participantes acerca de suas experiências ou fenômeno em estudo (DEMARRAIS, 2004).

Técnicas de Coleta dos Dados – Questionário Autoadministrado

Segundo Wiersma (2000), o uso de questionários para a coleta de dados é uma das características da pesquisa de *survey*. Os questionários, para o autor, são utilizados em *surveys* de magnitude nacional, ou mesmo para *surveys* locais, como *surveys* em comunidades escolares (WIERSMA, 2000).

De acordo com Marconi e Lakatos (2007), o questionário é

> um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (MARCONI, LAKATOS, 2007, p.203).

Botelho e Zouain (2006) esclarecem que os tipos mais comuns de questionários são os autoadministrados, que não necessitam da presença do pesquisador para o seu preenchimento.

Para os autores, questionário autoadministrado apresenta algumas vantagens quanto à medição de variáveis com muitas categorias de respostas, quanto à investigação de atitudes e opiniões normalmente observadas, além da descrição de características de uma população em estudo.

Segundo Laville e Dione (1999), dentre as vantagens da utilização do questionário,

> pode-se lembrar que se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (LAVILLE; DIONE, 1999, p.183-184).

A razão para a escolha do questionário autoadministrado para a etapa inicial da investigação deve-se à possibilidade de acesso a informações sobre a atuação profissional dos egressos do CGML da UERGS. A aplicação do questionário na etapa inicial da pesquisa permitirá entrar em contato com egressos em um prazo menor de tempo, podendo colher informações diversas sobre o assunto em estudo, subsidiando a posterior etapa como Grupo Focal.

Técnicas de Coleta dos Dados – Grupo Focal

Grupo Focal é uma técnica de pesquisa qualitativa, não-diretiva, que coleta os dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizada, também, como um recurso para compreender o processo de constituição das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Nesta técnica, o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes. O facilitador da discussão deve estabelecer e facilitar a discussão e não realizar uma entrevista em grupo.

Segundo Rodrigues (1988), Grupo Focal é "uma forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar". Gomes e Barbosa (1999) acrescentam que "o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade"; por sua vez, Krueger (1996) descreve-o como "pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada".

De acordo com Westphal (1992),

> a função do grupo focal para os cientistas sociais e para os pesquisadores do mercado é diferente. Os primeiros pretendem observar o processo através do qual participantes especialmente selecionados respondem às questões da pesquisa para que, posteriormente, possam os dados serem teoricamente interpretados. A pesquisa de mercado busca propostas imediatas e custos reduzidos. Através do trabalho com grupo procura-se apreender a psicodinâmica das motivações, para imediata obtenção de lucro. (WESTPHAL, 1992, p.91).

O roteiro das questões que irão compor a etapa junto ao Grupo Focal será construído tendo como base temas oriundos das questões desta investigação junto aos egressos, quais sejam: espaços profissionais ocupados, trabalho pedagógico-musical, práticas e metodologias utilizadas e a contribuição do CGML em sua formação inicial.

Procedimentos para a Coleta dos Dados

Para o desenvolvimento desta investigação serão desenvolvidos os seguintes procedimentos para a coleta dos dados, considerando-se as duas etapas da coleta, quais sejam, o *Survey* Interseccional de Grande Porte e o Estudo com Entrevistas Qualitativas.

Para a etapa do *Survey* Interseccional de Grande Porte, os procedimentos envolverão a organização de uma lista de correios eletrônicos (*maling list*) dos egressos do CGML da UERGS, e o envio de correspondência virtual para os egressos do CGML da UERGS, contendo explicações sobre este projeto de pesquisa e o questionário autoadministrado.

Para o momento do Estudo com Entrevistas Qualitativas, os procedimentos serão o envio de correspondência virtual para os egressos do CGML da UERGS, contendo o convite para os mesmos participarem de reuniões virtuais (Grupo Focal), via *Messenger* (*MSN)*, e a realização de reuniões (Grupo Focal) virtuais, através do *MSN*, enfocando as questões de pesquisa explicitadas anteriormente.

Análise dos Dados

Coletados os dados, será desenvolvida a análise. Bogdan e Biklen (1994) explicam que a análise de dados é

> o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.205).

Todo o material proveniente da coleta dos dados, caracterizado pelos questionários autoadministrados e o registro dos encontros com o Grupo Focal, serão organizados, formando dois cadernos: Caderno dos Questionários Autoadministrados (CQA) e Caderno das Entrevistas com Grupo Focal (CEGF).

Após a organização de todo o material em seus respectivos cadernos, proceder-se-á à leitura do todo procurando, conforme Bogdan e Biklen (1994) indicam, alcançar uma "noção de totalidade" (p.233) das informações obtidas. À medida que a leitura do material estiver ocorrendo, proceder-se-á às anotações das informações relevantes, iniciando uma listagem "preliminar de categorias de codificação" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.233).

A categorização preliminar, iniciada quando da leitura geral dos cadernos (CAQ e CEGF), auxiliará no desenvolvimento do sistema de categorização a ser adotado para a análise dos dados da pesquisa.

Após a categorização inicial, serão definidas as categorias finais geradas a partir da análise de todo o material coletado. Após esse procedimento, serão traçadas relações entre todas as categorias, considerando os questionários autoadministrados e o Grupo Focal. As comparações e os contrastes deverão aperfeiçoar o sistema de categorização.

Definidas as categorias de análise, as mesmas serão relacionadas aos referenciais teóricos em educação musical e em educação, estabelecendo um diálogo entre os mesmos.

Considera-se que, ao proceder a essa análise de dados, será possível compreender mais profundamente sobre a atuação profissional de egressos do CGML da UERGS, bem como suas concepções sobre o curso.

Considerações finais

Esta pesquisa subsidiará a reformulação da proposta do CGML da UERGS. Para tanto, pensa-se em considerar os dados coletados, os quais são as concepções dos egressos, à medida que os mesmos vivenciaram durante cerca de quatro anos este curso. Ao cursarem a licenciatura em música da UERGS, os egressos têm condições de apontar avanços e aspectos

a serem superados no curso. São, portanto, concepções e vivências relevantes quando se pensa em uma reformulação curricular.

Além disso, considerando a escassa presença de professores de música na Educação Básica (PENNA, 2004, 2002; SANTOS, 2005), os dados desta investigação poderão auxiliar quanto à análise da atuação de egressos da licenciatura em música, a partir da experiência do CGML da UERGS.

Por fim, deve-se considerar a Lei nº 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. A existência desta Lei e, principalmente, sua necessidade de implementação a partir de 2011, impõe um pensar coletivo acerca de como o CGML da UERGS está considerando esta Lei e preparando seus estudantes para o trabalho na Educação Básica.

Referências

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Temo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Lda., 1994.

BOTELHO, D.; ZOUAIN, D. M. *Pesquisa quantitativa em administração*. São Paulo: Atlas, 2006.

BRANNEN, J. *et al*. *Mixing methods: qualitative and quantitative research.* England: Thomas Coram Research Unit Institute of education, 1992.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education.* London: Routledge, 4ª ed., 1994.

DEMARRAIS, K. Qualitative interview studies: learning through experience.In: DEMARRAIS, K.; LAPAN, S. D. (ed.). *Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences*. London, Mahwah, New Jersey: Lawrece Erlbaum Associates, 2004, p.51-68.

GOMES, E. S.; BARBOSA, E. F. A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. In.: *Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais – Educativa.* 1999. Disponível em http://www.educativa.org.br. Acesso em 7 de maio de 2011.

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: *Administrative Science Quaterly,* V.24, n.4, December, p.602-611, 1979.

KAPLAN, B., DUCHON, D. *Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study*. MIS Quaterly. V.12, n.4, December, p.571-586, 1988.

KRUEGER, R. A. *Focus groups*: a practical guide for applied research. London: Sage Publications, 1996.

LAVILLE, C., DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIEBSCHER, P. *Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program.* Library trands, V. 46, n.4, spring, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas, 6. ed., 2007.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 10, mar. 2004, p.19-28.

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

POPE, C., MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. In: *British Medical Journal,* n.311, p.42-45, 1995.

RODRIGUES A. R. *Pontuações sobre a investigação mediante grupos focais*. Seminário COPEADI: Comissão Permanente de Avaliação e Desenvolvimento Institucional, 1988.

SANTOS, R M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

WESTPHAL M. F. *Participação popular e políticas municipais de saúde*: cotia e cargem Grande Paulista. Tese Apresentada ao Departamento de Prática de Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP, para Concurso de Livre Docência. USP. São Paulo, 1992.

WIERSMA, W. *Research methods in education: an introduction.* Boston: Allyn and Bacon, 2000.

WILDEMUTH, B. M. (1993). Post-positivism research: two examples of methodological pluralism. In: *Library Quaterly,* n.63, p.450-468.

Da capoeira angola ao PIBID: reflexões acerca da formação de um educador musical compromissado com a cultura brasileira

Flavia Candusso
Escola de Música da UFBA
flaviacandusso@gmail.com

Resumo: Este texto pretende conduzir uma reflexão a partir de experiências marcantes - a pesquisa de doutorado sobre a capoeira angola e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - que estão dando vida a uma visão contextualizada de educação musical, consequentemente preocupada com a formação de um educador musical comprometido com sua própria cultura. Um passeio no mundo da capoeira angola e seus processos de ensino e aprendizagem musical bem como um mergulho no mundo do PIBID serão os temas abordados para, em seguida, tecer algumas reflexões a respeito da formação de um educador musical comprometido com a cultura brasileira.

Palavras chave:capoeira angola, PIBID, formação do educador musical

Introdução

Este texto pretende estabelecer um diálogo entre de experiências marcantes - a pesquisa de doutorado[1] e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - que estão dando vida a uma visão contextualizada de educação musical, consequentemente preocupada com a formação de um educador musical comprometido com sua própria cultura. Se, desde a época do mestrado venho estudando os sistemas de ensino e aprendizagem musical em contextos de tradição oral, a pesquisa realizada durante o doutorado sobre capoeira angola me fez mergulhar mais ainda no mundo da cultura afro-brasileira com seus valores, suas práticas, suas concepções. Esta imersão fez com que minha visão de mundo fosse profundamente colocada em discussão. A coordenação do PIBID-Música surge como outra experiência desafiadora e uma oportunidade de colocar em prática os saberes adquiridos nos últimos anos dedicados à pesquisa e ao ensino.

Capoeira angola

A capoeira angola é uma manifestação da cultura afro-brasileira que incorpora luta, música, jogo, dança, poesia, filosofia, indumentária, cujas raízes podem ser encontradas na África. Foi transmitida oralmente de geração em geração até hoje. Desde o começo da

[1] Título da tese: Capoeira angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros. A pesquisa contou com a colaboração do grupo Centro Esportivo de Capoeira Angola – Academia Mestre João Pequeno de Pastinha

colonização portuguesa e do período escravocrata, a capoeira angola foi principalmente praticada por negros (africanos ou afrodescendentes) e perseguida brutalmente até sua legalização em 1936. Seus valores filosóficos, como na maioria das tradições da África negra, são baseados na ancestralidades, oralidade, memória, circularidade, espiritualidade e comunitarismo e são expressos através da música, corporeidade e ludicidade (BRANDÃO, 2006a,b,c). Abib afirma que a capoeira angola

> é um rico manancial de humanidade, onde muito se aprende sobre a vida e sobre valores fundamentais para a existência humana como a solidariedade, a igualdade, o respeito às diferenças, o compartilhar, o respeito à natureza, a cooperação, o equilíbrio, a humildade, a parceria entre tantos outros ensinamentos que a sabedoria do nosso povo vem cultivando, preservando e transmitindo de geração em geração ao longo da história do nosso país, resistindo e lutando por manter vivas suas tradições legado maior de uma ancestralidade que rege suas formas de ser e estar no mundo (ABIB, 2005, p. 223).

As contribuições pedagógicas para a educação escolar são muitas, mas como Sodré observa,

> No Brasil, a pedagogia oficial ainda não se deu conta inteiramente das possibilidades de aproveitamento educacional desse jogo para a formação de jovens, cada vez mais moldados pela cultura do individualismo e do isolamento, característica da atual sociedade de consumo e de comunicação cibernética (SODRÉ, 2002, p. 88).

O sistema de ensino e aprendizagem na capoeira angola

Atualmentea capoeira angola é praticada em centros e sua dinâmica pode ser dividida entre a "aula de ritmo", a "aula de movimento" e a roda de capoeira. Na aula de ritmo[2] as crianças aprendem a tocar os instrumentos musicais que compõem a bateria[3] e simultaneamente aprendem a cantar as cantigas do repertório. No começo, um iniciante geralmente começa tocando o reco-reco e o agogô antes de chegar ao berimbau, instrumento que se tornou o símbolo da capoeira. As primeiras músicas são baseadas em uma estrutura de poucos versos e são geralmente repetidas muitas vezes até serem internalizadas e, a partir daí, aprender a improvisar novos versos.

A roda de capoeira é descrita por Larraín como um ritual sagrado, onde "todas as energias dosancestrais confluem, neste momento, para presenciar o ritual" (LARRAÍN, 2005,

[2]Ver Candusso 2008, 2009, 2010.
[3]A bateria da capoeira angola é formada pelos seguintes instrumentos musicais: berimbaus (gunga, médio e viola), caxixi, pandeiro, reco-reco, agogô e atabaque.

p. 76). Antigamente, se aprendia capoeira na roda através da observação e da experiência pessoal sem algum método ou pedagogia específica, representando assim "um claro exemplo de como se dá a transmissão através da oralidade na capoeira" (ABIB, 2005, p. 178). Durante a roda de capoeira, os participantes são divididos entre aqueles que tocam na bateria, a dupla de jogadores e os outros que, aguardando sua vez para entrar na roda ou tocar na bateria, ficam sentados no chão em semicírculo e cantam. O ritual é conduzido pelo mestre e começa com uma chamada tocada pelos berimbaus e o pandeiro, seguida depois pelo outros instrumentos.

A roda de capoeira, e consequentemente o repertório musical, pode ser dividido em três partes: 1) a ladainha, geralmente cantada pelo mestre, abre a roda. Dois jogadores estão agachados ao pé do berimbau como demonstração de reverência. Ninguém joga ainda. A ladainha parece com uma litania, é cantada com forte dramaticidade. Sua letra conta a história da capoeira, o período da escravidão, da persecução e ensina os fundamentos filosóficos desta manifestação como a solidariedade, a sabedoria (ALVES, 2006, p. 243). 2) Na chula ou louvação o grupo começa a responder ao solo. Nela os mestres antigos são reverenciados. Os jogadores continuam ao pé do berimbau. 3) Durante os corridos, o diálogo solo-grupo continua e a dupla de capoeiristas começa a jogar. As duplas vão se revezando tanto no jogo como na bateria para que todos possam entrar na roda. Segundo Sousa, a música desempenha um importante papel educacional. Ele observa que

> É usada como veículo de comunicação levando a mensagem musical para o aluno, que deve interpretá-la e educar-se, respeitando e acatando o que foi expresso pelo Mestre na letra da cantiga improvisada. Por conseguinte, a música dá conformidade às regras sociais e confere validade à filosofia da capoeira, exercendo uma função educativa e mantendo a estabilidade e a continuidade da cultura, segundo conceitos estabelecidos por Merriam (1964) (SOUSA, 2006, p. 257).

É possível observar que a música, segundo o conceito de artes musicais[4] (Nzewi, 2003), é sempre concebida como um todo junto às outras linguagens artísticas (movimento, poesia, teatralidade, aspectos visuais, entre outros). O discurso musical nunca é fragmentado, mas é concebido de forma circular e cíclico. A bateria toca padrões melorítmicos[5] sobre os quais as cantigas se seguem uma após a outra.

[4] Para Nzewi"as linguagens artísticas performáticas da música, teatro, poesia e indumentária raramente são separadas no pensamento criativo e na performance prática" (NZEWI, 2003, p. 13).

[5]"Meloritmo", segundo Nzewi é "uma concepção melódica com uma forte inflexão rítmica. Define uma formulação melódica peculiarmente africana eminstrumentos que podem ser afinados como membranofones,tambores de fenda, campanas (uma, duas ou quatro bocas),moringa, e reco-reco (NZEWI, 2007, p. 136).

A heterogeneidade é um componentes importante do grupo e representa um enorme potencial. Embora o mestre represente o principal detentor do saber e o guardião da memória, as trocas de conhecimento acontecem entre crianças, crianças e adultos, as crianças e o mestre, no grupo como um todo e entre grupos diferentes.

Em termos de processos de ensino e aprendizagem musical (CANDUSSO, 2010), é preciso evidenciar os seguintes aspectos: através da música são reverenciados os mestres mais velhos e osancestrais, para os quais os membros do grupo nutrem uma grande admiração, fator importante na construção do senso de pertencimento e identidade cultural; as crianças (ou os participantes) aprendem de acordo com seu próprio ritmo, habilidades e motivação; o conhecimento é transmitido pelos mestres, mas ocorre também através de um processo interativo, no qual quem sabe algo o ensina aos outros; não há muita separação entre adultos e crianças; a aprendizagem é uma experiência interativa que na maioria das vezes acontece através da comunicação não-verbal, da observação participante e é voltada para a prática; há momentos nos quais iniciantes compartilham atividades com mestres experientes; o ser humano é concebido holisticamente sem separação entre corpo, mente e espírito; são incentivados valores como a solidariedade, respeito, cooperação, sensibilidade e amizade.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Um recente desafio do Ministério da Educação através da gerência da CAPES[6] foi a implantação do PIBID[7], que visa fortalecer a formação de licenciandos para a educação básica, inserindo-os no cotidiano da escola, bem como articular um diálogo entre escola pública e universidade tendo em vista uma educação básica de melhor qualidade. O PIBID na área de Música começou em 2010 com um grupo formado por 10 bolsistas, 2 professores supervisores[8] e uma coordenadora de área. Os objetivos do projeto buscam oferecer aos estudantes uma vivência no cotidiano da escola eo contato com a comunidade ao seu redor para que a prática docente seja contextualizada, bem como incentivar a formação do professor pesquisador. A partir desta experiência espera-se que os estudantes desenvolvam atitudes e motivações positivas em relação à escola pública, aliando valores humanos a conhecimentos pedagógicos específicos aos saberes locais.

[6]CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[7]Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o PIBID começou em 2009 com três áreas (Física, Química e Matemática), sendo ampliado para 13 em 2010 e obtendo representação de todas as licenciaturas (17) em 2011.

[8]Os professores supervisores (Maurício Dória e David Tourinho) são professores de música concursados que lecionamnas Escolas Municipais Santa Bárbara e Carmelitana do Menino Jesus, respectivamente nos bairros Jardim Cruzeiro e Uruguai em Salvador.

O Curso de Licenciatura em Música e o PIBID-Música

A Escola de Música da UFBA sempre considerou o curso de Licenciatura em Música como um curso de formação de educadores musicais a serem formados para atuar em múltiplos contextos. Durante muitos anos, de fato, a preocupação voltou-se para preparar seus estudantes a atuar em escolas de música especializadas ou nos próprios cursos de extensão da Universidade. Mais recentemente, muitos começaram a se interessar pelas ONGs e agora, por conta da implantação da Lei 11.769/08, a considerar o contexto da escola pública. Se, por exemplo, até o ano passado, os estudantes que escolhiam a escola (pública ou privada) em cumprimento da disciplina Prática de Ensino eram um ou dois, este ano metade deles (15) optou em estagiar em escolas públicas (ensino infantil, ensino fundamental e médio, escolas técnicas).

A participação no PIBID nos colocou também mais diretamente em contato com algumas problemáticas do ensino de música nas escolas municipais: a cidade de Salvador (BA) conta com de 418 escolas municipais, tendo, no entanto,aproximadamente uns35-40 professores de música na rede, sem calcular no entanto os professores em licença para qualificação, saúde ou exonerados. Isto significa que nem 10% das escolas contam com um professor de música.

Se, por conta do estigma que a escola pública sofre, até o momento eram raros aqueles que consideraram a escola pública como um campo de atuação profissional, agora através desta experiência, este contexto está sendo enxergado de outra maneira.

Metodologia de trabalho e atividades desenvolvidas pelo PIBID-MÚSICA

Desde o começo dos encontros com os bolsistas, optou-se pela pedagogia da roda, na qual, segundo o educador Tião Rocha,

> Todo mundo se vê, não tem dono, a roda tem uma idéia que pertence a todo mundo, todo mundo é educador e a roda não faz eleição, faz consenso. Tudo que é levado à roda pode ser estudado e aprendido, só tem que organizar o momento. O que não queremos aprender hoje vamos aprender amanhã. Não exclui nada, não joga nada fora. Não tem seleção, não tem exclusão, não tem vitória da maioria. A roda constrói uma pauta, estabelece um processo, uma avaliação e faz a memória. Ela pensa, age e volta. Foi um jeito de praticar Paulo Freire (ROCHA, 2007, s/p).

Os planos, os percursos que foram trilhados desde então foram decididos coletivamente.

As atividades dos bolsistas ficaram divididas entre um turno na escola acompanhando o professor supervisor, a elaboração de relatos das atividades realizadas a serem postadas semanalmente no blog[9], a reunião semanal ordinária (com a coordenação) ou geral mensal (com os professores supervisores) e o encontro do Grupo de Estudo e Experimentação (GEE)[10], voltado para a elaboração e teste de atividades pedagógicas.

Em 2010, o plano de trabalho previu três frentes: familiarização com as metodologias utilizadas em sala de aula pelos professores supervisores, iniciação à pesquisa e à formação do professor pesquisador, e, por último, os encontros do Grupo de Estudo e Experimentação (GEE) voltados para o aprofundamento dos seguintes conceitos/práticas: paisagem sonora, percussão corporal, confecção de instrumentos musicais alternativos, cultura afro-brasileira e indígena (Lei 11.645/08).

O plano para 2011 está focando a elaboração de material bibliográfico e didático voltado para o ensino das artes musicais[11], presentes nas manifestações da cultura popular e meios de comunicação, dentro do ambiente escolar. Este material será publicado em um *website* destinado a educadores musicais e professores unidocentes.

A escolha desta temática deveu-se ao fato de que o Brasil, e mais especificamente a Bahia, tenha uma cultura popular muito diversificada que, infelizmente continua sendo tratada de forma esporádica, folclórica e pitoresca em sala de aula.A música, no entanto, enquanto linguagem artística parte das culturas populares de origem afro-brasileiras representa muito mais que diversão, lazer ou passatempo. Segundo Dias (2011), a música torna-se um meio de comunicação, de auto-realização e é através dela que crianças e jovens bem como grupos sociais afirmam sua própria identidade.

[9] Blog "Ponto de Encontro do PIBID-MÚSICA da UFBA: rodas de conversas e reflexões" disponível em: http://pibid-mus.blogspot.com/

[10] Sobre a experiência com o Grupo de Estudo e Experimentação (GEE), em 2011 o bolsista Ricardo Ribeiro apresentou uma comunicação oral no XII Encontro Regional da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) em Recife com título "Compartilhando conhecimentos entre educadores: ação e reflexão".

[11] Segundo o conceito de artes musicais, "as linguagens artísticas performáticas da música, teatro, poesia e indumentária raramente são separadas no pensamento criativo e na performance prática" (NZEWI, 2003, p. 13).

Reflexões sobre a formação de educadores musicais compromissados com a cultura brasileira

Na minha experiência como professora do curso de Licenciatura em Música da UFBa, ao tratar em sala de aula das principais metodologias ativas (Orff, Kodaly, Willems, entre outras) com os estudantes, constatei que estas acabam diluídas em atividades mais inspiradas na cultura popular/tradicional como cantigas de roda, brincadeiras infantis que não propriamente na proposta original dos educadores musicais em questão. Mesmo utilizando elementos das tradições brasileiras, os estudantes estão convencidos de estar aplicando as metodologias em estudo pelo fato de estar considerando três fatores: a prática musical antes da teoria, o uso do corpo, o uso de músicas "folclóricas".

As atividades realizadas como simulação de situações em sala de aula, na verdade, trazem à tona aspectos típicos das tradições populares brasileiras, porém sem explicitar os créditos. Da mesma forma, ao fundamentar relatórios e Trabalhos de Conclusão de Curso, os estudantes se sentem mais seguros em citar nomes como Willems, Swanwick ou Suzuki que declarar que estão se inspirando nos procedimentos pedagógicos observados na capoeira, em um grupo de samba, um bloco afro, ou uma banda de música popular.

A falta de reconhecimento do valor da própria cultura, na qual eles mesmos deram os primeiros passos na música e construíram até uma carreira profissional, sempre me intrigou. Infelizmente, a consciência de que estes sistemas de conhecimentos existem e são responsáveis pela formação musical da maioria da população brasileira fora das escolas, continua ainda limitada.

Como se aprende e ensina música na capoeira, no samba de roda, em um terreiro de candomblé, nos blocos afro, no *hip hop*, mas também nos vários tipos de bandas ligadas à música popular com maior ou menor apelo comercial? Constata-se que estes sistemas de ensino e aprendizagem musical não ganharam ainda um suficiente reconhecimento, valorização nem espaço político em termos curriculares.

Por outro lado, tornam-se indispensáveis os seguintes questionamentos: Quem são, afinal, as crianças que frequentam a escola pública? Em quais contextos culturais e musicais elas vivem? Que tipo de música(s) escutam e gostam?

Se pensarmos em termos de Brasil, é possível perceber que uma boa parte desta população é constituída por crianças negras. Em Salvador pode-se dizer que as crianças negras são a quase a totalidade da população escolar. Elas vivem em bairros mais ou menos periféricos, nos quais as tradições da cultura popular estão ainda vivas, algumas perdendo

força e outras se reconfigurando. Estas tradições junto à cultura promovida pelos meios de comunicação, de fato, representam suas referências musicais. Será, portanto, que os fatores étnico-raciais com todas as questões culturais que deles derivam, estão sendo levados em consideração pelos educadores musicais? Ou podemos acreditar que criança é criança apenas?

Outra forma de proceder que, a meu ver, precisa ser revista diz respeito à preocupação dos educadores musicais em ministrar aulas sem, muitas vezes, ter uma noção mais consistente do contexto sociocultural em questão. Quais as características da comunidade onde a escola está sediada? Quem são os educandos e como vivem? Que tipo de música eles escutam? Quais são suas expectativas em relação à aula de música?

Acredito que se, antes de começar com as aulas, os educadores musicais procurassem conhecer a realidade local, eles poderiam configurar seus planos de curso e de aula de maneira diferente. Um levantamento inicial poderia informar sobre as manifestações culturais presentes na comunidade, estilos e perspectivas de vida dos moradores para depois abordar aspectos relativos à música como: o que a música representa para os educandos? estão participando de alguma atividade artístico-musical? o que eles gostariam de aprender? Muitas vezes, na turma há educandos que participam ou convivem em determinados contextos musicais e o professor de música sequer sabe.

Com esta bagagem de informações e conhecimentos, e através de um processo dialógico, o educador poderá conceber seus planos de cursos e elaborar projetos que atendam, de um lado, aos programas curriculares, e, do outro, aos anseios e interesses das turmas. Poderá, além disso, envolver os grupos culturais e musicais da comunidade, tornando-os parceiros na construção dos conhecimentos de seus filhos, reconhecendo com humildade o valor de outros saberes, pois segundo Nzewi “sem reconhecimento, não há respeito” (NZEWI et al., 2009, p. 127).

Conhecer os saberes e experiências artístico-musicais dos educandos, além de humanizá-los, pode transformar a dinâmica da sala de aula, tornando-a algo realmente significativa e estimulante.

Considerações finais

Através deste texto procurei traçar algumas reflexões surgidas a partir da minha prática como pesquisadora e como professora. Reflexões estas que geram questionamentos ainda sem respostas consistentes, mas que podem começar a sensibilizar quanto à atitudes e

preocupações humanas e pedagógicas: quem é o outro, afinal? Será que estamos dispostos a conhecê-lo e a ouvi-lo?

O mergulho no mundo da capoeira angola me fez perceber mais ainda a riqueza da cultura afro-brasileira e de suas potencialidades metodológicas, que infelizmente continuam se o reconhecimento devido. Será que estes saberes não seriam úteis na hora de lecionar em uma escola onde há basicamente crianças negras? Será que através da educação musical não poderíamos centrar as atividades na riqueza destas tradições, ajudando a criar uma imagem positiva da cultura negra?

A experiência no PIBID me faz perceber uma linha de continuidade entre a escola e seu entorno, evidenciando a importância de quanto a cultura popular local poderia fazer a diferença dentro do ambiente escolar.

Além destes aspectos, percebo a necessidade de se libertar de uma certa colonização acadêmica em prol de uma afirmação de conhecimentos teóricos produzidos em solo brasileiro que poderiam fundamentar melhor as práticas e os valores locais. Cada realidade deveria ser estudada em profundidade dentro de uma perspectiva crítica e os educadores musicais deveriam ter a coragem de abandonar o que Regelski (2002) chama de "metodolatria", ou seja, o uso acrítico e adoração dos métodos de educação musical ocidentais que fazem sentir o professor de música seguro quando realiza as mesmas atividades em cada contexto e situação sem se questionar a respeito da razão e sem considerar as implicações políticas que delas derivam (BENEDICT e SCHMIDT, 2008, p. 10).

Referências

ABIB, Pedro. *Capoeira Angola*: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas e Salvador: Unicamp e Edufba, 2005.

ALVES, João Bosco. Eu sou angoleiro. In: TUGNY, Rosângela Pereira de, e QUEIROZ, Ruben Caixeta de (orgs.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. Pp. 239-246.

BENEDICT, Cathy e SCHMIDT, Patrick.Pedagogias críticas e práticas músico- educativas: Compartilhando histórias, práticas, políticas e conceituais. *Revista da ABEM*, 20, 7-17, 2008.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres, vol. 1*: *modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a.

_____. *Saberes e fazeres, vol. 2*: *modos de sentir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b.

_____.*Saberes e fazeres, vol. 3*: *modos de interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006c.

CANDUSSO, Flavia.The "João and Maria, Capoeira Angola, and citizenship" project: the role of community music and civilizing Afro-Brazilian values in promoting the well-being of children. In: *CMA XI Projects, perspectives and conversations: Proceedings from the International Society for Music Education – Seminar of the 11th Commission for Community Music Activity*, pp. 15-23, 2008.

_____.*Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. The community and the processes of Capoeira Angola music teaching and learning. In: *Proceedings of the 12th International Seminar of the Commission for Community Music Activity (CMA)*, p. 8-10, 2010.

DIAS, Antônio. Jovens e música: práticas musicais ao redor do sistema formal de ensino.*Anais da 1ª Conferencia Regional Panamericana de laIsme*. Tabasco (México), 2011.

LARRAÍN, Nicolas Rafael Severin. *A capoeira angola*: *música e dança*. Dissertação (Mestrado em Música-Etnomusicologia). Universidade Federal da Bahia, 2005.

MASOGA, AlpheusMogomme; NZEWI, Meki e NZEWI, O'dyke. *African indigenous knowledge-sensed musical arts education*: policy consideration. Somerset West: African Minds, 2009.

NZEWI, Meki. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBST, Anri, NZEWI, Meki e AGAWU, Kofi (eds.). *Musical arts in Africa*: theory, practice and education. Pretoria: University of South Africa, 2003. Pp. 13-37.

_____. *A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge*

system. Volume three. The foliage: consolidation. Centre for indigenous instrumental African music and dance (Ciimda), 2007.

REGELSKI, Thomas. On “methodolatry” and music teaching as critical and reflective practice.*Philosophy of Music Education Review*, vol. 10, n. 2, 2002. Pp. 102-123.

SODRÉ, Muniz. *Mestre Bimba*: corpo de mandinga. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

SOUSA, Ricardo. A música na Capoeira Angola de Salvador. In: TUGNY, Rosângela Pereira de, e QUEIROZ, Ruben Caixeta de (orgs.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. Pp. 251-261.

TRAVASSOS, Sonia Duarte. Negros de todas as cores. Capoeira e mobilidade social. In: BACELAR, Jéferson e CAROSO, Carlos (orgs.). *Brasil, um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999. Pp. 261-271.

Da crença de habilidade à de esforço: uma análise sobre as atribuições causais de bacharelandos em música

Ana Francisca Schneider
UFRGS
chica86@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar as atribuições de causalidade de bacharelandos em música frente a situações de sucesso e fracasso em performance musical pública. A atribuição de causalidade busca compreender as causas que levam os indivíduos a obter resultados de sucesso ou de fracasso. Localizada dentro do contexto Social Cognitivo da Motivação, tem como principal objetivo conhecer as crenças das pessoas, que seriam as suas concepções de sucesso e fracasso, assim como o quanto elas estão envolvidas com o seu processo de aprendizagem. Os dados apresentados neste trabalho são um recorte de minha pesquisa de mestrado que seguiu o desenho básico de um *Survey* Interseccional com características longitudinais. Os dados foram coletados através de um questionário envolvendo 130 alunos de bacharelado em música do estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram submetidos a testes estatísticos, analisados e categorizados de acordo com a perspectiva atribucional de Weiner. Os resultados mostram que, em situações consideradas de sucesso, a causa mais atribuída é esforço (77,7%), seguido de persistência (65,4%) e interesse na apresentação (63,1%), enquanto que, em situações consideradas de fracasso, a causa mais atribuída foi aspectos emocionais (60,8%), seguida de dificuldade da tarefa (36,2%) e falta de esforço (30,8%). A partir da análise, observou-se que a prática instrumental sofre variações de acordo com a sua natureza e com contexto da tarefa, com o nível de especialização do instrumentista, com as experiências prévias de performance, diferenças pessoais e também com a motivação do estudante.

Palavras chave: Performance Musical; Atribuição de Causalidade; Educação Musical

Introdução

A performance musical é um tema que vem sendo amplamente discutido nas últimas décadas. Com o avanço das pesquisas é possível conhecer os processos de preparação de um repertório instrumental ou vocal, e também que o próprio instrumentista racionalize seus processos de preparação com o propósito de chegar a um fim considerado de sucesso (SANTOS; HENTSCHKE, 2009). A prática instrumental sofre variações de acordo com a sua natureza e com o contexto da tarefa (audição pública, concurso e prova com banca), com o nível de especialização do instrumentista, experiências prévias de performance, diferenças pessoais e também com a motivação do indivíduo.

As pesquisas nesta área mostram também que se cultiva uma visão distorcida deste músico. Schroeder (2004) aponta que, no senso comum, este músico (em formação ou profissional) é visto como dotado de um atributo especial, o que normalmente é entendido como um “dom” ou um “talento”.

Assim, ao optar em seguir a carreira de músico profissional, o estudante tem que constantemente lidar com a imagem de genialidade que é colocada sobre ele e, muitas vezes, mantê-la para não interferir na sua imagem de auto eficaz. Este misticismo sobre a carreira do músico profissional acarreta uma pressão em sempre obter performances musicais consideradas de sucesso. O sucesso em performance musical não é somente aquele em que o músico não erra notas, mas principalmente aquele aceito pelos seus pares, que observam estilo, andamento, dinâmica e esperam serem conquistados e atraídos pela música tocada. Com isso, a performance musical pública se torna uma situação importante para a formação do músico profissional, pois é neste momento que ele se avalia e é avaliado por outros. Cabe ao estudante se preparar para diversos resultados e observar as causas que o levaram ao sucesso ou ao fracasso na apresentação musical.

Atribuir causas é uma tendência humana, seja para o sucesso ou fracasso. Em nosso cotidiano, buscamos causas para várias situações em que vivemos, pois estas atribuições dizem respeito às interpretações individuais de um determinado evento. Segundo Weiner (2004), não podemos gerar atribuições para todas as situações em que vivemos, pois seria cognitivamente impossível, mas buscamos causas para situações com resultados inesperados ou em situações consideradas importantes. As atribuições causais representam as crenças individuais sobre acerto e falha e influenciam diretamente o processo motivacional (WEINER, 1991). Dessa forma, a atribuição de causalidade é um tópico de estudo dentro do campo da motivação que está junto a outros fatores como: ansiedade, percepção de controle, sucesso e fracasso, esforço, desempenho, autoestima e influência do ambiente.

Metodologia

Para este trabalho, foi realizado um recorte dos dados obtidos em minha dissertação de mestrado, que teve como objetivo geral investigar as causas atribuídas por bacharelandos em música em situações consideradas de sucesso e fracasso em performance musical pública. Esta pesquisa seguiu o desenho básico de um *Survey* Interseccional sendo que os dados foram coletados em um determinado momento e, através da amostra selecionada, podem-se inferir características de uma população. Este desenho Interseccional pode apresentar várias características de um estudo longitudinal no momento em que analisa simultaneamente características temporais (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Em outras palavras, ao pesquisar alunos de bacharelado em música matriculados em diferentes etapas do curso, pretendeu-se conhecer as características destes estudantes e verificar se seus comportamentos

se alteram ao longo de sua trajetória acadêmica. No caso desta pesquisa, estas características longitudinais aparecem no momento em que alunos do curso de bacharelado em música de diferentes semestres responderam às mesmas questões de um questionário fechado.

Participaram da amostra 130 alunos de ambos os sexos, dos cursos de bacharelado em instrumento ou canto, que estivessem matriculados a partir do terceiro semestre de curso, das três universidades federias do estado do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria; e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas.

A escolha por alunos do curso de bacharelado foi feita em função do momento de formação do indivíduo e que determina a atuação profissional do músico, ou seja, irá interferir nas suas escolhas futuras de acordo com suas experiências ao longo do curso. Pesquisas mostram que, por estarem na fase adulta, os estudantes universitários têm maior discernimento de causa, podendo realizar atribuições mais corretamente do que uma criança ou um adolescente (MARTINI, 1999; CHALETA; ROSÁRIO; GRÁCIO, 2006; FORMIGA, 2003). O critério de seleção de alunos a partir do terceiro semestre do curso foi feita para garantir que estes alunos já estivessem passado por mais de uma situação de performance pública, no caso, a prova específica de ingresso na universidade e provas semestrais.

Por ser uma pesquisa que contou voluntariamente com os alunos, não foi possível a coleta de um número maior de alunos em algumas universidades. Observou-se durante a coleta que alguns alunos não se sentiram confortáveis com o tema “sucesso e fracasso em performance musical pública” e preferiram não responder ao questionário. Outros justificaram seus fracassos e explicaram as razões de cada situação, mesmo cientes de que estes dados não seriam analisados. Com este comportamento, observou-se que os alunos sentem a necessidade de falar sobre estas situações de sucesso e fracasso e em muitos casos não sabem como abordá-lo e precisam justificá-lo.

Atribuições Causais

Ao analisar as atribuições de causalidade dos bacharelandos em música, observou-se que a causa mais atribuída para situações de sucesso foi esforço (77,7%), seguido de persistência (65,4%) e interesse na apresentação (63,1%). Percebeu-se também que existe uma mudança de comportamento conforme os alunos avançam nos semestres do curso (Tabela 1) frente a situações de sucesso. Alunos matriculados até o quarto semestre tendem a atribuir o seu sucesso à sua capacidade, enquanto que alunos matriculados entre o quinto e

sexto semestre estão divididos entre as atribuições de capacidade e esforço. Já os alunos de final de curso, matriculados a partir do sétimo semestre, atribuem o seu sucesso basicamente ao esforço.

Tabela 1: Cruzamento entre Causa e Semestre

Causa Principal (melhor) x Semestre						
			Semestre			**Total**
			Até o 4º sem	Do 5º ao 6º sem	A partir do 7º sem	
Causa Principal	Capacidade	Observado	20	23	11	54
		%	57,1%	40,4%	28,9%	41,5%
	Esforço	Observado	10	25	23	58
		%	28,6%	43,9%	60,5%	44,6%
	Persistência	Observado	2	5	2	9
		%	5,7%	8,8%	5,3%	6,9%
	Estratégia	Observado	0	0	1	1
		%	,0%	,0%	2,6%	,8%
	Interesse	Observado	1	2	1	4
		%	2,9%	3,5%	2,6%	3,1%
	Sorte	Observado	1	0	0	1
		%	2,9%	,0%	,0%	,8%
	Aspectos Emocionais	Observado	1	1	0	2
		%	2,9%	1,8%	,0%	1,5%
	Outros	Observado	0	1	0	1
		%	,0%	1,8%	,0%	,8%
Total		Observado	35	57	38	130
		%	100,0%	100,0%	100,00 %	100,00%

Fonte: SCHNEIDER, A. F. 2011.

Os dados mostram que existe uma diferença de atribuição para o sucesso de acordo com o semestre em que o aluno está matriculado. Quanto mais no fim do curso, mais tende a atribuir seu sucesso ao esforço, enquanto que nas etapas iniciais o atribui às suas capacidades. Este dado sugere que a imagem que é imposta ao músico, conforme Schroeder (2004), de "talentoso", tende a influenciar a forma como ele atribui seu bom desempenho. Ao ingressar no curso de música, o estudante, muitas vezes, acredita que obtém bons resultados por ser dotado de capacidades. Com o passar do tempo, percebe que seu sucesso está muito mais relacionado ao seu esforço do que a uma capacidade já existente.

Na situação de fracasso, ou pior desempenho, a causa mais citada é aspectos emocionais, uma atribuição normalmente não controlável e instável. A causa principal para o

mau desempenho foi mais distribuída, sendo 73,1% para causas intrínsecas (como por exemplo aspectos emocionais) e 20% para causas extrínsecas.

Os resultados da estatística descritiva para as causas entram em desacordo com a literatura sobre o tema quando se fala em fracasso. De acordo com Weiner (1985) e Martini (1999), para esta situação é comum o indivíduo atribuir seu desempenho a influência de outras pessoas como colegas, pais e professores, falta de esforço e cansaço, o que nesta pesquisa não se comprovou. Polydoro e Azzi (2008) afirmam que os indivíduos sentem orgulho e prazer pelos seus sucessos quando se responsabilizam por este resultado, atribuindo a causas como esforço e suas próprias capacidades, enquanto que se sentem muito insatisfeitos quando percebem que o seu resultado depende de fatores externos.

Considerações Finais

A performance musical, como apresentada anteriormente, é uma situação que envolve muitos fatores e todos eles influenciam a motivação do estudante. Embora não seja possível generalizar os resultados obtidos nesta pesquisa para todos os estudantes de música, já é possível ter ideia do comportamento causal destes estudantes. Seguindo a perspectiva Intrapessoal da Atribuição de Causalidade (WEINER, 2004), um resultado pode desencadear uma série de comportamentos e pensamentos que influenciarão as próximas atividades. Por isso, os indivíduos devem ter atribuições de causalidade coerentes com as reais situações e o suporte psicológico de professores, pais e colegas quando esta causa for incontrolável, pois poderá haver consequências psicológicas relacionadas à culpa e à vergonha que, se mal administradas, podem bloquear o indivíduo de seguir uma carreira. No caso do bacharelado em música, se o estudante não consegue controlar as emoções envolvidas no seu fracasso e acredita que elas são a razão do seu mau desempenho, poderá desenvolver sentimentos contrários à realização de uma apresentação musical pública, tarefa inerente ao músico profissional.

Levando em consideração a situação dos cursos superiores de música e o seu reconhecimento social percebe-se que os estudantes de música são muito motivados intrinsecamente, pois não há no Brasil ainda um reconhecimento do profissional da área da música erudita, o que se traduz em pouco espaço de atuação e falta de incentivos privados ou públicos.

O estudante que ingressa no curso de música é visto muitas vezes como uma pessoa talentosa, especial ou até mesmo diferente por escolher seguir esta carreira e ter ao longo da

vida estudado um instrumento musical fora da educação básica. A disciplina de música no Brasil ainda não está presente na maioria das escolas e, mesmo naquelas que oferecem este conteúdo, muitas vezes não é considerado importante e não oferece subsídios para os estudantes ingressarem no curso superior de instrumento, curso que exige uma prova específica pré-vestibular. Por isso, quem escolhe seguir a carreira de músico profissional, busca em outros espaços a formação teórica instrumental para assim poder entrar na universidade.

O estudo do instrumento musical normalmente se inicia quando o indivíduo ainda é criança ou nos primeiros anos da adolescência, fase esta em que a influência dos pais, familiares, amigos e professores é muito importante para o aprendizado e para a motivação. As crianças e os adolescentes não possuem parâmetros para avaliar seu desempenho e é através do olhar do outro que medem as suas capacidades e ao se comparar com outros alunos ou professores avaliam se obtiverem sucesso ou fracasso. Neste momento, cabe ao professor conversar e adequar as metas dos estudantes para que estes possam reconhecer seus progressos e desenvolver suas capacidades musicais.

Outro aspecto importante para a motivação e o sucesso do aluno é ele estar engajado com seu processo de aprendizado. Para que isso ocorra é necessário que ele esteja interessado pelo repertório que irá aprender. Muitas vezes o estudante não reconhece seus sucessos pois eles são advindos de execuções de repertórios não consolidados pela área e não reconhecidos e valorizados pela sociedade. Grande parte do repertório musical tradicional de cada instrumento possui inúmeras gravações o que faz que os estudantes se espelhem em modelos de performance não reais. Nos dias de hoje com o avanço da tecnologia é possível editar trechos, manipular arquivos e gravar inúmeras vezes até que o instrumentista se sinta satisfeito com a execução. Desta forma, os estudante devem ter bem claro quais são suas metas de realização, pois as pessoas são motivadas e orientadas pela previsão de metas e não pela retrospectiva de suas limitações.

A pesquisa mostra que estudantes que possuem mais experiência musical consideram suas performances como boas e excelentes enquanto os que possuem pouca experiência não conseguem percebê-las desta forma. Assim, quanto mais o estudante se apresentar, mais experiência irá adquirir e com o tempo irá conhecer as melhores estratégias para lidar com seu emocional. Porém, não basta que o estudante toque em público a cada semana se esta prática não for consciente e dotada de parâmetros de avaliação. A Teoria da Atribuição de Causalidade não fornece parâmetros para esta avaliação e sobre o que o aluno e o professor devem levar em consideração na hora de atribuir uma causa como principal para um

resultado. Para atribuir corretamente e conseguir realmente avaliar a situação ocorrida, é necessário que se estipulem parâmetros e metas específicas para cada situação. Na Teoria Social Cognitiva existem parâmetros de auto-observação e de como ocorrem os processos de julgamento que podem ser utilizados como base para uma reflexão pós evento. É importante salientar que as teorias da motivação devem ser vistas interligadas, pois o comportamento humano é influenciado pelas lembranças, expectativas e valores do sujeito e da sociedade a qual pertence.

Referências

CHALETA, M. E.; ROSÁRIO, P.; GRÁCIO, M. L. Atribuição Causal do Sucesso Acadêmico em estudantes do ensino superior. In: Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, 8., 2006, Braga. Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Editora da Universidade do Minho, 2006. p.819-826.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Research Methods in Education. 6th ed.. New York: Routledge, 2007.

FORMIGA,N. S. O que fazer para ter um bom rendimento acadêmico? Diferenças e correlatos na atribuição de causalidade em relação aos indicadores do êxito acadêmico em jovens. Porto, 2003. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0361.pdf> Acesso em: 25 maio 2010.

MARTINI, M. L. Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-164.

SANTOS, R. A.T.; HENTSCHKE, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. Per Musi, Belo Horizonte, n.19, p.72-82, 2009.

SCHROEDER, S. C. M. O músico: desconstruindo mitos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.10, p.109-118, 2004.

WEINER, B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. Psychological Review, Washington, v.92, n. 4, p. 548-573, 1985.

WEINER, B. Metaphors in motivation and attribution. American Psychologist, Washington, v.46, n.9, p. 921-930, 1991.

WEINER, B. Attribution Theory Revised: transforming Cultural Plurality into Theoretical Unity. In: MCLNERNEY, D. M.; ETTEN, S.V (Ed.). Big Theories Revised. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 13-30.

Desenvolvendo recursos para educação musical através do flash

André Luiz Silva das Chagas
UFPB
andrelschagas@yahoo.com.br

Resumo: Este texto apresenta possibilidades para criação de recursos para aulas de música por meio do software Flash, com a finalidade de auxiliar o professor de música em sala de aula, de maneira prática e dinâmica utilizando o computador, esteja ele conectado a internet ou não. Esses recursos podem contemplar como proposta didática, várias opções musicais criadas a partir da ideia de cada educador musical e que podem ter como público alvo crianças, jovens e adultos. Dentre os recursos apresentados neste texto, alguns já foram utilizados em aulas particulares que ministro e outros estão sendo elaborados no grupo de estudos Tecnologia e Educação Musical (TEDUM) da UFPB.

Palavras chave: flash; educação musical e tecnologia; música no computador.

Introdução

A vontade de aprender música, seja no instrumento ou na teoria, de uma forma prática e "rápida", faz com que muitas pessoas recorram à internet em busca de seus interesses, seja pelas videoaulas, que ensinam tocar diferentes instrumentos musicais, ou pelos sites que apresentam conteúdos de teoria musical. Além destes, é possível encontrar também, sites em que permitem a interação com o conteúdo musical, além de softwares criados especialmente para ensinar música, desenvolvendo a percepção e a criatividade musical, dentre outros aspectos. Enfim, editar uma partitura ou tablatura, aprimorar a percepção musical, aprofundar conhecimentos em teoria musical, ou até mesmo se divertir com jogos musicais, são ferramentas que podem ser encontradas pela internet, sejam elas em páginas de *web* ou em softwares, pagos ou livres.

Este artigo tem como objetivo mostrar as possibilidades de criação de recursos para aulas de música por meio do software Flash, contribuindo para auxiliar o professor de música em sala de aula, de maneira prática e dinâmica utilizando o computador, esteja ele conectado a internet ou não. Esses recursos podem contemplar como proposta didática várias opções musicais criadas a partir da ideia de cada educador musical e que podem ter como público alvo crianças, jovens e adultos.

Dentre os recursos apresentados neste texto, alguns já foram utilizados em aulas particulares que ministro e outros estão sendo elaborados no grupo de estudos Tecnologia e Educação Musical (TEDUM)[1] que abriga um projeto de ensino (PROLICEN), no qual

[1] Coordenado pela professora Juciane Araldi Beltrame, Departamento de Educação musical da UFPB.

participo como voluntário, e um projeto de extensão (PROBEX) onde sou bolsista. Os dois projetos são desenvolvidos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No Prolicen participo como voluntário desde abril de 2011 e no projeto "Tecnologias digitais e educação musical" que faz parta do Programa de Bolsas de extensão (PROBEX) da UFPB, participo como bolsista desde maio de 2011.

Dada minha participação como bolsista, uma das ações do projeto vinculado ao PROBEX é a elaboração de aplicativos para utilização em aulas de música. Assim, vou tratar neste artigo das possibilidades de criação de atividades musicais desenvolvidas através do Flash. Este software tem sido utilizado nos sites, em forma de banners comercias e até mesmo utilizado na elaboração do próprio site.

Este artigo está dividido em duas partes, abordando na primeira parte, conceitos sobre a tecnologia Flash e suas possibilidades como ferramentas para elaboração de material didático musical. Na segunda parte, aborda-se a utilização dessas ferramentas em forma de relatos, mostrando os resultados alcançados em aulas *online* e particulares, bem como os aplicativos em sua fase de elaboração.

Sobre o software Flash

Os aplicativos desenvolvidos pelo software Flash, está presente no nosso cotidiano, principalmente quando utilizamos a internet. Mas também podemos ver aplicativos feitos para celulares , desktops, tablets, smartphones, e televisores. (*Adobe Flash, 2011)*

> [...]. Os arquivos feitos em Flash são comumente utilizados para propaganda animada (banners) em páginas web, mas evidentemente não limitando-se a isso, pois existem diversos jogos e apresentações dos mais variados tipos utilizando a tecnologia. Até mesmo sites inteiros podem ser feitos em [Flash] [...]. (*Adobe Flash, 2011)*

Para se trabalhar com o Flash, a princípio, é preciso entender que ele funciona por meio de quadros (frames), camadas (layer) e de uma linguagem de programação chamada action script. Mas, quando se fala em linguagem de programação, normalmente está associada a um sistema difícil e complexo. Porém, é possível também trabalhar com esse tipo de linguagem em um nível fácil, sem exigência de conhecimentos de programação. Há várias possibilidades de desenvolver ideias de educação musical através do flash, mas para isso, é preciso fazer uma pesquisa metodológica de como abordar assunto ensinado pelo professor.

Possibilidades e facilidades dos recursos feitos no Flash ao lado dos softwares livres.

Em meio ao debate sobre a utilização de software livre em computadores de escolas, principalmente estaduais e municipais, surge então, como diferencial em relação a esses softwares, a utilização do Flash para elaboração de recursos de ensino/aprendizagem musical, que são conhecidos como *Shockwave Flash* ou apenas "Swf". O diferencial se refere principalmente ao fato de que os softwares livres necessitam de instalação no computador, correndo o risco de não funcionar completamente por conta de alguma incompatibilidade no sistema do computador. Já os recursos desenvolvidos no flash (swf), podem funcionar de forma semelhante ao software livre, mas sem a necessidade de instalação prévia, funciona como um arquivo que pode ser copiado, ou até mesmo acessado pela internet. Nesse sentido, a tecnologia pode funcionar como facilitadora do processo de ensino/aprendizagem musical. Outra vantagem para quem desenvolve recursos SWF é que, em qualquer momento, poderá modificá-los conforme a necessidade sugerida por uma nova ideia ou por alguma falha na metodologia proposta.

SWF (Shockwave Flash) é um formato de arquivo de aplicações web, criado pela Macromedia, atualmente adquirida pela Adobe. Tem por característica suportar conteúdo multimídia, além de ser relativamente leve, e por esse motivo é usado extensivamente na Web para inserir conteúdo multimídia em sites. O formato também é utilizado para desenvolver animações e gráficos em outros meios, como filmes em DVD e anúncios de televisão.

> [...]. O objetivo principal do formato SWF é criar arquivos pequenos que permitam a interatividade e que rodem em qualquer plataforma. Atualmente é compatível com a maioria dos navegadores Web, por meio de plugins, e com a maioria dos sistemas operacionais. (*SWF.2011*)

Utilizando os recursos SWF em aulas de música.

Ao comparar o software livre com os recursos feitos no Flash, nota-se que algumas ideias desenvolvidas nos recursos podem funcionar da mesma forma que um software. Em alguns momentos, essas ideias irão depender de maior conhecimento sobre o Flash para desenvolver os recursos planejados, e por isso o Flash pode não corresponder ao objetivo de um software. Afinal, a tecnologia está a favor de todos, e como foi dito anteriormente, é possível em livros e principalmente na internet sobre o que se deseja aprender. Deve-se levar em consideração que o papel desses recursos é de auxiliar o educador musical. De acordo com os autores Miletto et all

> Acreditamos que uma maior divulgação dos fundamentos e das **ferramentas computacionais** disponíveis para músicos e professores de música pode

> auxiliá-los a expandir seus conhecimentos, vencer seus receios e preconceitos e torná-los interessados em partilhar experiências sobre a aplicação de tecnologia ao ensino da música. Cremos que essa mudança de atitude resulta de um acesso maior a informações e de uma constatação, na prática, dos benefícios do uso complementar de sistemas informatizados no processo de ensino/aprendizagem. [...] Os programas de computador devem ser vistos como mais uma **possibilidade para auxiliar o professor** na prática do ensino, não se pretende substituir o professor [...] O professor decide as formas mais adequadas de utilização de ferramentas computacionais para enriquecer o ambiente de aprendizagem (MILETTO *et al*, 2004, p.3, grifo nosso).

Ao começar a desenvolver os recursos SWF para o ensino da música, é importante ter como guia uma proposta metodológica para determinada situação de aprendizagem, seja qual for a idade do aluno. Um exemplo, é o Zorelha, que foi desenvolvido no Flash:

> [...] software denominado Zorelha, cujo principal objetivo é auxiliar o desenvolvimento da percepção musical em crianças através da experimentação musical, focando principalmente nas questões relacionadas ao reconhecimento de timbres, explorações com a intensidade sonora e a apreciação de uma mesma música sendo executada em arranjos diferentes. (JESUS; WIRIARTE; RAABE, 2008, p.70)

É interessante, fazer uma pesquisa sobre qual método o educador musical utiliza com seus alunos, sendo assim, o auxílio do aplicativo na sala de aula pode responder a sua expectativa conforme a interação do professor com o aluno.

> O Zorelha foi desenvolvido com o intuito de servir como uma ferramenta de auxílio no ensino de música para crianças com idade principalmente entre 4 e 6 anos. O software foi construído [no Flash] sobre a abordagem pedagógica construtivista, propiciando a aprendizagem através da exploração sonoro-musical. Sendo assim, não são apresentados conceitos formais ou símbolos de representação musical ao aluno. A idéia principal do Zorelha é servir como um ambiente de exploração musical onde a criança possa desenvolver alguns aspectos da sua percepção sob a metáfora de uma brincadeira musical. (JESUS; WIRIARTE; RAABE, 2008, p.70)

Nesse sentido, apresento na seqüência as experiências já realizadas e em andamento utilizando a tecnologia Flash.

Aulas de música online

Com a intenção de deixar a minha aula particular mais dinâmica, resolvi desenvolver um site [2] para ministrar aulas online de teoria musical. Nesse formato, há uma interação com

[2] www.egregorametal.com/andrechagas

o aluno através do **msn** em tempo real. Essa interação ocorre com o uso de um microfone, e isso facilita o desempenho da aula, embora possa também ser escrevendo.

Este site foi desenvolvido para iniciantes em teoria musical, a princípio criei apenas a pauta e as notas com seus sons, sem utilizar a duração, nessa fase. O aluno poderá entender, com a ajudar do professor via online, como funciona o sistema da partitura. Neste site o aluno poderá, de forma dinâmica, colocar as notas na pauta e ouvi-las, colocar alterações (acidentes musicais), fazer acordes, escalas, anotações, estudar intervalos, solfejo. O recurso permite inserir e retirar as notas da pauta a qualquer momento.

Já utilizei esse recurso com alguns alunos e com amigos que tiveram interesse em aprender teoria musical, e os resultados corresponderam com o meu primeiro objetivo, que era o de fazer com que a aula transcorresse como se fosse presencial. No entanto, esse recurso pode ser utilizado também em uma aula presencial, como ferramenta para as explicações do professor, e contribuindo para a compreensão do aluno. Nesse sentido a diferença que ocorre entre a explicação no quadro e no computador é que, o aluno pode ver e entender – por exemplo – como funciona o **movimento**[3] das notas na pauta, principalmente nas linhas suplementares, e também ouvir o som de cada nota que está sendo colocada na pauta, contribuindo também para a percepção sonora.

Nas observações durante as minhas aulas, quando eu explicava e comparava as três claves, pude perceber que, na maioria das vezes os alunos pensavam que a nota que estava na primeira linha de cada pauta era a mesma. Com base nisso, desenvolvi nesse mesmo site, uma forma que o aluno pudesse ver a nota na primeira linha, nas três claves de uma só vez (fig.1). O interessante é que, além da explicação do professor, o aluno ainda poderá ouvir o som relacionado à nota de cada clave.

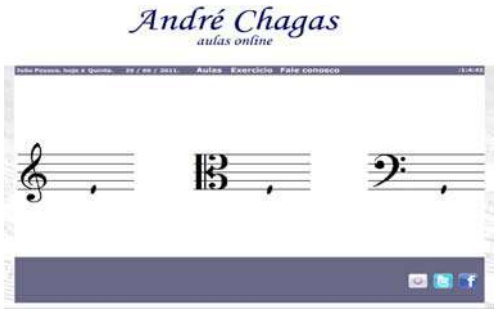


FIGURA 1 – Site da aula online

Percepção musical, a partir dos sons da fazenda

[3] Ao passar o mouse sobre a nota, ela se move como se fosse uma animação, facilitando, de forma visível, a compreensão da pauta em relação à nota na linha e no espaço.

A partir do momento que entrei nos projetos do prolicen e probex, tive a oportunidade de mostrar as ideias que já estava desenvolvendo, e novas propostas foram surgindo, de acordo com a proposta do projeto. Conforme íamos debatendo sobre os diversos temas nos projetos, escolhi o **som** como motivo para desenvolver outras ideias. Então fiz um rascunho no site[3], colocando animais, pensando em uma fazenda musical, onde o som das imagens dos animais é acionado pelo mouse (passando sobre a imagem ou clicando). A ideia foi despertar a percepção do aluno para sons simultâneos, timbres e a relação entre grave e agudo.

No grupo estamos discutindo as várias possibilidades didáticas para utilização deste recurso em aulas de música em escolas, em cursos de formação de professores, dentre outros.

Cordas virtuais do braço do violão

Outra ideia em desenvolvimento foi com base no site da Google, quando eles comemoraram os noventa e seis anos da guitarra Les Paul. Desenvolvi um braço de violão virtual, com a intenção de fazer com que o aluno estudasse e conhecesse o braço desse instrumento, mas ao mostrar o site para algumas pessoas, estas sugeriram que contribuiria também para afinar o violão, possibilidade esta que não havia pensado. O resultado desses recursos que estou desenvolvendo para os projetos (Prolicen e Probex), está vindo de forma positiva e além do planejado. A exemplo de algumas pessoas que viram no braço do violão virtual, a possibilidade em afinar o violão, a mãe de um dos meus alunos, que canta em igreja, viu a possibilidade de entoar a voz, pelo site da aula online utilizando as notas da pauta.

Vídeo interativo de uma execução de uma escala no violão com as notas da pauta

Uma fonte inspiradora que esta disponível em vídeos no youtube, é a criatividade do "Mistery guitarman", e com base em um dos seus vídeos, *Interactive Piano*[4], onde a pessoa pode interagir tocando um teclado virtual, podendo assim manipular a pessoa que está tocando no vídeo, eu desenvolvi mais um recurso em SWF utilizando o flash. Neste vídeo ainda em elaboração, aparece a execução de uma escala no violão que pode ser modificada a qualquer momento tocando nas notas que estão na pauta abaixo[5]. A intenção foi despertar o interesse dos alunos em conhecer e identificar as notas no braço do violão relacionando-as a

[3] www.egregorametal.com/andrechagas/fazenda
[4] www.youtube.com/watch?v=OtcpO4vipNU&NR=1
[5] www.egregorametal.com/andrechagas/video

pauta, assim também, como a possibilidade de se tocar trechos de melodias de acordo com o conhecimento de cada um deles, ou até de forma intuitiva. É bom ressaltar aqui, que esse recurso SWF pode ser feito também para se trabalhar com o nome das notas, e não apenas com a pauta musical, e da maneira que for planejado pelo educador musical ou pelo projeto, e até mesmo a partir de alguma necessidade do aluno ou do próprio recurso SWF.

Considerações finais

Os recursos aqui apresentados tem possibilitado reflexões acerca da sua utilização em aulas de música, buscando discutir sobre as diferentes formas de se trabalhar com assuntos musicais. Dentre as discussões, a área de educação musical tem defendido o trabalho de acordo com as vivências musicais que fazem parte do dia a dia do aluno (PENNA, 2010; SOUZA, 2009). Nesse sentido entende-se que "a música deve ser inicialmente ensinada através da própria música, enquanto manipulação de sons, e não a partir dos seus conceitos ou símbolos" (JESUS; WIRIARTE; RAABE, 2008, p.71).

> [...] a ideia de que ensinar conceitos musicais de maneira apenas teórica para crianças, e até mesmo para iniciantes de qualquer idade, é uma abordagem, no mínimo, inadequada. Para muitos, educadores musicais ou não, a partitura representa grande parte daquilo que deveria ser ensinado para o aprendiz de música. (JESUS; WIRIARTE; RAABE, 2008, p.71)

Acredito que, da mesma forma com que o professor de música deva trabalhar com o cotidiano do aluno, explorando as metodologias que despertem de forma interessante a percepção musical, os recursos desenvolvidos no Flash podem auxiliar o professor deixando a aula mais dinâmica e interessante.

Para finalizar, considero que esse trabalho de desenvolver aplicativos para aulas de música tem sido importante para a minha formação como professor de música, e acredito que pode contribuir também para outras pessoas que estejam interessadas em utilizar esses materiais. Para que cada aplicativo seja de fato útil, além da proposta do grupo TEDUM de utiliza-los nas oficinas e mini-cursos, para verificar como funcionam na prática, bem como melhora-los quando for o caso, tenho também trabalhado com os mesmos nas aulas particulares que ministro. Para terminar este texto, relato um momento em que trabalhei com um desses aplicativos, quando falei para um aluno de nove anos identificar e escrever na pauta, o nome de cada nota musical que eu falava de forma alternada. Ao terminar o exercício, ele pediu para tocar as notas no violão, para ouvir o que ele tinha escrito na pauta.

Referências

ADOBE FLASH, 2011. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Adobe_Flash. Acesso em: 02 de Julho de 2011.

SWF, 2011. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/SWF. Acesso em:13 de Julho de 2011)

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

LES PAUL'S 96th Birthday. Disponível em: http://www.google.com/logos/2011/lespaul.html. Acesso em: 20 de Junho de 2011.

MISTERY GUITARMAN, *Interactive Pian*, http://www.youtube.com/watch?v=OtcpO4vipNU&NR=1. Acesso em: 10 de Julho de 2011.

PENNA, Maura. Música (s) e seu ensino. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

MILETO, Evandro M. et al. *Educação Musical Auxiliada por Computador:Algumas Considerações e Experiências* A. Revista da Abem, UFRGS, n. 1, p. 2-10, mar. 2004.

Desenvolvimento global do adolescente com diagnóstico de Transtorno Autista inserido em turma de educação musical para crianças e adolescentes com e sem transtorno

Jessika Castro Rodrigues
UEPA
jessika.rodrigues@uol.com.br

Cláudio Ludgero Monteiro Pereira
UEPA

Resumo: Esta pesquisa tem como tema Desenvolvimento Global de Adolescente com Diagnóstico de Transtorno Autista Inserido em Turma de Educação Musical para Crianças e Adolescentes Com e Sem Transtorno. O objetivo foi analisar a influência do aprendizado musical no desenvolvimento global de adolescente com transtorno autista inserido em turma de violoncelo em grupo, identificando as respostas do estudante com transtorno autista ao ensino de música, descrevendo as alterações no desenvolvimento global do estudante com transtorno autista no decorrer das aulas de música e compreendendo a importância do ensino de música em grupo para o desenvolvimento global do estudante autista. Esta pesquisa é um estudo de caso e para o alcance do objetivo proposto foi adotada a abordagem qualitativa. Como técnica de coleta de dados foram utilizados a observação direta espontânea, escalas e registros. Os resultados evidenciam uma sensível alteração positiva nas áreas cognitiva, psicomotora, linguagem, social e atividade de vida diária. Os resultados alcançados nesta pesquisa, embora relevantes, não são um fim em si mesmos. A continuidade destes estudos poderá seguir vertentes tão diversas quanto significativas como a elaboração de currículos adequados, métodos eficientes, técnicas abrangentes e recursos educativos funcionais e, consequentemente, a formação continuada de professores para que sejam estimulados a ressignificação permanente da prática docente.

Palavras chave: Desenvolvimento Global, Educação Musical e Autismo.

O Transtorno Autista e o Desenvolvimento Global

A palavra autismo foi utilizada pela primeira vez com Eugen Bleuler (1857-1939), com o propósito de designar a perda de contato do indivíduo com a realidade. Posteriormente Lorna Wing (1928) revela características específicas que envolvem transtornos de interação social, da comunicação e da função simbólica, formando o que se conhece por Tríade de Lorna Wing. Segundo Gauderer (1997) o autista apresenta um atraso no desenvolvimento:

> Caracteriza-se por lesar e diminuir o ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, social e lingüístico. Estas crianças também apresentam reações anormais a sensações diversas como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A linguagem é atrasada ou não se manifesta. (GAUDERER, 1997, p.327)

O desenvolvimento acontece por meio do corpo que é utilizado como instrumento, se valendo da capacidade de pensar e raciocinar, de se comunicar e se relacionar com o outro, podendo tornar-se independente. Segundo Pereira (2004) as áreas de aquisição do desenvolvimento são: psicomotora, cognição, linguagem, socialização e atividade de vida diária.

A área psicomotora, segundo Alves (2007, p. 122) é a "interação das diferentes funções motoras e psíquicas". Os movimentos organizados e integrados atuam, em função das experiências vividas pelo sujeito, da qual Lussac (2008, p. 5) acredita que a ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. Segundo Pereira (2004), nesta área é trabalhado a coordenação motora grossa: andar, sentar, etc. Coordenação motora fina: enfiar contas, encaixar, empilhar, etc. Equilíbrio estático (parado) e dinâmico (em movimento), lateralidade em si e em espelho, esquema corporal (nomes e funções das partes do corpo).

Os indivíduos com transtorno autista apresentam um déficit motor associado às capacidades motoras gerais e finas. Estes déficits foram descritos desde Kanner e Asperger.

> Kanner (1943), quando publicou seus artigos a respeito do autismo, referiu-se a uma falta de coordenação motora geral, especialmente na marcha e Argerger (1994) falava mesmo em falta de coordenação fina, principalmente no que dizia respeito à escrita (VASCONCELOS, 2007, p.48).

Safe Minds (2001) citado por Vasconcelos (2007) refere que os indivíduos com transtorno autista apresentam movimentos estereotipados, postura e equilíbrio anormal, desordem neuromotora que afeta severamente a realização de movimentos planejados e voluntários dos membros e descoordenação motora geral.

Outra área do desenvolvimento é a cognitiva. Está ligada ao próprio ato de pensar e é responsável pela atenção, concentração e memória. A atenção e concentração segundo Pereira (2004, p.2) "é a reação pela qual o EGO direciona e examina o mundo externo e interno". Lorna Wing (1997, p.106) acredita que a capacidade da criança autista de prestar atenção a estímulos específicos, ignorando o contexto total, resulta em dificuldades para focar adequadamente a atenção.

A memória, segundo Pereira (2004), é a faculdade mental de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. Os autistas apresentam particularidades de memória. Para Lorna Wing (1997, p.106) "Os autistas, em muitos casos, lembram-se de objetos e fatos exatamente como os vê sem utilizar de estratégias de redução a quantidade de informação por meio de seleção, classificação e código simbólico em função de sua importância".

A área da linguagem está relacionada a comunicação, seja verbal ou não verbal. Lorna Wing (1997, p.112) aponta que as alterações nesta área afetam: “a emissão e o recebimento de sinais sociais não-verbais, pré-verbais e verbais; o prazer de conversar; a habilidade e o desejo de falar de sentimentos e trocar ideias.”. A dificuldade do autista está mais em estabelecer uma comunicação do que a linguagem propriamente dita.

> Uma criança pode ter um bom domínio da gramática e da articulação e pode falar fluentemente, mas o seu discurso poderá apresentar uma entoação estranha, haver repetição (ecolalia) ou omissão de pronomes e uma compreensão literal do discurso. Outras crianças poderão demonstrar dificuldades semelhantes na compreensão de todas as formas de comunicação, mas não farão uso da fala, nem a compreensão facilmente com a comunicação gestual. (VASCONCELOS, 2007, p.10)

A comunicação estabelecida pelos indivíduos com autismo é por interesse de alcançar alguma necessidade, mas do que estabelecer um compartilhamento.

Na área de socialização é onde se desenvolve comportamentos de interação do homem com outro homem. Esta área faz referência a reações, atitudes e o afeto na capacidade de expressão de sentimento. Para o indivíduo autista a área de socialização é a mais afetada, como afirma Lorna Wing (1997, p.106) “objetos inanimadas como, forma, tamanho, cor e textura são simples, imutáveis e parecem ser muito mais atraentes para as crianças autistas do que serem vivos e providos de movimentos humanos ou animais”.

Pereira (2004, p. 2) ressalta que “esta área é muito desenvolvida pelo processo de imitação”. Para os autistas, pela sua dificuldade da imaginação e compreensão social, a habilidade de imitar os comportamentos dos outros é afetada, sem abranger a verdadeira compreensão de seu sentido ou objetivo. Lorna Wing (1997) aponta que o autista pode imitar mecanicamente o comportamento.

A área de atividade de vida diária impulsiona a independência do indivíduo autista. Segundo Pereira (2004, p. 2) esta área “se ocupa dos objetivos que permitem a criança fazer por si mesma, as tarefas de se alimentar, vestir-se, banhar-se, usar o banheiro, etc.”. O indivíduo autista ao adquirir o domínio sobre esta área participa mais ativamente do ambiente em que vive e aumenta suas possibilidades de inclusão social.

O Transtorno Autista e o Processo de Aprendizagem

Para que os autistas sejam alcançados pela educação, Lorna Wing (1997) ressalta que as técnicas de ensino devem ser baseadas

> [...] em primeiro lugar, na compreensão clara dos padrões dos transtornos e das habilidades da criança e, segundo, nos conhecimentos do desenvolvimento normal da criança, pode ajudar uma criança autista a desenvolver, ao máximo, quaisquer habilidades que possua e a encontrar formas de compensar suas deficiências. (WING. 1997, p.107)

O autista, devido a sua dificuldade de relacionamento, depende de estímulo externo para o convívio social e Szabo (2006) explica a necessidade deste estímulo constante, fazendo com que caminhem de maneira independente, compreendendo que é a criança autista que deve se adaptar ao grupo e não o inverso.

O contexto educacional para o autista, segundo Szabo (2006, p. 65), "pode proporcionar algumas habilidades intelectuais, de autonomia e linguagem, diminuindo gradativamente suas dificuldades de comunicação". E por consequência diminui-lhe a excitação, as estereotipias bem como suas crises de raiva e de auto-agressão. Para o alcance desta clientela o professor deve ir ao encontro da necessidade do autista, estabelecendo metas para cada criança dentro do contexto educacional, percebendo todas as crianças do grupo.

Nesta ideia o que antes na sala de aula em escolas regulares se priorizavam conteúdos, Castanho in Baptista e Bosa (2002, p. 161) relatam que "com a inserção de crianças com necessidades especiais dá-se importância às questões que dão conta do desenvolvimento global dos alunos e de todas as suas potencialidades". O ideal é priorizar as pessoas ao invés do sistema.

A inclusão educacional para a população com diagnóstico de transtorno autista é dever imposto pela lei. A nova Lei de Diretrizes e Bases lei nº 9.394/96 sob o título do direito à educação e do dever de educar em seu Art. 4º, Inc.III declara que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, MEC/SEESP, 2006). Também afirma em seu Art.59 a necessidade de se criar currículos, métodos, técnicas e recursos educativos em todas as áreas educacionais para atender as necessidades de alunos com deficiência. Ainda menciona a importância de haver professores com especialização adequada para a inclusão desses alunos.

O transtorno autista e a educação musical

A educação musical para pessoas com o transtorno autista tem se demonstrado um instrumento importante para a aprendizagem e por consequência trás efeitos positivos que ajudam em seu desenvolvimento global.

Em geral pesquisas demonstraram que a percepção musical do autista se confunde com o seu quadro clínico. À medida que a música lhe causa conforto ele reage melhorando:

- Na interação social, sendo a música um instrumento eficaz como facilitadora do desenvolvimento nos comportamentos comuns como atenção e habilidades de comunicação social não-verbal nas crianças (KIM, WIGRAM, GOLD, 2009; CARNAHAN, RAO, BAILEY, 2009; HEATON, WILLIAMS, CUMMINS, HAPPE, 2007).

- Nos níveis de atenção comum como no contato de olho no olho e alternância de olho entre um objeto e uma pessoa; promovem habilidades como sociais e comunicativas; ajuda no aumento de comportamentos sociais apropriados e diminuição comportamentos impróprios, estereotipados e auto-simulatórios; influenciam no aumento da atenção à tarefa, nas vocalizações, verbalizações, gestos e compreensão do vocabulário; aumenta ecolalia de comunicação e diminui a ecolalia de declarações da síndrome; pode fornecer opções tanto para imitação quanto para improvisação de novos comportamentos (KERN, WOLERY, ALDRIDGE, 2007; STEPHENS, 2008; WHIPPLE, 2004).

- No comportamento social apropriado que em comparação na interação entre autistas com e sem o uso da música, constataram um aumento no desenvolvimento global quando a música foi utilizada. Também foi constatado que sem a utilização da música, alguns autistas demonstraram taxas mais baixas de desenvolvimento em seu comportamento (HEATON, WILLIAMS, CUMMINS, HAPPÉ, 2007; PASLEY, HEATON, 2007).

- E nas habilidades de comunicação social não-verbal, em que as habilidades musicais oferecem imitações espontâneas que melhoram significativamente com o desempenho musical, diminuindo os déficits autistas em cada dimensão, alterando, significativamente, o seu desenvolvimento global (BOSO, EMANUELE, MINAZZI, ABBAMONTE, POLITI, 2007; ALLEN, HILL, HEATON, 2009).

Mesmo nos autistas a música provoca o desenvolvimento da compreensão das emoções, promovendo oportunidade para imitação e promoção de novos comportamentos, fazendo da música um forte aliado para capturar a atenção e melhorar a capacidade de aprendizagem musical destes indivíduos.

As pesquisas realizadas a respeito do aprendizado musical do indivíduo autista têm sido feitas apenas usando a música como auxílio para o desenvolvimento emocional e social que são necessidades básicas do trabalho com autistas. Os resultados demonstram que a música é uma ferramenta vital no aumento da atenção nas tarefas, na condução de informação e na criação de um ambiente agradável de aprendizagem para crianças com autismo

(KATAGIRI, 2009). E a interferência da música pode fornecer opções tanto para imitação quanto para improvisação de novos comportamentos (STEPHENS, 2008).

Portanto o aprendizado musical do autista está ligado à criação de um ambiente agradável proporcionado pela música, facilitando o aumento da atenção às tarefas abrindo, portanto o caminho de acesso das informações à sua compreensão.

É importante ressaltar que sendo fato que ele aprende por imitação pode-se aproveitar este aspecto apresentando ações em que o autista possa se espelhar. Sua maior dificuldade reside nos padrões rítmicos conforme seu atraso na coordenação motora, podendo ser este aspecto digno de maior atenção por parte do professor.

A música em primeira instância invade o universo do autista pelo simples fato da sua presença no ambiente sendo captada por sua percepção. Ela afeta sua atenção, muda seu comportamento consigo mesmo e com os outros permitindo a interferência do professor que aproveita para fornecer os recursos para imitação com possibilidades para improvisação e criatividade. O conteúdo e conceitos serão aplicados considerando as limitações dos estudantes.

Assim como os autistas são afetados pela música como forma de tratamento, podem também ser afetado pela Educação Musical. O fato de o autista perceber música e reagir de forma positiva em seu comportamento, no aumento das formas de expressão e emoções, na ampliação de habilidades sociais e de comunicação revela valores agregados pela interferência da música em relação a esta população.

Percebe-se, portanto que o aprendizado musical é possível desde que inserido no contexto do indivíduo autista, por meio de um trabalho individualizado. Portanto o ensino de música para estes indivíduos pode ser voltado para que eles toquem um instrumento, cantem ou aprendem a ler uma partitura, as coisas próprias da música. E como benefício adicional deve-se vislumbrar também o desenvolvimento na coordenação, na comunicação entre as pessoas que estão ao redor, na criatividade, improvisação e para que eles tenham vida com qualidade.

Já que a música alcança emocionalmente essas pessoas pode-se deduzir que o aprendizado de musica também é possível para eles havendo a possibilidade de tentativa de se contar com resultados positivos, não somente para a melhoria da saúde, mas para o próprio aprendizado musical.

Desenvolvimento Global de indivíduo com Transtorno Autista em Ambiente de Educação Musical

Para o alcance do objetivo proposto foi adotada a abordagem qualitativa devido à natureza subjetiva da pesquisa. Esta pesquisa é um estudo de caso pela característica peculiar de investigação que envolve este processo, procurando compreender o fenômeno pesquisado. Como técnica de coleta de dados foi utilizada a observação direta espontânea, escalas e registros que foram degravados. O instrumento de avaliação da aprendizagem foi a Escala de Verificação da Aprendizagem Musical (DEFREITAS, 2007) e o instrumento para o desenvolvimento global foi à escala de Áreas de Aquisição do Desenvolvimento Global (PEREIRA, 2004) que foi adaptada para a seguinte pesquisa.

Para esta pesquisa foi selecionado uma turma de intervenção com crianças e adolescentes com transtorno autista e sem nenhum transtorno por ser uma turma que adota a proposta de aulas de violoncelo em grupo.

A turma era composta por dez (n=10) estudantes, todos do sexo masculino, dentre eles três (n=3) com diagnóstico de autismo e sete (n=7) sem diagnóstico de nenhum transtorno.

A clínica/intervenção de música aconteceu no período de 21 de setembro a 09 de dezembro de 2010. Foi formada uma turma heterogênea de violoncelo atendida pelo turno da tarde às terças e quintas. A duração de cada aula era de 45 minutos, havendo, portanto, a carga horária semanal de 90 minutos.

Os estudantes foram iniciados musicalmente por meio da vivência lúdica, onde ao mesmo tempo em que aprendem a conhecer as notas, figuras musicais, claves, compassos, pausas, ritmos e ler partituras, inicia-se o ensino do Violoncelo, sem os rigores técnicos importantes.

Desta turma foi selecionado um participante com idade de 11 anos (no período da intervenção completou 12 anos) com diagnostico de autismo, alfabetizado e não iniciado musicalmente. No período da intervenção, estava cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. O participante foi diagnosticado com autismo aos 6 anos de idade, apresentando um déficit cognitivo.

Na análise dos resultados em relação às respostas do estudante com transtorno autista ao ensino de música foi captado que houve um crescente aprendizado em relação à posição e postura diante do instrumento violoncelo. Por meio da degravação dos vídeos percebeu-se que este aprendizado é passado por repetição de ações. A análise indicou que o estudante conseguiu aprender, imitando o professor e repetindo os gestos indicados, podendo ser uma indicação de desenvolvimento da área cognitiva.

Em se tratando de posição da mão esquerda no instrumento violoncelo não foi percebida variação de aprendizado devido à exigência de posições tecnicamente corretas que

o autista não demonstrou. Porém os movimentos da mão esquerda aconteceram: a mão esquerda fez os movimentos no braço do violoncelo e conseguia atingir a afinação porque o estudante seguia corretamente as marcas coloridas colocadas no braço do violoncelo, podendo ser notada uma reação positiva na área psicomotora em relação à mão esquerda.

Na mão direita, a pesquisa revela que a velocidade do aumento de conteúdo prejudicou a captação pelo estudante. Apesar disto ele consegue resultado positivo na qualidade do som. Isto pode ser uma demonstração de que mesmo lentamente e com dificuldade na posição dos dedos, apresentou algum resultado positivo nas áreas cognitivo-motor.

Observou-se no entendimento teórico que a partir da repetição o estudante memorizou o conteúdo exigido. A resposta oral do estudante pode indicar além de uma demonstração de aprendizagem teórica uma exposição pública, podendo revelar um desenvolvimento nas áreas cognitiva, da linguagem e social.

Nos primeiros contatos o estudante autista tinha dificuldades para executar comando desde os mais elementares e dependia da presença permanente do professor. No decorrer das aulas constatou-se a conquista da autonomia do estudante que passou a executar os comandos sem o auxílio do professor e com aumento de agilidade.

A conversa do estudante que no início se limitava a responder perguntas passa a ganhar conteúdo e elaboração, podendo ser um indicativo de desenvolvimento da linguagem e sociabilidade, bem como expressão de autonomia. Este desenvolvimento da autonomia foi também notado na mudança de comportamento que passa a ser extrovertido, interativo.

O estudante desde o início sempre se mostrou exigente em relação a sua rotina de pontualidade e localização, mas a interação proporcionou mobilidade e promoveu a comunicação.

Considerações Finais

Esta pesquisa evidenciou a necessidade de reflexão sobre o sistema educacional brasileiro e suas repercussões no desenvolvimento global do estudante.

O transtorno autista, caracterizado pela perda de contato com a realidade e dificuldades na linguagem e na comunicação, que apresenta também um déficit motor associado às capacidades motoras gerais e finas, é uma dificuldade comportamental definida como um transtorno invasivo/global do desenvolvimento. Isto acrescenta uma necessidade específica de atendimento educacional personalizado, visto que o que é mais próprio deste transtorno são os déficits sociais e de atenção.

Pode-se notar que a lei percebe o cidadão enquanto estudante e que tem interesse em defender os seus direitos e atender suas necessidades educacionais. A lei ainda afirma a necessidade de se criar currículos, métodos, técnicas e recursos educativos em todas as áreas educacionais para atender as necessidades de alunos com deficiência bem como menciona a importância de haver professores com especialização adequada para a inclusão desses alunos. Porém a tentativa de resolver esta questão parece estar relacionada à presença do estudante na sala de aula.

Partindo do ponto de vista desta pesquisa, observando um autista inserido em sala de aula de música com crianças e adolescentes alguns com autismo e outros sem nenhum transtorno, pode-se constatar que existem lacunas a serem preenchidas nos quesitos apontados pela lei, tanto em relação aos recursos técnicos e educativos quanto aos recursos humanos.

Os resultados alcançados nesta pesquisa, embora relevantes, não são um fim em si mesmos. A continuidade destes estudos poderá seguir vertentes tão diversas quanto significativas como a elaboração de currículos adequados, métodos eficientes, técnicas abrangentes e recursos educativos funcionais e, consequentemente, a formação continuada de professores para que sejam estimulados a ressignificação permanente da prática docente.

Referências

ALLEN R., HILL E., HEATON P. Hath charms to soothe. **Sage Journals online**. Vol. 13, No. 1, 21-41, 2009.

ALVES, F. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Org.). Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porta Alegre: RS. Artmed, 2002.

BOSO, M., EMANUELE E., MINAZZI V., ABBAMONTE M. & POLITI P. Effect of Long-Term Interactive Music Therapy on Behavior Profile and Musical Skills in Young Adults with Severe Autism. **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**. 13(7): 709-712, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 20 de dezembro de 2006.

CARNAHAN, C., ET. AL., Promoting Active Engagement in Small Group Learning Experiences for Students with Autism and Significant Learning Needs. **Education and Treatment of Children** v. 32 no. 1 p. 37-61, 2009.

DEFREITAS, A. Comportamentos verbal e não verbal: como se usam. **Anais do I Seminário de Pesquisa do Instituto de Ciências da Arte** – UFPA, v. 1, 2007.

GAUDERER, C. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: Guia Prático para Pais e Profissionais. Rio de Janeiro: RJ. Revinter, 2ªed, 1997.

HEATON, P., ET. AL., Beyond Perception: Musical Representation and On-line Processing in Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders** v. 37 no. 7 p. 1355-60, 2007.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child**. 1943. Disponível em:[http://www.aspiresrelationships.com/articles_autistic_disturbances_of_affective_contact.htm]. Acesso em 11 de maio de 2009.

KATAGIRI, J. The Effect of Background Music and Song Texts on the Emotional Understanding of Children with Autism. **The Journal of Music Therapy** v. 46 no. 1 (Spring 2009) p. 15-31

KERN, P., ET. AL., Use of Songs to Promote Independence in Morning Greeting Routines For Young Children With Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders** v. 37 no. 7 p. 1264-71, 2007.

KIM J., WIGRAM T., GOLD C. Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. **Sage Journals online.** Vol. 13, No. 4, 389-409, 2009.

LUSSAC, R. Psicomotricidade: História, Desenvolvimento, Conceitos, Definições e Intervenção Profissional. Universidade Castelo Branco. 2008.

MEC, Secretaria de Educação Especial. Legislação específica / **Documentos internacionais:** Constituição Federal de 1988. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf]. Acesso em: 20 de abril de 2009

PASLEY A. J., HEATON P. Evidence for reduced domain-specificity in auditory processing in autism. **Journal compilation.** v. 10, p. 786-793, 2007.

PEREIRA, C. L. O Desenvolvimento Infantil e o Brinquedo**. Revista Comunicação Universitária**. 2004.

STEPHENS C. E. Spontaneous imitation by children with autism during a repetitive musical play routine. **Sage Journals online**. Vol. 12, No. 6, 645-671, 2008.

SZABO, C. Autismo em Questão. Edicon. 2006.

VASCONCELOS, C. PRAIA, F. ALMEIDA, L. Teorias de Aprendizagem e o Ensino/Aprendizagem das Ciências: **Da Instrução à Aprendizagem**. 2003.

VASCONCELOS, T. Efeitos de um Programa Psicomotor em Indivíduos com Perturbação do Espectro Autismo: Três estudos de Casos. Universidade do Porto. 2007

WING, L. A Abordagem Educacional para Crianças Autistas: Teoria, Prática e Avaliação. In. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: Guia Prático para Pais e Profissionais / Christian Gauderer. Rio de Janeiro: RJ. Revinter, 2ªed, 1997.

WHIPPLE, J. Music in Intervention for Children and Adolescents with Autism: A Meta-Analysis. **The Journal of Music Therapy** v. 41 no. 2. 2004. p. 90-106.

Dimensões do vir a ser professor de música nas escolas de educação básica

Delmary Vasconcelos de Abreu
Secretaria Municipal de Cultura de Sinop/MT
delmaryabreu@gmail.com

Resumo: Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa concluída apresentada sob forma de tese de doutorado. O tema da pesquisa – profissionalização docente em música focalizou a profissionalização de professores licenciados em outras áreas do conhecimento (Ploa) que se tornam professores de música nas escolas de educação básica. A metologia utilizada consistiu nas narrativas de profissionalização. O estudo foi realizado com dez Ploa que atuam como professores de música na Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT (Remes). Para este trabalho, trago os significados que a profissão professor de música tem para os professores informantes da pesquisa. As narrativas elucidam a visão que os professores informantes tem sobre si mesmos, e a visão do coletivo sobre o ensino de música e os seus efeitos produzidos dentro do contexto educacional da Remes. De um lado, os professores mostram que é preciso saber música para ensiná-la na escola, e, do outro, se tornam mais convictos do que são, quando o coletivo reconhece que o ensino de música é um diferencial para a escola. Os resultados indicam que os aspectos relacionados à dimensão do vir a ser professor de música na escola passam pelo exercício de ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos, e que são consolidadas como um projeto coletivo de grupo. Em decorrência disso, os professores constroem o seu vir a ser professores de música tecendo uma relação singular-plural com o contexto escolar.

Palavras-chave: educação musical escolar; narrativas de profissionalização; vir a ser professor de música.

1. Introdução

Neste trabalho, apresento um recorte dos resultados de uma pesquisa concluída apresentada sob forma de tese de doutorado. O foco da pesquisa esteve centrado na profissionalização da docência em música, e seu objetivo consistiu em investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento – Ploa se tornam professores de música na educação básica. O método escolhido foi a abordagem biográfica, mais especificamente as narrativas de profissionalização. As narrativas são oriundas de entrevistas realizadas com dez professores "informantes" (ver JOVECHELOVICH; BAUER, 2002, p. 93), que atuam com o ensino de música nas escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT – Remes.

O estudo foi construído a partir das articulações de diferentes ideias da literatura da área de educação musical, educação e sociologia com o tema da pesquisa – a profissionalização docente em música. Ao apoiar-me nos conceitos de profissionalização de

Nóvoa (1995, 2009) e de Ramalho; Núñez; Gauthier (2003) pude investigar a profissionalização de professores de música não a partir de um modelo pré-estabelecido, mas como um processo de construção de si nos projetos individuais e coletivos.

Pela perspectiva de Ramalho; Núñez; Gauthier (2003), a profissionalização docente é vista sob duas dimensões: profissionalidade e profissionismo. O termo profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. O profissionismo refere-se a maneira como se estabelecem às relações no grupo profissional, às formas de desenvolvimento da atividade profissional, às associações estabelecidas dentro e fora do contexto de trabalho. Isso implica em criar estratégias e negociações, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça qualidades específicas de forma que proporcione, ao profissional, prestígio e reconhecimento social.

Para entender as dimensões da profissionalização da docência, a profissionalidade e o profissionismo, complementei esses conceitos com uma teoria desenvolvida por Bruno Latour, denominada Teoria ator-rede. Os princípios desenvolvidos por Latour (2000, 2004) consistem em dizer que as necessidades do contexto geram estratégias de ação que possibilitam diferentes tipos de associações construídas através de alianças que se faz entre atores. Como qualquer ação coletiva, as negociações, acordos e concessões passam a ser de conhecimento público e ganham visibilidade social.

Ao descrever os caminhos construídos pelos professores informantes na área de música, percebi particularidades que, talvez, possam explicar porque ainda é possível encontrar Ploa atuando com o ensino de música nas escolas de educação básica. O fato de não haver concurso público na área de música, no município de Sinop, afasta a possibilidade de professores licenciados em música ingressarem em escolas de educação básica. Assim, é o Ploa que, muitas vezes, assume essa função dentro das escolas. A esse respeito Asa Branca narrou: “a gente assume o concurso e atua naquilo que a escola tá precisando”.

Ao atuar em áreas diferentes da sua formação, o professor mostra ter certa flexibilidade profissional. Essa flexibilidade do professor, de assumir outras áreas do conhecimento, pode estar ligada ao disposto no Artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN). O artigo explicita que o profissional docente deve ter uma formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, mas não faz menção à especificidade da área dos cursos de licenciatura. De certa forma, a Lei favorece para que os arranjos profissionais sejam negociados no interior das escolas de educação básica. Isso mostra que a vulnerabilidade não ocorre somente com o ensino de música, mas que é uma característica do sistema educacional de ensino do país.

A partir desse cenário apresento, a seguir, os resultados da pesquisa relacionados as dimensões do vir a ser professor de música na educação básica. Entrelacei as narrativas de profissionalização de modo que fosse evidenciada a visão dos professores sobre si mesmo, como professores de música, e do coletivo sobre o ensino de música e os seus efeitos produzidos dentro do contexto educacional da Remes. As narrativas foram se construindo a partir dos significados que a profissão professor de música tem para os informantes da pesquisa.

1.1 Reconhecer-se professor de música na escola

O que é comum nas narrativas dos informantes é a clareza que parecem ter sobre o que são – professores, e qual o seu papel no contexto escolar. Professores como Aquarela[1] expressou em seu relato a paixão pela profissão professor. Ela disse: "Acho que ser professor foi a melhor coisa que me aconteceu, porque não tem coisa melhor que ensinar, viver aquele processo com o aluno". Viver a profissão está relacionado ao prazer de ensinar, a "gostar de ensinar, do ambiente escolar, do dia a dia da escola, de ser professor", afirmou Viola Enluarada. Além dos professores se verem por inteiro na profissão, "pessoa-professor e professor-pessoa" (NÓVOA, 2009a, p. 39), ele vivem com o aluno o seu processo de aprendizagem, o deixar-se aprender (LAROSSA, 2002). A profissão docente não se esgota na profissionalidade, ou no interior do conhecimento profissional, mas na totalidade do ser professor.

Os informantes contaram também sobre a importância de se ter uma licenciatura em música para atuar na escola, pois, como narrou Fascinação, "se você tiver uma faculdade de música é muito melhor", e isso pode ajudar a fazer a diferença na prática de ensinar música na escola. Embora se definam de maneiras diferentes, seja como professor de música, músico e professor, ou educador musical, a força de sua profissionalidade está no conhecimento, que parecem possuir sobre o que é ser professor. A esse respeito Primavera narrou o seguinte: "Eu me defino mais como educadora musical, porque o educador musical é aquele que entende de música e de educação". O ponto comum entre os relatos é que os informantes se reconhecem em condições de ensinar música dentro do espaço escolar.

Para professores como Fascinação, ser professor de música é pensar sempre na aprendizagem, "é saber fazer, e ensinar o aluno a tocar e cantar". A mesma coisa narrou Aquarela, "não adianta a gente só arrasar no teclado. O que a escola quer ver é a sua

[1] Os professores informantes da pesquisa escolheram seus próprios nomes, fazendo, assim, referência à chamada canção da música popular brasileira.

habilidade em fazer o menino se encantar pela aula de música, pelo que ele poderá fazer com aquilo que aprende". O professor de música que atua em escolas não forma profissionais na área de música, mas, como narrou Viola Enluarada "mostra caminhos para futuras escolhas profissionais, inclusive escolher ser músico". Para os informantes, a escola é "centrada na aprendizagem", é um espaço educacional que fornece ao seu alunado instrumentos básicos de conhecimento de cultura e de cidadania (NÓVOA, 2009b, p. 9).

Uma das situações problematizadas, pelos informantes, foi o "transbordamento" escolar (ver NÓVOA, 2009b). Realce contou que, "a escola recebe alunos que não respeitam ninguém, eles agridem, brigam, e isso, às vezes, dificulta um pouco o nosso trabalho". Apesar dos informantes procurarem manter o foco do seu trabalho na aprendizagem do aluno, muitas vezes, deles são requeridos outros papéis, como o de amenizar a violência no espaço escolar. Porém, isso não os impede de continuar levando o aluno a fazer música na escola. As narrativas apontam que os informantes parecem ter claro que ser professor de música no contexto escolar é conviver com as adversidades sem, no entanto, sucumbir a elas.

Os informantes trazem em suas narrativas a concepção de que, para atuar em escolas de educação básica, o professor de música precisa gostar da profissão e do contexto escolar. Como afirma Freire (1997), para ser professor é preciso gostar do que se faz na escola. E isso parece não ser uma tarefa tão simples, pois os desafios que a escola impõe aos docentes necessitam ser superados com profissionismo. São os aspectos relacionados ao profissionismo, como os de criar estratégias e negociações, (ver LATOUR, 2000) que contribuem para o exercício da docência.

1.2 Ser reconhecido como professor de música da escola

Ao indagar como a escola vê o trabalho dos informantes na área de música da Remes, várias histórias relacionadas a esse tema foram relatadas pelos professores. As narrativas mostram como os informantes fazem para que o coletivo apoie e valorize o ensino de música na escola.

Para o ensino de música acontecer nas escolas da Remes, os informantes contaram que procuram "conquistar aliados" (ver LATOUR, 2000) dentro do contexto escolar, e inserir o ensino de música em projetos educativos. Conforme narrou Asa Branca, "se você mostrar serviço com um coral, um grupo de flautas você vai ser respeitado, porque não é qualquer um que sabe fazer isso. A escola vai dar valor, porque isso faz a escola aparecer." Essa valoração está no reconhecimento do coletivo pelo conhecimento individual do professor, com vistas a integrá-lo a um modo coletivo de produzir o trabalho docente.

A força que sustenta o ensino de música no espaço escolar é definida, em grande parte, pela maneira como o professor se impõe diante do coletivo, nesse caso, pela aprendizagem musical produzida em sala de aula com os seus alunos. Os processos de aprendizagem musical construídos com os alunos geram um produto da aula. É a aprendizagem musical desenvolvida pelos alunos que gera efeitos positivos, tanto para a escola, quanto para a comunidade local.

Os efeitos do ensino de música nas escolas geram "comoção" nas pessoas, inclusive em gestores e líderes políticos. Isso suscita oportunidades para que tanto os professores quanto os alunos sejam reconhecidos pelo seu fazer musical na escola. Para Beleza Pura, esses efeitos positivos poderiam ser muito maiores, pois, como disse ele: "se só com uma aula por semana a gente já consegue fazer esse barulho pra música aparecer, imagine se tivesse mais! Aí, ninguém segurava a gente [risos]".

O ponto comum entre as narrativas dos informantes é o de ter o aluno como referência do seu trabalho. Os relatos mostram que não basta ensinar música para o aluno, mas, também, "criar movimentos persuasivos" (ver LATOUR, 2000) em direção à aceitação daquilo que é ensinado. Isso poderá trazer de volta ao professor um reconhecimento pelo trabalho desenvolvido junto à comunidade escolar como professor de música, pois os alunos, "se tornam porta-vozes" (ver LATOUR, 2000) de um ensino de música que, muitas vezes, é reconhecido pelos pais e diretores de escola. Portanto, o centro de forças do coletivo das escolas é a aprendizagem dos alunos. Assim como a força do aluno está na sua aprendizagem, a força que mobiliza pais, diretores e professores para que o ensino de música aconteça na escola está no aluno.

Os relatos indicam, também, a necessidade dos professores de música se fazerem representados pelo coletivo escolar diante dos "políticos da educação" local. Aquilo que os informantes chamam de autonomia da escola parece se constituir como um olhar para as potencialidades e particularidades que emergem do próprio contexto. Dessa forma, as ações desses professores são representadas por um projeto educativo construído coletivamente, como deve ser nas instituições escolares (ver PIMENTA, 2006). Para garantir os projetos musicais nas escolas da Remes, Aquarela acredita que "o negócio é amarrar no projeto político pedagógico da escola".

Para que o ensino de música se torne consistente nas escolas da Remes, a Secretaria Municipal de Educação sugere aos professores de música que negociem diretamente com as suas respectivas escolas, deixando claro que é na escola que essas resoluções devem ser implementadas. E, para inserir a música no projeto político pedagógico da escola "é

necessário adaptar-se ao mesmo" (WOLFFENBUTTEL, 2009, p. 228). Talvez, por isso, os informantes pareçam dispostos a buscar não só garantias, mas parcerias do coletivo na responsabilidade por ter ou não aula de música em determinadas unidades escolares da Remes.

Para continuarem atuando como professores de música, os informantes trabalham simultaneamente com duas dimensões do vir a ser professor: de um lado, as negociações com o coletivo para que continuem como professores de música; do outro, as práticas musicais realizadas com os alunos no espaço escolar. A esse respeito, Saigon trouxe um relato elucidativo: "A escola quando tem um professor de música, ela não quer perder de jeito nenhum. Ela dá os seus jeitinhos, e fica com aquilo que é bom pra ela e pro aluno".

São os acordos internos que garantem, ainda que provisoriamente, o ensino de música e a condição como professores de música na Remes. Realce disse que "a escola reconhece que ter aula de música é bom pra ela, e o principal a gente tá fazendo que é criar laços com o aluno". Indo nessa mesma direção, Aquarela contou que "na escola a gente se une mesmo, mas cada dia é um recomeço, é muito cansativo, se não fosse esse apoio, não sei se continuaria". O relato de Aquarela aponta que o verbo recomeçar significa, nesse caso, pôr-se a caminho do vir a ser professor de música.

Os informantes reconhecem que ser professor de música na Remes é uma condição instituída na provisoriedade. Porém, esse tipo de reconhecimento não garante que continuem o seu vir a ser professor de música. São as micro-ações praticadas pelos informantes no interior de seus contextos escolares que vão ajudando-os a se constituírem como profissionais (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Para que os professores não fiquem à mercê dessas situações instáveis, eles procuram reunir aliados e criar um elo de forças para que, nesse caso, atraiam o interesse de pessoas, cujas ações poderão ser consolidadas em um projeto coletivo. Apesar da vulnerabilidade decorrente das políticas locais para o ensino de música, os acontecimentos narrados mostram que os informantes são reconhecidos pelas suas especificidades, como aquelas que remetem ao saber ensinar música no contexto escolar.

2 Considerações Finais

Discuti neste trabalho o significado que a profissão professor de música tem para os professores informantes. Os resultados indicam que os aspectos relacionados à dimensão do vir a ser professor de música na escola passam pelo exercício de ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos, consolidadas em projetos coletivos de grupo.

Os professores informantes trabalham em duas dimensões do vir a ser professor de música. De um lado, mostram que é preciso saber música para ensiná-la na escola, e, de outro, se tornam mais convictos do que são, quando convencem o coletivo que o ensino de música é um diferencial para a escola. Os informantes só continuam ensinando música porque têm tido o apoio dos colegas professores, da direção escolar, dos pais, de pessoas da comunidade local e, principalmente, de seus alunos. Ao gostar de música e querer fazer música, o aluno se constitui como um elo de forças para que tanto os professores como o ensino de música se fortaleçam na escola.

O vir a ser professor de música emerge não só das oportunidades abertas pela própria LDBEN e pelas escolas da Remes, mas, também, e principalmente, do potencial do professor em atuar na área. A garantia de atuação de Ploa como professor de música, ainda que provisoriamente, se dá pela qualidade daquilo que o profissional demonstra na área. É praticando a profissão e narrando-a que o professor vai se tornando um profissional da docência. Dar visibilidade às práticas músico-educacionais vividas pelos informantes no contexto escolar nos indica dimensões do vir a ser professor de música na escola.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.* 2. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2002, p. 133-164. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto.

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: PARENTE, Andre (Org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação.* Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 101-138.

_____. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora;* São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NÓVOA, António. (Org.) *Profissão Professor.* 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. *Professores: Imagens do futuro presente.* Instituto de Educação EDUCA: Lisboa, 2009a. Disponível em http://educacaolivreparapensar.blogspot.com/2010/06/antonio-novoa-professores-imagens-do.html Acesso em: 04 mar. 2011.

_____. Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educacion*, p. 1-18, 2009b. Disponível em < http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf> Acesso em: 03 mar. 2011.

PIMENTA, Selma. G. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*, 2006. Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=017> Acesso em: 01 abr. 2011.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.* Porto Alegre: Sulina. 2003.

WOLFFENBUTTEL, Cristina, R. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Discriminação e liberdade da escuta nos processos de educação musical

José Eduardo Costa Silva
UFES
Zed2004@gmail.com

Resumo: uma reflexão sobre a discriminação e a liberdade da escuta. Primeiramente, abordo o problema que decorre do fato da escuta e suas respectivas práticas discursivas serem valoradas a partir de critérios de adequação propostos pela ciência, que, em sentido identificado, geram visões discriminatórias em relação à própria escuta e, conseqüentemente, dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. A seguir, avento a hipótese de que a experiência musical pode originar uma escuta que se sustenta na liberdade poética, alcançando os âmbitos epistemológico e filosófico. Por fim, apresento em linhas gerais argumentos que sustentam a possibilidade de que a filosofia de Heidegger possa se converter em referencial teórico de um projeto de integração dos tipos de escuta apontados.

Palavras chave: escuta; discriminação; liberdade**.**

Histórico e delimitação do problema.

O imperativo da ciência e a discriminação da escuta.

Sensibilizei-me para o problema da discriminação da escuta nas aulas de Estética, Apreciação Musical e História da Música que, nos últimos anos, ministrei nos cursos de pós-graduação, graduação e em cursos de ensino regular, destinado a alunos dos primeiro e segundo graus. Esse problema se insinua em questões que necessariamente acompanham os processos avaliativos. Porquanto seja, em que consiste uma boa apreciação musical? O que propriamente significa escutar música bem? Como e por que uma "boa escuta" pode ser averiguada em sua prática discursiva correspondente?

É possível aventar que exista um consenso de que uma "boa escuta" é a que procede analiticamente, dialogando, desse modo, com o pensamento que está enraizado nos pensamentos de Bacon, Descartes, enfim, da própria ciência. A propósito, esta é uma opinião coerente com aquelas filosofias do século XX que investigam as relações históricas entre ser, linguagem e pensamento, dentre elas, menciono de passagem, as filosofias de Heidegger, Gadamer, Deleuze e Derrida. Em uma palavra, o pensamento e, em linhas gerais, as manifestações da sensibilidade que a esse pensamento comparecem, dentre elas a própria escuta, submetem-se ao julgo paradigmático e valorativo da ciência, que tem como procedimento diretriz a *segmentação* dos objetos dados à cognição. Nesse âmbito conceitual,

uma “boa escuta” há de ser aquela em que reconhecemos, a partir da análise, o máximo de elementos formais e estruturais de uma obra, de tal modo que esse reconhecimento possa ser averiguado, socialmente compartilhado e validado como conhecimento.

Destarte, percebo que para parte significativa dos alunos que passaram por um processo de aprendizagem formal e regular, escutar bem é correntemente compreendido como reconhecer e nomear alturas, harmonias, frases, períodos, seções; ou seja, identificar e nomear qualquer *segmento* que dentro de uma obra é explicado pela função que cumpre, segundo as categorias de causa e finalidade. Esse posicionamento avaliativo em relação à escuta é, a meu ver, alimentado por autores das mais diversas orientações teóricas e metodológicas, que, a seu próprio modo, compreendem o valor da música para o indivíduo e para a sociedade. Por exemplo, mesmo teorias que um dia foram compreendidas como “experimentais”, resguardando-se aqui todas as conotações pejorativas dadas ao termo, pressupõem para a escuta um movimento de identificação que descreve um percurso da totalidade em direção à parte, revelando, por conseguinte, seu enraizamento na ciência e na filosofia moderna; basta observar os exercícios de conscientização da “paisagem sonora” propostos por Murray Schafer em seu *O Ouvido Pensante*. (SCHAFER, 1992, p.68)

Paralelamente, a disciplina análise musical sustenta e corrobora os procedimentos valorativos da música e da própria escuta, na medida em que a maioria de seus métodos são orientados pelos processos de *segmentação*, buscando resguardar o caráter do rigor científico à relação entre homem e música, que, à revelia do pensamento, está imbuída do caráter obscuro dos fenômenos estéticos. (MEEÙS, 1994, p.3)

Mesmo admitindo que uma boa escuta deva proceder analiticamente, ou ainda, mesmo admitindo que toda escuta possui um viés analítico, como o quer Molino (MOLINO, 1994, p.7), indago até que ponto a escuta não esteja sendo rebaixada à condição de mera atividade proto-analítica, uma atividade sensorial cuja função é iniciar um processo intelectivo e discursivo, segundo os moldes paradigmáticos da ciência, quais sejam: segmentação, análise e síntese. Afinal, desde que Platão, em sua *ontologia da idéia*, distinguiu o plano sensível do intelectivo (PLATÃO, 1974, 132 a – 134 b), habituamo-nos a considerar inadvertidamente o primeiro inferior ao segundo, acatando muitas vezes a crença de que a razão é plenamente capaz de julgar não apenas o próprio ato de conhecer mas, sobretudo, os fenômenos que concernem diretamente à sensibilidade; ou seja, acatamos por extensão a

noção de que a ciência fornece instrumentos suficientes para estabelecer o valor da escuta e, por conseguinte, o valor da música.

Concomitantemente, sabemos que os juízos proferidos sobre a escuta são na verdade juízos sobre o que *falamos ter ouvido*. Logo, a escuta é valorada segundo a prática discursiva que lhe é correspondente e tanto maior valor terá na medida em que para falarmos dela apresentamos um vocabulário que esteja consensualmente validado como ciência. Em resumo, escutar bem tem sido compreendido como falar cientificamente do que se escutou, corroborando um tácito *direito de juízo* da ciência sobre a música.

Esse *direito* é exercido pela análise musical; por meio dos conhecimentos reunidos nessa disciplina erguemos teorias dos mais diversos matizes sobre a significação na música, relacionando-a com a cultura e a sociedade. Além disso, intentando desvendar o universo particular das obras, teorizamos sobre parâmetros que permitem discorrer sobre seus graus de complexidade e coerência. Todavia, a análise musical não abriga em seu escopo uma reflexão que investigue fenômenos que extrapolem a lógica calculadora sustentada pelas relações categoriais de causa e finalidade. Nesse sentido, ela mantém em um plano secundário a reflexão sobre os fenômenos que envolvem a ordem do *valor*, os quais sustentam os juízos corriqueiros, que primariamente, porém, não menos profundamente, promovem a relação entre indivíduo e música.

Podemos considerar que a questão do *valor* seja uma questão de menor importância, uma questão própria de uma *metafísica alhures dita ultrapassada*. Mas isso não faz desaparecer o problema da discriminação da escuta. Por exemplo, diz-se muito: o *funk* expressa os anseios dos negros e favelados, embora esse gênero musical hoje freqüente os salões da classe média. Mas diz-se pouco: a música pré-clássica mineira expressa os anseios dos mulatos e negros escravos que efetivamente a compuseram. É provável que haja um componente do julgamento de valor nesses dizeres, a menos que tenhamos descoberto algum tipo de elemento ou estrutura musical que em si e por si traga as marcas da raça e da condição social. Afinal, por que o *funk* é música de negro e a música pré-clássica mineira não? Que elementos próprios da música sustentam uma tal opinião?

As questões que envolvem a determinação do *valor* subsistem precariamente na musicologia e na etnomusicologia, não obstante o fato de elas terem sido historicamente

acolhidas pela filosofia. Esta situação apenas acirra o danoso divórcio, aqui nos expressamos em termos gerais, entre ciência e filosofia. Danoso, sobretudo, para quem tem como proposta estudar os processos de educação musical; é difícil imaginar que uma pessoa se proponha a praticar ou aprender um determinado tipo de música sem que nessa decisão haja algum tipo de valor envolvido. A propósito, concordante ao relativismo que hoje vigora nas ciências humanas, há uma tendência generalizada em reconhecer que o valor da música se dá segundo às funções simbólicas que ela porventura desempenha. (NATTIEZ, 1987, p.201) Entretanto, a questão do *valor* persiste na medida em que indagamos sobre a existência de condicionamentos ontológicos que sustentam a existência do símbolo. Há de se indagar por que algumas músicas alcançam o *status* de símbolo e outras não. Há também de se saber por que uma música simboliza isto e não aquilo.

A configuração do problema da discriminação da escuta se completa quando consideramos todo um contingente de alunos que não passaram pelos mencionados processos de educação formal e que nas escolas públicas de todo país aguardam a efetivação da lei que torna o ensino da música obrigatório. Particularmente, a situação pode ser observada no curso de música da universidade em que leciono, onde recebemos alunos que jamais freqüentaram um conservatório ou curso básico de universidade, ou recorreram sistematicamente ao ensino particular; posso constatar que para tais alunos parece em regra constrangedor falar sobre o que efetivamente escutaram, porquanto seja, presumo, falta-lhes a referência conceitual e, principalmente, a validação da própria escuta por algum tipo de instituição que reproduza o discurso da ciência. Por isso, a maioria desses alunos, à semelhança de qualquer outro cidadão que não recebeu educação formal, reduz seus juízos de valor às expressões: “gostei”, “não gostei”.

Certamente as motivações que levam uma pessoa a expressar juízos de valor reduzidos são várias. Mas tanto problemático é, na medida em que o pronunciamento de juízos reduzidos envolve o reconhecimento por parte do indivíduo de uma suposta incapacidade de viver a experiência da música. Um simplório ato de recusa em falar da música pode representar um auto-julgamento depreciativo, pelo qual o indivíduo se abstém de reconhecer-se como um sujeito que participa fundamentalmente do fenômeno musical. Nesse caso, o indivíduo desvaloriza-se em relação a seu próprio gosto, por não saber fazer correspondê-lo ao discurso validador e imperativo da ciência.

Contudo, não intento aqui fazer com que a ciência compareça ao tribunal da sensibilidade. Por certo, ela mesma, a ciência, é um modo de ampliação da escuta e também da experiência musical como um todo. É inegável que a ciência contribui para o desenvolvimento da música, facilitando a performance e a composição. Nesse sentido, a apropriação do discurso científico apresenta um viés *inclusivo*, tal como aparentemente proposto pela ética que entre nós emerge. Não obstante, a ciência torna-se *socialmente excludente* quando a consideramos como um *a priori necessário* à experiência musical; isto é, como medida referencial do valor da escuta. Nesta segunda situação evidencia-se, a meu ver, a necessidade de uma vez mais pensarmos a relação entre a música e os discursos que sobre ela proferimos.

A música como horizonte da liberdade poética da escuta e dos discursos.

Menciono os juízos que uma aluna da escola pública proferiu ao escutar o *Concerto de Brandenburgo n. 3* de J. S. Bach: *"professor, a música é boa, mas não é para nós, ela é obra de arte."* Ao que retruquei com duas questões: *"você gosta?"*; *"por que você chama esta música de obra de arte?"* Ela prontamente respondeu: *"não gosto, é bonita, mas dá uma coisa ruim, deve ser porque se trata de uma obra de arte, dá angústia."*

Permito-me uma breve interpretação de tais juízos; é fácil concluir que a aluna tem consciência de sua condição social discriminada: *"a música é boa, mas não é para nós."* Por outro lado, contrariando às concepções estéticas tradicionais que hoje vigoram no senso comum, a aluna dissocia as noções de *valor*, *belo*, *gosto* e *obra de arte*: *"não gosto, é bonita, mas dá uma coisa ruim, deve ser porque se trata de uma obra de arte."* Por fim, a aluna credita às obras de arte um caráter bastante singular: algo que *"dá angústia!"* Em resumo, esses juízos aparentemente singelos provém de dois universos de reflexão: um primeiro que se refere à construção epistemológica de uma visão de si mesma, que a aluna descobre em sua relação com a obra; um segundo que alcança o âmbito da especulação filosófica. Dois universos de reflexão, diga-se, sem que, necessariamente, tenha ocorrido um procedimento analítico.

O exemplo apresentado deixa-nos também dizer que a música, ao instaurar-se como experiência da escuta, inaugura um âmbito de reflexão que ultrapassa o da ciência.

Particularmente, instiga-me a referência feita à *angústia*: *"dá uma coisa ruim (...) dá angústia."* Demoro-me no sentido desta palavra, tal como delimitado por Martin Heidegger; a angústia (*angust*), embora seja um sentimento que produz sensação de desconforto existencial, possui *sentido positivo*, justamente por tratar-se do sentimento que experimentamos diante da *indeterminação* do *ser*. A angústia requer *coragem* e *decisão* para pensar o impensado, para re-nomear indefinidamente o *ente*, enfim, para aventurar-se no *dizer poético*, que não conhece os limites do método, do rigor, da empiria e das convenções de linguagem. (VATTIMO, 1996, p.60)

Emprego a expressão *dizer poético* no sentido estrito que lhe é dado pela filosofia de Heidegger: o mais amplo dizer que concerne à *escuta primordial do ser*. Dizer poético e escuta do ser; dois pólos da *abertura* para a liberdade discursiva, que está presente como condição ontológica em todo em qualquer discurso, inclusive, o da ciência. Assim compreendido, o dizer poético expressa um movimento subjetivo fundamental, que retira o indivíduo do pensamento cotidiano, balizado por uma compreensão causal/finalista do mundo, e o mantém no lugar em que a palavra não se estabeleceu em adequação com a coisa designada. Portanto, o pensamento poético e o dizer que lhe é próprio situam-nos entre a palavra e a coisa, sem que possamos nos apegar ao conforto da certeza. (HEIDEGGER, 2003, p.26)

Se remeto-me aqui aos conceitos de Heidegger é para de algum modo tentar compreender a qualidade da escuta da referida aluna. Presumo que ela escutou o ser em sua mais ampla acepção, isto é, escutou a indeterminação semântica que é própria da música. A partir dessa escuta, filosofou com a poeticidade do pensamento, vislumbrando uma visão de si mesma e a determinação ontológica do outro, qual seja: a música. Através da escuta da música e do dizer poético suscitado, a aluna saiu de uma posição e alcançou outra; isto é, ela saiu de uma disposição originária de explicar a música a partir de suas relações causais internas, tal como prescreve a ciência, para poder pensá-la em sua relação ao mundo que ao mesmo tempo a circunscreve e lhe é interior.

Metodologia

A filosofia de Heidegger como referencial teórico para um projeto de integração dos tipos de escuta e suas respectivas práticas discursivas.

Ao discorrer, dentro dos limites temporais e espaciais desta comunicação, sobre os dois modos de qualificação da escuta, quais sejam, o científico e o filosófico-poético, aponto para a necessidade de fazer com que eles dialoguem nas práticas de educação musical. Para mim está claro que a experiência da música, concebida como objeto, por si mesma solicita um olhar mais abrangente dos educadores. A reflexão sobre as relações entre escuta e prática discursiva insere-se na reflexão geral sobre as relações entre sensibilidade e linguagem. Trata-se, evidentemente, de uma reflexão que, antes de ser submetida a eventuais processos de verificação empírica, exige determinado posicionamento filosófico, entendendo-se que todo pensamento advém de um campo conceitual pré-estabelecido, passível de ser criticado. Para a pesquisa proposta tomo a filosofia de Martin Heidegger como referencial teórico, pelos motivos que aqui pontuo: em primeiro, há de se registrar que as relações entre sensibilidade e linguagem constituem um dos principais núcleos da investigação heideggeriana. Heidegger ergue uma filosofia do fundamento que interroga a linguagem radicalmente, isto é, no âmbito de sua relação com o ser e, por conseguinte, de sua capacidade de originar visões de mundo e concepções sobre a realidade.

Em segundo, a filosofia de Heidegger permite inferir uma hipótese viável para explicar o problema do imperativo da ciência nos juízos da escuta, qual seja, de que a linguagem insere o homem originariamente em uma disposição afetiva, de a tudo significar segundo suas relações funcionais e instrumentais. Desse modo, a linguagem fornece ao homem uma concepção instrumental do mundo que repercute em sua sensibilidade e em seu desenvolvimento intelectivo. Por isso, infiro, a escuta está culturalmente condicionada a instituir-se como uma escuta analítica, corroborando o paradigma que rege a ciência.

Terceiro e, principalmente, a filosofia de Heidegger elabora deslocamentos conceituais que permitem-nos pensar as relações entre sensibilidade e linguagem para além do paradigma da ciência, justamente o paradigma que estipula que o pensamento deva percorrer uma trajetória analisadora intra-objetiva. São esses deslocamentos: a- substituição das categorias de sujeito e objeto pela categoria de *Dasein* (o homem entendido como uma

estrutura de inclusão mútua entre sujeito e objeto); b- substituição da categoria de belo pela categoria de verdade como critério de definição das obras de arte; c- desconstrução da fundamentação da estética tradicional e da ciência a partir do questionamento ao conceito aristotélico de substância (par matéria-forma); d- a tese defendida no ensaio *A Origem da Obra de Arte*, de que a arte fornece ao homem uma concepção de mundo não instrumental; e- a tese defendida nos textos que constituem a coletânea *A Caminho da Linguagem*, de que a música propicia ao homem uma experiência originária com o ser que o projeta na liberdade discursiva.

Os deslocamentos conceituais evocados permitem inferir que a sensibilidade, a linguagem e a cognição não são regidas apenas por procedimentos de viés analítico baseados na segmentação e na síntese. Por isso, a filosofia de Heidegger sustenta a proposição de que a música seja compreendida segundo o conjunto global de suas relações, conferindo ao pensamento uma direção alternativa à apontada pela ciência.

Objetivo e procedimentos metodológicos.

Menciono brevemente o desenvolvimento de uma pesquisa cujo objetivo é compreender os intercâmbios entre a escuta e suas respectivas práticas discursivas. Com o cumprimento desse objetivo, espero avançar na compreensão dos mecanismos de valoração da escuta de pessoas que não passaram por processos de educação formal, de modo que tal compreensão favoreça os processos de inclusão social, por meio da educação musical. Trata-se, em seu início, de uma pesquisa de *fundamentação teórica*, pela qual, dando continuidade aos estudos desenvolvidos em minha tese de doutoramento, busco também compreender os desdobramentos da filosofia de Heidegger em relação ao objetivo mencionado.

Afinal, o que se espera quando se tem como proposta solicitar que o sujeito poetize a partir da escuta de uma obra musical? O que está em jogo? Trata-se, a meu ver, de, intencionalmente, ampliar a experiência estética e, por que não, cognitiva, liberando o próprio pensamento de seu julgo paradigmático. Dizer para além de um pensamento subjugado pelo paradigma científico, que, no senso comum, revela-se em caráter predominantemente técnico, de modo que música e sujeito se revelem mutuamente na totalidade de suas relações. Perguntar ao músico-poeta o porque de sua música e de sua poesia? Parece-me o mesmo que

perguntar ao ser vivo o porque de ele viver, não reconhecendo que a vida traz a *abertura indeterminada* de sua própria dinâmica existencial.

Para a pesquisa que ora comunicamos, sintetizamos alguns procedimentos metodológicos básicos:

1) realização de um estudo detido sobre os deslocamentos conceituais propostos por Martin Heidegger;

2) produção textual orientada pelos referidos deslocamentos conceituais, a partir da escuta de obras musicais;

3) avaliação do potencial de receptividade e compreensibilidade dos textos produzidos junto ao público que não recebeu educação musical formal.

Referências

HEIDEGGER. *A Origem da Obra de Arte. Trad. De Maria da Conceição Costa.* Lisboa: Ed. 70, 1977.

HEIDEGGER. *A Caminho da Linguagem. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback.* RJ: Ed. Vozes, 2003.

MEEÙS, Nicolas. *De la Forme Musicale et de Sa Segmentation*, in: Musurgia, Vol. 1, n. 1, 1994.

MOLINO, Jean. *Analyser*, in Analyse et Pratique Musicale, vol. 1, n. 1, 1994.

NATTIEZ, Jean-Jacques. *Music and Discourse – Toward a Semiology of Music*, translated by Carolyn Abbate. New Jersey: Princeton University Press, 1987).

PLATÃO. *Parménide*, in Oeuvres Complètes, Tomo VIII, trad. Auguste Diés. Paris: Les Belles Lettres, 1974.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*, trad. Marisa Trech de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. SP: Ed. UNESP, 1992.

VATTIMO, Gianni. *Introdução a Heidegger. Trad. João Gama.* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

Disposições norteadoras da formação pedagógico-musical: Um estudo sobre a trajetória de professores do curso de educação musical da UFC

Maria Goretti Herculano Silva
UFC
goherculano@hotmail.com

Resumo: O presente artigo teve como objetivo investigar as trajetórias dos professores do curso de Educação Musical da UFC, para compreender os percursos formativos desses docentes, as experiências que marcaram os tempos e espaços percorridos em suas vidas e que os constituíram em docentes de Educação Musical. Utilizou-se, portanto, como procedimento teórico-metodológico a História de Vida e a Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu, por considerar que dão resposta às questões aqui levantadas. As trajetórias individuais aqui analisadas forneceram um conjunto de pistas que geram afinidades e reconhecimentos mútuos e concomitantemente estranhamentos exteriores. Estes aspectos se desenvolvem em um determinado contexto espacial e, ao mesmo tempo, permitem identificar, na vivência dos agentes, um conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas nesse campo pedagógico-musical em formação na UFC. Considero que as trajetórias dos agentes aqui apresentadas desvelam a constituição de um *habitus* pedagógico musical. As disposições agregadas pelos agentes, quer, na família, na escola, na universidade ou em outros espaços e contextos de formação, conduziram suas ações, deliberaram estratégias, dentro de um plano, que, mesmo não sendo intencional incorpora um sentido do jogo da vida social.Tais contextos, aliados aos meios adquiridos na socialização familiar e escolar, e, à prática docente, delinearam um *habitus professoral.* Esse *habitus* encaminhou os agentes para um determinado campo que não é mais o campo musical, mas uma interseção entre este e o campo educacional. Nesse intercâmbio novas formas de pensar e agir foram estabelecidas, constituindo o ser professor de educação musical.

Palavras chave: *Habitus* pedagógico musical, trajetórias, professores

Introdução

"[...] em cada momento de minha existência,
embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim
como desdobramento das múltiplas
determinações a que estou sujeito [....]
nunca compareço frente aos outros como portador
de um único papel, mas como uma personagem[...]
como uma totalidade"
(CIAMPA).

Tenho buscado compreender como professores de Educação Musical incorporam um conjunto de disposições que passaram a conduzi-los ao longo do tempo e nos variados ambientes de sua atuação.

Entendo que as trajetórias dos agentes em questão revelam a constituição de um *habitus* pedagógico musical e que esse percurso deve ser considerado em seus aspectos

físico/espacial, social e cognitivo. Proponho, então, dirigir o olhar a esses aspectos por perceber que os músicos, ao longo se suas trajetórias, sofrem mudanças físicas ao incorporarem sua prática instrumental, locomovem-se em diversos espaços, socializam-se em múltiplos ambientes, vivenciam experiências cognitivas.

A investigação adotou procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa por considerar o ambiente natural como fonte direta de dados; o interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos e, por considerar que o "significado" que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador (LUDKE e ANDRÉ , 1986). Assim, as **entrevistas narrativas de História de Vida** compuseram os instrumentos de coleta de dados, sendo utilizados como ferramenta de registro o diário de campo e o gravador.

Nesse caso, a história de vida seria muito bem definida como um instrumento de pesquisa que se distingue pela coleta de dados contidos na vida pessoal de um ou de vários informantes. Esse relato de vida poderia ter ainda a configuração de uma autobiografia, na qual, o autor narra sua visão pessoal, as emoções que assinalaram sua experiência ou os eventos vivenciados no âmbito de sua trajetória de vida (CHIZZOTTI, 1995).

É ainda importante ressaltar para esse estudo a capacidade que a História de Vida tem de captar o que ocorre no encontro entre o individual e o social (QUEIROZ,1988), referendando seu nexo com a teoria Praxiológica que busca a mediação entre o homem e a história.

Desta forma, o que determinou minha opção por trabalhar com relatos de História de Vida, foi o fato de estar pesquisando o *habitus* de professores e considerar que estudar a trajetória destes, permite a criação de um pensamento histórico-sociológico genuinamente relacional.

A forma como abordo a História de Vida nesse trabalho, no entanto, é como um relato oral coletado através de entrevistas, objetivando compreender uma vida, ou parte dela, com o intuito de desvelar ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos.

Os sujeitos que colaboraram na pesquisa são docentes do curso de educação musical da UFC. Tendo como suporte minha proposta de investigar a constituição do *habitus* pedagógico-musical dos mesmos, optei por trabalhar com os 5 professores efetivos do corpo docente do referido curso[1].

[1] Estes, eram os únicos professores efetivos do curso de educação Musical da UFC, por ocasião da realização da pesquisa.

Esse texto é, pois, um recorte da pesquisa que realizei em minha dissertação de mestrado, na qual fiz amplo uso das narrativas dos entrevistados. Nesse artigo, contudo, fiz a opção por não me estender na fala dos professores devido a amplitude da discussão em contraposição ao espaço que temos para desenvolvê-la.

A Constituição dos atores segundo sua origem social e familiar

A socialização inicial dos indivíduos é, em grande medida, responsável pela constituição de *habitus*, principio de geração e de estruturação das praticas dos agentes. Toda pessoa, ao nascer, insere-se num determinado contexto social. É nesse espaço que ela deverá assimilar, inicialmente, princípios, conhecimentos, costumes e aptidões que deverão determinar sua primeira visão de mundo.

Iniciando pelo processo de socialização que se desenvolve no âmbito familiar e considerando sua importância na estruturação de *habitus*, procurei indagar sobre suas primeiras experiências relacionadas ao meio familiar, a origem familiar, a educação, os conflitos, os gostos, as proibições, as preocupações, os princípios morais.

Um dos aspectos analisado foi o investimento feito pelos pais em livros, cursos, viagens. Nesse sentido foi constatado, a partir da fala dos agentes, um considerável investimento por parte desses, que variava de acordo com a condição financeira de cada família. Como esboça-se na narrativa desse professor:

> Avalio que meus pais fizeram o mais extraordinário investimento financeiro e afetivo na educação dos filhos, porque acreditavam que era a forma de riqueza não material que poderiam nos proporcionar (Prof. L B).

A boa situação financeira, no caso de alguns, permitiu oferecer aos filhos todo aparato para uma boa formação, justificando, inclusive a falta de cobrança para o trabalho mais imediato. Isso é visto por Bourdieu (2007) como um investimento familiar na formação dos filhos.

Não obstante a diferença de volumes de capitais das famílias fica claro o alto investimento de todas na escolarização de seus filhos. Essa evidencia encontra respaldo no que Bourdieu (2007) afirma sobre as classes médias, que estas, tendem a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos na busca de ascensão por meio do sucesso escolar.

Pude perceber a perspectiva do "cultivo orquestrado"[2] das classes médias (LAREAU, 2007), nas falas de praticamente todos os entrevistados. O primeiro refere-se à projeção que os pais fazem sobre a profissão dos filhos, que, em alguns casos, torna-se uma pressão familiar. Isso pode ser compreendido melhor a partir das seguintes falas dos sujeitos:

> Desde pequeno eu ouvia que eu seria um ótimo consultor, em qualquer área que eu quisesse (Prof. E S).
>
> Eu tive muitos problemas com minha família quanto a minha escolha pela música. (Prof. M T)
>
> Então ele sugeriu com o decorrer do tempo que a gente tivesse outra profissão... quando fizemos vestibular, ele disse "não, não vá fazer pra música, por que você vai passar fome...", era o que eles pensavam...(Profa. A C)

A forte presença familiar nas opções profissionais dos jovens, demonstrada na fala dos entrevistados, evidencia a tentativa dos pais em gerir, em orquestrar as escolhas destes, quanto ao futuro profissional. Percebe-se ao mesmo tempo uma acentuada desvalorização da profissão de músico por parte dessas famílias, que não costumam ver nessa carreira oportunidade de seus filhos ascenderem socialmente. Os pais apreciam a perspectiva de ver o filho receber uma educação musical, mas se assustam com qualquer orientação para a formação profissional nessa área. Essa visão dos pais tem uma razão de ser e, embora tenha origem no senso comum, é uma idéia que se estende aos nossos dias, refletindo-se, no âmbito social, na desvalorização da carreira de músico.

Zilmar Rodrigues de Souza, em sua tese de doutorado, faz referência a esse fato, afirmando que os clássicos da literatura brasileira também têm sua parcela de contribuição nessa visão (SOUZA, 2008). Seja em contos ou romances, em geral, o músico aparece como um malandro à margem da sociedade, tornando-se difícil desvincular a profissão do exercício da boemia e da malandragem. O autor confirma que o receio dos pais sobre a escolha do filho pela profissão de músico emerge dessa visão e perdura ainda hoje, em alguns aspectos.

No entanto, a música como profissão vem assumindo uma nova plataforma de consolidação social. Um dos fatores a que isso se deve é o extenso investimento com a criação de instituições voltadas para a solidificação do campo musical no Brasil. A exemplo disso, cito a Associação Nacional de Pesquisa em Música (ANPOM) e a Associação

[2] A idéia de "cultivo orquestrado", segundo Lareau (2007), refere-se ao fato dos pais da classe média não apenas encorajarem e valorizarem o talento, as opiniões e as habilidades dos filhos, mas também organizarem suas atividades de maneira a proporcionar-lhes maiores oportunidades.

Brasileira de Educação Musical (ABEM), ambas envolvidas na promoção de eventos anuais que trazem à pauta os temas e as questões mais discutidos na área.

Todos esses aspectos colocam em foco a necessidade de uma educação musical formal que oriente esse processo, posto que a música também esta voltada para as importantes mudanças sociais e culturais. Logo, outro espaço que se amplia é o da educação musical, resultando também do crescimento de cursos de graduação e pós - graduação em música e em educação musical no Brasil.

No caso dos agentes em questão, foi sendo delineado sutilmente um *habitus* musical iniciado no ambiente familiar, onde todos os indivíduos demonstram terem mantido sua primeira relação com a música. Alguns sofreram a influência de familiares que tocavam algum instrumento, outros foram alfabetizados musicalmente no ambiente doméstico a partir da contínua audição de rádio ou de discos *long play*.

Um aspecto bastante interessante dessas analogias desenvolvidas na esfera das primeiras experiências refere-se à relação familiar com a arte. No caso dos sujeitos da pesquisa, suas falas evidenciam que seu primeiro contato com a música ocorreu no ambiente familiar:

> [...] aprendi a gostar de música por influência do meu pai. Embora, ele não fosse músico, gostava muito de música. Desta forma, eu conheci o Pixinguinha, Noel Rosa, Ari Barroso, o Lamartine Babo, por que ele gostava muito (Prof. M T).

> [...] Eu lembro que meu pai cantava muito e ele ouvia muito rádio, ouvia-se muito rádio na minha casa [...] E ele ouvia muito Orlando Silva, Silvio Caldas... e isso já começou a ser uma alfabetização musical diferente das pessoas da minha geração [...] E os meus irmãos ouviam Elis Regina, Tim Maia, Taiguara (Prof. E M).

Torres (2009), discorre sobre as disputas de escuta no espaço familiar em relação ao gosto musical de pais e filhos (as), ressaltando a capacidade que a musica tem de invadir espaços de ultrapassar limites físicos. Nesse caso, a musica convoca, muitas vezes, membros de uma mesma comunidade familiar "ora ao dialogo, ora ao conflito, sem perder sua condição de interpelar as pessoas" (p.250).

No caso dos agentes dessa pesquisa, não foi manifestada a necessidade de negociações devido a discordância quanto às escolhas musicais de pais e filhos. Ressaltou-se contudo, que seus gostos musicais receberam essa influência e, assim, foram incorporando uma cultura própria de seu meio familiar, cuja tradição envolvia o cultivo da música no cotidiano doméstico. Essas experiências deram forma a um conjunto de disposições duráveis e de

práticas que os iniciou no contexto de outra instância produtora de valores culturais e de referências identitárias: a escola.

A socialização escolar

A musicalização precoce ofertada pelos pais fora do ambiente familiar, portanto, continuou a dar forma ao processo de interiorização das exterioridades, presente na composição do *habitus,* preparando assim, os agentes para a socialização escolar.

A Socialização escolar é o momento em que o individuo é introduzido no ambiente de aprendizagem sistematizada. Nesse período, é visto como um dos papeis fundamentais da escola proporcionar atividades de interação entre as crianças, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

As experiências escolares narradas pelos professores evidenciam um quadro mais ou menos uniforme. Considero essa semelhança em alguns aspectos como, quanto aos estabelecimentos escolares onde esses sujeitos realizaram sua formação básica. Assim, observei que todos os entrevistados tiveram formação em escolas particulares, sendo que uns tiveram a escolarização completa nesse tipo de instituição, até mesmo em escolas reconhecidas como de grande porte. Outros, porém, dividiram períodos de aprendizagem em espaços públicos e privados. Nenhum deles, no entanto freqüentou somente o ensino público. Contudo, um dos narradores fez questão de assinalar a boa qualidade de instrução recebida em algumas escolas públicas nas quais teve o privilégio de estudar. A esse respeito destaco a fala de um professor e uma professora:

> Nunca tive problemas com a escola, pois sempre gostei de estudar. [...] Tinha algum destaque entre os colegas por saber tocar violão e por sempre levar o instrumento para a escola (Prof. E M).
>
> Nunca fui primeira nem última aluna na sala de aula. Como sabia tocar um instrumento musical, recebia deferência de colegas e professores, nas escolas pelas quais passei. Gostei de todas. (Profª I S)

Os relatos dos professores expressam o prazer que tinham na relação com a escola. Tal atitude frente à escola implica na adesão de seus valores e normas, bem como na tendência de nela obterem êxito. O fato de tocarem um instrumento musical os conferia certo *status* entre o grupo de alunos, e isso também evidencia que a posse desse capital os ajudou nessa trajetória escolar.

Assim, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão pela escola, orienta as atitudes frente à mesma, mediada pelas esperanças subjetivas, que são, na verdade, as oportunidades objetivas apreendidas e interiorizadas sutilmente (BOURDIEU, 2007).

O ingresso no curso superior de música.

A introdução dos agentes no curso superior de música ocorreu de forma bastante diversificada. No entanto, o que se apresentou comum a quase todos os entrevistados foi o fato de terem feito graduação em música na Universidade Estadual do Ceará – UECE. A exceção dessa regra coube a um professor que por ocasião de sua definição profissional morava em Brasília, o que o levou ao campus da UNB.

A maioria dos professores ressaltou uma espécie de desapontamento com o curso, conceituando-o muitas vezes de tradicional e deficiente em diversos sentidos. Essa visão talvez se deva, em parte, ao fato desses agentes, no período em que ingressaram no curso, já estarem bem articulados com a prática musical em um contexto que lhes oportunizava experiências bastante diversificadas e estarem elaborando outra leitura da realidade. Esse enfoque dado à prática, desenvolvido no âmbito da maioria dos cursos de formação de professores está ancorado na histórica discussão sobre a aparente dicotomia entre teoria e prática. Sobre isso Bellochio (2000, p. 3) afirma que:

> Aproximar esses pólos educacionais de formação e ação do professor, é empreender esforços para reflexões críticas sobre o mundo educativo "real", preparando os professores para as incertezas do cotidiano escolar e não apenas para o cumprimento de programas de ensino alheios a seu contexto profissional.

Nesse sentido, a concepção de formação focaliza-se em preparar os alunos para situações reais da vida profissional. No caso da música, designou-se, na maioria dos cursos de formação, o referencial colonizador europeu como base para instituição de uma organização curricular verticalizada. Logo, o aluno que desenvolve atividades musicais diferenciadas, voltadas para situações concretas de acordo com a realidade brasileira e nordestina, pode entrar na contra mão desse contexto formativo. Desenvolve desta forma, seu eixo de formação em oposição com um ensino tradicional, preocupado em reproduzir o modelo socialmente legitimado.

De todos esses contextos os agentes vão construindo disposições que lhes permitem agir em suas vidas de acordo com certo projeto, o qual não é necessariamente deliberado, mas incorpora um sentido do jogo da vida social.

Docência: a profissionalização

O aprender a ser professor demanda aprendizagens que vão além do espaço da sala de aula. Obter a compreensão de que a formação profissional é um processo que não se conclui com a formação inicial, significa perceber que essa aprendizagem se processa durante toda a vida. Esse processo movimenta uma diversidade de saberes e de experiências que envolvem a dimensão pessoal e profissional. Estabelece-se, desta forma um diálogo com os contextos e práticas que marcaram o exercício da docência (COSTA E OLIVEIRA, 2007).

O momento da entrada dos agentes no campo profissional não foi enfatizado como de grandes dificuldades. Observei que todos eles já traziam uma boa bagagem de experiências com o ensino. Percebi que todos levavam muito a sério o ser professor e que essa responsabilidade levou a maioria a buscar formas de aperfeiçoamento tanto na didática quanto nos conteúdos.

> [...] contratado pela Fundação Educacional, eu comecei a trabalhar também como professor de educação musical. Trabalhava também como professor de violino, nessa fundação, naquilo que seria depois a escola de música de Brasília (Prof. L B)
>
> Eu trabalhava na ETF, daí um belo dia o pró-reitor de extensão da UFC me procurou e disse que estavam criando o curso de extensão em música e perguntou se eu toparia dar aula lá (Prof. M T).
>
> Mas eu não disse que eu queria ensinar no departamento pra poder criar um núcleo de arte lá, não [...] eu disse "não, é porque quero ensinar música, é muito importante a arte [...]". E fomos criando esse núcleo de arte no curso de pedagogia [...] aí de uma cadeira passou pra duas cadeiras, e passou pra núcleo e assim pronto [...] (Profa. I S).

Observo em suas falas, que na medida em que há uma aproximação com o ser professor, ocorre um distanciamento com o músico. Esse movimento é percebido no âmbito das exterioridades, ou seja, na absorção de novas práticas que consolidam essa configuração do docente. Cessam o tocar em casamentos, em batizados e em formaturas. Silenciam os bares, os cenários onde a noite se abria para as práticas do músico. Fecham-se os espaços das práticas informais. Abre-se um novo panorama, com novos contextos, novas estratégias, em que as regras do jogo mudam, pois o agente assume uma nova posição no campo e no jogo social. Ampliam-se as perspectivas e as oportunidades se abrem diante dele. Na prática, esse reconhecimento se evidencia em promoção salarial, em acesso a gratificações durante muito tempo adiadas, em legitimidade profissional.

Nessa caminhada, vai sendo gerado um sentimento de pertencimento profissional mesclado por contextos de trabalho, de luta por espaços onde a música cumpra o seu papel e de vida do professor. Esse e outros aspectos vão sendo delineados nesse momento de inserção numa carreira, que marca o princípio da socialização profissional.

Considerações finais

Considero que as trajetórias dos agentes aqui apresentadas desvelam a constituição de um *habitus* pedagógico musical. As disposições agregadas pelos agentes, quer, na família, na escola, na universidade ou em outros espaços e contextos de formação, conduziram suas ações, deliberaram estratégias, dentro de um plano, que, mesmo não sendo intencional incorpora um sentido do jogo da vida social.

Compreendo que o caminho do músico foi destacado a princípio nas vivências dos agentes e que foi delineando neles um *habitu*s musical. Este se compôs não apenas de saberes musicais, mas de um cotidiano musical, de posicionamentos estéticos, da percepção da função político-social que a música exerce na coletividade.

Tais contextos, aliados aos meios adquiridos na socialização familiar e escolar, e, à prática docente, delinearam um *habitus professoral*. Esse *habitus* encaminhou os agentes para um determinado campo que não é mais o campo musical, mas uma interseção entre este e o campo educacional. Nesse intercâmbio novas formas de pensar e agir foram estabelecidas, constituindo o ser professor de educação musical.

Referências

BELLOCHIO, C.R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: **Anais do** ENCONTRO ANUAL DE PROFESSORES DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ED. MUSICAL, 9, 2000, Belém. Anais... Belém: 2000. Disquete 1, B011.ff4

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomáz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1995.

COSTA, J.S & OLIVEIRA RMMA de. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 23-6, 2007. Disponível em http://www.uepg.br/olhardeprofessor

LAREAU, A. **A desigualdade invisível:** o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82. dez. 2007.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

QUEIROZ, M.I.P. **Relatos orais:** do "indizível" ao "dizível". Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

TORRES, M. C. A. R. Musicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professores do ensino fundamental. In: SOUZA, J (org). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano.** Porto Alegre: Editora Vozes, 2008.

SOUZA, Z R. **Eu despedi o meu patrão**: um estudo sobre o trabalho e a formação profissional no campo da música. Dissertação. Orientador: Ricardo Goldemberg. Data da defesa: 26/06/2008. Instituto de artes/ UNICAMP.

Docência no ensino superior: um estudo sobre a percepção do aluno e a qualidade do ensino do instrumento musical

Célia Regina Pires Cavalcanti
UFPA
celiarpcavalcanti@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir a formação da docência no ensino superior tendo como foco principal a apresentação dos resultados de uma pesquisa que buscou investigar a percepção e a satisfação do aluno em relação à qualidade do ensino do instrumento musical. Participaram do estudo um total de quarenta e nove alunos do curso de bacharelado em música com habilitação em instrumento na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os resultados demonstraram que, de acordo com o tempo de curso, os músicos apresentaram uma percepção mais crítica em relação à qualidade do ensino do instrumento. A análise dos dados revelou também que, embora mais de 40% dos participantes estejam satisfeitos com suas aulas de instrumento, 30% ou mais dos alunos enfrentam desafios durante suas aulas em decorrência dos procedimentos adotados pelo seu professor. Ao abraçar a profissão que é ser professor, o profissional precisa estudar e se preparar para lidar com as questões psicopedagógicas que certamente surgirão. Sendo assim, sua formação deve constituir-se em um processo dinâmico e contínuo integrado não somente no seu dia-a-dia, mas também no das instituições que os recebem.

Palavras-chave: docência; alunos de instrumento; qualidade do ensino

Docência na universidade

Pesquisadores e profissionais dos vários campos do conhecimento se envolvem com a docência no ensino superior como decorrência natural das suas atividades, no entanto, nem todos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar e na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.104).

Nos cursos superiores - Bacharelados - os componentes principais da formação do músico instrumentista são direcionados para uma profissão que não é a docência, pois, seu foco principal está em "(...) proporcionar ao aluno-intérprete condições para que compreenda o todo que envolve a execução de uma obra musical" (GLASER, 2005, p.2). Neste contexto, quando passa a atuar na docência do ensino superior, lecionando o instrumento ou matérias teóricas, o instrumentista encontra dificuldades e enfrenta constantes desafios para desempenhar seu papel como professor. Apesar de improvisar ações que julga necessárias, estas, nem sempre, se configuram como ações de cunho educativo.

As instituições que os recebem desobrigam-se da responsabilidade de torná-los professores, o que faz com que sua passagem para a docência ocorra naturalmente, causando muitas vezes traumas e danos ao processo de ensino e aos seus resultados. Na falta de uma

formação adequada voltada para a docência, professores de instrumento superam as dificuldades, tornam-se autodidatas e constroem suas próprias técnicas de ensino ao longo da profissão. No entanto, a característica de sua caminhada como professor se faz com erros e acertos e somente situações desafiadoras os induzem a buscar uma preparação adequada.

> Conscientes dessa lacuna em sua formação, alguns complementam sua formação com a busca de conhecimento pedagógico, mas não a totalidade. E, embora alguns desenvolvam trabalhos consistentes, mesmo sem este conhecimento teórico específico, apoiando-se, principalmente, em suas experiências e características pessoais, a formação do instrumentista poderia ser mais ampla, incluindo contato com estudos de conteúdo psicopedagógico que possam contribuir para sua futura elaboração didática (GLASER, 2005, p.2).

Muitos professores de instrumento ainda mantêm uma abordagem autoritária de ensino espelhada naqueles profissionais que serviram como modelo ao longo de sua caminhada como estudante, ou seja, repetem o comportamento de gerações passadas. Segundo Hallam (2006, p.177) o professor dirige a maior parte das aulas de instrumento, determina o programa e seleciona o repertório além de descrever como este será executado. Durante as aulas há pouco espaço para os questionamentos deixando, especificamente na educação superior, poucas oportunidades para a expressão de idéias ou opiniões dos alunos.

Ainda segundo a mesma autora, alguns professores não se preocupam em adotar um método de ensino ou em manter um planejamento mínimo das aulas, pois, para eles é mais importante planejar o repertório do que as aulas em si e, portanto, para estes profissionais as aulas consistem muitas vezes em apenas acompanhar o aluno durante a sua prática.

Até bem pouco tempo acreditava-se que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que a docência exige capacitação própria e específica, ou seja, o exercício docente não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício da profissão (MASETTO, 2003, p.11). Embora seja relegada às pós-graduações a responsabilidade de preparar os docentes para esse nível de ensino, a formação atualmente oferecida aos pós-graduados separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.190-196).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 190), verifica-se que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos

existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico". Por sua vez, os programas de pós-graduação não oferecem, necessariamente, melhoria na qualidade docente: como pesquisa e produção de conhecimento são objetivos da pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado a apreensão das características pertinentes à profissão docente.

> Assim, pode-se perceber que os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante as suas atividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilita aos professores titulação, porém, a maior titulação não significa necessariamente melhoria na qualidade docente (PACHANE, 2003, p. 5).

A própria lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394; 96) no Decreto 2.207; 97 que regulamenta o sistema federal de ensino, não contribui para que a situação da formação docente no ensino superior se modifique. Dentro desses moldes, torna-se natural que se desconsidere os conhecimentos e habilidades pedagógicas do professor que, por sua vez, não precisa se esforçar para adaptar os conteúdos de ensino às características e necessidades dos estudantes.

Gil (2005, p.15) observa que, embora tenha o título de mestre ou doutor, de modo geral, o professor universitário não recebe treinamento pedagógico como os professores do ensino fundamental ou médio. Esta situação justifica-se ao alegar que o magistério a nível superior destina-se a adultos que já são motivados pelo interesse profissional que a universidade lhes proporciona.

Mas, ainda segundo o mesmo autor "[...] com o maior acesso de estudantes às faculdades, percebe-se uma grande insatisfação por parte dos alunos que, ao avaliarem seus professores, exaltam sua condição técnica e reclamam da falta de didática" (GIL, 2005, p.15). Portanto, o que se percebe na área acadêmica é uma valorização de títulos e trabalhos científicos, porém, o mérito enquanto professor não é avaliado.

Levando-se em consideração todos os aspectos abordados neste trabalho sobre a formação do professor universitário, uma pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar a percepção e também a satisfação do estudante em relação à qualidade das aulas de instrumento musical em instituição de ensino superior na cidade de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais.

A Pesquisa

Para atingir os objetivos desta pesquisa os instrumentos aplicados foram observação assistemática e questionário. O estudo foi realizado em duas fases:

1ª fase – Observação não estruturada junto à sala de aula com o objetivo de construir elementos para delimitação de um questionário

2ª fase – Elaboração e aplicação do questionário

Na primeira fase da pesquisa o objetivo principal centralizou-se na busca por informações sobre os procedimentos do professor de instrumento em sala de aula. As observações foram registradas durante um semestre com um grupo de sete professores e 15 alunos.

Concluída a primeira fase, foi construído um questionário com 21 itens sendo as respostas avaliadas por meio de uma escala likert de quatro pontos contendo as alternativas: sempre, quase sempre, de vez em quando e nunca. Para verificar possíveis falhas na elaboração do questionário foi realizado um teste piloto com 10 estudantes. O instrumento definitivo foi aplicado a um total de quarenta e nove alunos de instrumento do 2º, 4º e 8º período.

A percepção do músico com relação à qualidade do ensino do instrumento musical foi mensurada por meio de questões que buscaram averiguar: a participação do aluno e a liberdade de expressão durante as aulas e no momento da escolha do repertório, a preparação das aulas e a linguagem utilizada pelo profissional, ou seja, se ao comunicar-se em sala de aula o professor utilizava uma linguagem clara, acessível e, portanto, compreensível ao aluno, se os critérios de avaliação adotados eram apresentados e discutidos em sala de aula, a motivação para ensinar e, por último, se, para o discente, seu professor demonstrava domínio do conteúdo a ser ensinado.

Ao término do questionário, o respondente assinalou seu grau de satisfação pessoal com as aulas de instrumento sendo sua resposta enfatizada pela questão que concluiu a pesquisa: “Você indicaria seu professor de instrumento a um amigo?”

Os dados coletados foram analisados e quantificados estatisticamente.

Resultados

Os resultados obtidos revelaram que, de acordo com o tempo de curso, os músicos apresentaram uma percepção mais crítica em relação à qualidade do ensino do instrumento. Esta afirmação pode ser ilustrada por meio das respostas dos participantes às questões apresentadas nesta pesquisa.

Ao procurar investigar se, na opinião do aluno, as aulas de instrumento eram bem preparadas, um total de 42% dos estudantes do 2º período, 22,22% do 4º período e 16,67% do 8º período respondeu: "As aulas de instrumento sempre são bem preparadas". No entanto, mais de 50% dos participantes de cada período, optaram por outras alternativas, sendo assim, enquanto 11,11% dos instrumentistas do 4º período e 33,33% do 8º período escolheram a alternativa poucas vezes, 5,56% dos estudantes do 8º período responderam: "As aulas de instrumento nunca são bem preparadas".

Em outra questão, o objetivo foi investigar se, de acordo com a percepção do aluno de instrumento, o seu professor procurava incentivar a participação, discussão e expressão das suas idéias durante as aulas. As respostas mostraram que 61,9% dos músicos do 2º período, 60% e 57,89% do 4º e 8º períodos respectivamente responderam que seu professor sempre incentivava a sua participação na aula. Porém, 30% dos alunos do 4º período e 21,05% do 8º período afirmaram que isso poucas vezes acontecia.

Um dos itens apresentados no questionário buscou esclarecer se ao comunicar-se em sala de aula o professor utilizava uma linguagem acessível e, portanto, compreensível ao aluno. Os músicos do 2º período, 85,71%, do 4º período. 70% e 68,42% do 8º período optaram pela alternativa sempre, o restante escolheu a alternativa na maioria das vezes, contudo, 5,26% dos estudantes do 8º período responderam que poucas vezes seu professor utilizava uma linguagem clara e acessível durante as aulas.

Quanto à questão "você percebe que seu professor de instrumento gosta e sente-se motivado a ensinar?", as respostas mostraram novamente um número decrescente de percentuais de acordo com o tempo de curso, pois, 71,43% do 2º período, 50% do 4º período e 42,11% dos instrumentistas do 8º período responderam que sempre seu professor apresentava-se motivado ao ensinar, no entanto, 10,53% dos participantes do 8º período optaram pela alternativa poucas vezes.

Com relação às avaliações, um dos itens buscou averiguar se o professor apresentava e debatia com o aluno os critérios que seriam adotados e pelos quais ele seria avaliado. Os instrumentistas do 2º período, 19,04%, do 4º período, 70% e do 8º período, 42,11%, responderam que poucas vezes ou nunca esses critérios eram discutidos. Com relação à participação na escolha do repertório, 57,14%, 66,67% e 42,11% do 2º, 4º e 8º períodos

respectivamente responderam que sempre participavam. Mas, de acordo com as respostas observou-se também que, enquanto 21,05% dos músicos formandos do 8º período escolheram a alternativa "poucas vezes", 11,11% e 10,53% do 4º e 8º períodos respectivamente, responderam que nunca participavam da escolha do repertório que iriam executar.

Em relação à questão "em sua opinião, seu professor demonstra domínio do conteúdo que ensina?", um percentual acima de 50% dos participantes respondeu que seu professor estava apto a ensinar aquela disciplina, contudo, 20% dos instrumentistas do 4º período e 10,53% do 8º período responderam que poucas vezes seu professor de instrumento demonstrava domínio do conteúdo que ensinava.

Ao investigar a satisfação do aluno em relação às aulas de instrumento, um percentual acima de 40% de instrumentistas de todos os períodos (61,91, 1º período, 40%, 2º período e 47,37% do 8º período) responderam estar sempre satisfeitos com suas aulas de instrumento. No entanto, 4,76% de músicos do 1º período, 10% do 4º período e 10,53% do 8º período escolheram a alternativa poucas vezes enquanto 10,53% dos estudantes do 8º período responderam que nunca sentiam satisfação com suas aulas de instrumento.

O último item do questionário: "Você recomendaria seu professor a um amigo?" demonstrou a insatisfação de 21,05% dos alunos formandos, pois, estes afirmaram que não recomendariam seu professor a um amigo.

Conclusão

Neste estudo, mais de 40% dos participantes de cada período se encontram constantemente satisfeitos com suas aulas de instrumento e percebem que seu professor adota alguns procedimentos importantes que facilitam a sua aprendizagem. No entanto, por meio dos resultados obtidos, observou-se também que 30% ou mais dos músicos poucas vezes participam e expressam suas idéias durante as aulas ou percebem que essas aulas são bem preparadas, e ainda que poucas vezes os critérios de avaliação a serem adotados são apresentados e discutidos ou seu professor demonstra domínio do conteúdo que ensina, além do que, estes alunos poucas vezes ou nunca participam da escolha do repertório.

Outro aspecto a ser ressaltado nesta pesquisa está relacionado ao tempo de curso. De acordo com os resultados pode-se dizer que existe um entusiasmo inicial envolvendo a relação aluno novato e professor que acaba sofrendo um desgaste com o decorrer do tempo, pois, alguns instrumentistas do último período, os formandos, são os mais insatisfeitos e entre eles estão aqueles que não indicariam seu professor de instrumento a um amigo.

Essas respostas enfatizam a idéia de que, apesar do conhecimento adquirido em suas áreas específicas, alguns educadores encontram dificuldades para lidar com as situações que fazem parte da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar da titulação, muitos músicos profissionais não se preparam adequadamente para a docência que, sem dúvida, exige o saber lidar com as questões psicopedagógicas que, certamente, irão surgir ao longo da sua carreira como professor de instrumento. Sendo assim, ao abraçar a profissão que é ser professor, precisam estar atentos ao fato de que nem todos os discentes reagem aos estímulos da mesma forma ou aprendem e respondem da mesma maneira aos desafios inerentes à sua formação musical.

Gil (2005, p.20) descreve algumas características do profissional preparado para lecionar, entre elas o autor menciona a importância de adquirir noções de psicologia que esclareçam acerca dos fatores facilitadores da aprendizagem, como métodos de ensino e técnicas de avaliação. Masetto (1998, p.18) ressalta que a docência no nível superior exige domínio na área pedagógica e Perrenoud (1999, p.156) salienta que o docente deve ser um sujeito ativo quanto ao próprio desenvolvimento profissional, precisa pensar sobre a própria atuação, tomar decisões e investir na própria formação ou buscar uma autoformação permanente.

Behrens (2003, p.63) alerta sobre a necessidade de uma profissionalização docente e enfatiza que é preciso que o educador tenha uma atitude reflexiva sobre e na ação. Esse processo reflexivo, segundo a autora, aponta caminhos que vão além do fazer pelo fazer e sim saber por que fazer. Nesta perspectiva “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como função que está à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (NÓVOA apud BEHRENS, 2003, p. 64).

Portanto, o próprio professor de instrumento deve buscar a renovação do saber-fazer educativo, tanto quanto em relação aos conhecimentos específicos quanto ao fazer pedagógico, pois sua formação constitui-se em um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, podendo-se entendê-lo como um processo contínuo.

Por outro lado, as instituições de ensino superior podem contribuir para a formação contínua de seus professores ao propor programas que possam envolver a docência em grupos de estudo que tenham como função o aprimoramento da formação psicopedagógica, pois, com a formação de profissionais competentes surge o comprometimento com as questões do ensino e da educação.

Quando as instituições trabalham a formação contínua de seus professores, dão a eles o tempo necessário para refletir sobre seus objetivos, sua prática, seus desafios, seus fins, seu envolvimento com a sociedade e seu compromisso com todos os estudantes que pela universidade passam.

Referências

BASTIEN, James W. How to Teach Piano Successfully. In: HARDER, Rejane. *Algumas considerações sobre o ensino do instrumento:* Trajetória e realidade. Revista Opus, vol. 14, nº 1. Goiânia: UFG, p. 127-142, jun-2008.

BEHRENS, Maria Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo *moderno.* In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade***,** 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2003, p.57-68.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática.* 14ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superio.* 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

GLASER, Scheilla R. Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acercada pedagogia do piano e da formação do músico-professor. 2005. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2005

HALLAM, Susan. Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning. In: HARDER, Rejane. *Algumas considerações sobre o ensino do instrumento:* Trajetória e realidade. Revista Opus, vol. 14, nº 1. Goiânia: UFG, p. 127-142, jun-2008.

HALLAM, Susan. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London, 2006.

MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade.* 6ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. In: Masetto, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2003, p. 57-68.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários.* Revista Iberoamericana de Educação, 2003. Disponível em: www.rieoei,org/deloslectores/674Giusti107.PDF. Acesso em: 13 jun. 2011.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior.* São Paulo: Cortez, 2002.

Duas vertentes estratégicas no ensino da Composição Musical em nível superior

Wellington Gomes
UFBA
gomes-w@uol.com.br

Resumo: A nossa proposta para este artigo se constitui num estudo entre duas vertentes estratégicas, uma que lida com os aspectos da expressão poética e outra relacionada às questões técnico-analíticas, que podem auxiliar o professor na condução do ensino da Composição Musical, em nível superior, bem como na compreensão do processo de aprendizagem do aluno. Para esse estudo, desenvolveremos a nossa abordagem comparando as nossas problemáticas metodológicas com os trabalhos de Jackie Wiggins, Peter Webster, Jonathan Stefhens e Sandra Stauffer, relacionados ao ensino da Composição.

Palavras-Chave: Ensino da Composição, Pedagogia da Composição, Composição e análise.

Introdução

Quando falamos do ensino da Composição Musical, em nível superior, nos deparamos com uma teia complexa e múltipla. Uma tarefa não muito fácil de ser desempenhada, por conta dos diversos meandros e fatores complicadores para a realização dessa atividade. Os processos compositivos, bem como os experimentos estratégico-musicais são diversos, as escolhas estético-musicais são múltiplas e os ambientes culturais são diversificados entre si.

Por outro lado, as linhas metodológicas são as mais diversas possíveis, e nem sabemos se podemos chamar de linhas metodológicas, mas sim de maneiras que professores de Composição têm encontrado para aplicar seus ensinamentos. Em grande parte esses ensinamentos são desenvolvidos pelos professores com base em suas próprias experiências de ensino e prática como compositor.

O livro *Ernst Widmer e o ensino da Composição Musical na Bahia*, de Paulo Costa Lima, é um dos poucos casos que lida com essa perspectiva investigativa no Brasil. Nesse trabalho, o autor observa uma conjunção de fatores que "apontam para uma experiência integralizadora, onde discurso, vivência pedagógica e atividade composicional desempenham papéis relevantes" na construção do ensino (LIMA, 1999, p. 25).

Em geral, o que há na literatura em Composição são: textos que falam do Processo Composicional em si[1]; Aspectos e técnicas variadas de Composição[2]; Fontes diversas que

[1] Por exemplo: (LASKE, 1991).
[2] Por exemplo: (COPE, 1997).

relatam opiniões técnicas ou pessoais de compositores[3]; Análises relacionadas à Idéia Musical[4]; Relatos da educação musical de crianças e adolescentes relacionados com a criação composicional[5]; Além de outros tipos. Contudo, há uma enorme carência de abordagens tanto no sentido das dificuldades processuais compositivas dos alunos – levando em consideração os fatores progressivos da aprendizagem –, quanto na parte pedagógica do ensino.

O estímulo para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa vem da minha experiência própria de vinte anos de ensino em Composição e prática como membro de bancas de vestibulares da Universidade Federal da Bahia. Durante esse período, tenho observado alunos de várias localidades do Brasil que passaram a compor o nosso quadro discente, nos níveis de Graduação e Pós-graduação.

Em primeira instância, comparando as nossas problemáticas metodológicas com os trabalhos apresentados no *Northwestern University Music Education Leadership Seminar*, nos Estados Unidos[6], as motivações e problemáticas apresentadas não se diferenciaram muito da nossa clientela de alunos. Embora a maioria desses trabalhos tenha focado uma clientela de crianças e adolescentes, o diferencial ficou por conta dos níveis de conteúdo quanto à contextualização e complexidade dos trabalhos desenvolvidos em nosso curso.

Refletindo acerca do raciocínio estratégico criativo

Para uma reflexão acerca do raciocínio criativo torna-se necessário compreender atitudes e maneiras relacionadas à lógica de aplicação de uma metodologia baseada na experiência do aluno. Um dos pontos significativos que nos chama a atenção reside na relação entre duas vertentes: a primeira, do ponto de vista compositivo e a segunda, do ponto de vista analítico. A relação entre essas duas vertentes nos ajudará a conhecer uma das possíveis facetas do ensino, dentre outras que podem ser reveladas e aplicadas. Achamos que, para uma compreensão dos aspectos desse tipo de aprendizagem, inicialmente será preciso que se compreenda, também, essas duas vertentes por meio de uma definição, pois dependemos disto para o desenvolvimento das nossas reflexões.

Dentre tantas tentativas no sentido de definir música, uma tarefa já calejada no meio acadêmico, optamos por uma tentativa cuja definição possui dupla face, ou seja, duas maneiras de interpretação (de acordo com uma simples inversão fraseológica):

[3] Por exemplo: (McCUTCHAN, 1999).
[4] Por exemplo: (SCHOENBERG, 2006).
[5] Neste caso, vários artigos editados nos Anais da ABEM se enquadram neste campo.
[6] Seminário realizado no ano de 2000 e posteriormente editado em: (HICKEY, 2003).

1. ***Música é uma combinação estratégico-auditiva que nos conduz a uma expressão poético-sonora***

2. ***Música é uma expressão poético-sonora que nos conduz a uma combinação estratégico-auditiva***

À primeira vista, a inversão fraseológica parece não alterar o sentido do conteúdo total das frases. Mas se observarmos atentamente os termos intermediários – *que nos conduz* – podemos concluir que há uma dependência da segunda para a primeira metade das frases, suscitando assim duas vertentes interpretativas:

1. A primeira definição se enquadra no ponto de vista de quem cria. Aquele que parte da estratégia para conceber uma poética.

2. A segunda definição se enquadra no ponto de vista de quem analisa. Aquele que parte de uma poética para estabelecer uma estratégia analítica.

Eu diria que, para quem houve de maneira descompromissada com esses dois pontos de vista, há ainda uma terceira definição:

Música é uma expressão poético-sonora

Para essa versão, não há necessariamente uma condição de dependência entre as duas vertentes anteriores. O todo é apreciado como algo que foi criado por alguém que, por meio do som, concebeu uma obra musical.

Para uma maior compreensibilidade do campo em que estamos pisando, torna-se necessário um esclarecimento dos termos que estamos usando: **combinação estratégico-auditiva** e **expressão poético-sonora**.

A **combinação estratégico-auditiva** nos remete a um campo ligado às relações intra-musicais e/ou extra-musicais que, estrategicamente, são organizadas ou elaboradas pelo compositor para se obter um determinado resultado, via uma atitude operacional.

A **expressão poético-sonora** está ligada à concepção do todo[7] como produto finalizado. Uma visão do todo orgânico que por sua vez está ligada ao abstrato, à fantasia e o imagético,

[7] Ver: (KERMAN, 1985, p. 61-62).

descompromissada do desejo aos truques técnicos ou elaborações prévias, estabelecida, simplesmente, com base no poder da compreensão auditiva.[8]

Anthony Seeger quando opta por uma definição geral do que seja música, baseada na influência entre os indivíduos, enfatiza que: "Música é um sistema de comunicação envolvendo sons estruturados e produzidos por membros de uma comunidade que, por sua vez, se comunica com outros membros"[9] (SEEGER, 1992, p. 89).

Pra nós, parece que há uma ligação lógica entre o sistema de comunicação enfatizado por Seeger e o campo de comunicabilidade movido por influências naquele que inicia seus estudos em Composição. Na fase anterior à universidade, muitos alunos desenvolveram a sua iniciação musical a partir do trabalho com bandas de música, ou de colégios, corporações ou instituições várias, outros originários de grupos de música popular urbana, com evolução marcada pela pressão da cultura de massa. Portanto é natural que esses indivíduos estejam ligados a uma gramática composicional via influências de concepção do todo como produto finalizado, tendo como ponto de partida a **expressão poético-sonora** para conceber a sua arte.

No ambiente acadêmico o aluno é estimulado a transitar da **expressão poética** à **combinação estratégica**. Melhor dizendo, da expressão auditiva que ele traz de casa à combinação de técnicas peculiares a um curso superior. Por conseguinte, o efeito dessas duas porções origina uma segunda fase, a **fase intermediária**, onde as operações combinatórias andam lado a lado com o processo analítico do aluno. Nessa fase o aluno se encontra atraído ou estimulado pelo processo de manipulação estratégico-composicional, bem como pelo gosto analítico. Proveniente deste último, ele descobre que pode expandir seus conhecimentos e, consequentemente, arquitetar novas estratégias compositivas.

Do que foi dito dessas duas fases – **inicial** e **intermediária** –, resta-nos apontar ainda uma terceira fase: a **fase avançada**, pela qual o aluno alcança um grau mais aguçado da sua inteligência composicional – transitando com mais fluência no trato da **combinação estratégica –**, mas ainda carente de reflexões quanto à sua personalidade criativa.

Como estudo comparativo a essa divisão de fases, Peter Webster observa que, para interagir com jovens compositores, três estágios podem ser considerados: **estágio 1 – formativo**, onde a liberdade deve ser oferecida em primeiro grau; **estágio 2 – artesanato,** quando o aluno já adquiriu uma certa experiência para revisar e estender as idéias musicais; e **estágio 3 – experto**, "aqui, o professor se torna um mentor e um engenheiro para ajudar

[8] Ver: (HARGREAVES, 1997).
[9] *Music is a system of communication involving estrutured sounds produced by members of a community that communicate with other members*.

estudantes a descobrir o seu completo potencial como compositores"[10] (WEBSTER, 2003, p. 64).

Embora não fazendo parte de um estudo focado no nível de Graduação, mas de uma experiência com adolescentes e crianças, os três estágios de Webster têm algo em comum com as nossas três fases anteriormente comentadas. Uma etapa inicial, onde a liberdade é oferecida pelo professor, deixando que o aluno tome as suas próprias decisões baseadas na sua própria experiência. Uma segunda etapa, onde o processo analítico, envolvido pelos problemas musicais sugeridos, ajuda o aluno a desenvolver o senso crítico. E finalmente uma terceira etapa, caracterizada pela entrada do aluno num nível avançado, na qual ele desenvolve seu potencial como compositor. Dessa forma, o que se vê na verdade é a necessidade de uma transposição dos **estágios** de Webster para um grau mais elevado no curso superior.

Refletindo acerca das três fases

1. Fase INICIAL

Na fase inicial de um curso superior, na maioria dos casos, o aluno ainda guarda características de manipulação e compreensão compositivas via uma perspectiva poética de como ele ouve a música, ou seja, a concepção e criação fica por conta de uma **expressão poético-sonora** baseada na sua vivência musical. Nessa etapa, em geral eles ainda não estão prontos para encararem uma perspectiva técnica envolvida por grandes complexidades, surgindo aí a necessidade de uma reflexão de pontos simples a serem estabelecidos. Wiggins salienta que "fases iniciais de criação são caracterizadas, em grande parte, por repetição de idéias musicais, portanto o reflexo de que os estudantes estão criando música intuitivamente e, até certo ponto, em função da repetição para relembrar suas idéias"[11] (WIGGINS, 2003, p. 147). Ainda segundo Wiggins, entender como os estudantes compõem nessa fase ajuda professores a se conscientizarem dos tipos de problemas que devem ser expostos e da natureza de apoio que pode ser dada aos mesmos.

Há outros fatores implicados na experiência de ensino que não devem ficar de fora no processo de avaliação e planejamento metodológico por parte do professor. Webster sinaliza

[10] *Here, the teacher becomes a mentor and an engineer for helping students discover their complete potential as composers*.
[11] *Inicial phases of invention are characterized by a great deal of repetition of musical ideas, reflecting that the students are creating the music aurally and, to some extent, depending on repetition to remember their ideas.*

para três argumentos (ou riscos) pedagógicos que podem ocorrer nesse sentido: o primeiro, da violação dos direitos do aluno enquanto compositor – quando lhe é sugerido algum procedimento musical ou mudanças que ultrapassam os limites da sua integridade criativa, incorrendo assim numa dependência do aluno ao seu professor; o segundo, da competência do professor com relação à sua formação de anos de estudo baseados na música tonal tradicional, que venha limitá-lo nos seus questionamentos metodológicos, bem como privar o aluno ao estímulo de se sentir líder de mudanças; e o terceiro argumento, do domínio do professor sobre o processo criativo do aluno, inibindo a criatividade em detrimento de uma postura ditatorial, devendo existir um equilíbrio entre conteúdo ditado e descoberta criativa (WEBSTER, 2003, p. 55-57). Com esses dados, observa-se uma preocupação do autor não só com vertentes metodológicas como também com a postura do professor perante o estudante.

Há ainda uma questão significativa a ser explanada no que diz respeito a essa fase – a experiência cultural do aluno e a perspectiva do uso de modelos. Nesse campo, Stauffer propõe os termos *identity* e *voice* (identidade e voz) para desenvolver o estudo do processo criativo de jovens compositores. *Identity* significando características gestuais e estruturais da música e *voice* se referindo a expressão e significado, ligando esses dois a sistemas que lidam com características sociais (STAUFFER, 2003, p. 92). Quanto a esse uso de modelos, a autora sinaliza que, num primeiro estágio, é mais proveitoso que os modelos usados pelos alunos, sejam explorados e criados das suas próprias experiências culturais. Os modelos convencionalmente ditados são aproveitados de maneira mais eficiente num estágio em que o aluno já tenha um grau de compreensibilidade mais aprofundado – que pra nós seria um estágio intermediário.

Em geral, no que diz respeito a essa etapa, há ainda uma série de outros pontos a serem colocados, e isto ficaria para a continuação desta pesquisa. Contudo, o que parece é que pra essa fase inicial pode haver uma perspectiva metodológica mais pluralista e experimental, levando em consideração as experiências anteriores do aluno, bem como a aplicação de conteúdos voltados para um certo equilíbrio entre o familiar e a novidade.

2. Fase INTERMEDIÁRIA

Na fase intermediária, espera-se que o aluno já tenha passado por um acúmulo de informações técnico-musicais, havendo a necessidade de uma organização de conteúdos numa direção mais seletivo-compositiva. Levando em consideração o estabelecimento de uma

situação de caráter mais técnico nessa etapa, há uma tendência natural do aluno passar a perceber a música, também, como uma **combinação estratégico-auditiva**, de fato.

Acreditamos que a criatividade, enquanto objeto de estudo, pode surgir de maneira essencialmente lúdica e espontânea, assim como de maneira disciplinada com um interesse pelas fórmulas e uso do raciocínio lógico. Contudo, acreditamos que, embora essas duas vertentes possam surgir paralelamente no indivíduo, observamos que essa divisão tem muito haver com a nossa divisão das duas primeiras fases. A primeira vertente se enquadrando mais à nossa fase inicial, no campo das descobertas, e a segunda se enquadrando à nossa fase intermediária, voltada para a lógica e fórmulas das descobertas. Isto reforça a nossa premissa de que o aluno começa a vivenciar de maneira mais significativa, de fato, o seu lado estratégico e investigativo na segunda fase.

Há pontos importantes que podem ser levados em conta num momento de reflexão quanto ao uso de uma metodologia a ser aplicada nessa fase. A inserção de procedimentos composicionais explorados numa direção desafiadora, ou seja, diferenciada daquilo que se enquadra num campo de atitudes compositivas mais corriqueiras, torna-se necessária. Com relação a essa metodologia Stefhens enfatiza que:

> A eficácia do ensino e aprendizagem não deve simplesmente reforçar o óbvio, como também explorar o menos óbvio. Um professor experiente irá planejar convenientemente desafios e estruturas destinados às deficiências das capacidades dos alunos e ajudá-los a superar limitações que impeçam a realização de suas intenções composicionais[12] (STEFHENS, 2003, p. 117).

E ainda preocupado com o conteúdo dessa metodologia, Stefhens salienta:

> Nossa primeira responsabilidade como professor é criar contextos adequados que permitam aos estudantes desenvolver suas habilidades nessa área. Liberdade não vem da ausência de princípios ou regras, mas do estabelecimento de claros parâmetros com os quais decisões podem ser tomadas[13] (STEFHENS, 2003, p. 129).

Nesse momento entram em jogo a habilidade e o bom senso do professor no sentido de planejar e estabelecer regras, princípios e procedimentos de maneira consciente, tanto do ponto de vista do contexto, quanto das carências ou limitações do nível em questão.

---

[12] *Effective teaching and learning should not merely reinforce the obvious but also explore the less obvious. An experienced teacher will device suitable challenges and structures to address deficiencies in student' abilities and help them overcome limitations that prevent the realization of their compositional intentions.*

[13] *Our primary responsibility as teachers in to create appropriate contexts that enable students to develop their abilities in this area. Freedom does not come from the absence of guidelines or rules, but through the establishment of clear parameters within which decisions can be made.*

3. Fase AVANÇADA

A terceira fase se caracteriza como uma etapa avançada onde se pode notar, além de um acúmulo de informação teórica e prática, a necessidade de uma organização compositiva personalizada – a busca de uma identidade artístico-criativa. É nessa etapa que há a possibilidade de surgir um auto-questionamento de caráter mais profundo no estudante, bem como algumas reflexões em torno da necessidade de se encontrar na condição de um mediador entre as questões de **combinação estratégica** e os aspectos de **expressão poética**.

Tofolo fala sobre o seu processo criativo da seguinte maneira:

> Acabei por trilhar caminhos diversos... Ao acreditar que compor é se conhecer um pouco melhor, entender quais são nossas escolhas e como elas ocorrem, além de propor algo que se relacione de alguma forma com a nossa história perceptual, acabei por desenvolver um prazer pela investigação sobre o pensar, o que é pensar e como pensamos (TOFOLO, 2009, p. 62).

Esse depoimento reforça a nossa tese no que diz respeito à transformação do compositor, passando da etapa envolvida pela **expressão poética**, pura e simplesmente, para a fase da **combinação estratégica**, desenvolvendo assim um prazer pelo pensar submerso no ambiente **analítico**. Com relação a esse último, não quer dizer que isso se refira apenas ao ambiente analítico científico. Além disso, há de se observar os termos que são usados pelo autor: “se conhecer”, “nossas escolhas” e “nossa história perceptual”. Isso tudo denota um desejo ou uma busca por uma personalidade própria como compositor, além do envolvimento com o processo analítico.

Além dessa perspectiva de combinação das duas vertentes, podem ocorrer outras duas situações nessa fase: alguns alunos continuam a produzir música com uma intensidade maior nas questões estratégicas e analíticas – baseados num certo encantamento com a fase intermediária –, outros passam a enfatizar nos seus trabalhos um desejo de retorno à fase inicial – tentando se distanciarem das questões mais racionais. E é nesse ponto, além das condições técnicas, que o papel do professor pode ser de extrema importância para a formação do aluno, ou melhor, do compositor, estimulando a reflexão no sentido da percepção de novas exigências expressivas como indivíduo e ser social, bem como abrindo perspectivas para outros sistemas e valores culturais.

Conclusão

Ministrar e administrar aulas num curso de Graduação em Composição não são tarefas tão fácies diante da diversidade que já foi exposta em nosso texto. As dificuldades surgem tanto do ponto de vista do planejamento do conteúdo, quanto da administração da relação entre professor e aluno. Com a nossa abordagem, inicialmente, pudemos observar duas vertentes que podem auxiliar o professor na condução dessas questões de ensino: a primeira que lida com os aspectos de **expressão poética**, numa perspectiva descompromissada com grandes complexidades técnicas; e a segunda relacionada às questões técnico-analíticas, com uma visão mais racional das **combinações estratégicas**. Com essas duas possibilidades, pudemos delinear três fases – Inicial, Intermediária e Avançada – pelas quais essas vertentes se estendem de diferentes maneiras. Entendemos que essas premissas podem auxiliar o professor a estabelecer um pressuposto pedagógico e conceber uma metodologia a ser aplicada, consequentemente entendendo melhor a situação técnico-musical do aluno.

Esta pesquisa se constitui apenas num primeiro passo para um trabalho mais extenso, envolvendo essa faceta do campo de ensino da Composição. Há ainda muito a ser desenvolvido quanto aos aspectos relacionados ao conteúdo de cada fase estudada, bem como a estrutura metodológica a ser aplicada pelo professor. Dentro desse universo, refletir, também, sobre o ambiente sócio-cultural ao qual o curso em questão está inserido, torna-se parte significativa do processo, levando em consideração que "cada país e cultura terá de enfrentar dificuldades específicas e propor diferentes soluções para os seus problemas educacionais"[14] (STEFHENS, 2003, p. 120).

[14] *Every country and culture will face particular difficulties and propose different solutions to its educational problems*.

Referências

COPE, David. *Techniques of the Contemporary Composer*. New York: Schirmer Books, 1997.

HARGREAVES, David; NORTH, Adrian. *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HICKEY, Maud (Ed.). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education, 2003.

KERMAN, Joseph. *Contemplating Music*: *Challenges to Musicology*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

LASKE, Otto. Toward an Epistemology of Composition. *Interface*, Amsterdã, v. 20, p. 235-269, 1991.

LIMA, Paulo Costa. *Ernst Widmer e o ensino da Composição Musical na Bahia*. Salvador: Fazcultura/Copene, 1999.

McCUTCHAN, Ann. *The Muse that Sings: Composers Speak about the Creative Process*. New York: Oxford University Press, 1999.

SEEGER, Anthony. Ethnography of Music. In: MYERS, Helen (Org.) *Ethnomusicology: An Introduction*. New Grove Handbook in Music. New York: MacMillan, 1992, p. 88-109.

SCHOENBERG, Arnold. *The Musical Idea and logic, Thechnique, and Art of Its Presentation*. Bloomington: Indiana University Press, 2006.

STAUFFER, Sandra. Identity and Voice in Young Composers. In: HICKEY, Maud (Org.). *Why and How to Teach Music Composition:* A New Horizon for Music Education. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education, 2003, p. 91-111.

STEFHENS, Jonathan. Imagination in Education: Strategies and Models in the Teaching and Assessment of Composition. In: HICKEY, Maud (Org.). *Why and How to Teach Music Composition:* A New Horizon for Music Education. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education, 2003, p. 113-138.

TOFOLO, Rael B. G. Processos Criativos e Cognição Musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5, 2009, Goiânia. *Anais do* V SIMCAM. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009. p. 62-70.

WEBSTER, Peter R. What do You Mean, 'Make My Music Different'? Encouraging Revision and Extension in Chidren's Music Composition. In: HICKEY, Maud (Org.). *Why and How to Teach Music Composition:* A New Horizon for Music Education. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education, 2003, p. 55-65.

WIGGINS, Jackie. A Frame for Understanding Children's Compositional Processes. In: HICKEY, Maud (Org.). *Why and How to Teach Music Composition:* A New Horizon for

Music Education. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education, 2003, p. 141-165.

Educação integral e educação musical: elaboração de uma investigação

Michel Charles Nunes Félix
UFPB
michelbass20@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como finalidade apresentar o projeto de pesquisa Educação Integral e Educação Musical: um estudo multicaso nas oficinas de música no Programa Mais Educação em Cabedelo – Paraíba, que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. O projeto tem por perspectiva compreender os parâmetros gerais, no que se referem aos objetivos, conteúdos e metodologias, que caracterizam o processo de ensino/aprendizagem de música no Programa Mais Educação em Cabedelo-PB. Assim, são apresentadas as bases epistemológicas que alicerçam o projeto, bem como a justificativa, e alguns caminhos metodológicos para alcançar os objetivos.

Palavras chave: Educação Integral; Mais Educação; Educação Musical

Introdução

Este trabalho tem como finalidade apresentar o projeto de pesquisa Educação Integral e Educação Musical: um estudo multicaso nas oficinas de música no Programa Mais Educação em Cabedelo - PB. Ele está dividido em quatro partes: primeiro apresento as concepções epistemológicas do projeto, discutindo sobre as perspectivas de Educação Integral e Educação Musical na contemporaneidade, e apresento o Programa Mais Educação; Segundo exponho a justificativa, levantando alguns pontos que levaram a proposta do projeto; terceiro apresento os objetivos que norteiam o projeto, e por fim, e em quarto, apresento os caminhos metodológicos almejados para coleta de dados e análise, fazendo as considerações finais.

Concepções epistemológicas

A música, bem simbólico da humanidade, tem ganhado cada vez mais espaços de legitimação e valorização. Em 2008 foi aprovada à lei 11.769/2008 relativa à obrigatoriedade da música na educação básica como conteúdo obrigatório (mas não exclusivo) do ensino de arte (BRASIL, 2008), gerando vastas discussões sobre o ensino e a aprendizagem de música nesse espaço.

Esse momento histórico da aprovação da lei se junta ao crescimento do campo da educação musical no Brasil, como área do conhecimento, que tem lutado por um ensino de música que valorize as experiências idiossincráticas de cada indivíduo com a música, e assim,

a valorização da diversidade cultural (ARROYO, 1999; 2002; OLIVEIRA, HARDER, 2008; QUEIROZ, 2004).

Há entre os vários educadores o consenso que o ensino e a aprendizagem musical acontecem de diversas formas e em espaços antes não legitimados, como os grupos de cultura popular (congado, cavalo marinho, entre outros) e a própria relação social entre os indivíduos (com os amigos, na igreja, a família) (ALMEIDA, 2005; ARROYO, 1999; 2002; DEL BEN, 2003; QUEIROZ, 2004).

Há uma variedade de espaços em que a música e seu ensino estão presentes, havendo diversas possibilidades didáticas e "uma infinidade de concepções e estratégias de ensino e aprendizagem da música. Estratégias que são definidas e consolidadas pelas diferentes realidades socioculturais que as rodeia" (QUEIROZ, 2007, p. 2).

A escola tem sido um ambiente favorável para relações sociais distintas, sendo um lugar em quer há uma troca de conhecimento, não só mediada pelo professor, mas entre os próprios alunos. E se pensarmos na perspectiva da educação integral, em que há uma ampliação temporal do aluno na escola, essas relações podem ser muito mais "intensivas" e "recíprocas".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece no Art. 34, a progressiva ampliação do "período de permanência na escola" e, no parágrafo 2º, especificamente que: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). Porém, como tem sido essa "progressiva" mudança?

O governo tem apoiado programas que favoreçam essa ampliação da jornada escolar, um deles é o Programa Mais Educação que foi criado em 2007, mas suas atividades só começaram em 2008, com 55 municípios, em 25 estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2009, p. 25). No ano seguinte, houve um ampliação para 5 mil escolas, em 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal[1].

O Programa de início foi coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), junto a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, teve sua operacionalização feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2007).

[1] Informações disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=586&id=12372&option=com_content&view=article>.

O Programa Mais Educação tem sido um campo propício para atividades relacionadas a artes, especialmente à música. O programa oferece diversas atividades, que estão divididas em 10 macrocampos[2], a música faz parte do macrocampo Cultura e Arte (BRASIL 2010). As oficinas do Programa acontecem em horário oposto ao curricular ampliando assim, o tempo de permanência do aluno na escola.

Na pesquisa realizada em João Pessoa-PB em 2010 por Penna, estavam cadastradas no Programa Mais Educação 82 escolas (PENNA, 2010). Em Cabedelo o Programa Mais Educação, teve suas atividades iniciadas em 2009, com 10 escolas[3].

Gadotti aponta que a educação integral tem sido um tema bastante recorrente desde a antiguidade, e que não há uma educação pública de qualidade que não seja de forma integral. Gadotti continua afirmando que "A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem" (GADOTTI, 2009, p. 11).

Segundo Paro a educação integral não só como a ampliação do tempo escolar, mas com a integralidade da relação pedagógica, e que os "conhecimentos sozinhos, sem a integralidade da relação pedagógica, não se consegue passar. Eles se passam mais facilmente quando estão mergulhados na cultura a que eles se referem, e isso exige o conceito integral de educação" (PARO, 2009, p. 19-20).

De fato o Programa Mais Educação é um proposta que visa a Educação Integral, e o início de uma mudança maior. Penna comenta que "Por seu caráter social, sem dúvida o programa ME [Mais Educação] tem sua validade e pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para a diminuição de fatores que promovem a exclusão de alunos de escolas públicas." (PENNA, 2010, p. 1929).

Portanto, proponho-me a investigar quais são as características do processo de ensino e aprendizagem musical, desenvolvido nas oficinas de música no Programa Mais Educação, em escolas Cabedelo – PB.

A abordagem adotada para pesquisa é a qualitativa, compreendendo que cada pessoa cria sua própria visão de mundo, e que as relações sociais interferem diretamente no modo de agir/pensar. A pesquisa qualitativa não considera as unidades como iguais e imutáveis, porém as considera como pontos voláteis, por serem modificados de acordo com o contexto social (BRESLER, 2007; QUEIROZ, 2006).

[2] Os Macrocampos são: 1. Acompanhamento pedagógico; 2. Meio Ambiente; 3. Esporte e Lazer; 4. Direitos humanos em educação; 5. Cultura e artes; 6. Cultura digital; 7. Prevenção e promoção da saúde; 8. Comunicação e uso das mídias; 9. Investigação no campo das ciências da natureza; 10. Educação econômica

[3] Informação disponível em: <http://maiseducacabedelo.hdfree.com.br/index_arquivos/Page379.htm>

Justificativa

O ensino e a aprendizagem musical acontecem em múltiplos espaços. Conhecer as concepções e estratégia adotadas por cada um desses espaços nos ajuda a refletir e repensar sobre nossas práticas pedagógicas.

Esse projeto poderá trazer importantes reflexões sobre o Programa Mais Educação, e especificamente as atividades de música dentro desse programa, fomentando uma maior discussão sobre a sua implementação, que tem sido pouco discutido no campo da Educação Musical.

Devido ao programa ser bastante recente no Brasil, apenas 3 anos de atividades, não existem muitas pesquisas sistemáticas sobre o Mais Educação e as atividades relacionadas à música no programa. Assim, faz-se necessária uma investigação para alavancar novos debates sobre esse tema tão complexo e importante para a educação na contemporaneidade.

A pesquisa também será relevante para pensarmos em propostas educativas musicais no que se refere à educação integral. Uma vez que, o Programa Mais Educação está em pleno crescimento, analisar esse espaço poderá trazer contribuições para outros campos que irão se abrir.

A saber não há nenhuma pesquisa sistemática sobre práticas musicais no programa Mais Educação na cidade de Cabedelo-PB, sendo portanto um trabalho pioneiro no desvelamento das perspectivas sobre educação integral e o programa Mais Educação nesse município, que faz parte da região metropolitana da grande João Pessoa.

Assim acreditamos na importância desse projeto pela emergência de discussões sobre esse tema; pela necessidade de pensarmos e (re)pensarmos sobre as nossas práticas pedagógicas; por acreditar que só poderemos atuar de forma significativa e significante se conhecermos múltiplas concepções de ensino e aprendizagem musical.

Objetivos

Foi traçado como objetivo geral compreender os parâmetros gerais, no que se referem aos objetivos, conteúdos e metodologias, que caracterizam o processo de ensino/aprendizagem de música no Programa Mais Educação em Cabedelo - PB.

Tendo como objetivos específicos fazer um levantamento das concepções, práticas de ensino e atividades que constituem a realidade dos espaços estudados; identificar os profissionais que atuam nesses contextos, caracterizando sua formação; compreender as

similaridades e diferenças que constituem cada espaço; entender as concepções e estratégia de ensino e aprendizagem de música; conhecer a dinâmica particular de cada espaço, enfatizando as principais formas de aprendizagem musical; refletir sobre como cada contexto se configura socialmente, e a função da música nos vários espaços.

Metodologia

Optamos por fazer um estudo de caso, que segundo Azevedo

> implica numa análise particular e aprofundada de um fenômeno em especial e tem como objetivo o relato detalhado de uma unidade. Esse tipo de investigação se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva e interpretativa que não tem características de generalizações amplas devido a sua particularidade (AZEVEDO, 2005, p. 977).

O cenário de pesquisa será constituído por duas escolas estaduais ligadas ao Programa Mais Educação no município de Cabedelo - PB, em que aconteçam atividades de ensino de música. As escolas selecionadas foram estaduais por elas estarem a mais tempo vinculada ao Programa, assim, já estando em plena atividade.

E os instrumentos para coleta de dados serão:

- **Pesquisa bibliográfica**: em que serão contemplados diversos textos que possam contribuir para formação da base epistemológica do trabalho. Textos da área da Educação Musical, Pedagogia, entre outros que possam contribuir para o trabalho;

- **Observação participante:** será o principal instrumento de coleta de dados. Suceder-se-á por um período prologando, visando captar informações, ao logo do tempo, que não estão aparentes num primeiro contato;

- **Entrevistas semi-estruturada**: serão realizadas diversas entrevistas, visando obter informações sobre o Programa, formação dos oficineiros, com os alunos para compreender os processos de ensino e aprendizagem de música, explícitos e implícitos;

- **Gravação em áudio**: para o registro das entrevistas. Registro das atividades musicais para uma posterior análise. As gravações formarão um banco de material sonoro para possível revisão das informações.

Instrumentos de organização e análise dos dados serão realizados através de uma constituição do referencial teórico, a partir da pesquisa bibliográfica, que possibilitará uma compreensão do campo estudo com base em outras pesquisas, artigos e livros, focando a área de educação musical. Assim, estará dividi em:

- **Constituição do referencial teórico**: os textos lidos serão fichados e catalogados por área conhecimento em um banco de dados. Em seguidas serão analisados e retiradas informação que possam subsidiar o trabalho;

- **Descrição analítica das situações vivenciadas e das "impressões" obtidas a partir da observação participante:** Análise do diário de observação participante, captando detalhes que não foram registrados em som ou imagem;

- **Realização de transcrições textuais:** As transcrições serão realizadas logo após a coleta, para garantir uma transcrição de dados confiável, acrescentando dados que não foram captados pela gravação, como os gestos. Serão transcritas na ortografia padrão, mas preservando as estruturas das frases;

- **Analise de discurso:** nesse ponto analisaremos a concepções ideológicas dos entrevistados, refletindo sobre as bases epistemológicas que alicerçam o pensamento sobre música e educação, ensino/ aprendizagem dos entrevistados;

- **Realização de transcrições musicai**s: servirão para registrar na notação tradicional ou não, as atividades realizadas nas oficinas.

- **Descrição analítica das questões centrais investigadas:** por fim, serão traçados as evidências que levam a o processo de ensino e aprendizagem de música nos espaços investigados, apresentando os principais caminhos para efetivação do processo de ensino de música, nos casos analisados, através das observações e entrevistas.

Considerações finais

O texto apresentou um projeto de pesquisa, apontando os caminhos escolhidos para investigar o Programa Mais Educação, e suas respectivas oficinas de música no município de Cabedelo – PB. A proposta apresentada se desenvolverá nos anos de 2011 e 2012, sendo aberta para ajusta até antes da ida em campo para fazer as coletas de dados.

O Programa Mais Educação tem sido um referencial para o fomento sobre Educação integral no Brasil. Também tem sido um espaço potencial para atividades relacionadas a música, já que o Programa propõem em seu eixo condutor diversas atividades relacionadas a música.

Portanto, a investigação nesse espaço faz-se necessária por tratar campo pouco explorado, e envolver a música como um dos seus eixos de atividades, para que possamos compreender as múltiplas concepções sobre música e seus ensinos, e assim poder atuar de forma mais compromissada com uma educação que não se limita só a sala de aula mais que seja integral.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 49-56, set. 2005.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical*. um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. (Tese de Doutorado) CPG-Música, UFRGS, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual*
de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2010. 2010. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/...manualpdde2010educacaointegral/download> Acesso em: 25 Set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gestão intersetorial no território.* Brasília: MEC/SECAD, 2009

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *DiárioOficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal= 1&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 19 Maio 2010.

_____. Ministério da Educação. Mais Educação, 2007. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article> Acesso em: 16 Jul. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> Acesso em: 19 maio 2010.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de musica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.

OLIVEIRA, A. J. HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. *Revista Claves*, João Pessoa, n. 6, p. 70-83, Novembro de 2008.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da (Org.). *Educação integral em tempo integral:* estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 13 – 20.

PENNA, Maura. Programa Mais Educação: música nas escolas, mas como? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Abem, 2010. p. 1921 -1932.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa-PB. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007. São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, UNESP, 2007. p. 1-7. Disponível em: <http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/ Masters/espacos_ concepções_de_ensino.pdf> . Acesso em: 06. jun. 2009.

_____. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Claves:* Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, 2006.

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

Educação musical e ensino de flauta doce: tecendo histórias com professores de música

Zelmielen Adornes de Souza
UFSM

Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM
zelmielen@hotmail.com

Resumo: Este artigo trata de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo geral investigar o pensamento de professores de música através de suas narrativas sobre o ensino de flauta doce. Para tanto, a pesquisa se organiza em torno de estudos sobre o pensamento do professor, refletindo com pesquisas tanto da área da educação (BRAZ, 2007) quanto da área da educação musical (BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001), e de pesquisas sobre o ensino de flauta doce (PAOLIELLO, 2007; WEILAND, 2006; CUERVO, 2009; PEREIRA, 2009). O aporte metodológico está fundamentado na História Oral Temática e está sendo desenvolvido a partir de um estudo com entrevistas narrativas, organizadas em duas etapas. Para a interpretação e análise dos dados serão utilizados procedimentos da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Através desta pesquisa, busca-se conhecer as ideias dos professores de música sobre o ensino de flauta doce e compreender a relação que eles mantêm com a flauta doce, em sua vida pessoal e profissional, de modo a compreender como os mesmos estão se constituindo professores de flauta doce no contexto da educação musical.

Palavras chave: Educação musical, ensino de flauta doce, pensamento do professor de música.

O processo de construção da pesquisa

De uma preocupação e envolvimento pessoal com o ensino e o aprendizado de flauta doce surgiu a necessidade de investigar como professores de música estão trabalhando com esse instrumento musical no contexto da educação musical. Assim, ao refletir sobre as formas pelas quais esse tema seria possível de ser investigado, chegou-se ao aporte teórico sobre o Pensamento do Professor (BRAZ, 2006; BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001) e, como instrumento de produção de dados, à entrevista narrativa. No entanto, ao iniciar a pesquisa com os professores de música percebeu-se que a investigação acerca da forma com a qual os professores ensinam flauta doce levaria a compreensão de como estes profissionais estão se constituindo professores de flauta doce. Esta constatação encaminhou a pesquisa para outros horizontes e foi necessário desconstruir e reconstruir o referencial teórico, bem como os objetivos.

O problema de pesquisa

Nos últimos anos, a flauta doce vem ganhando um espaço considerável dentro da educação musical, fazendo-se presente em propostas de ensino para escolas de Educação Básica, escolas de música, projetos sociais, ONGs, cursos superiores de música, etc. Esse quadro, aparentemente favorável, e que têm possibilitado a inserção da flauta doce em diferentes contextos, poderia pressupor a ampliação do conhecimento público acerca da potencialidade da flauta doce como um instrumento artístico-musical, o qual possui uma participação muito significativa na história da música, refletindo-se numa ação, de maior representatividade, no sentindo de colocar a flauta doce, novamente, no cenário musical. No entanto, não é isso o que algumas pesquisas têm sinalizado.

Pesquisas como as de Cuervo (2009), Paoliello (2007), Weiland (2006) e Pereira (2009) expõem a problemática que envolve o ensino de flauta doce no Brasil. Entre os problemas apontados pelas autoras, salienta-se a falta de qualificação dos professores para atuarem com o ensino da flauta doce, a má direção da flauta doce em diferentes espaços socioeducativos, a significativa presença do estigma da flauta doce como um instrumento de pouca expressividade musical e a despreocupação dos professores quanto ao trabalho com esse instrumento musical.

Isso, somado às vivências da mestranda[1] com o ensino e o aprendizado de flauta doce, trouxe muitas inquietações e interrogações. Nesse sentindo, questiona-se: Que formação (vivências e cursos) em flauta doce possuem os professores de educação musical que trabalham com esse instrumento? Qual o significado da flauta doce na vida pessoal e profissional desses professores? O que esses professores pensam sobre o ensino de flauta doce? Com qual objetivo ensinam esse instrumento? Como eles ensinam flauta doce? Qual o papel que tem a flauta doce nas práticas desses professores no contexto de suas aulas de educação musical?

Nesse sentindo, o problema de pesquisa busca entender, através da forma como os professores de música pensam o ensino de flauta doce, como eles estão construindo a docência com a flauta doce.

[1]A acadêmica que está desenvolvendo a presente pesquisa.

O Pensamento do Professor - outros olhares

O referencial sobre o Pensamento do Professor foi construído entre os anos de 1960 e 1970 nos Estados Unidos da América e, mais tarde, expandiu-se para vários países ocidentais. Na época em que surgiu, o foco de estudos estava voltado para a forma como os professores ensinavam, buscando compreender o pensamento do professor de modo a promover a melhoria do ensino nas escolas. Isso, de acordo com Braz (2007, p. 366), trouxe "importantes implicações para o ensino e a formação de professores", visto a diversidade de temas que foram sendo agregados ao longo dos anos, tais como:

> [...] os processos pelos quais os professores transformam o conhecimento a ser ensinado em conteúdos de ensino; as justificativas que eles dão às suas ações pedagógicas; a identificação dos processos de raciocínio utilizados pelos professores durante a sua atuação; a compreensão das influências dos valores e crenças dos professores no desenvolvimento das suas aulas, as formas como os recursos pedagógicos são utilizados e os dilemas pessoais e profissionais dos professores (BEINEKE, 2000, p. 10).

Atualmente, o foco dos estudos em educação tem se concentrado mais na questão da aprendizagem. Considerando essa perspectiva, na presente pesquisa, o foco centra-se na forma como os professores, ao ensinar, aprendem a serem professores, ou seja, em entender que o pensamento do professor pode nos levar a acessar o seu processo formativo. A partir desse enfoque, amplia-se os estudos com o foco no pensamento do professor alargando horizontes de pesquisa e trazendo possibilidades para, além de conhecer a forma como os professores pensam e promovem o ensino, compreender as implicações desse processo na constituição de sua docência.

Neste contexto, o pensamento deve ser visto como um processo mental, de cunho racional e emocional, e que tem como principal fonte de abastecimento a memória. A memória é um reservatório que guarda as vivências e as experiências de uma vida. Desse modo, ao investigar o pensamento de um professor, entende-se que o pensar e, em consequência, o fazer deste professor relaciona-se às suas vivências e experiências.

> O termo pensamento do professor, no sentido amplo, está relacionado com o modo como os professores pensam, conhecem, representam a realidade educativa, a sua profissão e, consequentemente, como solucionam os problemas cotidianos inerentes ao ensino, como constroem suas convicções, seus planejamentos, suas histórias de vida (BRAZ, 2007, p. 366).

Assim, salienta-se a importância do entrelaçamento entre o referencial do pensamento do professor com as investigações narrativas, visto que esse entrelaçamento pode potencializar as formas de se adentrar ao vivido do professor, à sua história, às experiências formadoras[2] (JOSSO, 2010). Através dessa articulação, torna-se possível conhecer o percurso que o professor está trilhando, ou seja, a "maneira como se desenha, ao sabor de um dado percurso de vida, aquilo em que cada um se torna" (DOMINICÉ, 2010, p. 195).

O Pensamento do Professor de Música

Assim como na área da educação, na educação musical também foram desenvolvidas pesquisas a partir do referencial sobre o Pensamento do Professor (BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001). Estas pesquisas estavam focadas na investigação dos conhecimentos práticos dos professores de música (BEINEKE, 2000) e em suas concepções e ações (DEL BEN, 2001).

Olhando para a questão do pensamento do professor como possibilidade para compreender o processo formativo docente, levantam-se alguns questionamentos: O que torna alguém um professor de música? A formação num curso de licenciatura em Música possibilita isso? Mas, o que leva um sujeito a cursar licenciatura em música? Que vivências e experiências musicais o levaram a pensar na docência em música? O que pensa alguém que quer ser professor de música? E o que pensam os professores de música?

Pensar? Pensar em música? Pensar em docência em música? O pensamento guia nossas ações. O pensamento está ligado à memória. O que guarda a memória de um professor de música? O que guarda a memória de um professor de música que ensina flauta doce? O que pensam os professores de música sobre o ensino de flauta doce?

As histórias de professores de música com a flauta doce

Para investigar o pensamento de professores de música sobre o ensino de flauta doce, buscou-se uma metodologia em que fosse possível acessar suas vivências e experiências com a flauta doce. Neste contexto, chegou-se a História Oral Temática, como uma forma de estudar os relatos orais sobre um tema em específico, ou seja, a história dos professores de música com a flauta doce e seu ensino.

[2] A experiência formadora, segundo Josso (2010, p. 47), "simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades".

Para tanto, foram escolhidos quatro professores de música que estão trabalhando com o ensino de flauta doce em diferentes espaços socioeducativos do Rio Grande Sul e que tiveram disponibilidade para participar das duas etapas da pesquisa.

Como instrumento de produção de dados, está sendo utilizada a entrevista narrativa, a qual é um método que possibilita que os participantes contem suas histórias (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Além disso,

> A entrevista torna-se um instrumento mais adequado para a pesquisa de História Oral, porque a memória deve ser lembrada e reconstruída. É durante a entrevista que se faz "história", na medida em que as lembranças são reconstruídas no ato de se narrar. Por outro lado, se o momento da entrevista é a construção de um espaço determinado no tempo, no qual as lembranças são revividas e contadas dentro de um contexto, tal contexto precisa ser desvelado e levado em consideração na construção dos significados que ocorre na entrevista (LOURO, 2004, p. 27).

Assim, entendo que a narrativa dos professores de música sobre o ensino de flauta doce será também a narrativa do contexto em que este ensino está inserido, ou seja, no contexto das práticas pedagógico-musicais em flauta doce desenvolvidas nos espaços educativos nos quais os professores atuam. Nisto reside a riqueza da utilização da narrativa, como um meio de conhecer, através dos relatos, o contexto no qual os professores estão inseridos e sua importância no processo de construção da docência em flauta doce desses profissionais.

> A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional (GALVÃO, 2005, p. 343).

As entrevistas narrativas são individuais e estão organizadas em duas etapas: a primeira entrevista, na qual o roteiro contempla questões semiestruturadas, centrado numa pergunta desencadeadora – "Como a flauta doce entrou na sua vida?"; e a segunda, com questões abertas, a partir da apresentação de alguns itens (uma música, uma poesia e uma imagem – solicitados ao final da primeira entrevista), trazidos pelos participantes, os quais representam o que o ensino de flauta doce significa para eles.

Todas as entrevistas serão transcritas integralmente e enviadas aos participantes para que estes as leiam e façam alterações se assim o desejarem. Após, as entrevistas serão textualizadas e analisadas a partir de procedimentos da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009), visto que este aporte metodológico "serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método de elaboração de teorias para compreendê-los" (Ibid., p. 24).

No momento, já foram realizadas as entrevistas da primeira etapa com três professores de música e, estas, estão passando pelo processo de transcrição. Para refletir sobre essas entrevistas, estão sendo escritos memorandos (CHARMAZ, 2009), os quais expressam as impressões iniciais, que ficaram retidas na memória da pesquisadora, sobre pontos que se destacaram nos relatos dos participantes em sua trajetória com a flauta doce. Além disso, os memorandos descrevem as sensações sentidas pela pesquisadora no desenvolvimento de cada entrevista.

Referências

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música:* três estudos de caso. 2000. 203 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 365-380, mai/ago. 2007.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada*: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUERVO, Luciane da Costa. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. 352 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciências & Educação*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação.* 2ª edição. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Edit.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música:* dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A Flauta Doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical.* 2007. 48 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, Frank de Andrade. *A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas do 1º ao 5º ano.* 2009. 49 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

WEILAND, Renate Lizana. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce.* 2006. 156 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curso de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2006.

Educação Musical e Escuta Sensível: uma proposta de formação de professores

Luciana Requião
UFF
lucianarequiao@id.uff.br

Silmara Lídia Marton
UFF
silmaramarton@id.uff.br

Resumo: Pretendemos mostrar os primeiros passos de uma experiência de Educação Musical que, para além do atendimento à Lei 11769, pela via da articulação entre escuta sensível e educação musical, visa promover uma formação estética e mais integral dos alunos. Essa proposta se realiza, inicialmente, por meio de um curso de extensão realizado junto aos professores de uma rede municipal de ensino e alunos em formação, como parte de um projeto de pesquisa. Neste texto, iniciamos por apresentar a importância do ensino da música no contexto escolar, em seguida, destacamos o papel da escuta sensível no processo de educação musical e, por fim, o relato da experiência do curso de extensão no qual experimentamos esse vínculo entre educação musical e escuta sensível.

Palavras chave: Educação Musical – Escuta Sensível – Formação de Professores

Nosso Encontro

A fusão das diferenças pode promover, pela complementaridade, o encontro. Foi assim que as duas professoras que ora apresentam essa comunicação mostram ser possível o vínculo entre profissionais de formações disciplinares e interesses temáticos distintos através de uma experiência única de formação pela educação musical e pelo exercício da escuta sensível.

Esse texto é um desdobramento de um projeto maior de pesquisa, que tem como finalidade o desenvolvimento de uma proposta de formação na área da educação musical para professores da rede pública de um município, de forma inicial e continuada, de modo a auxiliar o desenvolvimento do ensino musical nas escolas da Rede Pública.

Como primeira fase do projeto, realizamos o curso de extensão "Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível", que é o objeto essencial desse relato. Para tanto, de início, pretendemos apresentar a relevância por nós reconhecida no ensino da música no seu aspecto estético e afetivo, primordiais à formação humana. Aprofundando essa dimensão, trazemos à tona uma noção que consideramos imprescindível para o exercício da escuta musical que é a "escuta sensível" e, finalmente, socializamos o relato de nossa primeira

experiência de formação por meio do curso de extensão realizado junto aos professores da rede de certo município e alunos em formação, além do público em geral.

A Importância do Ensino da Música no Contexto Escolar

Em especial, há aspectos da música que justificam sua importância na formação humanística e que podem influenciar no ambiente escolar e na vida das crianças. Como bem destacado pelo musicólogo, compositor e educador Carlos Kater (2002), o valor formador da música está em promover a

> revitalização da sensibilidade e da curiosidade; possibilidade de alteração da consciência, centramento e intensificação da atenção (a que chamamos consciência); experimentação do sentimento de êxtase e contato com o sublime; suspensão da percepção cotidiana e utilitária; instauração de novas e mais originais modalidades de compreensão e de relacionamento com o mundo. (KATER, apud SEKEFF, 2002)

Partimos, pois, de um pressuposto básico de que educação envolve os atos de pensar e sentir que, por sua vez, são condições necessárias para a construção do conhecimento que respeite a multiplicidade de valores e visões de mundo presente no universo cultural de nossa contemporaneidade. Neste sentido, leva-se em conta que a prática musical deva promover condições para a compreensão desse patrimônio de ideias e para a expressão de emoções, permitindo que os educandos criem formas abertas de significação pela linguagem aconceitual e metafórica da música imputando sentidos em suas vidas.

> Dada sua essência, a linguagem musical não exprime situações unívocas. Aconceitual, ela é marcada pela ambigüidade; aconceitual, é incapaz de determinar a formação de idéias claras e categóricas; aconceitual, ela é polissêmica, permitindo múltiplas leituras. (SEKEFF, 2002, p. 33)

No caso da escuta musical, há, como enfatizado pela filósofa Susanne K. Langer (1971), um aspecto primordial na escuta musical que pode se tornar uma experiência extremamente rica, passível de ser vivenciada por todas as pessoas, que é o ato da apreciação musical, ou seja, estimular o hábito de ouvir músicas, passando pela compreensão dos seus movimentos mais sutis e buscando aí uma experiência pessoal significativa. Assim,

> 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 presentes na complexa condição humana. (MARTON, 2005, p. 124-125)

Há elementos constitutivos da estrutura musical que se fazem necessários em nossas escolas. Estas instituições, argumenta Sekeff, ainda privilegiam muito o português e a matemática, deixando de lado sua interface musical, que possui uma função poética, operando pela metalingüística, pluralidade e densidade semântica. A música, assim como o português e a matemática, é também um tipo de linguagem, não verbal, mas que se constitui como condição do ato de conhecer e de ordenar o pensamento. Especialmente, a música ordena o pensamento porque auxilia na maturação intelectual do educando. Sua percepção requer um mínimo de participação da inteligência humana, solicitando estados de prontidão e alerta que garantam o movimento de operações mentais que levem à apreensão e compreensão de formas e sentidos transmitidos musicalmente. Na sua relação com a matemática, especificamente, e sendo a música dotada de representações sonoras, a saber, duração, compasso, pulso, proporcionalidade e andamento, possibilita ela o desenvolvimento do pensamento lógico, assim como seus parâmetros feitos de medida e representação por meio de signos permite, como a matemática, construir critérios de solução de problemas do cotidiano.

Há que considerar outro ponto essencial, o de que a música trabalha com ideias. Sendo assim, "como o matemático, o músico é um criador de padrões que tendem a durar, porque as idéias apagam com menor facilidade do que as palavras" (SEKEFF, 2002, p. 123). O campo aberto e fértil de produção de pensamento propiciado pela arte musical vem a projetar no espaço escolar uma atmosfera contínua de criação e emoção.

Tratando-se de uma atividade semiótica, a música faz contraponto com outras linguagens que igualmente fazem uso do ritmo e gesto, da harmonia, melodia, forma e emoção. Assim, a mesma impressão musical pode ser experimentada por meio da representação de uma peça de teatro, de uma pintura no quadro, através de um desenho, ou ainda por meio do ensaio de determinada coreografia. De certo modo, mesmo que não possamos transpor de modo verbal e exato determinada música, podemos também pela via dessas expressões experimentar estados difusos de sensibilidade extremamente gratificantes e marcantes.

Essa dimensão estética promovida pela música na sua interface com as outras disciplinas atinge os indivíduos na sua inteireza, evidenciando assim sua criatividade e singularidade.

Pela Escuta Sensível na Educação Musical

A experiência da escuta musical tem uma dinâmica própria porque se define pelo ritmo interno e contínuo da ação. Escutando, o ouvinte experimenta a alternância entre som e silêncio, subidas e descidas, consonâncias e dissonâncias. O tempo da escuta não é cronológico, porque não se mede pelo que vem antes e depois, mas pelo que vai surgindo de forma difusa e insistente. Algo de novo sempre acontece com aquele que escuta, porque experimenta, pelo modelo musical, como que a estrutura oculta do mundo que lhe é consubstancial, guiada pelo circuito recursivo entre ordem, desordem e reorganização. Esse circuito está presente na natureza, que pede outro tipo de escuta, a *escuta perto da natureza,* pautada na "lógica do sensível", propugnada e discutida por Claude Lévi-Strauss (2004).

Hoje, à exceção de algumas sociedades tradicionais que resistem aos ritmos do processo civilizatório do mundo contemporâneo, não se sabe mais o que é conhecer no sentido mais pleno que recruta a experiência vivida, a que Lévi-Strauss chama de "ciência do concreto". Essa escuta emerge de uma atitude cognitiva atenta, firme, disciplinada, curiosa, interessada nas sutis distinções dos fenômenos do mundo. Essa escuta expressa o tempo do espírito que rumina, vagueia e digere conhecimentos com parcimônia. Tal escuta é norteada pela escuta das *paisagens sonoras*.

Paisagens sonoras é a tradução do neologismo "soundscape", criado pelo músico Raymond Murray Schafer para se referir a todo campo acústico, como uma música, um som natural ou artificialmente produzido pela cultura. Mediante suas pesquisas, o estudioso verificou que, historicamente, evoluiu a paisagem sonora do mundo e, proporcionalmente, isso afetou o comportamento humano. Argumenta que a tecnologia, à medida que se diversificou, ampliou e se desenvolveu, trouxe consigo a superpovoação de sons do mundo e sua homogeneização e, em conseqüência, o domínio e o monopólio de certa paisagem sonora ocultando e diminuindo a variedade de outros sons, que são justamente as "espécies em extinção" na contemporaneidade, em sua maioria, os sons da natureza. O autor afirma, então, pela necessidade de proteção desses sons e pela nossa clariaudiência – audição clara -, e não ensurdecimento. Ao perguntar sobre *"que sons queremos preservar, encorajar, multiplicar?"* (SCHAFER, 2001, p. 18), Schafer convida à reflexão sobre o mundo sonoro em que vivemos e sobre o modo que com ele nos relacionamos e, por extensão, à tomada de ações que contemplem com maior proximidade os modelos ideais sonoros da humanidade.

A escuta sensível é, pois, o estímulo ao exercício de uma escuta como forma de pensar o mundo que emerge da conjugação de estados de sensibilidade promovidos pela

música, pela *escuta perto da natureza* e pela atenção acurada às *paisagens sonoras*. Desejamos que a educação musical seja preenchida por essa escuta.

Proposta de Educação Musical e Escuta Sensível na Formação de Professores: relato de uma experiência

Tendo como perspectiva a ideia da educação musical como um campo de possibilidades para uma formação mais ética e estética, unimos nossos desejos, esforços, afinidades e particularidades profissionais para a realização de um curso de extensão gratuito voltada para a capacitação de professores da rede de um município e alunos do curso de pedagogia do Instituto de Educação sediado no mesmo local, no qual já atuamos como docentes com dedicação exclusiva.

Tínhamos como horizonte maior fazer desse curso de extensão um projeto piloto para o desenvolvimento, a partir de 2011, de cursos de extensão com módulos mais específicos e com conteúdos aprofundados, além de cursos de especialização na área da Educação Musical. O curso visava também atender às demandas da Lei 11.769/08, que altera a Lei 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.[1]

Foi assim então que o curso de extensão "Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível" aconteceu, tendo iniciado em agosto e finalizado em dezembro de 2010, com uma turma formada, em sua maioria, por professores da rede pública, um número relativamente menor de estudantes do curso de pedagogia e alguns profissionais da área musical da cidade. A turma era bem heterogênea, considerando que havia entre os alunos aqueles que não detinham nenhum conhecimento de música, os que tinham um relativo contato e aqueles que eram profissionais na área.

O conteúdo do curso foi dividido em três unidades distintas, focando: 1) os fundamentos da música ocidental, a definição e os tipos de *paisagens sonoras*; 2) as relações entre música e educação; as relações entre *paisagem sonora* , escuta e educação; 3) práticas musicais; e, oficinas de escuta sensível. O curso se dividiu em aulas semanais de duas horas de duração, num total de quinze aulas, em trinta horas. Todas as aulas tratavam tanto das temáticas teóricas quanto da parte prática, que eram sempre articuladas entre si. Dessa forma, com o uso de uma abordagem bem ampla, conseguimos investigar qual a formação musical desses professores e adjacências, assim como os estudantes do curso de pedagogia.

[1] A Lei 11.769/08 pode ser encontrada em http://www.leidireto.com.br/lei-11769.html, página consultada em 29 de junho de 2011.

As atividades desenvolvidas promoveram a discussão em torno de questões contemporâneas e relevantes acerca do ensino da música nas escolas, em especial o desenvolvimento da música ocidental e a proposta do educador musical Keith Swanwick e seu modelo CLASP. Os alunos conheceram as ferramentas básicas da prática da música (parâmetros musicais; métrica; alturas; representações gráficas; etc.). Foram trabalhados diferentes tipos de *paisagens sonoras*, através de exemplos práticos, vídeos, músicas, entre outras atividades, possibilitando múltiplas escutas norteadas pela sensibilidade musical e pela mudança de percepção do mundo. Os alunos tiveram a oportunidade de criar suas próprias *paisagens sonoras*. Ao final do curso, eles realizaram uma atividade de *composição empírica*, através da qual puderam exercitar toda a experimentação desenvolvida no curso[2]. Foi, inclusive, elaborado um vídeo (formato digital) com parte da produção dos alunos desenvolvida durante o curso.

Se a heterogeneidade da turma dificultou um maior aprofundamento das temáticas, por outro lado, possibilitou o desenvolvimento de um curso que atendeu aos diferentes níveis e interesses, tendo em vista que os conteúdos e as práticas utilizadas em sala de aula foram acessíveis a todos. Para os alunos profissionais na área, o curso trouxe propostas inovadoras.

Assim, o curso proporcionou, através de suas atividades, a ampliação dos conhecimentos prévios de alunos na área da música e da educação musical, oferecendo a oportunidade de uma maior qualificação profissional nessa área, assim como serviu de estímulo a continuidade dos estudos de música para parte dos alunos que não tinham até então acesso a essa área.

Além disso, considerando que a articulação entre os conteúdos da música e o estímulo a uma escuta sensível é uma primeira experiência produzida no contexto da Educação Musical, achamos que pode ser o início de um processo de formação permanente de grande amplitude na vida dos alunos que passem por nós.

Outra importante meta atingida através do desenvolvimento dessa extensão foi a oportunidade de termos um primeiro contato com os professores da rede municipal, o que nos deu a oportunidade de iniciar um mapeamento das necessidades desses professores em relação a sua formação na área da educação musical. Como resultado, elaboramos projeto de pesquisa apresentado a FAPERJ, aprovado recentemente, com o objetivo de aprofundar esse estudo e dar continuidade à extensão na área da educação musical. Como vimos, o curso contou com significativa participação de professores da rede municipal da cidade, nosso público alvo

[2] Composição Empírica é um processo desenvolvido pelo educador musical John Paynter que possibilita a experimentação diversificada de uma mesma fonte sonora por meio de atividades de composição e criação.

principal, contribuindo para sua capacitação na área da educação musical, de acordo com os dispositivos da Lei 11.769.

Tendo em vista nossas histórias específicas de formação, o curso previa uma integração entre as áreas da filosofia, educação e música. Na realização do curso foi possível articular essas três áreas enfatizando o aspecto estético e ético da escuta e suas possibilidades educativas, propiciando assim uma discussão ampla e qualificada do tema. Nossa parceria de trabalho ainda é embrionária. Mas, nós, professoras, sentimos que crescemos em nossas pesquisas, em nossas aulas e, principalmente, em nossos diálogos.

Ao final das quinze semanas de atividades do curso, pedimos aos alunos que fizessem uma avaliação do mesmo. Segundo eles, de modo geral, as atividades e temáticas propostas corresponderam ao objetivo de capacitação inicial e continuada de recursos humanos, promovendo a circulação e a ampliação de conhecimentos voltados à área da Educação Musical na escola. Especificamente, nos chamou a atenção a avaliação feita por eles acerca da composição empírica, considerada muito importante para a formação. Segundo eles, ajudou a desenvolver a concentração, o autocontrole; abriu horizontes através do estímulo ao exercício de uma escuta sensível; propiciou a vivência direta dos elementos musicais; propiciou o desenvolvimento da percepção, socialização e criatividade; estimulou o desenvolvimento mental e da coordenação motora no uso dos objetos musicais; promoveu uma maior interação da criação do que no modelo tradicional de ensino de música; incentivou a liberdade criativa; ajudou no raciocínio lógico; estimulou a observação de sons até então desconhecidos; aumentou a perspectiva de melhoria no rendimento escolar; incentivou a escuta de sons diversos, de forma mais atenta; e, promoveu a formação global.

Percebemos que este curso não termina aqui. Abre possibilidades para fortalecermos os vínculos entre ensino, pesquisa e extensão. Uma vez que a disciplina Educação Musical ainda não se encontra formalizada no currículo do curso de Pedagogia, através da extensão universitária pretende-se não só suprir essa falta como promover a atualização dos professores que já atuam na rede. O curso de Educação Musical proposto pretende ser o primeiro passo no desenvolvimento de linhas de pesquisa associadas com a música e a estética musical na região.

Ainda como resultado e desdobramento do curso de extensão, tivemos um projeto aprovado por um edital da universidade que apóia professores jovens pesquisadores da casa, com o qual obtivemos equipamentos e instrumentos musicais que nos auxiliarão nas propostas de pesquisa no município com professores sobre as necessidades de formação na área da educação musical; a inclusão da disciplina optativa “Educação Musical” no curso de

pedagogia do Instituto; a continuidade do curso de extensão no segundo semestre de 2011; e, a ampliação da extensão na forma de um curso de pós- graduação *lato sensu*.

A Lei 11.769 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Para tanto, precisamos focar nossos esforços no sentido de trabalhar com professores já atuantes na rede de ensino pública e alunos em formação as atividades que promovam suas habilidades musicais e que forneçam bases para sua atuação na área da Educação Musical, tanto na teoria quanto na prática musical.

Nesse sentido, entendemos que a implementação de uma Lei como a 11.769 deve não apenas garantir que "alguma" atividade musical seja desenvolvida na escola, mas fundamentalmente garantir as condições para que os professores tenham a devida formação, as escolas os recursos necessários, e os alunos a possibilidade de um real desenvolvimento musical no âmbito escolar.

Nosso intuito não foi cultivar o domínio formal de certas técnicas musicais e nem o exercício de obras bem feitas, belas, mas levar os alunos a projetar seus sentimentos por meio da experimentação musical, seja escutando, interpretando e/ou compondo, e assim promover o desenvolvimento e equilíbrio de suas vidas afetiva, intelectual e social.

Para nós, a avaliação feita pelos alunos nos trouxe maior convicção de que a Educação Musical, mais do que servir a uma exigência legal, deve ser ensinada, porque, de fato, potencializa aspectos sensíveis da condição humana, estimulando uma formação mais plena. A educação musical pode ser um campo aberto e poroso de possibilidades de criação, novas percepções de mundo, significações e sentidos para a vida.

Referências

LANGER, S. K.. **Filosofia em Nova Chave**: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

LÉVI-STRAUSS, C.. **A Ciência do Concreto**. In: Pensamento Selvagem. Papirus, 2004.

MARTON, S. L.. **Música, Filosofia, Formação**: por uma escuta sensível do mundo. Dissertação defendida pelo programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2005.
SEKEFF, M. de L.. **Da Música**: seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

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 Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Educação musical e formação do indivíduo: Reflexões sobre música na escola e na infância

Elisama da Silva Gonçalves Santos
UFBA
elisamamus@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho constitui-se como uma reflexão teórico-metodológica sobre questões como o papel da educação escolar para a nossa sociedade, a importância da Música na Escola e na vida dos educandos. A importância da educação Musical na infância de forma a contribuir para a formação de um indivíduo sensível e consciente do seu papel em sociedade, assim como a atuação do educador musical em sala de aula, o que se constitui como peça importante no processo de ensino e aprendizagem. Levantando questões para importância das abordagens e métodos de ensino de música para o cotidiano infantil. Dando ênfase a uma educação musical de forma lúdica, contextualizada, interagindo com o ambiente sonoro da criança e o meio em que ela atua.

Palavras chave: Educação Musical, Formação do indivíduo, Educação Infantil.

O Papel da Educação Escolar e a Educação Musical na Escola

Em meio a um mundo em constante transformação social, cultural e política faz-se necessário a seguinte pergunta: qual o papel da educação escolar? Este é um questionamento que sempre esteve norteando grandes estudos sobre o papel transformador da escola e seu poder de socialização. A importância de pensarmos na configuração escolar atual é extremamente necessária, visto que, é neste espaço em que o individuo vivencia um dos primeiros contatos com o mundo fora do contexto familiar e com o saber sistematizado de forma a contribuir para sua formação enquanto cidadão.

Ainda na Grécia Antiga, os gregos já visualizavam na educação um caminho para o cultivo do corpo, do emocional humano e da intelectualidade, difundindo através da filosofia, matemática, ginástica e música. Diante da nova configuração social em que vivemos, um mundo capitalista, imediatista, onde as relações sociais se baseiam no poder de consumo faz-se necessário questionamentos sobre o papel da escola na sociedade e de como esta pode vir a ser um meio de socialização, sensibilização e humanização do indivíduo. Todavia, é preciso ressaltar que, dentro do papel da escola estão embutidos diversas concepções educacionais e pedagógicas e que a escola está inserida numa teia social complexa de modo que recebe influências sociais, culturais e políticas. Segundo Libâneo:

> A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não reduzem ao estritamente

> "pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, ANO, p. 19)

Pensando na escola como um espaço de construção do saber sistematizado, integração social e humanização do individuo, é necessário uma reflexão sobre o caminho pelo qual educadores proporcionam o crescimento intelectual, social e cultural do indivíduo. Os conteúdos não são hoje o caminho mais importante para o desenvolvimento do ser humano, visto que, na era da informação, é possível ter acesso a conteúdos em diversos espaços da tecnologia, como a internet. A diferença que se estabelece entre os meios tecnológicos e a escola, é que no espaço escolar é possível a reflexão compartilhada entre os indivíduos atrelada a aprendizagem escolar e às experiências de mundo. Estas experiências podem e devem ser vivenciadas em qualquer área do conhecimento na escola. Seja o Português, a Matemática, a Música e outros.

A concepção de formação do cidadão requer reflexões a respeito das áreas do conhecimento e de que forma estas contribuem neste processo. Como já foi dito, os gregos não só prezavam pela racionalidade, mas também pelo emocional e corporal. Sendo que, o ser humano é constituído também pelas suas emoções e sensibilidades. Por isso, é importante o ensino da arte na educação escolar, como um meio de formação do individuo, integração, desenvolvimento da sensibilidade e expressividade que proporcione ao individuo o reconhecimento da arte como uma área do conhecimento tão importante quanto às outras disciplinas. Tratando-se de educação musical, é possível ressaltar que além do que foi dito acima, esta possibilita o desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo como também a interação com o que é produzido musicalmente em sociedade. De acordo com Penna:

> A arte de modo geral – e a música aí compreendida – é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção – construção de formas significativas. (PENNA, 2010, p. 20)

O desenvolvimento da criatividade, expressividade e sensibilidade musical são fatores importantes na formação do ser humano, visto que este se constitui como um ser que necessita cultivar e trabalhar o "eu" emocional atrelado a racionalidade humana. No Brasil, com a lei 11.769 de 2008, que prevê o ensino de música nas escolas, a educação musical é inserida cada vez mais nos palcos de discussão sobre a importância e o papel da música na escola. Segundo COUTO e SANTOS:

> A falta de compreensão sobre o que é educação musical, o quê ela aborda e como o faz, é uma das principais causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo. Terminologias da área como musicalização, educação musical, ou até mesmo o próprio conceito de música, são constantemente concebidas de forma equivocada, tornando o trabalho do profissional que lida com a educação musical uma verdadeira incógnita para muitos. (COUTO; SANTOS, 2009, p. 111)

A conscientização social do que realmente significa música na escola é importante, na medida em que, se temos uma população que compreende o papel da música na escola, temos então mais um braço de luta pela perpetuação e desenvolvimento da música no meio escolar. Couto e Santos (2009), nos leva a reflexão sobre o papel da Educação Musical na educação formal do indivíduo e os valores atribuídos ao papel da música na escola. Valores estéticos, ou seja, os efeitos da criação artística nos indivíduos e a percepção artística da produção cultural existente. Valores Psicológicos, pensando a maneira pela qual o individuo processa a música e o desenvolvimento cognitivo musical dos indivíduos. Valores Tradicionais que está intimamente ligado ao desenvolvimento da capacidade de compreensão da linguagem musical enquanto discurso e por fim o Valor Social, o significado da música para o meio social do indivíduo e sua formação, para isso, o educador precisa estar atento ao contexto social em que seus educandos estão inseridos, as experiências trazidas para a sala de aula e criar meios que possibilitem aos educandos uma compreensão crítica do que é produzido musicalmente em sociedade. Sobre a realidade do educando Freire coloca:

> Pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30)

Partir do conhecimento musical do aluno não é colocar em segundo plano as questões relacionadas aos conteúdos, mas desenvolver uma educação musical dentro de uma abordagem não "conteudista" – conteúdos sem reflexão – mas conteúdos inseridos dentro do contexto social da comunidade escolar e desenvolvido a partir da vivência expressiva com o "fazer musical" que pode ser vivenciado em qualquer fase do desenvolvimento humano.

A educação musical na infância

Quando tratamos de formação do individuo através da música é necessário pensar como a educação musical será desenvolvida na vida dos educandos. Se referir a formação do ser humano é nos remeter à esta formação que começa ainda na infância, ou melhor, ainda no útero da mãe. Onde o bebê já percebe estímulos sonoros, de comportamentos externos e emocionais maternos. É na infância onde o individuo vivencia e desenvolve capacidades que o acompanharão por toda a vida, sejam elas cognitivas ou emocionais. Ao nascer, a criança já é inserida num contexto social, recebendo influências culturais vindas do meio familiar. A respeito do desenvolvimento infantil Vygotsky afirma que "o desenvolvimento é resultado da interação da criança com o meio social em que está inserido e, se conhecermos melhor este processo teremos condições de intervir sobre o desenvolvimento da criança de forma a ajudá-la." (VYGOTSKY, 2002, p. 7)

Quando Vygostsky se refere a "intervir", no caso da educação, podemos nos remeter ao papel do educador na construção do saber junto com o educando. De forma que o docente tem papel fundamental na condução do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é tão importante questões como a formação docente, as experiências que o educador leva para a sala de aula, a compreensão do público escolar com o qual ele trabalha como também do contexto social dos seus educandos. É fato que, a criança já leva para a sala de aula suas experiências e vivências de mundo. A criança tem seu modo de perceber e apreender o mundo em que vive. Por isso, vivenciar música na infância é tão importante para o desenvolvimento da expressividade, criatividade, da integração e cooperação social proporcionadas pelo "fazer musical" não só no espaço escolar como também em outros espaços de convivência social. Desse modo, faz-se necessário uma reflexão sobre a importância da Música na Educação Infantil. Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil;

> A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, RCNEI, 1998)

O trecho acima nos leva à reflexão do quanto é importante a presença da Música na Educação Infantil para formação de um cidadão consciente do seu papel em sociedade. O processo de formação psicológica da criança está intimamente atrelado ao cultivo de aspectos do interior emocional humano, por isso é tão importante "falar sobre música, sobre sua presença na vida das crianças e na educação infantil, apontando para sua indispensável contribuição à formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos" (BRITO, 2003, p. 12). Com isso, torna-se importante o "fazer musical" atrelado a realidade do educando e da comunidade escolar proporcionando aos educandos o acesso a Música enquanto Linguagem Artística e área do Conhecimento e ao mesmo tempo um caminho para a formação de seres humanos que busquem um mundo melhor.

Ao educador musical, é extremamente importante não só dispor de experiências, técnicas pedagógicas ou habilidades musicais diversas, mas entender e compreender os processos do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Piaget (2002, p. 4) "as pessoas têm uma capacidade de aprender a todo momento, desde os primeiros anos de vida." Piaget desenvolveu uma teoria em que descreve estágios da evolução do raciocínio como Sensório-motor, que vai de 0 a 2 anos, em que o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar o meio, um contato direto, sem a construção da representatividade. O estágio Pré-operatório que vai dos 2 aos 7 anos, segundo ele neste momento a criança já se torna capaz de representar pessoas, situações e o mundo em que vive e por fim o Estágio Operatório-concreto, em que a criança já seria capaz de abstrair dados da realidade e relacionar aspectos diferentes.

Fica claro que a representatividade no mundo do desenvolvimento da cognição infantil é um dos aspectos principais no caminho do processo de ensino e aprendizagem. A criança está inserida em um mundo bastante lúdico e sensível. Na educação musical infantil não é diferente. A música possui um poder de representatividade simbólica muito grande, pois

envolve subjetividade e sensibilidade sonora. O “fazer musical” na infância está muito ligado à representação sonora iconográfica de paisagens do cotidiano deles, sons da natureza, sons dos animais, sons do ambiente em que vivem. É um estágio em que toda a subjetividade musical precisa ser relacionada ao mundo real, as crianças além de cantar, tocar, dançar, sentem a necessidade de visualizar, criar desenhos que representem algum elemento musical, pintar, ou seja, aproximar o mundo sonoro delas mesmas.

Diversas abordagens para um ensino musical vêm sendo utilizadas, com o intuito de proporcionar a habilidade musical atrelada a “experiências significativas através da música” Swanwick (2003). Entre as diversas abordagens temos como foco o TECLA, a importância da Técnica, Execução, Criação, Literatura e da Apreciação de Keith Swanwick, e a Paisagem Sonora de Murray Schafer. Abordagens pedagógicas que também trazem ao educador possibilidades para um ensino musical, criativo e contextualizado. Keith Swanwick traz alguns princípios do Desenvolvimento Musical Infantil baseados na concepção Piagetiana do desenvolvimento, em que a criança passa por 4 estágios de desenvolvimento entre eles; a maestria, em que se constitui como uma resposta sensorial ao som e do controle do som. Segundo estágio é a imitação em que as crianças procuram representar ou ilustrar aspectos do mundo ao seu redor por meio da música. O Terceiro estágio diz respeito ao Jogo Imitativo, onde a criança dá uma contribuição musical e criativa ao invés de ser apenas imitativa e por fim o estágio da Metacognição que mostra a consciência crescente das crianças, seus pensamentos e experiências musicais. È partindo desta estrutura que Keith Swanwick aborda as camadas do desenvolvimento musical partindo dos Materiais Sonoros, Expressão, Forma e por fim o caráter Valorativo que a criança um pouco mais desenvolvida já é capaz de dar a música.

Para que a criança desenvolva a compreensão do meio em que ela vive, é necessário que ela vivencie aspectos do seu cotidiano. As crianças, em especial, na faixa etária que vai de 0 aos 5 anos, precisam experimentar, vivenciar o mundo sonoro, compreender e explorar os materiais sonoros possíveis. E para as crianças maiores, porque não construir de forma lúdica instrumentos e materiais sonoros de forma que elas possam compreender o processo e estarem ativas na relação de ensino e aprendizagem? Segundo Schafer:

> Era preciso aperfeiçoar os modos de apreensão do som, valorizar sua importância, nem sempre adequadamente percebida, e conscientizar as pessoas a respeito do som ambiental, tornando-as cúmplices no processo de construir um ambiente sonoro adequado a elas e à comunidade na qual viviam. (SCHAFER apud FONTERRADA, 2006, p. 2)

Com a proposta pedagógica de Murray Schafer é possível perceber que a compreensão sonora do mundo em que vivemos é importante, visto que atualmente o planeta vivencia um momento crítico de impactos ambientais causados pela corrida do homem na busca por crescimento econômico. Para a compreensão do ambiente sonoro da criança, a Paisagem Sonora, termo bastante utilizado por Schafer, constitui-se como uma ferramenta importante para a percepção e recriação dos sons que rodeiam o ambiente infantil tais como sons da natureza, das árvores, animais, chuva; sons dos carros, buzinas, aviões e diversos sons percebidos e vivenciados pelas crianças.

Esta diversidade sonora pode ser trabalhada em sala atrelada aos conteúdos musicais, sendo muito importante o estimulo do educador musical aos momentos de execuções e improvisações instrumentais, vocais e corporais, em ditados sonoros e canções do repertório, naquele som que a criança naturalmente produz, do seu instrumento, sem esquecer-se da importância de um "fazer musical" sensível, significativo e reflexivo para o educando, pois é na infância que o processo de conscientização, construção do conhecimento e formação do indivíduo se inicia.

A relação Educador e Educando

É importante que o educador musical esteja atento não só ao que acontece em sala de aula, mas ao meio da criança, as percepções de mundo que elas trazem para o contexto escolar, sem imponência, sem opressão, mas com muito diálogo e respeito ao espaço dos educandos. Paulo Freire afirma que:

> A relação dialógica, porem, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente pensar ou começar pensar o educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico. (FREIRE, 1992, p. 118)

A criança precisa do seu espaço, momentos de expressão, porem isto não deve ser confundido com falta de planejamento ou liberdade total em sala de aula, pelo contrário, o

trabalho com educação musical deve ser pensado, planejado e é necessário que o educador esteja atento ao direcionamento curricular da educação musical na escola. Ainda é preciso pensar em uma construção curricular que possa abarcar as experiências dos educandos, a criatividade, o desenvolvimento da expressividade, a interação escola comunidade, a improvisação, a técnica, a criação e atrelado a estas questões a socialização dos indivíduos.

É fato que nossas escolas ainda possuem problemas estruturais, como falta de salas adequadas, de instrumentos, desvalorização da classe docente, a falta de formação continuada, porem, está é a escola real, embora almejamos uma escola ideal. O educador deve estar preparado para lidar com estas questões que envolvem problemas muito maiores como falta de Políticas Públicas, no caso da escola pública, ou planejamento inadequado no ensino de música que pode ocorrer tanto na escola pública quanto na escola privada. Em meio a diversos problemas, é possível sim, desenvolver uma educação musical construtiva e reflexiva em sala de aula. Planejada de forma flexível e contextualizada e sem esquecer da possibilidade de recursos instrumentais que são naturais do ser humano como a voz e o corpo.

A educação Musical pode proporcionar à criança a percepção de si, do outro e do ambiente em ela vive. Este processo é fundamental para a construção de um individuo crítico e reflexivo a respeito de si mesmo e do próximo. Esta sensibilização é proporcionada por meio da música. Vale ressaltar que os objetivos da educação musical são diversos. Não podemos esquecer que a música se constitui como uma área do conhecimento artístico e que possui aspectos intrínsecos que podem ser vivenciados por qualquer individuo em qualquer lugar.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil.* São Paulo: Peirópolis, 2003.

COUTO, Ana Carolina Nunes: SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que 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.

FONTERRADA. Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente - três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer.* Disponível em:< http://www.musimid.mus.br/2_doctos/Marisa%20Fonterrada%20Schafer%20Musica%20e%20Meio%20ambiente.pdf >. Acesso em: 17/04/2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15º edição, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

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

LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 20º. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. (2a ed.). Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIAGET, J. *Piaget e Vygotsky. Uma parceria que influencia o ensino aprendizagem.* Edição nº 54. Revista Construir Notícias, p. 6. Maio/Junho de 2002.

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

SCHAFER, R. Murray. 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 Marisa Trench Fonterrada – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Educação Musical: Em busca de sistematizar e divulgar uma perspectiva de práticas sociais, convivência e compromisso em projetos de música.

Pedro Augusto Dutra de Oliveira
UFSCAR
pedroaugustodutra@gmail.com

Denise Martins
UFSCAR

Ilza Zenker Leme Joly
UFSCAR
ilzazenker@gmail.com

Resumo: Neste texto propomos a apresentação e discussão dos conceitos de práticas sociais, convivência e compromisso, em busca de sistematizá-los e divulgá-los no campo da educação musical, por acreditarmos que o compromisso do profissional com as pessoas com as quais está envolvido gera condições de melhor convivência, que por sua vez ajuda a construir uma relação duradoura de amizade, que amplia as possibilidades de manutenção no fazer musical. Para conceituar práticas sociais, convivência e compromisso, apresentaremos os conceitos de dialogicidade, de conscientização e cultura e de saber da experiência, de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e Larrosa Bondía, respectivamente, e das (os) professoras (os) da disciplina de Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Apresentada uma experiência de pesquisa em práticas sociais e processos educativos, faremos nossas considerações.

Palavras chave: Práticas sociais, processos educativos, educação musical, convivência, compromisso.

Introdução

Será que poderíamos afirmar que no âmbito do ensino da música as práticas sociais, a convivência e o compromisso são fatores geradores de processos educativos e de possibilidades de manutenção do fazer musical? O estar junto, o tocar junto, a responsabilidade, o respeito para com o outro e os vínculos de amizade estabelecidos influenciam diretamente no aprendizado e na realização musical?

De acordo com uma experiência de pesquisa no campo da educação musical, pretendemos mostrar como o aprendizado da música pode estar diretamente envolvido com estes fatores. Antes, porém, é necessário definir o que seja prática social, convivência e compromisso e para isso abordaremos os conceitos de dialogicidade, conscientização e cultura e saber de experiência, dos pensadores Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e Larrosa Bondía, respectivamente. Apresentaremos também o pensamento das professoras e

professores da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Dialogicidade, conscientização e cultura e saber de experiência.

Dialogicidade: Paulo Freire (1987) coloca que a conscientização evita fanatismos e promove a busca de afirmação, onde a dúvida é condição de abertura ao diálogo. Em pleno século XXI, o primeiro passo para o problema de nossa humanização é reconhecer a desumanização, já que humanização e desumanização são possibilidades dos seres humanos como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas, a humanização e o ser mais são vocações negadas, daí "a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertarem-se a si e aos opressores" (p.33). A liberdade é conquistada e não doada, exige busca permanente, a qual só existe no ato responsável de quem a faz.

O processo de libertação é doloroso. É necessário a solidariedade e solidarizar-se é um ato de amor, de amizade, não uma pieguice. E, sendo a realidade social uma realidade construída pelos seres humanos, só esses poderão transformar essa mesma realidade. O diálogo, em suas dimensões de ação e reflexão, entre os diferentes seres humanos, é condição fundamental para a transformação da realidade. "Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar" (FREIRE, 1987, p.90).

O diálogo, que é o encontro dos seres humanos, só se estabelece com aqueles que querem a pronúncia do mundo, seu alicerce é o amor e requer: humildade, fé nos homens, esperança e um pensar verdadeiro. A confiança é então conseqüência.

Para Freire a busca do conteúdo programático é o início do diálogo, aquilo que se constitui sem a participação do outro, é 'invasão cultural'. Só a revolução cultural poderá dar conta das relações de opressão, e por isso é necessário um movimento de busca e que essa seja no 'tempo próprio do ser'(p.183).

A verdadeira revolução implica então diálogo, co-laboração, comunhão. A ação cultural é a força da pedagogia da liberdade. O diálogo é a força que impulsiona o nosso pensar crítico em relação à nossa condição humana no mundo, possibilidade de repensar a vida em sociedade, de transformar o mundo que nos cerca. Ainda em referência ao diálogo, Paulo Freire (2005, p.93) diz: "Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais".

Conscientização e cultura: Ernani Maria Fiori observa que "o homem não pode libertar-se, se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos" (1986, p.3). Constituindo-se no e com o mundo, a noção que os seres humanos têm deste, o mundo, toma forma, é a consciência do mundo, e é aí que tudo ganha realidade. Penetrar no mundo exige esforço de quem o faz; um não preexiste ao outro – consciência e mundo, "fica excluído todo dualismo que os separa para reuni-los" (p 4).

Dando significados ao mundo o ser humano se reencontra, reencontrando a verdade de ambos. Aí sim, a conscientização se prefigura como ação transformadora. As consciências, mais que um encontro, é a constituição de intersubjetividades. "O eu não se distende, [mas] expressa, incorpora e transforma o mundo num movimento em que o transcende e o reconstitui. [...] O homem autêntico coincide com o homem novo" (p.5-6). Por isso é que a busca por novos valores para revalorizar o ser humano é a substância da revolução cultural, cultura entendida como humanização, como valorização do homem.

A conscientização torna-se opção e luta. Libertar implica devolver ao ser humano a sua condição de sujeito. Não se aprende o que nos ensinam, aprende-se o que se aprende, e toda cultura é aprendizado, "o homem se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se e a libertar-se. Cultura autêntica é aprendizado e aprendizado autêntico é conscientização" (FIORI, 1986, p.9). E, é na educação que o ser humano re-produz, produzindo seu mundo. Fiori crê que o sentido original da conscientização coincide com a 'revolução cultural'.

Saber de experiência: Larrosa-Bondía (2002, p.21) pensa a educação a partir do par experiência/sentido, e "[...] pensar [...] é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, [...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Mas no mundo atual, a velocidade de informação, as opiniões e julgamentos, cada vez mais presentes no contato entre as pessoas, nos obrigam a não poder parar, e cada vez mais menos coisas nos acontecem. Para que algo nos aconteça é preciso um gesto de interrupção.

O sujeito da experiência é aquele capaz de se expor, e por isso sofre, perde, chora, grita, tomba, cai, "[...] perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera" (p.25). Aberto às próprias transformações, "o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana" (p.26). A experiência é então o que nos acontece e o saber da experiência relaciona-se com a elaboração do sentido ou do não sentido do que nos acontece. A experiência é, portanto, diferente do saber da experiência. Não nos beneficiamos da experiência de um outro alguém, a menos que de alguma forma essa

experiência seja por nós revivida, tornada própria. O saber da experiência sublinha a existência singular e concreta de cada indivíduo, o que nos permite a apropriação de nossas próprias vidas.

Práticas sociais, processos educativos, convivência e compromisso.

Compreendemos que práticas sociais são aquelas atividades que envolvem pessoas a partir de um movimento complexo e dinâmico, onde o simples contato é ultrapassado em favor de um relacionamento que atende aos diferentes sujeitos em seus objetivos e estilos de vida, oferecendo condições para o ser mais de cada um, rompendo limites e construindo relações, onde o respeito, a ajuda mútua e a colaboração são fortes componentes.

É muito mais um ato de reconhecimento daquilo que há de muito sagrado entre e com as pessoas, podendo, ou não, estabelecer nos atos de troca possibilidades de construção. Freire (2001) sublinha que as práticas sociais comportam práticas educativas, por envolver seres humanos e por sua complexidade.

Para Oliveira (2009), o diálogo em práticas de pesquisa, ensino e extensão deve propiciar uma visão de reconhecimento do outro como sujeito, o que exige uma "vivência próxima, afetiva e comprometida" (p.314).

Cada sujeito dessa relação, ex-posto ao mundo e ao outro, poderá ser capaz de viver suas experiências, que são sempre suas. Esse encontro encarnado com os sujeitos de uma prática é uma oportunidade de reconhecimento do 'eu' que mora em cada um de nós, que a partir de um agora, inaugurará uma relação a ser construída. Convivência não é o mesmo que conviver, porque é na situação que a relação acontece e não numa certa intenção de uma dada situação, é a coisa já acontecendo, é o acontecimento em si.

Co(n)-vivendo é o deixar-se penetrar, é o estar próximo a alguém, a algo, o que requer entrega, respeito, prontidão, método, rigor, e necessariamente o compromisso dos sujeitos envolvidos, tudo isso num movimento de ir e vir, marcado de humanismo e profissionalismo.

Para Silva (2009, p. 62), no convívio, o (a) pesquisador (a), o (a) professor (a) assume duplamente os papéis de investigar e participar, atos que são "dimensões do mesmo agir". Mas para que o convívio aconteça de fato, certas condições são necessárias, como: simpatia, sensibilidade, flexibilidade, confiança; presença de corpo inteiro na comunidade. Estas condições relacionam-se entre si e se implicam mutuamente.

A possibilidade de estar junto ao outro funda a atitude de pesquisar e a de aprender-ensinar, abertas as portas da convivência, podemos considerar a possibilidade de existência do pensar 'com' de Freire, e não a de pensar 'sobre'.

Convivendo com o outro temos a oportunidade de construir, de aprender sobre um outro olhar, que difere do meu, são 'olhares construídos', onde a convivência pode se tornar mais justa, onde o outro deixa de ser um indivíduo e se torna uma comunidade.

O diálogo estabelece então, ou até mesmo pressupõe uma convivência verdadeira, onde os diferentes sujeitos se reconhecem porque se respeitam. Estruturas autoritárias, verticais, fecham as pessoas para o diálogo, ao contrário das horizontais, que criam vínculos e estabelecem metas. E, para Freire (1983), dialogar é problematizar as próprias coisas, já que a cultura existe no jogo contraditório da permanência e da mudança. O mundo humano é um mundo de comunicação. Se pensar é um ato coletivo, não há um 'penso', mas um 'pensamos', e por isso tudo é que poderemos, ou não, construir para poder transformar.

Pesquisa em práticas sociais e processos educativos: compreensão de um processo.

O convívio com o naipe de percussão de um projeto de música

Esta experiência resultou de uma pesquisa de inserção realizada no naipe de percussão durante os ensaios de uma orquestra estudantil do Projeto Guri – pólo Batatais – SP, realizada por um dos autores deste artigo. Na convivência com os (as) alunos (as) do naipe de percussão, o objetivo era identificar os processos educativos que viriam a surgir entre os (as) participantes, em meio ao diálogo, à mediação de saberes, ao reconhecimento do Outro, que também estava ali tocando um instrumento, todos mediados pelo ato de tocar junto, de ouvir, mostrando a importância da prática social da música enquanto discurso e a "dialogicidade musical" entre os integrantes da orquestra.

Zé, Jurandir, Victor, Peterson, Gustavo e Pedro. Com estes, tivemos o prazer de tocar, de aprender, de ensinar, de estabelecer momentos de convivência durante alguns ensaios da orquestra. Como foi interessante enxergar a orquestra daquele ponto de vista, não como professor, não como regente, mas agora inserido ao naipe de percussão. Lá do fundo a figura do regente era mais distante do que o habitual, as conversas entre o naipe eram mais possíveis do que em outros naipes e a possibilidade do olhar, era a possibilidade de enxergar todos e a de pensar que possivelmente não era visto por quase ninguém. Talvez a localização,

o posicionamento geográfico do naipe de percussão possibilite situações de maior autonomia e liberdade de seus participantes, características que consideramos positivas. O que pode ser considerado indisciplina – conversas e brincadeiras, parece ser o testemunho vivo dos processos educativos decorrentes da prática social do ensaio de orquestra.

Passaremos à narrativa da 'situação', os ensaios de orquestra:

Aquele dia o Zé chegou ao ensaio um tanto insatisfeito, pois naquela música, em meio a tantos instrumentos de percussão, o dele seria o ovo. Instrumento este que ele acreditava ser muito simples, quase insignificante. O ensaio se iniciou, e tínhamos o Zé tocando seu ovo, o Gustavo tocando o surdo e o Jurandir no chimbal. Porém, o Jurandir, que tinha 16 compassos de pausa para só depois entrar na música, de forma alguma acertava a entrada, e por mais que o regente lhe desse a indicação de entrada, ou ele entrava antes ou depois do tempo.

Foi quando percebemos que por intermédio do Zé, o Jurandir começou a acertar as entradas. Quando estava se aproximando a entrada do Jurandir, o Zé o cutucava e dizia: "Vai Jurandir, agora..." e com alguns gestos fazia com que o Jurandir acertasse sua entrada. Como sabia o Zé a hora exata de entrada do Jurandir? Olhava a partitura deste? Entendia ele a entrada do regente? Assimilava o trecho com algum outro acontecimento musical em outro naipe? Processos educativos pareciam ocorrer, os quais levaram o Zé a compreender o momento da entrada do colega e processos educativos na relação entre os dois, pois o Jurandir de alguma forma não entendia a entrada do regente, que a nosso ver era clara, porém entendia a do Zé, que para ele era mais clara.

Alguns instantes depois, o próprio Zé começou a ter dificuldades com seu ovo, pois durante toda a música ele repetia sempre o mesmo ritmo, em colcheias, mas no penúltimo compasso o ritmo mudava e como saber a hora do penúltimo compasso sendo que ele nem olhava para a partitura? Foi nesse momento que ele disse ao Jurandir: "Se vira aí com sua entrada", e passou a fixar bem os olhos em sua partitura, tocando com uma mão e com a outra acompanhando com o dedo nota por nota da partitura. A entrada para o Jurandir passou a ser dada pelo outro colega, o Gustavo.

Alguns ensaios depois percebemos que o Zé não mais precisava se prender à partitura para acertar seu penúltimo compasso, que, aliás, ele errava muitas vezes por perder a contagem de tantas colcheias. Perguntado sobre o motivo de não precisar mais contar, ele nos disse que ao ouvir uma passagem do sax sabia exatamente onde entrar, não precisava mais contar, era o sax tocar o referido trecho e logo após o Zé iniciava sua participação. Não mais atenção totalmente voltada à partitura, que muitas vezes poderia individualizá-lo do grupo,

mas atenção ao discurso musical onde ele estava inserido. Constatamos assim que esse poderia ser um dos tantos processos educativos que naturalmente ocorriam durante o ensaio. Podemos dizer que sua aprendizagem nessa situação específica, se deu mediada pelo colega do sax, que por sua vez provavelmente fez outras relações de seu fazer musical com o de outros. Podemos falar de um "dialogismo musical", uma horizontalidade, uma construção coletiva do conhecimento, que estão presentes na prática social de se fazer música coletivamente, onde um se preocupa com o outro, ensinando e aprendendo.

Uma aula ou ensaio que priorize a leitura a qualquer custo corre o risco de, individualizando o aluno mesmo em meio a um grupo, não permitir que ele estabeleça relações dialógicas dentro do discurso musical.

Numa outra situação pudemos perceber algo semelhante quando o Jurandir dialogava durante o ensaio com o Peterson. Ele apontava para sua partitura e depois apontava para a do Peterson. Quando perguntado sobre o que estava fazendo, ele disse: "Aqui, quando ele estiver aqui eu entro", e apontava para sua partitura e indicava a relação, pois ele tinha muitas pausas no início. Então ele aguardava a parte do colega para depois de ouví-la iniciar sua participação.

Inseridos na chamada prática social do fazer musical enquanto discurso, esse dialogismo musical se tornou não só importante, mas inevitável.

> O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo (uma mesma música); afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. (FIORI, 2005, p.16)

E é por meio dessa intersubjetividade, conceito de Fiori, aqui discutido e apresentado, que as consciências se constituem. Dentro do naipe de percussão, por meio da dialogicidade, as consciências se formaram em intersubjetividades, resultantes do diálogo das diferentes subjetividades dos sujeitos participantes da situação.

Juntos, esses mesmos sujeitos, envolvidos na prática musical, precisavam parar para escutar, num ato que requer: demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, colocar em fermata o automatismo da ação, cultivar a atenção, abrir os olhos e os ouvidos, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, possibilitar uma real experiência e assim, poder usufruir do quem vem a ser os saberes de experiência da prática vivenciada porque foi assumida, realizada de corpo inteiro, é o saber de experiência feita de Paulo Freire

Para Larrosa Bondía:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, **parar para escutar**, pensar mais devagar, olhar mais devagar e **escutar mais devagar**; parar para sentir, sentir mais devagar, **demorar-se nos detalhes**, **suspender a opinião**, suspender o juízo, suspender a vontade, **suspender o automatismo da ação**, cultivar a atenção e a delicadeza, **abrir os olhos e os ouvidos**, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, **escutar aos outros**, **cultivar a arte do encontro**, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24, grifos nossos.)

Considerações

Apresentados os conceitos e a experiência em um projeto social de música, observamos o quanto todas as práticas sociais estão repletas de processos educativos Na experiência que apresentamos vimos como a prática social da música enquanto linguagem possibilita processos educativos que continuamente ocorrem durante a prática e que não necessariamente são ensinados de forma tradicional. Vimos também como o contato com a música apresenta-se como força potencial nas relações humanas, no reconhecimento do eu que mora em nós mesmos e do outro com o qual nos relacionamos, vimos como essa prática produz experiência e saberes gerados da experiência. Reconhecer o outro e com ele (a) conviver, em comunhão, é possibilidade de construção, condição fundamental para o fazer musical em conjunto, situação que desvela jeitos e modos de ser e de estar, rompendo fronteiras e criando alternativas para o campo da educação musical.

Trabalhando com crianças, jovens e adultos em projetos de música podemos testemunhar o quanto práticas como essas revelam a capacidade que tem o ser humano de zelar, de ajudar o outro no aprendizado de um instrumento, sem dizer da melhoria da autoestima, do reconhecimento e da importância social que essas mesmas práticas podem conferir; em nossa compreensão, as pessoas se educam ‘em’ coletividade.

> Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2005, p.78)

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.184p.

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

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

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; JOLY, Ilza Zenker Leme; MONTRONE, Aida Victória Garcia; OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Processos educativos em práticas sociais:** reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009. (disponívelem:http://www.anped.org.br/reunioes/32a/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf)

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

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

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. 322f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2009.

Educação musical em escola hospitalar: um estudo das representações sociais

Eudes Oliveira Cunha
UFBA
eudesocunha@yahoo.com.br

Rosângela silva do Carmo
UFBA

Resumo: A escola hospitalar é uma modalidade de atendimento educacional que visa garantir os estudos de alunos-pacientes em tratamento de saúde. Na rede municipal de ensino de Salvador, a educação musical vem sendo implementada nesta modalidade educacional. Todavia, trata-se de uma experiência ainda recente, o que reforça a necessidade de estudos sobre este campo de atuação do professor de música. Este artigo tem por objetivo discutir as representações sociais da educação musical em escola hospitalar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário o qual foi respondido por profissionais dos hospitais que observaram as aulas de música. A análise dos dados foi feita com base na teoria das representações sociais de Serge Moscovici. Os resultados mostram que os profissionais dos hospitais, apesar de sinalizarem a função educativa da música, em geral, associam a educação musical a uma atividade terapêutica, que visa proporcionar a elevação da auto-estima, a diminuição da ansiedade, alegria e o alívio da dor. Verifica-se que os sentidos atribuídos ao ensino de música em escolas hospitalares de Salvador distanciam-se da perspectiva de teóricos que se debruçam sobre este campo.

Palavras chave: Educação musical; escola hospitalar; representações sociais.

Introdução

O objetivo desse artigo é analisar os sentidos atribuídos por profissionais que trabalham em hospitais às atividades de educação musical desenvolvidas por professores de música por meio de um programa de escola hospitalar da rede pública municipal de Salvador. Desse modo, busca-se discutir as representações sociais dos profissionais que atuam nesse contexto.

A escola hospitalar[1] é um segmento da educação especial cujo principal intuito é garantir a continuidade dos estudos de crianças e adolescentes que, por motivo de internamento para tratamento de saúde, encontram-se afastados da escola. De acordo com Fonseca (2003, p. 12), esta modalidade de atendimento tem por objetivo

> [...] atender pedagógico-educacionalmente às necessidades do desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças e jovens que, dadas as suas condições especiais de saúde, se encontram impossibilitados de

[1] Esta modalidade de atendimento educacional, de acordo com O Ministério da Educação (MEC), é denominada Classe Hospitalar (BRASIL, 1989).

> partilhar as experiências sócio-intelectivas de sua família, de sua escola e de seu grupo social.

Na rede municipal de Salvador, foi implementado o ensino de música em escolas hospitalares em 2008, sendo oferecido por dois professores licenciados em música. É importante ressaltar que o objetivo dos educadores musicais nesta modalidade educacional é proporcionar a aprendizagem musical a alunos-pacientes (CARMO; CUNHA, 2010, p. 6).

A inserção do professor de música em um contexto que historicamente não se configura como seu espaço de atuação profissional – ambiente hospitalar – enseja reflexões e questionamentos, como: quais as representações sociais dos profissionais que trabalham em hospitais – enfermeiros, médicos, técnicos de enfermagem, administradores, pedagogos, dentre outros – sobre a prática em educação musical desenvolvida em três hospitais de Salvador?

As representações sociais são conjuntos de explicações, conceitos, afirmações e experiências expressas nas relações entre sujeitos no cotidiano (MOSCOVICI, 2003). "[...] São uma forma de conhecimento elaborada pelos próprios indivíduos, [...] visando à comunicação e comportamentos, criando um contexto para realização destes últimos" (GOMES, 2006, p. 47). A prática da educação musical, como todas as atividades humanas, está sujeita a representações sociais. O indivíduo, a partir de suas experiências e percepções, formulará conceitos e explicações acerca do que ele observa nos momentos de educação musical. Ademais, os sentidos que são atribuídos aos fenômenos são construídos nas relações dos sujeitos em determinados contextos, já que as representações sociais são formas de conhecimento do mundo e de objetivação da consciência, reveladas e comunicadas pelo sujeito.

O presente artigo diz respeito a uma pesquisa de campo sobre as representações sociais de profissionais do ambiente hospitalar sobre a educação musical. Na primeira parte, discute-se o conceito de educação musical. Na segunda, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa e analisados os dados coletados. Por fim, serão trazidas algumas considerações.

A educação musical

Para a compreensão das representações sociais dos profissionais dos hospitais de Salvador acerca das aulas de educação musical, é necessário discutir os conceitos centrais deste estudo. Assim, de maneira mais abrangente, entende-se que a educação é um fenômeno

social que visa a atualização do homem com relação à cultura produzida historicamente, para que este possa integrar-se à sociedade e se relacionar com o outro e com o mundo.

De acordo com Paro (2008, p.128), a educação em seu sentido mais amplo pode ser compreendida

> [...] como atualização histórico-cultural, ou seja, como apropriação da cultura com vistas a formação do homem histórico. E a cultura é entendida em seu sentido mais amplo e rigoroso, como tudo aquilo que o homem produz em termos de valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologia, costume, arte, ciência, filosofia, tudo enfim que o homem cria para produzir-se historicamente.

Com base nesse conceito de educação, pode-se afirmar que a educação musical apóia-se nos processos de apropriação da cultura musical, de forma que o homem adquira conhecimentos básicos para poder apreciar, interpretar, criar e se relacionar com parte dos elementos musicais produzidos historicamente pela humanidade. Assim, as atividades desenvolvidas em educação musical dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem em música, de forma que proporcionem, por exemplo, a sensibilidade auditiva, habilidades motoras e cognitivas que favoreçam os processos de apropriação da cultura musical.

Ao discorrer sobre o conceito de educação musical, Arroio (2002, p. 18) afirma que "[...] o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem em música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles".

Desse modo, para efeito deste estudo, com base na perspectiva de educação musical acima mencionada, entende-se que as atividades musicais desenvolvidas nos hospitais de Salvador têm por objetivo proporcionar o ensino e aprendizagem musical a alunos-pacientes que se encontram internados para tratamento de doenças.

Metodologia

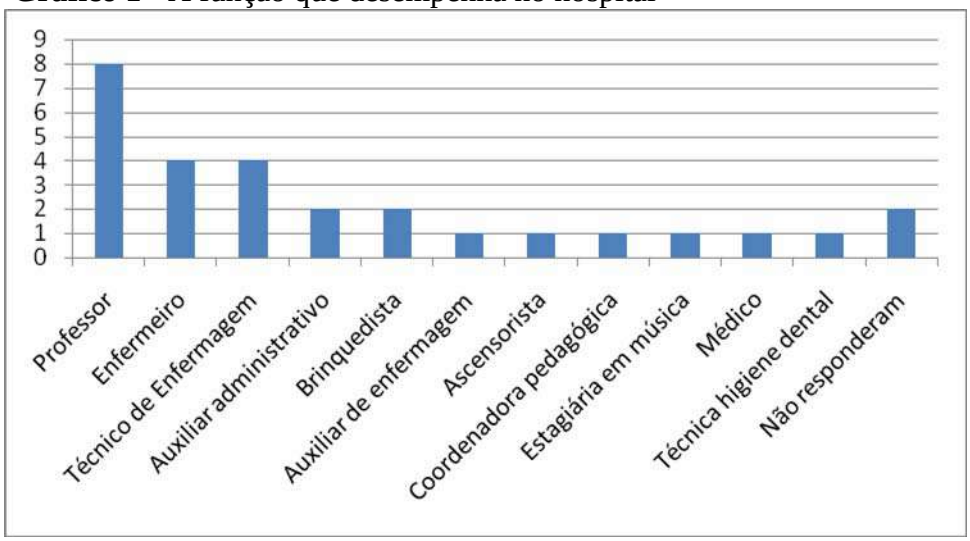
O interesse por estudar essa temática surge da experiência de dois profissionais que, por trabalharem em escolas hospitalares, como professores de música, puderam vivenciar o cotidiano destes espaços. Tal vivência fez emergir inquietações a respeito de suas práticas e sobre as representações sociais dos diversos outros profissionais que observaram as aulas.

Para a realização desta pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário com perguntas abertas. A pesquisa foi desenvolvida em três hospitais de Salvador, nos quais existe a escola hospitalar e, também, a atuação dos professores de música. O questionário abordou o perfil dos profissionais e a

função que desempenham naquele ambiente de trabalho. Além disso, buscaram-se informações acerca das impressões que os profissionais tinham acerca das atividades de educação musical desenvolvidas nos hospitais.

A amostra foi composta por 28 participantes (26 do sexo feminino e 2 do sexo masculino), os quais declararam as funções que desempenham, conforme os números absolutos expressos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - A função que desempenha no hospital



Fonte: Pesquisa representações sociais da educação musical em escolas hospitalares. Salvador-BA, 2011.

Um dos critérios[2] para a aplicação do questionário foi que o respondente trabalhasse no hospital e que, ao menos uma vez, tivesse presenciado as atividades de educação musical com alunos-pacientes nos hospitais.

Teve-se o cuidado em dispor as questões numa ordem que não levassem a respostas previsíveis ou orientadas pelas próprias questões. Assim, as perguntas mais gerais antecederam aquelas específicas sobre o objeto desta pesquisa. Buscou-se, assim, a "suspensão dos pré-conceitos" (MACEDO, 2006), para que estes não viessem intervir nos resultados da pesquisa.

É importante ressaltar que para a análise dos dados não foram definidas categorias previamente. Todavia, durante a tabulação, a partir do conceito de educação musical foram observadas duas categorias analíticas: educação musical como processo educativo; e educação musical como atividade terapêutica. Os dados foram tabulados e analisados na perspectiva do

[2] A representatividade da amostra fundamenta-se no fato de que se buscou analisar as representações de profissionais que observaram as aulas nos Hospitais. Desse modo, foi possível coletar dados da maioria desses profissionais.

conceito de representações sociais de Serge Moscovici, o qual "considera relevante à influência dos contextos sociais sobre os indivíduos, e a participação destes na construção das realidades sociais" (GOMES, 2006, p. 47).

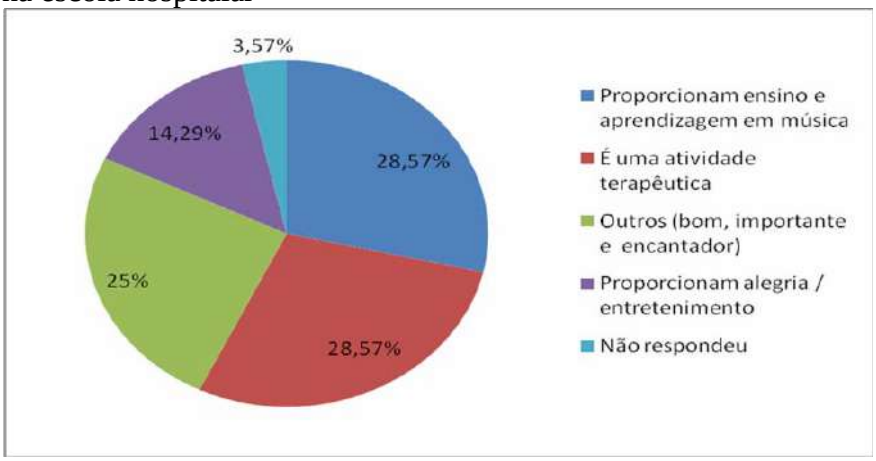
Os dados da pesquisa

Quando questionados, de maneira abrangente, acerca das impressões que tinham sobre as atividades musicais desenvolvidas nos espaços dos hospitais, do total de 28 respondentes, 28,57% afirmaram que se tratava de uma prática de ensino e aprendizagem em música (Gráfico 2). Um dos respondentes afirmou:

> Achei muito interessante, as crianças percebendo os sons do ambiente, falando as suas impressões, cantando canções e até saindo pela enfermaria cantando e tocando instrumentos, como uma pequena banda (Q-01).

Esta mesma quantidade de respondentes (28,57%) apontou que as atividades de música proporcionam alívio da dor e resultam, ainda, em melhoria da saúde dos alunos-pacientes (Gráfico 2).

Gráfico 2 – As impressões sobre as atividades musicais observadas na escola hospitalar



Fonte: Pesquisa representações sociais da educação musical em escolas hospitalares. Salvador-BA, 2011.

Um deles afirmou:

> Trata-se de momentos mágicos! Vejo nessas atividades o resgate de sentimentos positivos [...], resgate de identidade [...]. O ambiente hospitalar torna-se menos frio, menos formal, onde todos se envolvem com entusiasmo (Q-6).

Outro participante destacou: "[...] A música funciona como terapia" (Q–21).

Além destas respostas, 14,29% dos respondentes associaram as atividades de música a um momento que traz alegria e entretenimento para os alunos-pacientes em um espaço que normalmente é marcado pela dor, sofrimento, sentimentos de tristeza. Outra informação que não pode ser desprezada diz respeito às respostas pontuais (25%) que expressavam a prática musical como uma atividade "boa", "importante", "encantadora", mas que não foi sinalizada como momento de educação musical.

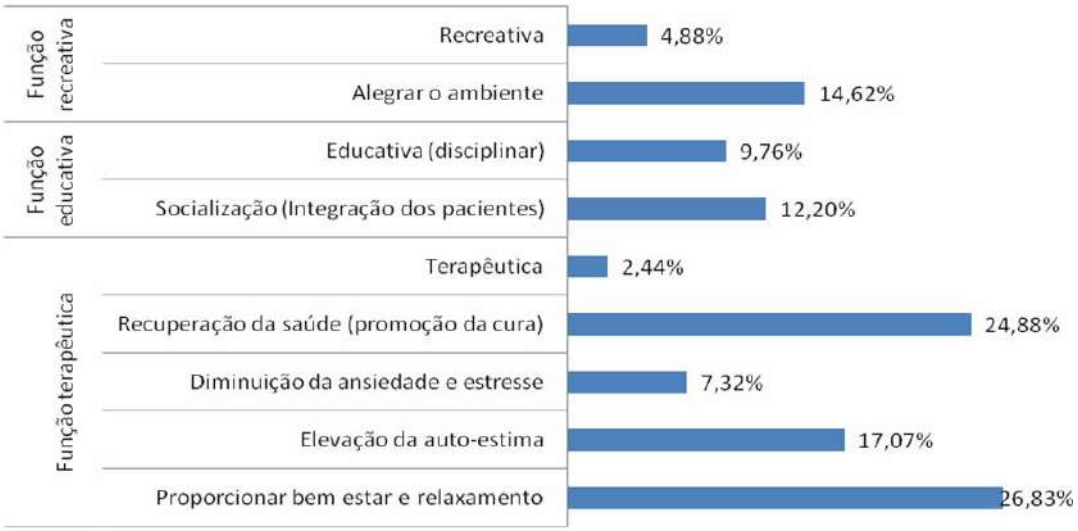
Com base nestas falas, pode-se afirmar que os sujeitos que observaram as aulas de música, em número maior (67,86%), associaram a prática musical tanto a uma atividade terapêutica quanto a um momento que possibilita alegria e entretenimento ou que se traduz em um momento "encantador", dentre outros.

Verifica-se, assim, que as impressões apresentadas pelos participantes da pesquisa, em geral, distanciam-se de uma concepção de educação musical que visa a apropriação da cultura musical produzida historicamente pela humanidade. De acordo com os dados acima descritos, é possível afirmar que os sujeitos colocam-se e expressam seus modos de ser desvelando sentidos de uma dada cultura em um dado momento, revelando suas formas de conceber as relações e o mundo (SUBTIL, 2005), neste caso, influenciadas pelo próprio contexto dos hospitais. Neste ambiente, devido à própria rotina do espaço, a educação musical passa a ser vista, também, como um elemento que pode proporcionar alívio da dor, da ansiedade e que traz alegria.

Na segunda questão analisada, buscou-se verificar, de maneira mais específica, o que os atores pensam sobre a função da música nas escolas hospitalares, a partir do que estes sujeitos têm observado no cotidiano da instituição hospitalar.

Do total de respostas apresentadas, 78,54% expressaram que as atividades musicais no espaço hospitalar tem uma função terapêutica, justificando as afirmações ao apontarem que a música proporciona bem estar e relaxamento, elevação da auto-estima, diminuição da ansiedade e estresse, dentre outros, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – A função da música nos hospitais



Fonte: Pesquisa representações sociais da educação musical em escolas hospitalares. Salvador-BA, 2011.

Um dos respondentes afirmou: “penso que a música no hospital, contribui de forma muito significativa para o processo de recuperação e cura das crianças. A música envolve, encanta [...] São momentos lindos! Existe a participação efetiva e retorno imediato” (Q-12). Já outro respondente, nesta mesma perspectiva conclui: “ela [a música] eleva a auto-estima, diminui a ansiedade, traz tranqüilidade aos alunos pacientes” (Q-13).

Nesta questão, foi possível verificar, ainda, que 21,96% dos respondentes associaram a música a uma prática educativa, quando estes afirmaram que a atividade musical possibilita a socialização e disciplina dos alunos-pacientes. Em uma das falas um respondente explica: a música tem função de “[...] desenvolver competências no sentido artístico que respondam também à necessidades emotivas e sensitivas” (Q-28).

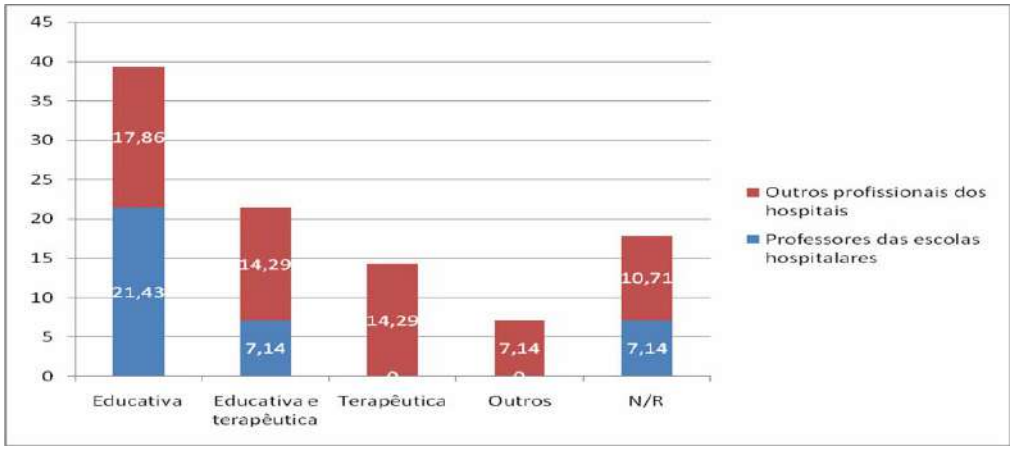
Esta última afirmação, que se aproxima de uma concepção de música como uma atividade educativa, corrobora a proposta da escola hospitalar definida por Fonseca (2003) como um espaço de aprendizagem que proporciona a continuidade dos estudos, além de evitar a interrupção da rotina

Outras 19,5% das respostas associaram a função da música a momentos de recreação e entretenimento. Estes respondentes associavam as atividades musicais a momentos que proporcionavam alegria, prazer e bem estar.

Quando questionados diretamente - o que é educação musical em ambiente hospitalar? - suas opiniões a respeito desta prática foram diversas. Entretanto, na análise pôde-se associar as respostas ora a atividade educativa, ora a atividade terapêutica. Desse

modo, do total de respondentes, 39,29% apontaram a educação musical em escola hospitalar como uma prática que proporciona aprendizagem. Já outros 14,29% dos respondentes associavam função da musica no hospital como um instrumento terapêutico. Além disso, 21,43% das repostas indicaram a educação musical como uma atividade que envolve as duas perspectivas: práticas educativa e terapêutica (Gráfico 4).

Gráfico 4 – A educação musical em escolas hospitalares



Fonte: Pesquisa representações sociais da educação musical em escolas hospitalares. Salvador-BA, 2011.

Assim, quando o termo "educação musical" aparece na pergunta, há uma tendência dos respondentes a associarem as atividades musicais desenvolvidas nos hospitais como sendo educativas. Um deles define:

> a educação musical na escola hospitalar traz possibilidades de desenvolver conceitos, conteúdos e valores de forma lúdica e envolvente, onde a prática pedagógica permite descobrir potenciais, além de favorecer o auto conhecimento (Q-6).

Nesta ótica, tais concepções de educação musical trazidas pelos respondentes, em parte, corroboram com a perspectiva de Arroyo (2002) quando afirma que educação musical envolve os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos próprios da linguagem musical. Contudo, é importante ressaltar que tal perspectiva não é predominante nas respostas analisadas neste estudo.

Com relação a esta questão, foi feito um cruzamento de dados relacionando as respostas obtidas com as funções que os respondentes desempenham nos hospitais. Para a análise dessas informações foram consideradas as seguintes categorias: a) atividade educativa; b) atividade terapêutica e; c) atividade educativa/terapêutica.

Com base nestas categorias, verificou-se que do total de respostas que associaram a música como atividade educativa, tanto professores regentes de classe (21,43%) quanto os demais profissionais que trabalham nos hospitais (17,83%) concordam com esta concepção.

Ao apontar a atividade musical apenas como terapia, todos os professores discordaram desta perspectiva. Porém, 7,14% desses educadores admitiram a possibilidade da educação musical atender a fins pedagógicos e terapêuticos ao mesmo tempo. Já 14,29% dos profissionais dos hospitais (que não são professores) afirmaram que educação musical é terapia. Além disso, 14,29% desses mesmos profissionais apontaram a educação musical como sendo uma atividade terapêutica e educativa ao mesmo tempo, conforme Gráfico 4.

Os sentidos atribuídos às atividades de música em hospitais dependem, dentre outros fatores, da própria vivência de quem as percebe, podendo, assim, adquirir interpretações distanciadas do propósito inicial a que se destina a atividade (CUNHA; MACHADO, 2007, p. 3). Como o hospital historicamente não é um espaço comum de práticas musicais, os profissionais tendem a ancorar seus conceitos em situações anteriormente vivenciadas, muitas vezes, relacionando as atividades musicais à cura, ao bem estar, à diminuição da ansiedade, do estresse, dentre outros.

É possível compreender que os sujeitos representam seus modos de ser no ambiente hospitalar e constroem noções e conceitos, pelos sentidos e relações estabelecidas nestes espaços sociais. Assim, na maioria das vezes, as atividades musicais em hospitais adquirem sentidos influenciados por estes contextos, não tendo uma relação com as concepções de autores que discorrem sobre este campo.

Conclusão

Este estudo representa uma possibilidade de discussão e reflexão sobre a inserção do professor de música nos espaços dos hospitais. É importante ressaltar que a classe hospitalar, no Brasil, existe desde a segunda metade do século XX e conta com uma vasta literatura. Todavia, o campo da educação musical hospitalar ainda é restrito, registrando-se casos pontuais de ensino de música nesta modalidade educacional.

Na rede municipal de Salvador é registrada uma experiência de educação musical em escola hospitalar desde 2008. Apesar de sua implementação ser considerada recente, esta prática enseja uma discussão introdutória que necessita ser explorada do ponto de vista teórico, para que sejam aclaradas as contradições, as ambivalências e perspectivas que emergem deste campo.

Diante disso, entende-se que é pertinente discutir as representações sociais da educação musical nesse contexto. Para tanto, buscou-se verificar quais sentidos os profissionais dos hospitais atribuem à prática do professor de música neste ambiente.

A pesquisa demonstrou que os profissionais associam a educação musical ora a atividade educativa ora a atividade terapêutica. Todavia, ao considerar o conjunto das respostas, verifica-se que prevalece uma visão de ensino de música como sendo uma atividade terapêutica, que proporciona bem estar, relaxamento, alegria e diminuição da ansiedade.

Os professores respondentes do instrumento de pesquisa entendem a prática da educação musical hospitalar como uma atividade educativa e, ainda que esta possa resultar em respostas terapêuticas, eles não admitem que esta atividade musical seja unicamente terapia. Já os profissionais dos hospitais concebem a música como atividade terapêutica e educativa, bem como sendo uma atividade unicamente terapêutica.

As representações sociais da educação musical em escola hospitalar têm relação com o contexto dos respondentes e suas expectativas criadas em relação à função da música, não corroborando conceitos expressos por teóricos da educação.

Referências

ARROYO, Margarete. *Educação Musical na contemporaneidade.* II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. Disponível em: http://bit.ly/ensB8v. Acesso em: 22 Abr. de 2011.

BRASIL. Lei nº 7.853/1989. Atendimento educacional especializado em classes hospitalares e por meio de atendimento pedagógico domiciliar. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/243213.pdf. Acesso em: 06 de Jul. 2011.

CARMO, Rosângela Silva do; CUNHA, Eudes Oliveira. Educação musical em ambiente hospitalar: uma experiência no município de Salvador. In: ANAIS DO IX ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE. 2010, Natal-RN.

CUNHA, Eudes Oliveira; MACHADO, Cristiane Santos. Estilos musicais e suas possíveis implicações na violência: um estudo das representações sociais de jovens de escolas públicas de Salvador. In: 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 2007, Maceió-AL.

FONSECA, Eneida Simões da. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon, 2003.

GOMES, Celma Borges. *Família e violência*: laços desfeitos e partidos. In: MACEDO, Roberto Sidnei; MUNIZ, Dinéia Maria Sobral (Org.). *Educação, Tradição e Contemporaneidade:* tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional. Salvador: EDUFBA, 2006. P. 47-85.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais, investigações em psicologia social.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.* São Paulo: Ática, 2007.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. In: **Revista da abem**. n. 13. set. 2005.

Educação musical em projeto social: desafios e possibilidades

Neide dos Santos Barbosa
FACESA/ UFBA
neidebrandao2@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta o Relato de uma Experiência em Educação Musical, no Programa de Criança da PETROBRAS na RLAM (Refinaria Landulfo Alves), local onde atuei como Educadora Musical nos anos de 2001 a 2006. O referido Projeto de Responsabilidade Social é desenvolvido pela Empresa desde o ano de 1991 na cidade de São Francisco do Conde, no Distrito de Mataripe, localizada na Região Metropolitana de Salvador. A partir de 2001 até os dias atuais, conta com a parceria técnica do SESI/Itapagipe(CATITA). O Projeto foi iniciado com a seleção de 1.100 educandos (2001), mediante uma pesquisa sócio-econômica realizada por Técnicos (professores, assistente social e auxiliares), com crianças de 07 a 13 anos, das comunidades no entorno da Refinaria, a saber: São Francisco do Conde e Madre de Deus, as quais possuem bairros, considerados socialmente vulneráveis. Os dois casos citados são de educandos que fizeram parte da Oficina de Música: F. dos Santos, da Oficina de Canto Coral e U. da Silva, da oficina de Flauta Doce (2001 a 2005). Tal experiência serviu como base para que os resultados musicais e o impacto social causados pelo Projeto, fossem analisados, focalizando a melhoria na qualidade de vida das crianças envolvidas, em especial na vida dois educandos citados, como também os benefícios que o ensino da música trouxe para os mesmos, nas experiências posteriores a saída do Projeto e como todas essas ações propiciaram um significativo desenvolvimento musical, estético e sociocultural na vida desses educandos.

Palavras chave: Educação Musical, Projeto Social, Impacto Social.

Introdução

Este Relato de Experiência traz considerações sobre a realidade atual e o mercado de trabalho com novas demandas e novos perfis na pratica da Educação Musical em Projeto Social.

Propõe uma reflexão sobre a ampliação da definição, do espaço e da função do educador musical, tendo em vista explorar de maneira mais efetiva e pertinente os recursos oferecidos como ferramenta de trabalho e, assim, aproximar-se das necessidades efetivas, bem como de expectativas de setores da sociedade.

Para tanto, faz referência a algumas características do uso da música, tal como verificadas de maneira corrente em Projetos de Ação Social, com a finalidade de evidenciar novas perspectivas de formação humana oferecidas pela Educação Musical.

"Historicamente as profissões evoluem em decorrência da ampliação de perspectivas e avanços sociais, sejam eles do ponto de vista econômico, de espaço no mercado de trabalho, de status ou de oportunidades diversas" (KATER, 2004, p. 45).

Juntas, essas novas situações inauguram novas situações de trabalho e avançam em condições de contribuição social.

De maneira análoga, segundo Kater,

> O caminho que o profissional em educação musical toma historicamente, de seu surgimento até os dias atuais (sua trajetória até o estágio em que nos encontramos), mostra as transformações do mundo e definem sua função nas diversas sociedades e nos diversos espaços que se abrem para uma educação musical que priorize a construção de valores humanos e musicais, com vistas a uma melhoria na qualidade de vida dos envolvidos em projetos sociais (KATER, 2004, p.44).

Neste relato será abordado inicialmente o Impacto Social de uma Educação Musical transformadora, citando dois estudos de caso e os benefícios da música na mudança de perspectiva de vida.

Em seguida, será analisado o Impacto Social de uma Educação Musical humanizadora, diante das novas demandas e dos novos espaços de atuação do educador musical dentro de uma nova visão, frente à essas possibilidades e desafios de construção musical e de valores humanos em Projetos Sociais.

Para finalizar, serão consideradas as oportunidades eminentes e alguns resultados de uma Educação Musical significativa para aqueles que passaram pela experiência de um Projeto Social, como também a função social da música e o papel do educador musical nesses ambientes não formais de Educação Musical.

O Impacto Social de uma Educação Musical Transformadora: Dois estudos de Caso

Nesse tópico serão abordados os resultados que foram adquiridos por meio da pesquisa realizada com dois educandos que participaram do Programa de Criança de 2001 a 2005.

O Projeto que tem a parceria técnica do SESI Unidade Itapagipe(CATITA), na Coordenação Pedagógica e Administrativa, desenvolve as seguintes atividades: Natação, Futebol, Dança, Teatro, Capoeira, Música, Oficinas de Jogos, Leitura e Produção de texto. A equipe formada por 22 funcionários tem sofrido alterações ao longo desses 10 anos, na qual atuei como educadora musical nos anos de 2001 a 2006.

No ano de 2001, juntamente com o músico e maestro José Maurício Brandão, construímos o Projeto norteador da Oficina, intitulado: GRUPOS MUSICAIS: Uma construção Sonora de Valores. Uma proposta interdisciplinar incluindo Dança e Teatro.

As atividades desenvolvidas na Oficina de Música eram: Canto Coral e Flauta Doce, nas quais F. dos Santos (Canto Coral) e U. da Silva, (Flauta Doce), participavam.

Oriundos de comunidades em situação de risco social, os dois educandos sempre foram destaque em itens tais como: Interesse, participação, assiduidade e produção, sendo que F. dos Santos era destaque em questões disciplinares.

O mesmo não acontecia com U. da Silva, que por medida educativa e disciplinar, foi enviado para a Oficina de Música, numa tentativa de que em contato com a música ele pudesse se sentir valorizado.

Mediante conversas informais com U. da Silva, era visível que o comportamento dele muitas vezes agressivo, refletia uma história familiar onde a rejeição e as agressões físicas e verbais eram constantes.

A aluna F. dos Santos no decorrer do processo de iniciação musical, sempre demonstrou habilidades vocais e desinibição com o público, sendo escolhida como solista oficial do Coral.

Vinda de uma família de 13 irmãos, F. dos Santos é uma das mais novas deles. Morava num local construído com o objetivo de abrigar idosos em situação de abandono. Nesse espaço de construção inacabada, diversas famílias desabrigadas no período das chuvas, invadiram e se instalaram nos pequenos cômodos.

F. dos Santos protagonizou um vídeo de divulgação da sua história e ações da Empresa, concorrendo ao Prêmio Top Nacional de Responsabilidade Social em 2003, por ter o perfil sócio econômico exigido pelos organizadores do Evento. Com o vídeo acima citado, as Empresas responsáveis pelo Projeto ganharam o prêmio.

No entanto, era preocupante a situação de vida dos educandos, como também havia uma inquietação pessoal quanto a função social que a música estaria exercendo na vida de todos os educandos, inclusive de F. dos Santos e U. da Silva.

Preocupava-nos também qual o resultado prático que as atividades de Educação Musical acrescentariam na vida deles, ao serem desligados automaticamente do Projeto, quando completassem 13 anos.

Atualmente com 19 anos, F. dos Santos é a vocalista de 02 Conjuntos Musicais locais, está concluindo o 3.º ano do Ensino Médio, tem o sonho de estudar música, especificamente Canto e ajuda financeiramente a família com os cachês recebidos nos Shows. A família mudou-se para uma casa própria graças aos cachês recebidos por F. dos Santos, com os Shows que realiza.

Do período no Programa de Criança, F. dos Santos relata:

> Foi o melhor período da minha vida! As músicas do Coral (especialmente Acalanto e Volare que foram as nossas primeiras músicas a duas vozes), os musicais de natal que fizemos, as viagens para cantar nos hotéis chiques, os lanches maravilhosos (não me esqueço daquelas trufas deliciosas do Hotel Fiesta) O Tio Maurício, com suas aulas tão alegres... (não posso esquecer a música Aquarela) e a Tia Neide, que representou um marco na minha vida. Ajudou minha família várias vezes, matou a nossa fome de comida e a minha sede de saber. Me socorreu e acolheu em sua casa quando sofri um acidente quando ia para o Programa de Criança, e só saí de lá quando estava totalmente recuperada. Cuidou de mim como uma mãe cuida de um filho. Sou grata ao Programa de Criança pelo que sou hoje, especialmente pela minha profissão como cantora com a qual posso ajudar minha família com o que ganho nos Shows. Sofri e chorei por muitos dias quando saí do Projeto. Foi algo que não tem explicação. É como se tivessem tirado o chão dos meus pés! (SANTOS, 2006. p.8)

O educando U. da Silva hoje com 19 anos, mora no Distrito do Caípe, local considerado socialmente vulnerável. O contato com a música permitiu, que U. da Silva se sentisse valorizado e para surpresa de todos, foram observadas "mudanças" no comportamento dele nos primeiros dias de aula.

A palavra mudanças está colocada entre aspas, por acreditar que U. da Silva não mudou milagrosamente. As atividades musicais foram significativas, libertadoras e o valorizaram como pessoa! E isso fez uma grande diferença na vida dele, conforme depoimento do mesmo:

> A flauta doce me deu a oportunidade de mostrar para as pessoas o meu talento. As apresentações sempre me davam uma nova "energia" para aprender novas músicas. A tia Neide, sempre me viu como um pessoa e não como um menino "abusado". Sempre me aconselhou, sem brigar, sempre me chamou a atenção para algum erro, com amor e nunca com raiva. E olhe que eu fiz algumas coisas que ela poderia ter se chateado. Ela sempre me dizia: Você pode fazer mais do que isso! Eu vou fazer de conta que eu não vi e vou te dar a oportunidade pra você fazer de novo e diferente! E isso foi me mudando por dentro cada vez mais! Lembro da nossa apresentação na Vila Olimpíca, essa me marcou! Sofri e chorei quando precisei me afastar do Projeto, e me vi sem rumo e sem destino. Recebi uma flauta de presente da Tia Neide, quando fui desligado do Projeto e eu saí dali com a certeza de que era um tempo que não ia voltar mais! (SANTOS, 2006, p. 6).

O grupo fez várias apresentações públicas, em diversos eventos na empresa e fora dela. A aceitação do público era notória e era algo que elevava a auto-estima do grupo e principalmente de U. da Silva, que sempre perguntava após cada apresentação: Quando vamos tocar de novo?

Essa e outras perguntas vindas de U. mostravam como de forma significativa a Educação Musical foi fundamental na construção de valores os mais diversos.

Por acreditar que os momentos na Oficina de Música foram realmente significativos e que perduram até os dias atuais na vida de U. da Silva e F. dos Santos, manifestei o desejo de relatar nesse trabalho os dois casos citados.

Recentemente encontrei U. da Silva, atuando musicalmente, tocando flauta na igreja da sua comunidade. Nessa oportunidade U. da Silva encontrava-se com uma partitura que fora usada no Programa de Criança, que já estava com aparência desgastada e velha e nela continha uma das músicas tocadas pelo Conjunto de Flautas na época do Projeto. Essa partitura estava no chão, por falta de uma estante para partituras e U. da Silva estava encurvado, olhando para o chão, tocando no Prelúdio do Culto onde eu estava presente.

Numa outra oportunidade, encontrei F. dos Santos, atuando musicalmente, sendo uma das atrações musicais numa festa de tradição local em Junho de 2011, como solista de um Grupo Musical.

Dessas duas experiências citadas, fica a certeza de que a música em Projetos Sociais como esse, transforma, re-significa a vida e pode representar mudança de rotas e caminhos. Nessa direção destaca-se o Projeto Cariúnas, que segundo Tânia Mara Lopes Cançado,

> traz uma abordagem democrática de educação musical integrada a outras artes, dirigida a um contexto social desfavorecido, com objetivo de oferecer não apenas experiências estéticas, mas experiências significativas compartilhadas socialmente, envolvendo a mente, o corpo, as emoções e o espírito dos envolvidos. (CANÇADO, 2006, p. 19).

Ainda segundo a autora, "por acreditar na responsabilidade do educador para com a interação com os educandos, é que o Projeto Cariúnas. foi idealizado". (CANÇADO, 2006, p.19).

E, finalmente, conclui a autora que,

> por acreditar, que as experiências vividas nesse projeto e os resultados colhidos até hoje podem exemplificar o sucesso de uma proposta não convencional, diversa, de ensino musical transformador, que a mesma se propõe a relatar e a refletir, essa experiência. (CANÇADO, 2006, p. 19).

Esse e outros Projetos Sociais que serão citados ao longo desse relato, mostrarão os casos de sucesso, como também os desafios e as possibilidades encontradas por educadores musicais, na sua prática docente nesses novos espaços de inclusão social.

Diante dos novos desafios e possibilidades que a Educação Musical em Projetos Sociais apresenta, Magali Kleber faz os seguintes questionamentos: "Como fica o ensino de

música diante dos novos paradigmas? Para quais problemas temos que estar atentos? Quais respostas estamos dando?" (KLEBER, 2006, p. 95).

A estes questionamentos pode-se acrescentar: Quais pessoas humanas estamos tocando e como estamos tocando? Quais resultados estamos almejando?

A autora acrescenta ainda que "uma importante ferramenta que a perspectiva sociocultural da Educação Musical nos fornece é a possibilidade de aprender a ler as reações da realidade e produzir o conhecimento musical a partir disso" (KLEBER, 2006, p. 95).

A autora afirma segundo Eyerman e Jamison citados em seu artigo que,

> Não se trata de forma alguma, de desconsiderar o conhecimento e as formas musicais tradicionais, mas, pelo contrário, trata-se de considerar a mobilização musical, o fazer e refazer das tradições musicais, na dinâmica dos movimentos sociais (KLEBER, 2006, p. 94).

A autora ressalta que isso, "em nível de discurso e de prática, propicia o experimento de novos princípios estéticos, criando novos rituais coletivos" (KLEBER, 2006, p. 94).

O Impacto Social de uma Educação Musical Humanizadora

Dessa forma, podemos afirmar que uma Educação Musical perpassa pela formação do educador musical com vistas a atuar em espaços como esses, com uma nova perspectiva de ações, visando o fazer musical, e a construção de valores humanos.

Uma formação que possibilite re-significar a vida, dentro da realidade experimentada por cada educando, para que as aulas de música sejam mais do que transmissão de conteúdos musicais, sejam também, transmissão de saberes que no futuro resultem em valores agregados, para os educandos alcançados por tais projetos.

Ao mencionar o sentido do papel formador do educador musical, seu esforço sistemático em dedicar-se ao crescimento musical e humano integrado (seu e de seus educandos), algo mais pode ser expressado segundo Carlos Kater,

> evoca-se também uma concepção filosófica, uma postura política e alguma coragem, que dêem convicção à crença de que tudo o que é vivo tem movimento e o que se move possui direção e comporta transformação (KATER, 2004, p. 45).

Compartilhando dessa concepção, Violeta Gainza afirma que,

> a música se aprende fazendo música. Então, o ensino por projetos, se eles estão bem formulados e articulados, e se são adequados aos educandos, se

> encadeiam sozinhos, da mesma maneira como os neurônios se encadeiam no cérebro através das suas sinapses (GAINZA, 2010, p.14).

Acrescenta ainda a autora que,

> os professores e as instituições formais e não formais deveriam começar logo a falar de uma nova educação que esteja adequada ao terceiro milênio. E não "nova" somente porque incorpore a tecnologia, mas porque seja mais direta e eficaz (GAINZA, 2010, p.13).

Essa concepção é sustentada por Jorge Sacramento, quando afirma que "o educador musical deve procurar descobrir o modo próprio que cada educando tem de aprender a aprender em função de suas habilidades, dos estímulos que recebeu e de sua história de vida" (ALMEIDA, 2004, p.65).

Em consonância com Jorge Sacramento, pode-se acrescentar que o educador musical precisa estar atento as reais necessidades dos educandos, em especial aqueles que estão inseridos no contexto de Projeto Social e que dali sairão com conhecimentos os mais diversos, inclusive saberes musicais, que poderão mudar o curso de toda uma vida.

Nesse sentido, a tarefa do educador musical, é mais do que transmitir conceitos superficiais de música, é de fato, construir pontes para que os educandos alcancem e descubram outros horizontes, sendo de fato impactados socialmente para um avanço e melhoria da condição de vida.

Conclusão

Com isso, concluímos que as atividades desenvolvidas no Programa de Criança, se encaixam perfeitamente a esses novos paradigmas e anseios por uma educação musical que se aproprie das reais necessidades sociais, proporcionando um fazer musical que valorize o individuo enquanto pessoa, que possa construir valores, redimensione os sonhos e favoreça acima de tudo um aprendizado musical significativo.

Os projetos sociais estão cada vez mais presentes na sociedade atual, como resultado de situações diversas nas quais se busca construir mais, perder menos, trazendo crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social para mais perto de ações como as citadas acima, que minimizem o atual quadro de violência e envolvimento com o mundo do crime e das drogas, nas comunidades alvo desse tipo de ação.

O ensino de música nesses espaços deve estar em perfeita consonância com a realidade cultural dos educandos, suas dificuldades seus anseios e habilidades.

Diante desses novos desafios e possibilidades, cabe ao educador musical repensar a prática, redimensionar a visão e propor mudanças substanciais de metodologias, conteúdos e conceitos que se enquadrem às reais necessidades dos educandos envolvidos com Projetos de Ação Social.

O educador musical envolvido nesses contextos e espaços tem diante dos olhos, oportunidades diversas e constantes desafios, num momento em que, uma nova construção se instaura e se impões frente a uma sociedade em constante mudança.

Referências

ALMEIDA, Jorge Luís Sacramento**.** Ensino de música com ênfase na experiência dos educandos: uma experiência com percussionistas de Salvador. 2004 128p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.14, p. 17-24, 2006.

GAINZA,Violeta Hemsy. Educação musical e contemporaneidade. Revista Espaço Intermediário, São Paulo, n.02, p.12-15, 2010.

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

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.14, p. 91-98, 2006.

SANTOS, F. dos. Programa de Criança: Relatório Semestral, 12p. 2005.

SILVA, U. da. Programa de Criança: Relatório Semestral, 10p. 2005.

Educação musical escolar como objeto de estudo no Brasil: uma análise dos artigos da Revista da Abem

Luciana Del-Ben
UFRGS
lucianadelben@uol.com.br

Resumo: A presente comunicação analisa os modos de pensar a educação musical escolar, construídos por pesquisadores e estudiosos da área de educação musical. Tem como objetivo mapear parte da produção científica em educação musical, analisando as principais tendências de investigação de trabalhos que tomam a educação musical escolar como objeto de estudo. Foram tomados como dados empíricos os artigos publicados na Revista da Abem, sendo consideradas somente as informações constantes nos elementos pré-textuais dos artigos. Após a definição de indicadores de conteúdo, os trabalhos foram agrupados em quatro campos temáticos: alunos, escola, professores e saberes escolares. O protocolo de leitura focalizou as seguintes categorias: ano de publicação, autor, instituição de vínculo, campo temático, tema principal, nível de ensino, metodologia e referencial teórico. Os resultados indicam algumas características do conhecimento produzido pela área sobre a educação musical escolar, e permitem um breve inventário tanto daquilo que já foi investigado, e de como foi investigado, quanto do que ainda pode ou necessita ser investigado.

Palavras chave: educação musical escolar, produção científica em educação musical, Revista da Abem.

Pressupostos e objetivos

A educação musical brasileira passa por um momento bastante significativo em função da aprovação da Lei nº 11.769/2008. O momento atual parece especialmente propício tanto para definirmos ações e propostas visando ao cumprimento da lei, quanto para refletirmos sobre os processos de escolarização da música na educação básica. Esse não seria um processo novo, já que é possível identificar, na literatura, um amplo corpo de conhecimentos construído pela área e, também, registros de diversas experiências de escolarização da música.

No entanto, a análise de alguns trabalhos sugere a existência de certa tensão entre o âmbito da reflexão e da construção do conhecimento científico e aquele das práticas escolares. Penna (2004, p.11 – grifos da autora), por exemplo, afirma que, "mesmo sem garantias legais específicas, *há possibilidades que a educação musical não tem conseguido realizar*" nas escolas. Em um trabalho anterior, Penna (2002, p.17 – grifos da autora) já questionava: "até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental [ou de educação básica] como **um espaço de trabalho seu**?".

Por outro lado, a música não saiu das escolas (SOUZA et al., 2002; SANTOS, 2005; HIRSCH, 2007), indicando que há outras possibilidades que tem sido realizadas. Parece que, nesses casos, as ideias de estudiosos e pesquisadores nem sempre se reconhecem nas "realidades" quando o objeto em questão são as práticas educativo-musicais escolares.

Esperar uma correspondência direta entre discurso sobre educação musical escolar e práticas educativo-musicais desenvolvidas nas escolas seria simplificar os processos de construção das práticas escolares. Diversos estudos na área da educação (ex.: FORQUIN, 1993; MAINARDES, 2006; PESSANHA et al., 2004; SOARES, 1999) indicam que ideias e discursos pedagógicos, mesmo aqueles mais prescritivos, não são, necessariamente, traduzidos em práticas escolares, já que estas não se constituem como mera transposição de saberes científicos ou discursos pedagógicos. Esses estudos apontam para uma relativa autonomia das escolas e reconhecem o papel ativo dos sujeitos escolares na constituição de suas práticas, rotinas, normas, valores e saberes.

Se a relação entre essas diferentes instâncias pode ser de tensão, como antes exemplificado, ela também pode ser de apropriação, convergência, reconhecimento ou recontextualização. Consoante essa perspectiva, não se pode esperar que os discursos antecipem ou prescrevam o que deverá acontecer nas escolas. Resta examinar como se caracterizam esses discursos e que finalidades eles assumem para si na sua relação com as práticas escolares. A partir dessas considerações, a presente comunicação pretende contribuir para a caracterização dos modos de pensar a educação musical escolar, construídos por pesquisadores e estudiosos, e, para tanto, objetiva mapear parte da produção científica em educação musical, analisando as principais tendências de investigação de trabalhos publicados na Revista da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical) que tomam a educação musical escolar como objeto de estudo.

Procedimentos metodológicos

Foram tomados como dados empíricos os artigos publicados na Revista da Abem nas categorias artigos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, conforme definidos pela linha editorial.

A seleção dos trabalhos tomou como base os seguintes critérios: a) referência à escola de educação básica, em quaisquer de suas etapas, mas excluindo, por suas finalidades, a educação profissional de nível médio; b) referência à escola brasileira; e c) referência à escola contemporânea ao trabalho. Os artigos referentes ao ensino superior foram considerados somente nos casos em que a relação com a escola foi explicitada (ver MARIN;

BUENO; SAMPAIO, 2005, p.176). Além disso, considerando o volume de artigos e o objetivo de mapear a produção, foram consideradas somente as informações constantes nos elementos pré-textuais dos artigos: cabeçalho (título do artigo; nome e instituição de vínculo do(s) autor(es)), resumo e palavras-chave. Em setembro de 2010, a Revista contava com 24 números publicados. Como os resumos são apresentados somente a partir da Revista n. 5, os quatro primeiros números do periódico não foram considerados.

Inicialmente, foram definidos os seguintes indicadores de conteúdo, referentes aos sujeitos e dimensões dos fenômenos educativos escolares: professor/docente; aluno (bebê, criança, adolescente, jovem, adulto, infância, adolescência, juventude); escola (escolar, escolarização, níveis e etapas de ensino); ensino (prática de ensino/escolar/ educativa/educativo-musical, estágio, aula); aprendizagem; e saberes (conhecimento, currículo, projeto político-pedagógico, disciplina, componente curricular). Esses indicadores foram buscados nos títulos, resumos e palavras-chave[1]. Posteriormente, os indicadores foram agrupados em quatro campos temáticos: alunos, escola, professores e saberes escolares (ver MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005). Foi construído um protocolo de leitura, assim constituído: ano de publicação, autor, instituição de vínculo, campo temático, tema principal, nível de ensino, metodologia (abordagem, estratégia principal, técnica de coleta de dados, fonte de dados) e referencial teórico (*ibid.*).

Análise dos dados

Dos 217 artigos publicados nos vinte números da Revista da Abem entre 2000 e 2010, 81 deles (37,3%) tomam a educação musical escolar como objeto de estudo, de modo central ou periférico. Conforme a Tabela 1, em 18 dos números analisados essa temática foi contemplada, sendo que em 14 números ela representa pelo menos 30% dos artigos. A ausência de artigos no número 18 pode ser justificada por ser esse um número especial da Revista, que publicou textos dos convidados, a maioria estrangeiros, do XVII Encontro Nacional da Abem/Conferência Regional da Isme na América Latina.

Tabela 1: Distribuição anual de artigos sobre educação musical escolar

Número da Revista	Ano de publicação	Total de artigos	Número de artigos sobre educação musical escolar	Porcentagem de artigos sobre educação musical escolar
5	2000	8	0	0

[1] As palavras-chave são informadas somente a partir da Revista n. 8, de março de 2003.

6	2001	9	3	33,3
7	2002	9	4	44,4
8	2003	18	4	22,2
9	2003	9	3	33,3
10	2004	13	8	61,5
11	2004	11	8	72,7
12	2005	13	7	53,8
13	2005	9	4	44,4
14	2006	13	2	15,4
15	2006	10	3	30,0
16	2007	11	5	45,5
17	2007	10	2	20,0
18	2007	8	0	0
19	2008	14	4	28,6
20	2008	9	4	44,4
21	2009	13	5	38,5
22	2009	9	3	33,3
23	2010	9	6	66,7
24	2010	12	6	50,0
	TOTAL	**217**	**81**	**37,3**

Fonte: da autora.

Embora as porcentagens pareçam expressivas, é preciso lembrar que os níveis de ensino abrangidos pela educação básica "são os mais representativos de todo o sistema educacional, incluindo o período de escolaridade obrigatória" (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005, p. 177). Há que se ressaltar também que a produção sobre a educação musical escolar diminui na segunda metade da década, período em que se intensificaram os debates acerca da inserção do ensino de música na escola, que culminaram com a aprovação da Lei nº 11.769/2008: no período 2000-2005 essa produção representa 41,4% do total de artigos, enquanto que no período 2006-2010, cai para 33,8%.

São 69 os autores responsáveis pelo conjunto de artigos analisados, sendo que vinte contam com mais de um autor. O elevado número de autores parece ser decorrência da expansão da pesquisa no país e do aumento do número de mestres e doutores, já que são vários os trabalhos resultantes de dissertações e teses. No entanto, a média de 1,17 artigos por autor sugere certa dispersão da produção. Além disso, somente vinte dos 69 autores assinam mais de um artigo ao longo de 11 anos: 13 deles são responsáveis por apenas dois artigos e os demais são responsáveis por, pelo menos, três artigos.

Quanto ao vínculo institucional, é reduzida a participação de autores vinculados à escola, pois somente 13% deles indicam vínculo com escolas de educação básica, embora não de modo exclusivo. A maioria dos autores está vinculada a instituições de ensino superior, principalmente universidades públicas. A distribuição da produção pelas regiões do país ainda

é desigual. As regiões sul e sudeste concentram a maior parte da produção, com 36 e trinta trabalhos, respectivamente; instituições da região nordeste são responsáveis por 11 trabalhos, enquanto que da região centro-oeste, por quatro, e da região norte por somente um trabalho. Cabe ressaltar que um mesmo artigo pode ter autores vinculados a instituições distintas. As instituições com maior número de trabalhos sobre a temática, exceto uma, também se concentram nas regiões sul e sudeste: Udesc e UFRGS contabilizam nove artigos cada; Unirio, sete; UFPB e UFSM, seis artigos cada; e UFMG e UFU, quatro artigos cada.

A distribuição anual dos 81 artigos conforme os campos temáticos contemplados é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos artigos conforme campos temáticos.

Ano	**Campos temáticos**			
	Alunos	**Escola**	**Professores**	**Saberes escolares**
2000	0	0	0	0
2001	0	0	2	1
2002	0	0	3	2
2003	0	0	4	3
2004	3	0	8	10
2005	3	1	4	8
2000-2005	**6**	**1**	**21**	**24**
2006	0	0	3	2
2007	0	1	4	3
2008	1	1	0	8
2009	4	0	3	3
2010	4	1	5	5
2006-2010	**9**	**3**	**15**	**21**
TOTAL	**15**	**4**	**36**	**45**

Fonte: da autora.

Os dados sinalizam que a educação musical escolar tem sido investigada principalmente a partir da perspectiva dos saberes escolares e dos professores, campos que são abordados, respectivamente, em 55,6% e 44,4% dos 81 artigos analisados. Os campos alunos e escola correspondem, respectivamente, a somente 18,5% e 4,9%. A ordem de frequência dos quatro campos é a mesma nos dois períodos, mas parece haver, ao longo da década, uma tendência de ampliar a compreensão da educação musical escolar a partir da perspectiva da instituição e, principalmente, da dos alunos.

Em relação ao campo temático alunos, a principal tendência parece ser a de investigar suas práticas musicais/relação com música, tema correspondente a 60% do total de

ocorrências. Também foram identificados outros três temas principais: avaliação da aprendizagem/desenvolvimento musical, com 20% do total de ocorrências; processos de aprendizagem, com 13,3%; e motivação para aprender, com 6,7%. Em relação ao campo temático escola, dois foram os temas encontrados: a implementação/inserção do ensino de música nas escolas, presente em três dos quatro artigos analisados, e a contextualização sociopolítica da escola, presente somente em um trabalho. O reduzido número de trabalhos nesse campo temático não permite inferências sobre tendências da produção.

No campo temático professores os temas principais identificados foram distribuídos conforme tabela a seguir.

Tabela 3: Distribuição dos artigos conforme temas principais no campo temático professores

Tema principal	**Número de ocorrências**	**Porcentagem**
Formação:		
Fundamentos/princípios orientadores	16	32,7
Estratégias de formação	7	14,3
Análise/descrição da formação de professores	6	12,2
Políticas de formação	3	6,1
Análise de currículos/projetos/propostas de formação	3	6,1
Práticas docentes: modos de pensar e agir de professores	14	28,6
TOTAL	**49***	**100**

***Total maior que o número de artigos no campo temático porque um mesmo artigo pode tratar de mais de um tema principal.
Fonte: da autora.

Trabalhos que discutem a formação de professores ainda são predominantes, somando mais de 70% do total de artigos que tratam do campo temático professores. A maioria desses trabalhos se dedica a discutir fundamentos e princípios capazes de orientar os processos formativos, o que, talvez, se justifique pelas reformas educacionais levadas a cabo na primeira metade da década de 2000 (BRASIL, 2002; 2004), que demandaram a reformulação dos currículos das licenciaturas. É reduzida, no entanto, a porcentagem de trabalhos que se propõem a analisar currículos, projetos e propostas de formação de professores. Além disso, comparativamente, as práticas docentes, isto é, os modos de pensar e agir dos próprios professores, ainda parecem despertar menor interesse nos estudiosos da área.

Por fim, no campo temático saberes escolares seis foram os temas principais identificados, como registrado na Tabela 4.

Tabela 4: Distribuição dos artigos conforme temas principais no campo temático saberes escolares

Tema principal	**Número de ocorrências**	**Porcentagem**
Presença/ausência da música nas escolas:	13	25
Estudos descritivos	*8*	*15,4*
Estudos de políticas, legislação e termos normativos	*6*	*11,5*
Fundamentos para a organização dos currículos/saberes escolares	13	25
Natureza, justificativas e finalidades da música/educação musical	11	21,2
Apresentação de proposta curricular	10	19,2
Análise de diretrizes e propostas curriculares	3	5,8
Estudo de práticas escolares	2	3,8
TOTAL	**52***	**100**

*****Total maior que o número de artigos no campo temático porque um mesmo artigo pode tratar de mais de um tema principal.
Fonte: da autora.

Estudos sobre a presença/ausência da música nas escolas, seja no sentido de descrever o que acontece nas escolas, seja no de analisar aspectos legais e políticos, representam um quarto do total de trabalhos nesse campo temático. É expressiva a porcentagem de trabalhos que se dedicam a apresentar fundamentos para a organização curricular, de modo semelhante ao que foi observado em relação à formação de professores, ou a apresentar propostas a serem desenvolvidas nas escolas. Também são frequentes os estudos que discutem o que se poderia nomear como aspectos filosóficos, como natureza, justificativas e finalidades da música e da educação musical. Em contraposição, as práticas escolares estão pouco representadas no conjunto dos trabalhos do campo temático em análise.

Em relação ao nível de ensino focalizado, os dados são pouco precisos. Há trabalhos que se referem simultaneamente à escola e a outros espaços educativos, como escolas de música, projetos sociais e, de modo mais indefinido, espaços "fora da escola"; outros não especificam qualquer nível de ensino, apresentando termos como escola pública, escola regular ou contexto escolar; 71,6% dos artigos explicitam o nível de ensino a que se referem. O ensino fundamental é o nível mencionado com maior frequência, principalmente os anos iniciais. O ensino médio é explicitamente citado somente em oito trabalhos, embora sempre associado a outros níveis. A educação de jovens e adultos foi mencionada somente em dois artigos. Embora considerações mais precisas dependam da leitura dos artigos na íntegra, os dados contidos nos elementos pré-textuais parecem sinalizar que as especificidades das

diferentes etapas da escolarização na educação básica não têm sido suficientemente tematizadas pela área de educação musical.

Também em relação à metodologia e ao referencial teórico as informações constantes nos elementos pré-textuais são pouco precisas, o que dificulta a construção de inferências. A estratégia principal de investigação é mencionada em 64,2% dos trabalhos, mas alguns termos são bastante vagos, como pesquisa de campo, diálogo, reflexão, discussão ou exposição. Boa parte desses trabalhos apresenta um caráter ensaístico. Dentre as estratégias mencionadas, estudos de caso, surveys, entrevistas, pesquisa documental e revisão bibliográfica são as mais frequentes. Entrevistas, questionários e observações parecem ser os instrumentos mais utilizados pelos autores, mas também são citados análise de documentos, análise de produtos, autobiografia, diário de campo, memorando e relatório. Apesar da imprecisão, essas informações sinalizam o predomínio de pesquisas de cunho qualitativo na área de educação musical.

Os professores parecem constituir a principal fonte de dados dos autores, aparecendo com uma incidência de 23,5%. Alunos são mencionados como fonte em 17,3% dos trabalhos analisados, enquanto que equipe diretiva e outros professores, em 7,4%. Outras fontes explicitadas foram bibliografia/literatura (9,9%), documentos diversos (8,6%), o próprio pesquisador (4,9%), professores do ensino superior (4,9%) e licenciandos (3,7%). Os sujeitos escolares, principalmente professores e alunos, parecem ser a fonte privilegiada de dados para se pensar a educação musical escolar, mas é preciso cautela nesse afirmação, já que em pouco mais da metade dos trabalhos (55,6%) essas informações foram explicitadas.

Informações sobre o referencial teórico adotado são explicitadas nos elementos pré-textuais de somente 37% dos trabalhos analisados. No entanto, na maioria deles, as informações também são imprecisas, limitando-se a apresentar perspectivas disciplinares de outras áreas ou dos campos da música e da educação musical (como psicanálise, psicologia da música ou sociologia da educação musical, por exemplo). Em outros casos, são apresentados apenas nomes de autores, sem indicação dos conceitos ou teorias adotadas.

As indicações encontradas foram classificadas como segue, sendo acompanhadas dos respectivos números de ocorrência: a) Teorias do campo da educação musical: 2; b) Abordagens metodológicas da educação musical: 2; c) Perspectivas disciplinares da educação musical: 2; d) Teorias do campo da música: 1; e) Perspectivas disciplinares da música: 2; f) Conceitos/perspectivas de formação e atuação de professores: 6; g) Tendências pedagógicas/concepções de educação: 4; h) Conceitos, modelos e teorias de outros campos: 9; i) Perspectivas disciplinares de outros campos: 3; j) Autores (sem explicitar conceitos ou

teorias): 3. Os referenciais indicados distribuem-se pelos seguintes campos de conhecimento: educação: 15; educação musical: 6; sociologia: 5; música, 3; psicologia: 2; psicanálise: 1; fenomenologia: 1; retórica: 1.

Esses resultados vão ao encontro da visão de que a educação musical é uma área que se constitui a partir do diálogo com outras disciplinas, dos campos tanto da música quando da educação (ver KRAEMER, 2000). Por outro lado, como já ressaltado por Del-Ben e Souza (2007, p.8), chama a atenção a presença pouco expressiva de referências do campo da música, principalmente em comparação às provenientes do campo da educação.

Considerações finais

Em síntese, os resultados indicam que a educação musical escolar, embora sempre presente nos trabalhos analisados, não parece ser o principal foco da pesquisa na área. A distribuição da produção pelas regiões do país ainda é desigual. Além disso, a média de artigos por autor sugere certa dispersão dessa produção, o que sinaliza a necessidade de "analisar como diferentes autores têm dialogado entre si" (DEL-BEN; SOUZA, 2007, p.10).

A temática tem sido investigada principalmente a partir da perspectiva dos saberes escolares e dos professores, sendo ainda pouco expressiva, nos trabalhos analisados, a presença da perspectiva dos alunos e da escola. Parecem ser predominantes os trabalhos que buscam definir orientações e discutir fundamentos, seja para formação de professores, seja para a organização curricular das escolas, estando ainda pouco representadas as práticas "reais" desenvolvidas nas escolas, assim como os modos de pensar e agir dos próprios professores. Os resultados também indicam que as especificidades das diferentes etapas da escolarização na educação básica não têm sido suficientemente tematizadas pela área.

Esses resultados sinalizam algumas características do conhecimento produzido pela área sobre a educação musical escolar, e permitem um breve inventário tanto daquilo que já investigamos, e de como investigamos, quanto do que ainda podemos e precisamos investigar. Dar continuidade a esse "retorno reflexivo" (JURDANT, 2006, p.48) da pesquisa sobre si mesma em trabalhos futuros parece ser tarefa fundamental da área no momento em que a música volta a ser conteúdo obrigatório dos currículos escolares.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2/2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Seção 1, p. 10, 12 mar. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Diário Oficial da União, Brasília: Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

DEL-BEN, L; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo, 2007. *Anais...* São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LDBen_JSouza.pdf> Acesso em 29 jun. 2010.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura:* as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HIRSCH, I. B. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio:* um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JURDANT, B. Falar a ciência? In: VOGT, C. (Org.). *Cultura científica:* desafios. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 44-55.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, ano 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998**.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 07-19, set. 2002.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 07-16, set. 2004.

PESSANHA, E. C. et al. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 57-69, 2004.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária:* o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autência, 1999. p. 17-48.

SOUZA, J. et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre, *Série Estudos*, n. 6, 2002.

Educação musical especial: Estudo de caso com portador de síndrome de Dandy-Walker

Sandra Bernabé Moreira Berto
FAMES
sandrabberto@hotmail.com

Izaura Serpa Kaiser
FAMES

Resumo: Realizou-se o estudo de caso de um indivíduo que possui Síndrome de Dandy-Walker, exposto a um trabalho de educação musical, com a proposta de se investigar se houve a promoção de sua qualidade de vida. A pesquisa transcorreu em duas etapas, sendo a revisão de literatura e o estudo de caso propriamente dito, com observações do indivíduo em foco, bem como entrevistas com o responsável pela criança, com o professor acompanhador e com a coordenadora do Centro de Música do Centro Educacional Primeiro Mundo/Vitória–ES. Os resultados indicaram – no contato com a música -, uma melhora significativa da criança em sua auto-estima, no aspecto da socialização, em sua coordenação motora e no controle de emoções, aliviando as tensões provenientes de suas necessidades especiais.Concluiu-se que a educação musical é um meio concreto de orientação para o aprendizado, adequação e incorporação de hábitos que possibilitam melhorar a qualidade de vida da criança portadora de necessidades especiais, e mais especificamente a criança com Síndrome de Dandy-Walker. Deduziu-se que a música proporciona bem estar físico, mental e social, visto que ela trata o indivíduo como um todo, ou seja, trabalha aspectos bio-psicossociais.

Palavras chave:Síndrome de Dandy-Walker,música,qualidade de vida.

Introdução

A cada dia surgem estudos e técnicas que visam alcançar a melhoria da qualidade de vida de indivíduos com necessidades especiais, que, por muito tempo, foram marginalizados e renegados pela população. Neste sentido, a educação musical voltada às crianças com síndromes tem sido muito valorizada, uma vez que, para estas, a música cria naturalmente a disposição para aprender rapidamente, quando corretamente estimuladas, dentro de um trabalho acompanhado por profissionais capacitados.

Diante da necessidade de desenvolver o trabalho de conclusão do curso de licenciatura em música, em 2010, surgiu a oportunidade de atuar com um dos alunos, que apresenta necessidades especiais – especificamente a Síndrome de Dandy-Walker - participante de aula individual, para se fazer um estudo de caso. As características gerais das limitações impostas ao indivíduoenvolvem o comprometimento da coordenação motora e domínio da respiração, o atraso do desenvolvimento mental e intelectual, ocasionando alguns sintomas como a falta de controle da saliva e da fala, baixa auto-estima e dificuldade de

socialização. No caso mais específico do indivíduo com síndrome, a música atua principalmente associada a outras disciplinas, promovendo a socialização; trabalha a auto-estima, aumenta a confiança e ensina a se autovalorizar, modificando comportamentos; auxilia na alfabetização, no raciocínio, na concentração; enfim, atua no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, psíquico, dentre outros.

Tomando por base os autores da revisão de literatura e com a experiência nas observações obtidas no ano de 2009– numa escola regular de ensino que aceita crianças com necessidades especiais –trabalhamos com algumas que não interagiam com o grupo nas atividades propostas. Essa situação nos levou a buscar conhecimento específico para desenvolver necessidades coletivas e individuaisdesses alunos especiais, que participam de oficina de música semanalmente.

Esta pesquisa objetivou investigar se o trabalho com educação musical promoveu de fato a melhora da qualidade de vida da criança com necessidades especiais. Foi observado que, em determinado indivíduo, ocorreram mudanças comportamentais significativas e que a educação musical auxiliou esta pessoa em suas dificuldades.

Os procedimentos metodológicos envolveram uma ampla pesquisa de material bibliográfico. Em paralelo à revisão de literatura, iniciamos um estudo sistematizado em relação ao desenvolvimento do indivíduo, tendo como conseqüência o estudo de caso, de cunho investigativo e descritivo, com uma criança portadora da Síndrome de Dandy-Walker, dentro da Instituição Centro Educacional Primeiro Mundo, em seu Centro de Música, no município de Vitória–ES. Para tanto, esta pesquisa foi realizada em três momentos: utilização de registros clínicos e educacionais anteriores ao ano de 2010; entrevistas com o responsável pela criança, com o professor acompanhador em sala de aula e com o coordenador do Centro de Música da referida instituição; acompanhamento das reações do aluno durante o período de maio a julho de 2010, através de uma grade de observação, com os indicadores em análise - *auto-estima, socialização, coordenação motora e eliminação de tensão/controle das emoções* -, para fins de comparação entre os resultados e o levantamento bibliográfico. Após a coleta, os dados foram confrontados com a revisão de literatura, para discussão e descrição dos resultados.

A estrutura da pesquisa consta dos seguintes temas: limitações e possibilidades do indivíduo com necessidades especiais e benefícios proporcionados pela música; preparação do profissional e a atuação do professor de música com o portador de necessidades especiais; adaptações para o fazer musical de indivíduos com necessidades especiais; descrição do histórico de caso e algumas interpretações da melhora da qualidade de vida através da música.

Conhecer limitações e possibilidades do indivíduo

Birkenshaw-Fleming (1993, apud JOLY, 2003, p. 79) menciona que “Quanto mais conhecimento o professor tem acerca do estudante, maior é a adequação de suas propostas de ensino e maior é a sua segurança para promover o desenvolvimento dos alunos”. Por isso, o educador “deve conhecer muito bem as limitações e dificuldades de cada um deles”.Joly (2003, p. 79) percebe que tal conhecimento poderá ser o resultado “de um processo constante de leituras específicas sobre as características dos alunos”, também advindo de conversas com a família e com a equipe de professoras das escolas. Contudo, ressalta ser fundamental “o conhecimento gerado por meio de uma observação profunda dos alunos e de uma interação de afeto e respeito, considerando sempre as possibilidades de cada um”.

O pensamento de Loureiro (2005, p. 2) reforça a afirmação de Joly (2003) quando chama de “atraso de desenvolvimento” as dificuldades e os limites, sejam físicos, mentais, motores ou psicológicos trazidos pelos alunos portadores de necessidades especiais. Para Loureiro, tais aspectos são “desafiadores e enigmáticos para muitos professores”. Portanto, diz ser necessário que se tenha “compreensão básica das capacidades dessas crianças, suas necessidades especiais e principalmente de que maneira e em que níveis eles se diferem das demais crianças”. Por isso, a capacitação dos profissionais que trabalharão com pessoas com necessidades especiais é, por demais, necessária.

Ravagnani (2008, p. 3), analisando o texto de Joly (2003), concorda que, para o maior “desenvolvimento dos alunos especiais” há uma necessidade do “conhecimento de seus limites e possibilidades bem como o conhecimento sobre o próprio ambiente de trabalho”. Neste cenário atual da educação inclusiva, onde se confirma o surgimento de novas e maiores responsabilidades, parece óbvia a necessidade de uma formação mais eclética para o professor. Necessita incluir conhecimentos teóricos específicos com fundamentos médicos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos, bem como carece de uma estimulação à prática, pois dessa forma, diz a autora, garante-se um aporte mais robustoque permita ao profissional uma atuação consciente, sensível, promovendo o desenvolvimento do aluno, além do seu desenvolvimento pessoal.

Segundo a experiência obtida por Loureiro (2005, p. 3), “A música se constitui um dos melhores recursos motivacionais e mobilizadores para o desenvolvimento da atenção, memória, comunicação, habilidades motoras, amadurecimento emocional e socialização”,

contribuindo para o crescimento do indivíduo com necessidades especiais e melhorando a sua qualidade de vida.

Diante das limitações e possibilidades do indivíduo com necessidades especiais, é imperativo a presença de professor qualificado, para que se alcancem os benefícios proporcionados pela aula de música.

Especializar o educador musical

Louro (15 jan. 2009, p. 1-6) relata que, no decorrer da história, a sociedadesempre considerou compreconceito a pessoa com deficiência. Além da abordagem histórica, a autora defende "a idéia de que a música é importante para o desenvolvimento do ser humano", trazendo benefícios ao indivíduo, sendo especial ou não. Para ela, é interessante que o profissional tenha inclinação para trabalhar com pessoas especiais, para que não haja frustração, e sim, motivação. A autora ainda afirma a necessidade de muito aprendizado – teórico e prático - para que se tenha um profissional qualificado e sem preconceitos para trabalhar o indivíduo com necessidades especiais, dizendo que "isso só pode ser alcançado com o fornecimento de informações suficientes que façam com que os tabus sejam dissolvidos e os estereótipos derrubados". Segundo ela, o profissional deve estar atento a algumas questões em sua preparação para alcançar os objetivos em seu trabalho.

Loureiro (2005, p. 1) concorda que, na prática do ensino da música na educação especial, há "necessidade de um trabalho especializado", de uma equipe de profissionais que entenda de educação musical, didática do ensino, psicologia da educação, pois o público é diferenciado e precisa ser tratado com carinho e paciência.

Portando, o educador musical, apto a trabalhar com pessoas que apresentem necessidades especiais, deverá considerar, além das limitações e possibilidades da criança, uma melhor maneira de adaptação para o ensino musical, que, devido às suas peculiaridades, carecem de recursos diferenciados para se alcançar o objetivo almejado.

Adaptar estruturas para o fazer musical

Louro (5 abr. 2009, p. 2) indica "um levantamento de possíveis adaptações que contribuam para o fazer musical de pessoas com necessidades especiais", tanto em um "contexto terapêutico, como pedagógico." Portanto,"mostra a importância das adaptações na vida de uma pessoa portadora de necessidades especiais em relação ao fazer musical". Ainda, descreve algumas dessas adaptações. A estruturação das adaptações possibilita aos

alunos,com necessidades educacionais especiais, maior acessibilidade e passa a ser mais um fator motivacional.

Algumas das adaptações, citadas por Louro (5 abr. 2009, p. 11-12), se configuraram como essenciais na realização do estudo de caso apresentado. Foram introduzidas modificações na obra original, sem alterar o seu conteúdo e significado essencial, sejam: *alterações musicais*, com a exclusão do pentagrama, discretas modificações na escrita musical, introduzindo mudanças no aspecto visual, como cores e tamanho das notas; *arranjos musicais*, com mudanças na harmonia do acompanhador, utilização de acordes mais simples; a*lterações técnico-musical*, com mudança no andamento, tornando-o mais lento, a fim de respeitar as dificuldades e possibilidades da criança.

Também foi utilizada, nesse estudo de caso, a *adaptação do próprio organismo*, em que a criança, por ter os dedos e a mão rígidos, sem muita flexibilidade, devido à síndrome, se inclina levemente para conseguir fechar o orifício do instrumento musical, a flauta doce. Isso ocorre através da plasticidade cerebral e sua relação com motivação e exercícios, em que o organismo se adapta de forma a adquirir uma função física antes inexistente que colabore para a execução instrumental (LOURO, 5 abr. 2009, p. 12).

Levando-se em consideração todo o conhecimento alcançado através da pesquisa e da experiência já adquirida pela pesquisadora, com certeza, as adaptações foram imprescindíveis na execução do estudo de caso. A maneira como foram utilizadas puderam colaborar, de forma significativa, na interpretação dos resultados obtidos.

Perceber a criança especial: estudo de caso

A síndrome de Dandy-Walker é uma formação irregular congênita que se manifesta pela existência de várias anomalias, principalmente no cérebro. As características chaves desta síndrome são: ampliação do quarto ventrículo – uma canaleta pequena que permite que o líquido flua livremente as áreas superiores e mais baixas do cérebro e cabo espinal –; ausência parcial ou completa do vermis cerebelar – área entre os dois hemisférios cerebelares –; e formação do cisto perto da base interna do crânio, formando o quadro de hidrocefalia (PEREIRA;KUCZYNSKI;ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2005, p. 21-23).

Os sintomas que ocorrem freqüentemente na infância incluem o lento desenvolvimento motor e a ampliação progressiva do crânio. Em crianças mais velhas, os sintomas da pressão intracranial aumentada produzem irritabilidade, vômitos, convulsões, falta de coordenação dos músculos. Ocasiona também atraso de desenvolvimento intelectual e

anomalias físicas, dentre elas. A má-formação de Dandy-Walker é tratada cirurgicamente, em que o paciente é submetido à colocação de uma válvula, para que o líquido seja expelido, aliviando assim a pressão no cérebro.

O caso em relato é a criança especial G.R, 12 anos, sexo masculino, pardo, natural de Vitória, filho único. Segundo relatório médico, durante o pré-natal, através da ultrassonografia obstétrica, foi detectado ser a criança portadora de "problemas no cérebro", denominada "hidrocefalia". Segundo relata o histórico médico, a gestante apresentou sangramento no 4º mês de gestação, evoluindo com início de contração uma semana antes do parto -trabalho de parto prematuro, gravidez de trinta e uma semanas. Nascido de parto normal. Bolsa íntegra, apresentação cefálica. Ao nascer,demonstrou complicações respiratórias, infecciosas, cardíacas, hematológicas, neurológicos, problemas metabólicos e gastrointestinais, sendo submetido a vários procedimentos cirúrgicos. Após longo período de tratamento foi diagnosticado que G.R. seria portador da síndrome de Dandy-Walker.

O estudo foi realizado em três momentos – fevereiro a julho de 2009; agosto a dezembro de 2009; fevereiro a julho de 2010 – e foram verificados, dentro dos quatro indicadores propostos, o processo e o produto do trabalho musical desenvolvido individualmente com o aluno em análise.

Considerando o aspecto da auto-estima, tanto a coordenadora do Centro Musical quanto a professora acompanhadora do aluno G.R. observaram que, mesmo com problema na fala, atualmente ele não sente vergonha em cantar, falar e nem se expressar corporalmente por ocasião das peças teatrais. Nas atividades em sala de aula, apesar de ser tímido, apresenta iniciativa de decorar e declamar poesia para o sarau; não tem dificuldade de expor os trabalhos propostos diante da turma; participa de concurso de talentos e preocupa-se em fazer as tarefas de maneira adequada.

Foi observado pelos entrevistados e a pesquisadora, quanto à socialização, que G.R., apesar de sua timidez, se apresenta diante das outras pessoas com outro comportamento, mais descontraído, tomando parte das atividades propostas pelo Centro Musical, das apresentações do coral, recitais, teatro; demonstrando satisfação em participar dos passeios promovidos pela escola; em festas de aniversário de seus colegas de turma e pela convivência com os colegas no ambiente escolar.

Os entrevistados disseram que a criança adquiriu um melhor controle nos movimentos corporais feitos nas coreografias do coral; nas apresentações teatrais, quando se tem que atuar, marchando ou dançando; na orquestra, quando tem que tocar um instrumento, observando o ritmo, as pausas e o andamento da música; melhora significativa na escrita, na

leitura, nas aulas de educação física. Houve uma melhora considerável no desenvolvimento físico, adquirindo autonomia em algumas atividades que anteriormente tinha dificuldades tais como: se alimentar sozinho, se vestir, calçar, cuidar e manusear o material escolar, manusear o instrumento musical.

Tanto a coordenadora do Centro Musical quanto a professora acompanhadora do aluno G.R. observaram o controle de suas emoções por meio das reações da criança diante das atividades de que ela participava. G.R. tem mais segurança hoje na execução das tarefas, tanto em sala de aula quanto em oficinas, pois tem sempre alguém dando suporte nessas atividades, fazendo sentir-se capaz de executá-las.

Observou-se o desenvolvimento de G.R., através da música, nas seguintes áreas: *auto-estima, socialização, coordenação motora e eliminação de tensão/controle das emoções*.

De acordo com o avô materno e responsável pela criação de G.R., no ambiente musical informal, em casa, ouve-se música popular e folclórica e a criança reage favoravelmente a esse contexto musical, cantando e se expressando corporalmente. Fora do ambiente familiar, ele também é estimulado por meio da música; faz aula de flauta doce e piano, através da musicalização infantil, além da oficina de coral. No contexto social, seu comportamento era de timidez, retraimento e insegurança. Como sua coordenação motora é comprometida pelas características da síndrome de Dandy-Walker e hidrocefalia, tem dificuldades na fala, nas articulações, no andar, no manusear e na atenção, o que gera tensão emocional e física, por não conseguir executar as atividades. Foram observados, a partir da vivência com a música, benefícios na socialização e na coordenação motora. Conforme seuavô, “a musicalização tem melhorado a qualidade de vida de G.R.”.

Segundo a coordenadora do Centro de Música, a criança G.R. é aluno da instituição desde os cinco anos, portanto, há seis anos. O comportamento da criança, segundo ela, era inseguro, apresentava-se instável emocionalmente e com a auto-estima baixíssima. Diante da turma era totalmente arredio, sem nenhuma participação, e quando o fazia, chorava. A partir da vivência com a música houve uma melhora considerável na sua qualidade de vida. Diz ela que

> O aluno G. R. é hoje um menino totalmente diferente. A música mudou sua vida, pois hoje observamos ser ele uma criança feliz! Seu desenvolvimento cognitivo/lingüístico, seu desenvolvimento psicomotor e seu desenvolvimento sócio-afetivo é, em grande parte, resultado de sua vivência musical (Coordenadora do Centro de Música, 2010).

Conforme aprofessora acompanhadora de G.R., há seis anos a criança estuda na instituição, e atualmente cursa o 5º ano do ensino fundamental. Hoje tem um bom comportamento diante da turma. Ele conversa com os colegas e gosta de interagir, “apesar de ainda haver somente uma aceitação parcial da turma”, pois é visto como uma criança diferente. A professora diz que, inicialmente, seu comportamento, diante de apresentações nos programas especiais da escola, era de timidez. A partir da vivência de G.R. com a música pôde observar melhoras significativas neste aspecto.

Acreditamos desta maneira, que o progresso nestes aspectos influenciou na melhoria da qualidade de vida da criança, e não apenas no seu aprendizado musical.

Os resultados satisfatórios obtidos durante o período – ensino/aprendizado - foi conseqüência do processo de ensino que veio suprir as necessidades do aluno, fazendo com que obtivesse segurança para enfrentar os desafios, e alcançando, com isso, a melhoria de sua qualidade de vida através do ensino da música, ou seja, atingindo o objetivo principal deste trabalho.

Conclusão

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é uma problemática que todos os profissionais da educação estão vivenciando. Muitas são as dificuldades encontradas pelos professores pela falta de conhecimento, falta de iniciativa e interesse em buscar informações em estudos ou experiências de outros; ainda, pela falta de regulamentação de diretrizes na educação musical especial. Os profissionais da área deveriam - como apontam alguns estudos, e também por experiência prática da pesquisadora - procurar, além de uma educação continuada, um aprofundamento no conhecimento da necessidade específica do indivíduo com o qual trabalha. É fundamental que o professor tenha noção dos limites e possibilidades desse indivíduo e, conseqüentemente, utilizando de metodologia adequada – adaptações que possibilitem ao portador de necessidades especiais um aprendizado de maior qualidade – obter um resultado eficaz, proporcionando assim, os benefícios que esse indivíduo precisa adquirir por meio da música.

Deduzimos que, a partir do processo e do produtodo trabalho de educação musical desenvolvido com G.R., portador de necessidades especiais, foram verificadas mudanças significativas no progresso desse indivíduo, com relação à sua *auto-estima*, no *controle de suas tensões emocionais*, na evolução de seus *movimentos corporais* e em seu comportamento

diante de outras pessoas, ou seja, em sua *socialização*, ocasionando assim, alteração significativa em sua qualidade de vida.

A discussão desses elementos nos remete a pensar na formação profissional da área da música, relacionados aos indivíduos com necessidades especiais. Existe, entre os profissionais de música, a preocupação de como os conhecimentos teóricos e a prática inclusiva seria absorvida pela categoria. Também apontamos o quanto é relevante se atualizar, caso se tenha interesse na área, para atuar de maneira íntegra, ética e cada vez melhor, produzindo resultados valiosos de inclusão social, cidadania, aprendizado, qualidade de vida.

Finalmente, concluímos - com toda a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso - que não há uma fórmula única para a preparação do professor de música que trabalha com portadores de necessidades especiais. Existe um conjunto de conhecimentos que vai contribuir para a formação do professor: a paixão pela área da educação especial, o nível do curso de licenciatura em música, o conhecimento sobre musicoterapia e a educação continuada na área em foco.

Referências

JOLY, IlzaZenker Leme. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduo. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 79-86, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 5 mar. 2010.

LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga. Função da musicoterapia na iniciação e educação musical especial: da inclusão à inserção do portador de atraso do desenvolvimento na rede regular de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICOTERAPIA, 5., 2005, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: AMT-RJ, 2005. 1 CD-ROM.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência*: quebrando os preconceitos. Texto disponibilizado em 15 jan. 2009. Disponível em: <http://www.musicaeinclusao.com.br/?/Artigos/Educacao-Musical-e-Inclusao/Educacao-musical-e-deficiencia-quebrando-os-preconceitos-Por-Viviane-Louro>. Acesso em: 5 mar. 2010.

_____. *Música e deficiência*: levantamento de adaptações para o fazer musical de pessoas com deficiências físicas. Texto disponibilizado em 5 abr. 2009.Disponível em:<http://www.musicaeinclusao.com.br/?/Artigos/Educacao-Musical-e-Inclusão/Música-e-Deficiencia-levantamento-de-adaptacoes-para-o-fazer-musical-de-pessoas-com-deficiencias-fisicas>. Acesso em: 5 mar. 2010.

PEREIRA, Adriana; KUCZYNSKI, Evelyn; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B.. Autismo associado à síndrome de Dandy-Walker: relato de caso. *Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal*, Rio de Janeiro, 99(4), p. 21-23, out./dez. 2005. Texto disponibilizado em 22 fev. 2006.Disponível em:<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/artigo.asp?codigo=6>. Acesso em: 5 mar. 2010.

RAVAGNANI, Anahi. Desenvolvimento musical e musicoterapia em crianças Down: um estudo preliminar. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS,4., 2008. São Paulo. *Anais eletrônicos*... Disponível em: <www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm>. Acesso em: 5 mar. 2010.

Educação musical especial? Para quê? Para quem?

Ana Paula Cunha Dos Santos Fernandes
IFPA
fernandes.a.p@hotmail.com

Resumo: Este artigo é baseado nos dados adquiridos durante nossa dissertação de Mestrado e tem por objetivo investigar por meio da prática pedagógica de musicalização o processo de inclusão dos alunos da modalidade de jovens e adultos com necessidades especiais em ensino regular. Esta pesquisa foi realizada em uma classe especial dentro de escola pública estadual de ensino fundamental localizada em bairro periférico da cidade de Belém-Pará. A idade dos alunos variava entre 12 a 48 anos e apresentavam deficiências diversas como surdez, síndrome de down, autismo, e outros. Para levantamento dos dados utilizamos a observação, oficina de música e a entrevista semi-estruturada com a professora regente (chamada de Olga, por solicitação da entrevistada) e, as análises foram orientadas por meio da análise de conteúdo. Dentre os resultados destacamos: o rendimento dos alunos em sala de aula que foi considerado bom pela professora regente; os alunos conheceram um pouco sobre a música e da música além de participarem conjuntamente das atividades; a relação interpessoal mais harmoniosa na turma; a professora regente enfatiza a necessidade de a música ser ministrada como disciplina e não apenas no contraturno, dentre outros.

Palavras-chaves: Educação Musical Especial. Educação de Jovens e Adultos – EJA. Formação de Professores.

Música e musicalização.

Introduzir-se no universo da arte representa manter contato com uma realidade complexa, cuja constituição se processa com a concorrência de várias áreas de conhecimento, diferentes tipos de ações e um vasto conjunto de valores. Os conhecimentos artísticos e estéticos são necessários para que a leitura e a interpretação do mundo sejam consistentes, críticas e acessíveis à compreensão do aluno. Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, tais saberes podem aprimorar a participação na sociedade e promover a formação de sua identidade cultural.

No artigo 3º da Lei Nº 9.394, de 20 DE DEZEMBRO de 1996, informa que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles, destacamos: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Nosso trabalho busca ser uma possibilidade junto aos professores de arte em seu trabalho de Musicalização para pessoa com necessidades especiais ou não. Com o advento das Políticas de Inclusão e uma "educação para todos" muito tem se falado nas pessoas com necessidades especiais e seu devido acesso à escola em perspectiva socioantropológica e não

apenas clínica. Nossa trajetória de professora perpassa também pela condição de pessoa com necessidade especial e por isso, adentrei no mundo da música, incrivelmente por uma recomendação médica. Convivemos com perda auditiva e, desde a infância quando detectado o médico nos encaminhou para estudar música para que eu viesse a "estimular", prover audição. Mas nunca nos vimos ou sentimos em condição inferiorizada, ao contrário, a música nos ajudou a ouvir e ter memória auditiva. Cursamos o magistério e em seguida a graduação em Educação Artística – Música, e tenho prosseguido com os estudos que cruzam: música, formação de professores e escola, por buscar desde os anos do magistério possibilidades de se trabalhar a música na escola, e sua relevância social. Curiosamente minha primeira turma no magistério era de EJA (1ª etapa) e, muito embora soubesse que numa escola regular eu não teria a mesma estrutura de uma escola específica de música, e até mesmo a concepção de ensino se diferencia(va) haja vista seus objetivos distintos, buscamos alternativas de se trabalhar elementos musicais nas suas mais variáveis formas, fortalecendo assim a idéia de "vivências musicais" e musicalização.

Ressaltamos que o ensino de música enquanto conteúdo e não disciplina em muito nos preocupa: quem ministrará o "conteúdo música"? O professor de História, Geografia, Matemática, dentre outros, e até mesmo Pedagogo? Ou ainda, ressurgirá o professor polivalente de Artes? Almejamos novas perspectivas para que não ocorra um retrocesso. As oficinas também chamam nossa atenção tal qual a recém lançada proposta nas escolas públicas oferecidas como atividade complementar no contraturno, o programa "Mais Educação". Ao que se percebe a música enquanto disciplina com seus conteúdos próprios, planejamento de ensino, autonomia e outros, ainda são aspirações. Lamentavelmente, também, é o tal projeto federal que não requer formação superior para atuar, que de certa forma, nos favorece, porque seria vergonhoso ter formação superior, trabalhar na área de formação e receber em média duzentos reais sem ter condições adequadas de trabalho e com um público excessivo. E pior, sem condições de organizar um currículo que atenda as necessidades do público. O projeto assim como permite a entrada do "profissional da música" e o aproxima ao público escolar, também tem facilitado a depreciação e a marginalização, senão a própria proletarização docente.

A nosso ver musicalização é o início do aprendizado musical que envolve e/ou requer experiências, vivências e meios dinâmicos para isso. Concordamos com Penna (2008) quando diz na musicalização não é objetivo próprio o domínio da grafia tradicional ou da teoria. Compreendemos que o objetivo da musicalização é propiciar aos alunos vivências iniciais, é como se fosse à alfabetização musical. A música é uma experiência humana. Musicalizar é

desenvolver meios de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, significá-la. E estes meios seriam mediados também pela escola, não pelo simples fazer, mas por ações intencionadas, objetivadas. A musicalização propõe reforçar e continuar o processo de desenvolvimento humano, tal como a alfabetização é destinada a quem aprendeu a falar. Vivenciamos algumas atividades como sentar no chão, em círculo, cantando "escravos de jó", onde cada participante com um objeto na mão passa para o colega do lado direito sempre cantando. Nesta atividade utilizamos latinhas como objeto. Primeiro cantamos a letra da música, depois pensamos na música. Não a cantamos.

Por que educação musical? E a musicoterapia?

Após apresentação da musicalização no tópico anterior nos debruçaremos sobre a dicotomia Educação Musical x Musicoterapia. Certamente ao se falar de pessoas com necessidades especiais ou pessoas doentes logo nos vem à mente a musicoterapia por sua atuação junto à saúde, daí sua utilização "música como terapia". Então descreveremos alguns conceitos utilizados no livro "Definindo Musicoterapia", de Bruscia (2000) para vislumbrarmos o que vem a ser musicoterapia:

> 1. é a utilização da música e/ou seus elementos integrantes como objeto intermediário de uma relação que permite o desenvolvimento de um processo terapêutico, mobilizando reações biopsicossociais no indivíduo com o propósito de minimizar seus problemas específicos e facilitar sua integração/reintegração no ambiente social normal. (Barcellos, 1982)
> 2. é a aplicação científica do som, da música e do movimento, que através da escuta, do treinamento e da execução de sons instrumentais, contribui para a integração de aspectos cognitivos, afetivos e motores, desenvolvendo a consciência e fortalecendo o processo criativo. Os objetivos da musicoterapia são: 1) facilitar o processo de comunicação, 2) promover a expressão individual e 3) melhorar a integração social. (Del Campo,1993)
> 3. é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melo-dia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) para desenvolver ou recuperar funções do indivíduo de forma que ele possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e consequentemente uma melhor qualidade de vida. (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 1998, p.53)

A musicoterapia utiliza métodos específicos de trabalho como o Método Bonny de Imagens Guiadas e Música (MBIGM), e, embora trabalhe elementos musicais exige uma relação paciente/cliente – musicoterapeuta. Há necessidade de apresentar a musicoterapia neste trabalho porque compreendemos que é possível e relevante utilizarmos alguns de seus métodos ou atividades nas vivências musicais destinadas, neste caso, às pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar, contribuindo com a atuação ou abordagem da

educação musical especial. Álvares (2009) associa à musicoterapia o princípio feminino. Princípio este que valoriza a criação não competitiva das coisas que são apreciadas pela própria essência, a despeito de suas qualidades comparativas. A ênfase encontra-se "no cuidado com as pessoas e com a vida em todas as suas incontáveis formas de manifestação", além de sua empatia ativa. Este princípio não está ligado ao gênero, mas a condição existencial da sensibilidade. O princípio nos remete à alteridade, à ética, ao direito de ter uma educação (também musical) para todos, ao direito de se ver e ser visto como diferente, porém, reconhecendo e apreciando seus valores, habilidades e condições.

Ao citar ensino de música lembramos instituições de ensino que tem características próprias como currículo, avaliação, professores, alunos, etc, etc. Neste sentido se faz necessário perguntar: o quê ensinar? E como ensinar? Ocorre que junto com esse ensinar-conteúdo, é sabido que se ensina muito mais, como "normas e valores que são implicitamente ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos", e é chamado de currículo oculto segundo Apple (2006). O currículo oculto das escolas serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Então o que seria o oposto ao currículo oculto, o currículo explícito? Este currículo "explícito" abrange conteúdos que se voltam ao aluno com necessidade especial? Abrange também questões musicais regionais? Atende as necessidades da formação global? E como pode este currículo específico da música ser viabilizado por outros profissionais que não os que buscaram sua formação específica para tal?

O ensino de música na escola para jovens e adultos com necessidades especiais em classe multissérie (quando há duas ou mais séries em uma única classe com o mesmo professor) tem sido para nós desafiador e propulsor, por nos fazer buscar não apenas técnicas para atuar na sala de aula, mas concepções e consciência humana que busque ver a pessoa com necessidade especial, não pelos olhos da sociedade como uma pessoa em desvantagem, mas uma pessoa que é cidadã e que pode e deve buscar justiça social. E para os professores acredito que devem buscar a justiça curricular para promover um máximo de igualdade ou de menos desigualdade social, e que para este aluno com deficiência, muito mais que participar de apresentações artístico-musicais, se devam valorizar o processo criativomusical do qual participou.

Assim, a nosso ver, educação musical especial é o termo mais propício para nossa atividade desenvolvida com pessoas com deficiência em turmas de educação de jovens e adultos por envolver conhecimentos educacionais mas também conhecimentos específicos sobre a particularidade deste público que nos permite pensar não na limitação, mas nas

possíveis atividades que os permitam transpor. Segundo Fernandes (1999), a Educação Musical Especial trata da aprendizagem e do ensino de música para portadores (pessoas com deficiência) de deficiência física (cegos, surdos e mudos) e mental, perseguindo o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos, inclusive a apresentação pública dos resultados, o que é fundamental para a própria Educação Musical, não sendo, pois, aplicação de técnicas musicoterápicas. Neste momento nos lembramos da entrevista com a professora Olga que nos dizia da importância de se adquirir conhecimento sobre a educação especial e usufruí-la no processo inclusivo. Ressaltamos assim a importância de se conhecer a musicoterapia, mas não nos limitar a ela, fazendo associação do conhecimento para melhor desenvolvimento da Educação Musical neste caso, especial.

Vivências Musicais? Pra quê? Pra quem?

Apresentamos o termo “Vivências Musicais” por acreditar que este termo envolve o que compreendemos, que a musicalização requer meios dinâmicos e experiências. Não é dinâmico no sentido de inquietude ou agitação, mas de processos que promovam o ensino-aprendizagem. Assim, inspirada em outros educadores-musicais buscamos construir nosso planejamento de ensino e as atividades, por compreendermos que os métodos foram desenvolvidos para público específico em determinado tempo-espaço, que nos motivam, inspiram e a qual devemos valorizar, mas não nos ater a ele como uma "bula" única.

A partir disso vemos um leque de possibilidades de trabalho na escola de ensino regular, inclusive nas salas de recurso multifuncional. Sabemos que outrora a LDB também nos permitia ensino de educação artística, mas não por linguagens específicas e, vivíamos com o impasse do professor polivalente (o que também nos preocupa com a condição atual do "retorno" da música a escola) e as dificuldades de sua atuação e formação. Percebo que pela não existência de vivências musicais em casa, na escola e em outros ambientes de relação, as pessoas imaginem que estudar música na escola é estudar instrumento e fazer recitais, por serem também referências ou imposições do erudito e suas relações de poder. Assim sendo, quanto antes introduzirmos estas vivências musicais na escola será possível desmistificarmos e desconstruirmos ideias quanto a ter ou não habilidades para a música.

Hoje em dia existe material que busca atender o público diverso, como os de música para bebê para que seja estimulado e iniciado desde seu nascimento, mas o acesso a este material é restrito e ainda existe o impasse de que só poderá ler e compreender quem for profissional da área, por dominar a leitura musical. Com isso nos distanciam das vivências

musicais. E compreendemos que o ensino de música nas escolas permitirá quebra de paradigmas como o ocorrido durante a pesquisa em que a professora Olga nos diz que o melhor espaço para vivenciarmos a música é no auditório por ser amplo e limpo.

No caso específico do ensino de música aos alunos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares que é nosso foco de pesquisa, pudemos perceber resistência inicial de alguns poucos alunos na aula. Durante nossa primeira oficina rítmica e melódica, os alunos não aguardavam que concluíssemos as células rítmicas a serem executadas, mas apesar da ansiedade primeira executavam a repetição de maneira correta. Surpreendeu-nos a desenvoltura dos alunos nas atividades. Embora nem todos tenham participado, os que se fizeram presente corresponderam muito bem ao solicitado. Destacamos nesta atividade alguns pontos: um dos alunos com autismo participou de toda a oficina com suas respectivas execuções o que nos causou surpresa, e ao mesmo tempo a certeza de que não é viável enjaularmos estes alunos com necessidades especiais dentro das limitações e/ou deficiências.

Outro ponto a ressaltar é que, dois alunos fizeram a sequência rítmica invertida, a exemplo: primeiro executamos exercício com lata e depois com palma; eles fizeram primeiro palma com ritmos de palma e depois lata com seu ritmo correspondente. Apesar de estarem com a execução invertida não se intimidaram, ao contrário, sentiram-se com liberdade de executar. Ressaltamos que a presença da professora Olga na atividade proposta foi fundamental para os alunos que há tem por referência. Confesso também que nesta primeira oficina/aula realizada às 14h, me senti bastante incomodada por estar calor na sala de aula, barulho, e a presença de muitos alunos de outras turmas amontoados na porta da sala querendo assistir ao que fazíamos. Neste caso último, não era o acumulado de alunos em si que nos incomodava, mas a ausência de espaço naquela sala de aula para abrangê-los já que demonstravam interesse em participar.

Outra situação que considero relevante é a do aluno “E” que nos disse que não participaria da aula porque ele não era criança. O ensino de música é apenas para crianças? Certamente não, mas quando há dedicação do ensino de música nas escolas é prioritariamente, senão exclusivamente, para o público infantil. E aqui enfatizamos mais uma vez a necessidade de termos o ensino de música na escola, para todas as idades e para todos os públicos. Destacamos ainda a participação ativa da aluna com surdez na oficina melódica, e a mesma ao visualizar a manossolfa (método Kodály) me perguntou se era em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, e pediu para que eu repetisse até que memorizasse.

As dificuldades na realização da pesquisa como, resistência da professora em

participar/contribuir, ausência de aula devido greves, contrato rompido da professora regente e por último a exclusão da classe especial, não superam os resultados obtidos. A seguir destacamos parte da entrevista da professora Olga que complementam esta pesquisa:

> as aulas que nós tivemos, elas tiveram um bom rendimento pra eles, aonde eles foram conhecer, eles conheceram a música, você fez um trabalho onde se comunicaram.
> eu acho que devia ser uma disciplina porque quantos talentos a gente não tem aí escondido, de repente pode surgir vários profissionais... Então eu acho que devia ser uma disciplina sim.
> pode com certeza pegar algum desses alunos podem se desenvolver, talento duma música e ir pra frente. Eu acho que de repente essa música, esse aprendizado dele na da música tá lá dentro aí com esse estímulo ela pode vir pra fora e aí podemos até ter um grande artista.

De acordo com os dados acima e embora a professora Olga valorize que a música deveria ser uma disciplina, ao mesmo tempo ela enfatiza a questão "talento" que discutimos anteriormente neste artigo. E a outra situação a destacar é a associação da música à artista. O ensino de música em escolas de ensino regular não deve ter o objetivo de profissionalizar músicos/instrumentistas, mas o de socializar e vivenciar o conhecimento musical, provendo em instâncias futuras uma sociedade musicalizada. Sabemos que por anos estes pensamentos ficaram cristalizados e hoje com o advento do retorno da música como aspiração à disciplina e ainda, com a questão da inclusão, podemos avançar e ganhar novos caminhos. Compreendemos que a música tem muitas lacunas ainda a preencher como a educação do campo e as salas multisseriadas, a educação especial e a sala de recursos multifuncional com equipe multidisciplinar, EJA, e outros.

Certamente uma sala com melhores recursos musicais nos ajudaria muito, assim como a carga horária não extensiva, mas com salários mais dignos nos permitiriam investir na qualificação profissional do professor de música que deve ser constante, com práticas que reflitam e exale a música como disciplina que corrobora com a formação da pessoa humana. Um currículo voltado para as condições do aluno com necessidades educacionais especiais não deixaria de atender a sugestão curricular proposta pelo governo. A necessidade da música efetivada no cotidiano escolar permite como resultado também alcançar os pais e responsáveis por meios dos alunos, o que a médio e longo prazo nos faz almejar uma população musicalizada.

Pudemos acompanhar esta turma por mais de ano e sobre a EJA enfatizo a necessidade da valorização das práticas com este público, o respeito ao ser "aluno" freqüentador da EJA. Há a necessidade de se publicar mais trabalhos sobre estes que de maneira muito singular deixam sua marca no processo educacional. A EJA isoladamente já seria deveras enriquecedora e ainda, quando adicionado a estes a condição de ser com necessidades

educacionais especiais cresce de maneira corroborativa o olhar junto às políticas de inclusão.

Certamente não podemos nos esquecer do ser "professor" junto às suas práticas no cotidiano escolar. É necessária a formação comprometida deste profissional de maneira individual e/ou coletiva haja vista a especificidade que esta modalidade contempla. As políticas educacionais contemplam esta modalidade, porém, necessitamos visualizar mais sua efetivação. As mudanças provocadas pelas políticas educacionais e sociais interpelam a cultura escolar e é necessário reconhecê-los como fontes fundamentais de transformação da realidade vigente.

Referências

ALVARES, T. A Musicoterapia e o princípio feminino: considerações sobre teoria, prática e formação profissional. In: ILARI, Beatriz e ARAÚJO, Rosane Cardoso de, (orgs). **Mentes em Música.** Curitiba: DeArtes – UFPR, 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 2ª Ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FERNANDES, José. **Pesquisa em Educação Musical**: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-gradução *stricto senso* em Educação. Revista OPUS nº 6. Out/1999. Visualizado em: http://www.anppom.com.br/opus/opus6/fernande.htm. Acesso em: Janeiro de 2009.

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

Educação musical na educação profissional: um estudo de caso em um curso técnico em Instrumento musical

Olga Renalli Nascimento e Barros
UFPB
olgarenalli@gmail.com

Maura Penna
UFPB
maurapenna@gmail.com

Resumo: Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a legislação acerca da Educação Profissional e do Ensino Médio Integrado sofreu algumas mudanças e está mais condizente com a realidade e com as demandas do mercado de trabalho, buscando a formação de profissionais dinâmicos e autônomos. Neste contexto, surgiu o curso técnico em Instrumento Musical da Escola X (João Pessoa-PB), que conta com a modalidade integrada – onde a formação técnica é realizada em conjunto com o ensino médio. Este curso acaba dando certa ênfase à música popular, tanto nos instrumentos ofertados quanto pelo repertório trabalhado. Com o objetivo de analisar práticas de ensino e aprendizagem em música em um curso técnico, realizamos um estudo de caso nas turmas de violão coletivo e na prática de conjunto com os alunos deste instrumento. Estes eram de alunos do Ensino Médio Integrado e estavam sob orientação do professor P. Realizamos sete observações, uma entrevista semi-estruturada com o professor das turmas e um questionário com os alunos. Durante as observações, encontramos uma prática sistemática, reflexiva, condizente com a legislação e com o perfil almejado para os concluintes. A aula de música era realmente musical e significativa para os alunos, como eles mesmos observaram. Entretanto, eles reclamavam das aulas de teoria musical. Segundo eles, as aulas eram mecânicas e descontextualizadas. Assim, percebemos que mesmo nesta escola, que tem um projeto de curso diferenciado, também acontece um problema comum nas aulas de teoria musical de escolas especializadas de música e conservatórios.

Palavras chave: Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Violão.

O processo aqui apresentado é parte de uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo principal analisar práticas de ensino e aprendizagem em música desenvolvidas em diferentes contextos no município de João Pessoa. Durante o primeiro semestre de 2011, desenvolvemos um plano de trabalho que investigava um curso técnico-profissionalizante na área de música, com intuito de identificar as concepções, estratégias e processos de ensino e aprendizagem da música nesse contexto**.**

Para isso, realizamos um estudo de caso**,** já que pretendemos conhecer profundamente as nuances do caso investigado, compreendendo a ação educativa que ali acontece, através do entrecruzamento de diferentes fontes de dados (ANDRÉ, 2005, p. 19-22).

O principal instrumento de coleta de dados foi a observação da prática pedagógica. Realizamos sete observações seguidas, uma entrevista semi-estruturada com o professor das turmas e ainda aplicamos um questionário com os alunos. Realizamos também o levantamento e análise da legislação, dos documentos e site relativos ao contexto pesquisado.

O processo de análise dos dados foi de cunho interpretativo, tento em vista o caráter qualitativo desta pesquisa. Tomamos como base a literatura a respeito do mesmo tema e do mesmo tipo de contexto, buscando compreender os pontos em que os dados e análise de nossa pesquisa reforçam ou se diferenciam desses estudos já realizados.

As turmas escolhidas para coleta foram todas do Ensino Médio Integrado, em que a formação técnica é realizada de modo articulado ao longo do mesmo. Para nos situarmos, veremos agora um pouco sobre a legislação vigente relativa à Educação Profissional e ao Ensino Médio Integrado.

Educação Profissional e Ensino Médio Integrado (Legislação)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Lei 9394/1996), o Ensino Profissionalizante passou a ser tratado como Educação Profissional (LIMA, 2000, p. 40). O Ensino Profissionalizante estava ligado a uma sociedade que dava ênfase à razão e o conhecimento era tratado de forma estática e fragmentada (NASCIMENTO, 2003, p. 70). As propostas fundamentadas no novo paradigma privilegiam a flexibilidade e a diversidade:

> [...] Nesse contexto, são valorizadas as suas capacidades criativas, os valores estéticos, a sensibilidade, a ética, a valorização da subjetividade, dos afetos, etc. Aos trabalhadores, conseqüentemente, é exigida a articulação dos vários saberes oriundos de diversas esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade de forma criativa e flexível. O que, em termos de qualificação, determina mais um saber-ser do que um saber-fazer (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

Nesta mesma Lei, temos a diferenciação entre a preparação geral para o trabalho, que passa a integrar a formação básica (Ensinos Fundamental e Médio), e a formação profissional, que seria a preparação para uma profissão técnica.

Segundo o inciso 2º da mesma Lei, temos três categorias dentro da Educação Profissional: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Dentro da educação profissional técnica de nível médio, havia apenas as possibilidades de oferta da formação para o trabalho nas formas concomitante (com matrículas distintas para cada curso, podendo ser em instituições diferentes) ou seqüencial ao ensino médio (previstas no Decreto 2.208/1997). Com o Decreto 5.154/2004, revogou-se o 2.208/1997 e estabeleceu-se a possibilidade, já indicada pela LDB, de rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada "integrada".

Segundo o inciso 2º do art. 4º do Parecer CNE/CBE nº 39/2004, a modalidade integrada consiste em um único curso, sendo:

> [...] oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. (BRASIL, 2004b).

Segundo este mesmo Parecer, a Educação Profissional Técnica de nível médio não pode tomar o lugar do Ensino Médio. No caso da modalidade integrada, a Educação Profissional Técnica será oferecida simultaneamente e ao longo do Ensino Médio, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para esta, conforme as exigências dos perfis profissionais de conclusão traçados pelas próprias escolas, em obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como para a Educação Profissional Técnica de nível Médio (BRASIL, 2004b).

A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura e do trabalho, e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões, conforme o Parecer do CNE/CEB nº16/1999.

Além disso, não cabe a dicotomia entre teoria e prática. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino (LDB 9394-96 e Decreto 5154/2004).

Segundo o Art. 5º da Resolução CNE/CBE nº1/2005, os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas (BRASIL, 2005).

No Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, o curso de Instrumento Musical está dentro da classificação de Produção Cultural e Design e deve ter 800 horas para os conhecimentos específicos. Nele também encontramos o perfil do concluinte:

> Desenvolve atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações). Elabora arranjos instrumentais, realiza orquestração e harmonização de hinos e canções. Este curso assume linha de formação distinta de acordo com os instrumentos eleitos para a formação (BRASIL, 2008a).

O curso técnico em Instrumento Musical na Escola X

O Curso Técnico em Instrumento Musical apresenta-se em duas modalidades: subseqüente e integrada. Como dito anteriormente, as turmas escolhidas para a coleta fazem parte do Ensino Médio Integrado, que será o foco das análises.

O curso da Escola X conta com carga horária de 3.600 horas, distribuídas em 4 anos letivos, sendo acrescidas 360 horas destinadas ao recital de conclusão de curso (Escola X. Projeto, 2008), obedecendo à Resolução do CNE/CEB nº 03/2008.

O Projeto de abertura do curso é de 2008. Através dele obtivemos a maioria das informações acerca do curso. Este oferece aulas das seguintes famílias de instrumentos: Metais; Palhetas, Cordas; Teclado e Percussão.

O curso acaba dando certo enfoque à música popular (apesar de não explicitar isso em seu projeto), em se tratando dos instrumentos e repertórios, tendo em vista a demanda profissional da cidade de João Pessoa e do Estado da Paraíba, "correspondendo à preocupação do MEC e da sociedade em geral em estabelecer um vínculo entre o mercado de trabalho e o ensino técnico" (Escola X, 2008). Além disso, segundo o próprio projeto, essa proposta vem preencher a lacuna deixada pelos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da UFPB, ou seja, vem trazendo a Educação Profissional de nível técnico e, com isso, busca atender às demandas da região, que em sua maioria são voltadas para a música popular.

> João Pessoa constitui um mercado formal e regular para músicos, destacam-se orquestras, bandas de música, corais, grupos instrumentais, estúdios de gravação, etc. Além de um mercado informal caracterizado por casas noturnas, shows, bailes, etc (Escola X, 2008, p.17).

Pudemos perceber, durante a coleta, o enfoque dado à música popular através dos instrumentos ofertados (guitarra, bateria, teclado, violão, baixo elétrico, acordeom, metais...) e do repertório composto quase que inteiramente de música popular.

A entrada da música popular no cenário das escolas especializadas (e conservatórios) demonstra mudanças no ensino de música, até mesmo para a sobrevivência dessas instituições, diante da evasão dos alunos e das demandas do mercado de trabalho (ARROYO, 2001).

O perfil do concluinte almejado está de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e com a legislação referente à Educação Profissional:

> O técnico em Instrumento Musical deverá apresentar um perfil de conclusão que compreenda atividades de criação, desenvolvimento, produção e difusão da linguagem musical. De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnico, o egresso do curso técnico em Instrumento Musical, desenvolve atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações). Colabora em atividades de ensino de música e artes cênicas. Também poderá atuar em bandas, orquestras, conjuntos de música popular e folclórica, grupos de câmara, estúdios de gravação, rádio, televisão, multimídia e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura. Esclarecemos que esse curso assume linha de formação distinta de acordo com o(s) instrumento(s) eleito(s) para formação (ESCOLA X, 2008, p. 18).

As aulas de música

As aulas observadas foram de duas turmas de violão (quatro alunos por turma), além da disciplina de Prática de Conjunto apenas com alunos deste instrumento. Estas disciplinas e turmas estavam sob orientação de um único professor, que chamaremos de P. Os alunos estavam no 2º ano do Ensino Médio Integrado e tinham entre 14 e 16 anos.

As aulas do Prof. P eram sempre dinâmicas e objetivas. Ele trabalhava a técnica do instrumento, repertório, improvisação, composição, visando realmente o perfil almejado para o concluinte, demonstrando planejamento e reflexão prévia. O processo era semelhante a um estudo dirigido, onde o professor conduz o aluno de forma detalhada, o que se assemelha a muitas abordagens do ensino coletivo de instrumento (GALINDO, 2000; OLIVEIRA, 1998). Em entrevista, o professor relatou seu processo de planejamento, que leva em consideração o projeto do curso, o plano de ensino anual e as aulas passadas, buscando a coesão no processo.

O professor procurava sempre vincular os conteúdos teóricos à prática. Por exemplo, o Prof. P utilizava a improvisação muitas vezes como um instrumento para desenvolver estes conteúdos "teóricos". Logo na primeira aula observada, o professor levou bases gravadas por ele para os alunos das duas turmas, para que improvisassem, utilizando as escalas (A e Am) que tinham aprendido durante exercícios técnicos. Os alunos ficaram bastante animados com

a idéia de poder improvisar. Em outra ocasião, para treinar pulsação e métrica, o professor não usou metrônomo. Usou outra base gravada por ele, no estilo musical estudado (Bossa Nova). Quando perguntou se os alunos preferiam o metrônomo, todos disseram quase gritando que preferiam a "batida". Além disso, acham trabalhos com metrônomo muito chatos e mecânicos. Dessa forma, P. conseguia fazer o trabalho dos acordes na pulsação, já dando um caráter musical, tirando o mecanicismo da atividade. Ou seja, em geral, não trabalhava simplesmente a técnica pela técnica. Os aspectos técnicos eram trabalhados vinculados à música que estava sendo estudada no momento. Sendo assim, o professor estava fora de uma tendência que encontramos em **algumas** escolas especializadas de música:

> O enfoque da técnica como finalidade em si mesma, tendo por meta o virtuosismo. Em oposição à prática da música popular, onde a técnica instrumental tem uma função utilitária, e são valorizadas a expressão, a exploração e a improvisação – sempre no "fazer sonoro" -, o prazer de tocar pode se perder diante dos inúmeros e áridos exercícios de preparação técnica, assim como a preocupação virtuosística pode acabar por coibir a capacidade de expressão (PENNA, 1995, p. 133-134).

P. sempre pensava os exercícios de forma que os alunos não aprendessem apenas aquele conteúdo, mas que fosse uma base para que eles conseguissem desenvolver e ampliar, para que os alunos aos poucos ganhassem autonomia e familiaridade com o violão. Em uma das observações, trabalhando os acordes de Asa Branca, ele fez questão de mostrar aos alunos que, aprendendo a forma daqueles acordes, eles poderiam, apenas passeando pelo braço do violão, construir muitos outros acordes.

Diversas vezes, os alunos falavam em procurar aulas de reforço com outros professores, inclusive um dos alunos já estava tendo essas aulas. Em entrevista, sobre isso, o professor disse:

> [...] Eu falo para eles não esperarem de mim um todo, porque eu não vou fazer eles serem, sei lá, astros de violão... o que eu vou fazer é tentar ajudar o máximo possível eles a tocar. E eu sou a favor. Eu fiz isso na minha formação na universidade, de ir atrás de outros cursos. E é um problema também do curso, porque no plano eles teriam duas horas de aula de violão. E como é muita gente... (Professor P em entrevista, 20/06/11)

Esta posição do professor difere do que acontece normalmente em escolas especializadas e conservatórios. Nestes contextos, uma prática comum é o professor não aceitar que o aluno tenha aula com outros professores, pois pode haver interferência na técnica do aluno, pelo fato de outro professor ser de uma outra "escola", com outra

abordagem técnica. Segundo Jardim, essa tentativa de exercer controle na vida musical do aluno também vem da ilusão de que aquela informação prestada é a única possível, é da "escola" certa (JARDIM, 2002, p. 7).

Em se tratando de repertório, nas aulas de violão, ele começou a partir de estilos e gêneros preferidos dos alunos (pop e rock), mas, como o próprio professor explicou para os alunos, estava trabalhando agora Bossa Nova e Baião, porque esses gêneros têm novos acordes, novas concepções. Além disso, os alunos poderiam continuar trabalhando seus estilos preferidos sozinhos, pois com o trabalho feito com as músicas de pop e rock, já tinham autonomia o suficiente para isso. Esta postura está de acordo com idéia de que devemos "considerar o discurso musical dos alunos" (SWANWICK, 2003, p.66), mas não nos limitarmos a ele.

Nas aulas da Prática de Conjunto, o professor estava trabalhando uma música de rock, uma música erudita e uma música tradicional brasileira, mostrando que as aulas não ficavam em um só tipo de música. Nestas aulas, o professor utilizava partituras, pois, segundo ele, era a maneira mais fácil de lembrarem da música na semana seguinte. Além disso, os alunos tinham aula de teoria e percepção e já estavam lendo partituras.

Por outro lado, nas aulas de violão, o professor só utilizava cifras, tablaturas e passava a música oralmente, mostrando no violão. Sobre isso, em entrevista, ele nos disse que os alunos ainda são iniciantes e precisavam tocar logo, por isso tentava ser o mais prático possível:

> A preocupação que eu estava, principalmente com violão, é que muita gente entrou no curso sem nunca ter tocado e eles precisavam tocar. Então, eu decidi fazer todos os elementos, o máximo possível, práticos. Então, mesmo quando eu precisei falar de campo harmônico, do jeito mais rápido possível: "o campo harmônico é isso. Toca". Vai lá. "É isso. Toca". Até porque eles têm aula de teoria em outra disciplina. Eles têm teoria I, II e III. (Professor P. em entrevista, no dia 20/06/11).

Apesar de realmente cursarem teoria musical, eram freqüentes as reclamações dos alunos a respeito dessas aulas. Diziam que o professor não ensinava bem, que simplesmente "jogava" o conteúdo neles, pressupondo que eles já tinham bases para entender aquilo. Além disso, para eles as aulas eram muito mecânicas. Uma aluna disse que passavam a aula inteira apenas lendo os exercícios rítmicos do Pozzoli[1].

[1] A aluna refere-se aos exercícios rítmicos da 2ª parte do "Guia teórico prático para o ensino do ditado musical" de Ettore Pozzoli.

As aulas de teoria musical não foram foco de nossa pesquisa, mas, podemos ver que mesmo com uma proposta de curso diferente e com um professor que emprega metodologias tão consistentes e condizentes com a educação musical contemporânea, aparentemente nesta escola também acontece um problema muito comum nas aulas de teoria de **algumas** escolas especializadas de música e conservatórios: o professor passa o conteúdo mecanicamente, separando a teoria da prática, tratando a aula como alfabetização musical, privilegiando a escrita (JARDIM, 2002, p. 109-111). Dessas aulas geram-se conteúdos mecânicos e descontextualizados, como os próprios alunos disseram em questionário.

O problema que os alunos têm com a aula de Teoria Musical evidencia uma contradição em relação ao próprio perfil do curso, focado nos instrumentos e na música popular, visando um profissional dinâmico. Além disso, é um curso onde nem sempre os professores de instrumento utilizam a partitura e as metodologias tradicionais durante as aulas.

Considerações finais

Através do levantamento e análise, percebemos que a legislação acerca da Educação Profissional e do Ensino Médio Integrado está, aos poucos, ganhando consistência e se adequando às demandas do mercado e de procura, buscando a formação de profissionais técnicos dinâmicos e preparados para expandir o seu trabalho com autonomia. Podemos ver o resultado da melhora na legislação no próprio projeto do curso da Escola X. Ele está embasado na legislação vigente e ao mesmo tempo condizente com as tendências da educação musical contemporânea.

Em suas aulas, o professor P. não se limitava a ensinar os alunos a tocarem, mas tentava fazer uma aula de musicalização através do instrumento e, muitas vezes, fez o papel do professor de teoria musical. Ele planejava suas aulas de acordo com o perfil que se espera do concluinte do curso e constantemente refletia sobre sua prática. Buscava alternativas e novas atividades que fossem instigantes para os alunos, conseguindo assim aulas sistematizadas, com conteúdos pertinentes para a formação musical dos seus alunos.

No entanto, identificamos alguns problemas dos alunos com as disciplinas teóricas. Segundo eles, o professor apenas despejava o conteúdo nos alunos, não levando em consideração o contexto nem o nível em que os alunos estavam, além de cobrar muito dos estudantes, sem dar o embasamento necessário. Cabe ressaltar que o estudo foi feito apenas

com um recorte das turmas de violão[2], de modo que as outras aulas podem ser completamente diferentes, apresentando novas questões e novas concepções, como parece ser o caso da aula de teoria musical.

A formação do professor de música parece ser o ponto definidor. O prof. P tem uma formação musical e pedagógica consistente. Ele concluiu o curso de Licenciatura em Música e atualmente é mestrando na mesma área, o que pode ser um fator importante para seu trabalho planejado, sistemático e musicalmente significativo.

Diante de um trabalho consistente e com um notório desenvolvimento musical dos alunos, era muito difícil os alunos faltarem. Em questionário, os alunos disseram adorar as aulas e o professor, além de que realmente sentiam que estavam aprendendo. Um dos alunos disse: “Agora que minha mãe sabe que sei tocar Asa Branca, ela tá morrendo de orgulho. Fica mandando eu tocar para todo mundo que chega lá em casa” (Aluno, em questionário).

[2] Agradecemos à coordenação, ao professor P. e aos alunos que dispuseram a participar desta pesquisa.

Referencias

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARROYO, Margareth. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, n. 6, setembro 2001, p. 59-67.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Regulamentador nº 5.154. Brasília, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm

_____. Presidência da República. Decreto Regulamentador nº 2.208. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº39. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf

_____. Parecer nº16. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf

_____. Parecer nº11/2008 (a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 01. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol1_3fev_2005.pdf

_____. Resolução nº3. Brasília, 2008 (b). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf

ESCOLA X. Estatuto. 2009.

____. Plano de desenvolvimento institucional. 2010.

____. Projeto Político de Curso: Instrumento musical. 2008.

____. Regimento geral. 2010.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo*: a construção de um método. São Paulo: dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000, 180p.

JARDIM, Antonio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural*: Revista da Escola de Música Villa-Lobos, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 105-112, jun. 2002.

LIMA, Sonia Albano. A educação profissional de música frente à LDB nº 9394/96. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.5, p.39-43, set. 2000.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional: novos paradigmas, novas práticas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.8, p.69-74, mar. 2003.

OLIVEIRA, Ednaldo. *O ensino coletivo dos instrumentos de corda*: Reflexão e prática. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998, 202p.

PENNA, Maura. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu*: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Ed. Universitária/ Universidade Federal da Paraíba, 1995. p.129-140.

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

Educação musical na escola e os 4 pilares da educação: uma reflexão para a formação do indivíduo

Luan Sodré de Souza
UFBA
violuan@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como foco trazer uma reflexão sobre os objetivos da educação escolar e do ensino de música na escola, levantando questionamentos sobre Os Quatro Pilares da Educação e fazendo um diálogo com o ensino da música nas escolas de educação básica. Esse texto ainda busca refletir a respeito de como podemos aplicar Os Quatro Pilares da Educação nas aulas de educação musical, fazendo uma leitura e uma tradução mais humanista do documento. A proposta é chamar atenção dos educadores para uma análise mais crítica e atenciosa de documentos norteadores do ensino, partindo do ponto de vista que alguns documentos são produzidos por órgão que buscam atender uma demanda da lógica de mercado vigente.

Palavras chave: Educação musical, Os 4 pilares da educação, Música na escola.

A música na escola

Neste momento a educação musical passa por um período importante para nossa área. A lei da obrigatoriedade do ensino de música na escola sem dúvidas trás um crescimento e uma grande valorização para a música, porém, agregado a lei esta desafios importantes a serem resolvidos. O maior dos desafios na implantação da música na educação básica como área do conhecimento é o desenvolvimento de um currículo musical que compreenda todas as etapas da educação básica, bem como existe nas outras disciplinas da matriz curricular. Existem muitos pontos a serem considerados na formação desse currículo, dentre estes pontos temos algumas perguntas: O que queremos com o ensino de música na escola? É só um ensino técnico da música? Será que não existe um objetivo maior?

Diante dessas perguntas a educação musical mostra-se muito maior do que se pode perceber. No momento em que a música permite a formação de um individuo, de um cidadão consciente do mundo em que ele vive. A música tem um poder de transformação que pode ser usado a favor do processo de construção do cidadão.

> As práticas musicais nas ONGs se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos. Poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico-musical parece ser um ponto significativo para um trabalho de ampliação de status de "ser músico" ou de participar de um grupo musical. (KLEBER, 2008, p. 233)

Foi encomendado pela ONU, na figura da UNESCO um relatório que apontasse diretrizes para a educação no século XXI.

> A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI terá por missão efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios a enfrentar pela educação nos próximos anos e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório, que poderá servir de programa de renovação e ação para quem tiver de tomar decisões, e para os responsáveis oficiais no mais alto nível. Este relatório deverá propor perspectivas, tanto políticas como relacionadas com a prática da educação, que sejam ao mesmo tempo inovadoras e realistas, tendo em vista a grande diversidade de situações, de necessidades, de meios e de aspirações, segundo os países e as regiões. (UNESCO, 1996, p. 265)

Este documento foi escrito por uma série de especialistas de varias partes do mundo. Vale ressaltar que nessa equipe existiam profissionais de várias áreas, além de especialistas em educação, havia especialistas da economia, finanças, políticas públicas, sociologia e etc. O presidente da comissão Jacques Delors era antigo ministro da Economia e das Finanças e antigo presidente da Comissão Européia (1985-1995).

O relatório para a UNESCO da comissão para a educação do século XXI traz uma proposta da educação orientada a partir de 4 objetivos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com o outro e aprender a ser. Diante dessas 4 expressões tem-se uma impressão de que é um documento com uma visão humanista. Entretanto, é necessário uma reflexão crítica sobre o financiamento, elaboração e escrita deste documento. Financiado pela UNESCO, órgão que mantêm vínculo financeiro direto com Banco Mundial que é um órgão financeiro internacional, este documento denota em algumas passagens a educação extremamente ligada a profissionalização do indivíduo e adequação à lógica do mercado capitalista.

> Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas "saber-ser" pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de

> trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (UNESCO, 1996, p. 94)

O ingresso no mercado de trabalho e capacitação do indivíduo são pontos importantes para o desenvolvimento profissional do ser humano, porém a educação não deve estar a serviço desta formação de mão de obra, mas à formação do cidadão e sensibilização do indivíduo. A reflexão que o documento faz pode ser vista de outro ponto de vista, pode ser aproveitada e refletida de forma que possa possibilitar um crescimento humano ao educando, um crescimento maior do que o crescimento técnico, essa é a proposta deste trabalho. De que forma o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver em grupo e o aprender a ser, pode ser usado pela educação musical como uma ideologia norteadora dos trabalhos em educação musical?

Os 4 pilares da educação

Aprender a conhecer

Este objetivo esta ligado ao educando poder construir ferramentas quais ele possa ao longo da sua vida conhecer coisas novas por conta própria. No contexto da educação musical, quando o professor trabalha com seus alunos elementos que permitam que além da música trabalhada em sala o aluno possa buscar outras músicas e ampliar o seu repertório, ele estará trabalhando essa capacidade. Esse é um exemplo dentre muitos que podem ser encontrados a partir de reflexões sérias sobre o assunto. Se um aluno conhece uma música barroca, nessa aula o professor deve possibilitar que se esse aluno quiser buscar outras músicas do mesmo período ele possa encontrar. Mas como conhecer essa música? Como o aluno deve ouvir? A que pontos ele deve estar atento? São questionamentos que provavelmente um aluno terá.

Aprender a fazer

É importantíssimo que o aluno possa vivenciar a música na prática.

> A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõe e da função de cada uma delas, como o conhecimento de ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e

> velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/ prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo. (FREIRE, 1996, p. 22).

É importante que o aluno vivencie, pratique, experimente, porém de forma direcionada, é importante que o professor estimule uma reflexão crítica sobre a prática, que os alunos toquem de forma correta, que saibam pegar em um instrumento, que aprendam como usar aquele instrumento em diversos contextos. É importante construir o ensino junto com os alunos, como afirma Paulo Freire (1996, p. 22): "não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção."

> A apreensão da obra de arte não é nunca imediata; ela supõe uma informação, uma familiarização, uma freqüentação, únicos elementos capazes de propiciar ao indivíduo esses esquemas, esses sistemas de referencia, esse programa de percepção equipada, mais apta a criar no indivíduo o amor pela arte do que as efêmeras e ilusórias paixões à primeira vista (FORQUIN, 1982, apud PENNA, 2010, p.63)

É preciso que o aluno se familiarize com a música através da prática, em outras palavras o educando deve tocar na aula de música, ele deve fazer música e vivenciar a música da forma mais significativa possível.

Aprender a conviver em grupo

Este talvez seja um dos grandes problemas da atualidade, vivemos em uma diversidade cultural, étnico-racial, religiosa, de gênero, de opção sexual, todas essas diferenças tem sido motivo para desrespeito, violência e agressões. É papel do educador trabalhar a diversidade e o respeito para que o aluno aprenda a respeitar as diferenças. O mundo tem assistido guerras de intolerância religiosa, assassinatos, guerras étnicas e agressões contra a mulher, a comunidade escolar pode e deve lutar contra esse quadro.

> A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p.16)

Mas como desenvolver algo neste sentido no trabalho de música? Quando trabalhamos com músicas de culturas diferentes, de realidades diferentes é uma oportunidade importante de contextualizar, discutir, desconstruir conceitos e quebrar pré-conceitos. Através da música

o aluno pode viajar o mundo sem sair da sala. Toda música trás consigo uma realidade, um contexto, um grupo social, um gênero, em síntese a música tem um contexto político que pode ser discutido em sala. Esses diálogos pedem contribuir para um aprendizado de como conviver em grupo, onde com certeza uma das principais lições é a do respeito ao seu próximo.

A prática musical em grupo permite que o aluno perceba quem está do seu lado, ele precisa ouvir o colega, ele depende do outro, ele faz parte de um contexto, naquele momento é criada uma sociedade onde cada um tem a sua função e o aluno aprende a importância de cada um naquele processo, segundo Magali Kleber (2008, p. 214) no artigo Práticas sociais e educação musical, ela afirma que as ONGs utilizam a seguinte perspectiva para o ensino de música: "a música é fruto de práticas sociais que interagem na dinâmica da diversidade cultural", o mesmo acontece na prática coral onde o fazer musical é construído em grupo, um naipe precisa do outro pra dar um sentido a música, isso no aspecto expressivo e musical. No aspecto social são criados vários laços afetivos ao longo dos ensaios, de forma que podemos perceber:

> Uma educação musical para além dos aspectos estético-musicais, operando na complexidade das ações humanas que acontecem na prática coral. Essa visão me fez compreender, um pouco melhor, de que forma as práticas pedagógico-musicais também se constituem em práticas sociais e que os exercícios de interação aplicados no processo de ensino e aprendizagem musical coletiva alcançam desdobramentos em outros setores da vida das pessoas envolvidas. (DIAS, 2011, p. 200)

Pensando dessa forma a música atinge o papel muito maior do que o de aprender a cantar ou tocar um instrumento. Ela transcende e consegue ir além das fronteiras musicais.

Aprender a ser

Por fim o aprender a ser faz uma agregação dos 3 objetivos anteriores. O aprender a ser é conseqüência de tudo que foi aprendido anteriormente. O aluno quem constrói e a escola é fundamental nesse processo de construção segundo Freire (1996, p. 19) "somos seres condicionados e não determinados".

Essa é uma forma de trabalhar os conteúdos musicais com um objetivo maior do que apenas "música pela música". A escola é um ambiente de construção, construção de um cidadão crítico com consciência do mundo em que vive, e não um centro de formação de mão de obra, a escola não é um treinamento de uma empresa, isso é necessário, porém, vai ser automático na sua construção escolar. Devemos pensar de uma forma ampla a formatação de

currículo que vai abranger uma grande parte da vida do aluno. Pensar de forma que a educação não seja conteudista. Atualmente, com a tecnologia avançada, é muito mais fácil o acesso à informação. Entretanto, as pessoas estão cada dia mais individualistas, solitáriase pensando em si, quadro que o mundo capitalista tem influenciado para desenhar. Num mercado onde prevalece sempre o melhor, onde a interação entre homem e máquina é maior do que a interação entre as pessoas.

A educação é uma forma de mudar esse quadro quando vista de uma forma mais ampla. Através da escola é possível aproximar as pessoas. A escola é um ambiente onde o educando precisa ter experiências significativas de construção em conjunto na construção do seu conhecimento.

Referências

DELORS, Jacques (*org.*). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.* 3ª Ed. Porto: Edições Asa, 1996.

DIAS, L. M. M. *Interações dos processos pedagógicos-musicais da prática coral: Dois estudos de caso.* 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Música). Curso de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

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

KLEBER, Magali. Projetos Sociais e Educação Musical. In: SOUZA, Jusamara, (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*/ Organizado por Jusamara Souza. – Porto Alegre: Sulina, 2009. 287 p. (Coleção Músicas) – 2º edição.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. (2a ed.). Porto Alegre: Sulina, 2010.

Educação musical nas escolas: uma proposta de sensibilização

Renata Franco Severo Fantini
renata.severo@yahoo.com.br
Secretaria de Educação de São Carlos/SP

Flávia Costa Prazeres
Secretaria de Educação de São Carlos/SP

Matheus Augusto Ferreira
Secretaria de Educação de São Carlos/SP

Marcelo Haack de Marcos
Secretaria de Educação de São Carlos/SP

Keila Cristina Tayra Yonashiro
Secretaria de Educação de São Carlos/SP

Rodrigo Yuji Ito
Secretaria de Educação de São Carlos/SP

Fábio dos Santos Ekman Simões
Secretaria de Educação de São Carlos/SP

Resumo: A proposta de sensibilização musical nas escolas, elaborada pela equipe de professores de música da rede municipal de Ensino de São Carlos, São Paulo em parceria com as diretoras das Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), teve por objetivo iniciar um trabalho com música nas escolas durante o primeiro semestre de 2011. O trabalho visou não só a sensibilização de professores e alunos nas unidades escolares, mas também a sensibilização dos professores de música no que se refere às demandas e realidades das escolas. Relatamos neste trabalho o processo que ocorreu em três módulos distribuídos no decorrer do primeiro semestre e em três frentes: encontro com os professores do ensino fundamental (neste primeiro momento de 1º ao 5º ano) em horário de trabalho, aula-espetáculo de música para seus alunos e elaboração e distribuição de material de apoio aos professores. O que podemos aferir findado o semestre, é que a mobilização de todos os participantes e a coesão da proposta com as reais demandas escolares são fundamentais para o desenvolvimento efetivo da sensibilização. Além disso, o contato da equipe de educadores musicais nesses moldes com a rede municipal de ensino contribuiu para um relacionamento integrador na medida em que esclareceu questões importantes a respeito da música nas escolas.

Palavras chave: educação musical; ensino fundamental; sensibilização musical

Introdução

Este trabalho é um relato de nossa experiência com Educação Musical em uma cidade do Estado de São Paulo. Nossa equipe formou-se em fevereiro deste ano, por ocasião

do Concurso Público 321 para professores III – Música, composta por sete profissionais licenciados em Música com o objetivo iniciar o trabalho de música nas escolas municipais da cidade.

Nossa primeira questão foi buscar uma organização que nos estabelecesse como Equipe de trabalho. Tínhamos como primeira opção nos direcionar para as atribuições de aula e trabalharmos individualmente, cada qual com suas turmas em sala de aula. No entanto, optamos pelo caminho do trabalho coletivo, buscando fortalecer nossas ações e fundamentando nossos conceitos e concepções sobre a presença da música nas escolas.

Nossos primeiros encontros foram muito importantes para nosso entrosamento. Discutimos nossos ideais sobre Educação Musical, buscamos nossas referências, estabelecemos nossas bases para iniciar um trabalho que pudesse ser consistente para o município.

Nosso segundo desafio foi elaborar uma forma de trabalho musical considerando o número de escolas municipais e as nossas possibilidades de acordo com o nosso número: sete profissionais. Teríamos que optar por algumas escolas? Por alguma série? Nos direcionaríamos apenas às crianças ou também aos professores?

Iniciamos então, uma triagem sobre as experiências musicais na Secretaria de Educação a fim de considerar o histórico de cada unidade escolar, buscando conhecer em que medida a música já estava presente nas escolas e se esse conteúdo somente se voltava aos alunos ou também envolvia os professores.

Felizmente nossa cidade vem vivenciando a música há alguns anos por meio de projetos advindos especialmente da Universidade local. Esta Universidade além de desenvolver projetos musicais há quase vinte anos, voltados para a comunidade por meio de Orquestras e Coros, abriu em 2004 o curso de Música- Habilitação em Educação Musical. Desde então projetos de extensão vêm sendo desenvolvidos e ofertados em várias unidades escolares municipais. Sendo assim, várias crianças da rede vêm estreitando sua relação com a música.

Da mesma forma, alguns projetos foram destinados também a professores da rede. Em especial o projeto “Música e Movimento”, parceria da Universidade com a Secretaria de Educação, atingiu um grande número de professores, em caráter de formação. Essa ação teve uma influência bastante positiva neste público que iniciou trabalhos envolvendo música nas suas escolas, de forma orientada.

Consideramos então, que estes projetos poderiam ter uma continuação, um desdobramento. Tanto alunos como professores deveriam estar vinculados as experiências musicais que proporíamos para as escolas.

Dentro deste contexto demos início à ação: "Educação Musical nas escolas: uma proposta de sensibilização", direcionada às séries iniciais do ensino fundamental (1º a 5º anos) buscando o envolvimento de todos: alunos, professores e gestores. Ao todo atendemos 08 EMEBs, totalizando 171 turmas.

Educação Musical nas escolas: uma proposta de sensibilização

> No nosso entender, a grande função da música na atualidade é abrir espaço para que indivíduos e comunidades possam desfrutar do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento. Sem qualquer forma de exclusão. (FONTERRADA, 2007, p.33)

Esta proposta se constitui de três frentes: aula-espetáculo de música para os alunos do primeiro ao quinto ano, encontro com seus professores em horário de trabalho e elaboração e distribuição de material de apoio aos professores.

Entendemos por sensibilização a ação de mobilizar crianças, professores polivalentes e a nossa própria equipe em torno do assunto com a intenção de construir uma proposta que afete as noções de ensino e de presença da música nas escolas, uma proposta consciente, dinâmica e consistente, que realmente atinja a todos.

Para tanto, nossas práticas foram planejadas de acordo com as atuais pesquisas e pensamentos sobre Educação Musical no cenário brasileiro, considerando o ensino de música um meio de se desenvolver as habilidades e competências humanas, de forma integral e interdisciplinar, usando a música a serviço da sociedade a partir da formação do senso estético, das noções de ética e das relações sociais.

Fundamentação Teórica

Autores como Hans Joachim Koellreutter, Marisa Fonterrada, Ilza Joly, Eny Parejo e Carlos Kater, entre outros são referências para nossos estudos e nossa atuação.

A contribuição de Koellreutter ao nosso trabalho se dá no sentido de rever "métodos obtusos" que contribuem mais para barrar processos criativos do que para incentivá-los. Para

esse autor a crença de que a potencialidade integral do aluno deve ser desenvolvida é uma tônica, bem como o espírito de investigação. “Pois, esse sistema educacional deveria não apenas transmitir cultura, mas sim, criar cultura.” (KOELLREUTTER, 1997, p.66)

Fonterrada (1994) corrobora com essa idéia ao desenvolver um raciocínio a respeito das relações entre música e linguagem indicando que tanto um ensino tradicional de música quanto um caminho alternativo, apesar de suas diferenças, devem considerar a existência de uma “linguagem musical”.

Neste contexto a autora sugere um terceiro caminho de ensino em que as duas vertentes se complementem, se preocupando em desenvolver técnica, não como um fim, mas como um meio para também se experimentar a “capacidade de agir, reagir e fazer música” (FONTERRADA, 1994, p. 43).

> “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.” (FONTERRADA, 1994, p. 43)

Joly (2003) aponta possíveis direções que visam a integração social e emocional da criança. Para a autora a Educação Musical contribui para o desenvolvimento da consciência perceptiva, da discriminação auditiva e do controle motor.

A autora aponta ainda a importância da educação musical como agente conector de diferentes áreas, que podem manter um diálogo freqüente a fim de gerar maiores benefícios:

> É importante notar que a área de educação musical no Brasil vem, cada vez mais, se estabelecendo com uma área de grande potencial de contribuição para os projetos multidisciplinares e interdisciplinares trazendo novas e boas perspectivas para a educação de maneira geral. Há um número significativo de profissionais envolvidos em estudos e produção de materiais didáticos voltados para um ensino mais efetivo e abrangente da música. (JOLY, 2003, s.p.)

Aprofundando a idéia de conexão entre as áreas, Parejo (2009) nos apresenta sua visão de transdisciplinaridade como uma idéia de ir além das disciplinas. ‘Trans’ significa abertura, ultrapassagem. Assim, segundo a autora “a transdisciplinaridade reconhece a interdependência de todos os elementos da teia na qual nos inserimos e assume que o ser humano e a realidade são multidimensionais” (PAREJO, 2009, p. 60).

A influência de Carlos Kater permeia nosso trabalho na sua presença de grande educador, que nos convida a repensar freqüentemente o valor da música para a sociedade,

utilizando-a com um meio para se desenvolver a humanidade, ou seja, o potencial humano em sua infinidade de possibilidades. Movimento é palavra chave. O movimento constante de se refletir, de deixar fluir nossos qualidades e defeitos na grande roda da vida.

Portanto, é característica dessa equipe propor metodologias que não se fechem para uma sociedade dinâmica e que, mais que nunca, em se tratando de educação musical, necessita de flexibilidade e criatividade.

Os módulos

A proposta de sensibilização aqui descrita ocorreu entre abril e julho de 2011, atendendo a todas as turmas das séries iniciais do ensino fundamental das oito EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) do munícipio de São Carlos.

A fim de viabilizar nossas atividades de sensibilização nas escolas organizamos um cronograma de uma visita mensal por escola dentro do período citado. No dia dessa visita eram realizadas as atividades com os alunos, com os professores e a distribuição do material didático. A cada uma dessas visitas mensais às escolas demos o nome de *módulo.*

Neste período realizamos um total de três módulos, ou seja, três visitas em cada escola.

Sendo assim, descrevemos a seguir as características de cada frente de trabalho:

Sensibilização para Crianças

Nosso contato com as crianças deu-se por meio do que chamamos de aulas-espetáculos, de 50 minutos a 1hora cada, reunindo de duas a quatro turmas simultaneamente, de modo a realizarmos de quatro a oito apresentações por dia, dependendo do tamanho da escola. Pensamos em um formato de aula utilizando a quadra esportiva. O objetivo dessa aula - espetáculo foi o de realizar um primeiro contato nosso (educadores musicais) com os alunos, trocar experiências do universo musical e cultural, e introduzir conceitos básicos da linguagem musical. A sensibilização para as crianças consistiu em apresentações de um repertório pré-selecionado, permeado por atividades e jogos musicais. Buscamos escolher um repertório que fosse adequado para crianças de 07 a 10 anos aproximadamente e mesclamos atividades de escuta e atividades envolvendo canto, corpo e movimento.

Ao longo dos três módulos abordamos os mais diversos assuntos relacionados à educação musical, tanto os relacionados diretamente aos conceitos musicais (timbre, altura, dinâmica, duração, pulso, percussão corporal), quanto aspectos culturais (cultura clássica, hip-hop, caipira, rock, bumba-meu-boi), buscando sempre a interação dos alunos através do canto, da dança, da música no corpo e de atividades e jogos musicais.

Embora o contato com cada uma das turmas tenha sido breve, este momento mostrou-se extremamente rico, apresentando aos alunos a educação musical como um momento de vivências, de experiências e descobertas do universo sonoro. E a resposta dos alunos a essa nossa primeira experiência foi muito positiva. Algumas turmas trabalharam em classe com algumas das atividades desenvolvidas por nós na sensibilização, e, em cada retorno nosso à escola para o próximo módulo, nos apresentavam alguns dos resultados.

Ao nosso parecer este primeiro momento da educação musical na escola, a que chamamos de sensibilização, foi muito positivo, mostrando que a educação musical está tanto aberta a dar quanto a receber e, recebendo, é capaz de transformar aquilo que foi vivenciado.

Sensibilização para professores

Simultaneamente à sensibilização dos alunos, era realizada a sensibilização dos professores (das mesmas turmas que participavam da aula espetáculo) com um membro de nossa equipe.

A intenção não era oferecer uma formação para os professores pedagogos, mas sim estabelecer um primeiro contato dos professores com esse conteúdo agora obrigatório. Dessa forma, os objetivos foram:

- Apresentar aos professores(as) alguns conceitos básicos de educação musical com os quais pretendíamos trabalhar nas escolas;
- Realizar vivências musicais que exemplificassem esses conceitos;
- Distribuir um material de apoio com informações sobre o ensino de música, conteúdos, propostas de atividades e curiosidades sobre o ensino de música nas escolas aos professores(as);
- Criar parcerias e construir um trabalho integrado ao projeto político-pedagógico das escolas.

Além dessas atividades, abrimos espaço para que esses professores pudessem expor um pouco suas visões sobre a educação musical, quais as expectativas e apreensões com

relação à nova situação e de que forma a educação musical poderia contribuir no cotidiano da sala de aula.

Consideramos de extrema importância ter o professor pedagogo como um parceiro na prática de educação musical, especialmente neste momento de transformações no currículo escolar. Por isso, vemos a sensibilização dos professores como um momento oportuno para que eles desvendem o universo musical para si mesmos e percebam as transformações que tal prática é capaz de realizar.

Material Didático

A cada módulo produzimos um material de apoio aos professores, contendo informações sobre os conceitos musicais desenvolvidos nas aulas-espetáculos com as crianças. Este material contém algumas partes fixas em todas as edições: informações sobre o conteúdo musical trabalhado com as crianças nas aulas-espetáculo com sugestões de desdobramentos de atividades, um quadro de informações sobre as características, implementações da Lei 11769/08 voltado para os professores e um quadro de Curiosidades destinado às crianças, contendo jogos ou sugestões de brincadeiras e práticas musicais. Disponibilizamos, ainda, dois CDs por módulo em cada escola contendo as músicas utilizadas nas apresentações, para que os professores pudessem ter acesso a esse material e possivelmente dar continuidade ao trabalho realizado com as crianças.

Todo o trabalho considera a proposta curricular do ensino de música que vem sendo construída coletivamente por professores, coordenadores, departamento pedagógico e professores de música recém-contratados. É importante destacar que focalizamos nossas ações nas EMEBs (1º ao 5º ano) por uma questão de prioridade devido ao número de profissionais habilitados em música da nossa equipe. A rede municipal de ensino ainda oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano em duas escolas e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas entendemos que a demanda maior se encontrava nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), pois nessas séries: **1.** Não há a atuação de um professor específico de Arte, como há no ensino fundamental de 6º ao 9º ano e na EJA; **2.** Verifica-se a idéia de tempos e espaços mais rígidos e um currículo um pouco mais sistematizado do que na Educação Infantil. Pensamos que uma ação com música nas EMEBs pudesse proporcionar momentos de reflexão e revisão desse quadro.

Essa formatação foi o meio que encontramos de contemplar as oito escolas municipais de educação básica de 1º ao 5º ano, numa tentativa de multiplicar o trabalho de educação musical considerando o número reduzido de profissionais frente às necessidades da cidade.

De modo geral os professores e as unidades escolares como um todo têm se mostrado receptivos a nossa proposta, mas nesses primeiros meses de contato com as escolas, vários foram os questionamentos levantados pelos professores.

De que forma a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008) está sendo vista e exercida nos contextos escolares? Ao iniciarmos o trabalho na função de Professores III – Música em fevereiro deste ano nossa equipe de educadores musicais tem se aproximado dessa questão de forma intensa.

Não se trata apenas de como nós, enquanto educadores, olhamos para a referida lei, mas como as escolas se relacionam com ela, como os gestores esperam ou se antecipam com relação ao conteúdo musical e ainda como os professores polivalentes lidam com a questão de se incluir esse conteúdo na falta de profissionais.

Alguns resultados

O que observamos em nossa prática dentro das escolas, ou mesmo recordamos de nossas experiências como alunos é que os professores freqüentemente se utilizam da música em suas atividades para outros fins, que não propriamente para o desenvolvimento musical dos alunos, uma vez que lhes falta o aprofundamento nos conceitos inerentes à educação musical.

Alguns resultados que pudemos colher nesse primeiro semestre foram:

- Envolvimento da escola com o projeto e aceitação por parte de diretores, coordenadores, professores e alunos. A mobilização dos participantes tem sido fundamental para o desenvolvimento efetivo da sensibilização.
- Ênfase na parceria com a direção das escolas.
- Fortalecimento e coerência da equipe de professores de música.
- Reflexão e discussão produtiva com os(as) professores(as). Quanto a isso questões importantes foram verificadas:

  1. A necessidade, vontade e demanda por formação continuada em música (problemática do horário de oferta).
  2. Requisição da presença do professor especialista.

3. A escola já reconhece o valor da música na educação básica – como área de conhecimento específica e como instrumento para auxiliar outras áreas de conhecimento ou outros fins.
4. A escola pode e deve ousar: propor a utilização de novos espaços, novos formatos de aula e a flexibilização do tempo escolar.

Destacamos desses resultados duas frentes principais que pedem nossa reflexão a partir do que a literatura vem apontando: a relação entre os professores especialistas e os professores generalistas e o que se espera do ensino de música na escola.

Para a primeira questão julgamos que a relação entre os professores generalistas e especialistas pode ser rica na medida em que a comunhão dos saberes pode favorecer um trabalho mais integral, atingindo não só as crianças de maneira mais consistente, como também oferecendo aos professores generalistas um contato com a música, preenchendo algumas lacunas do seu desenvolvimento musical, que, geralmente, não foi contemplado em sua etapa de educação básica (BELLOCHIO, 2001 apud FIGUEIREDO 2005). Dessa forma, iniciar nosso trabalho compartilhando conhecimentos foi importante para ressignificar conceitos de educação musical que na maior parte das vezes surpreenderam esses professores.

Os achados da pesquisa de Figueiredo (2005) são válidos também para nossa realidade: professores generalistas indicam que o trabalho em conjunto com professores especialistas pode enriquecer suas práticas em sala de aula.

> Neste sentido, o trabalho em conjunto entre o especialista e o generalista, contribuiria para uma mudança expressiva nas ações pedagógicas destes profissionais resultando em práticas significativas de educação musical na escola. (FIGUEIREDO, 2005, p.3)

O segundo ponto diz respeito ao conteúdo e a forma como o conteúdo musical pode ser inserido no ambiente escolar. Para tanto o trabalho de Santos (2010) é bastante esclarecedor. No referido trabalho a autora não somente indica sua tese sobre a finalidade do ensino de música na escola como também aponta a qualidade, as características mais comuns a esse ensino. Segundo a autora “a música na escola deve contribuir para o desenvolvimento do potencial musical de que *todo* sujeito é capaz”. Nossa equipe como um todo aponta a aquisição do conhecimento musical como um direito de expressão, um conhecimento necessário, um recurso potencial à humanidade de se expressar e comunicar.

Quanto ao caráter lúdico das aulas de música a autora defende que a música pode e deve ser desenvolvida em situações também recreativas, mas não se pode perder de vista o conhecimento, o desenvolvimento musical.

Inúmeras vezes fomos questionados a respeito do formato lúdico e espontâneo de nossas aulas. Esse aspecto parece soar como distante para a maioria dos professores que não privilegia o movimento em sala de aula. Corroboramos com o pensamento de Brito (2009): "não devemos (nem podemos) aprisionar a música em bancos escolares duros e imóveis. Música é movimento, aventura, criação, sensação e, desse modo, considero, deve estar presente nos planos de educação". A motivação que nasce de atividades que se afinam a natureza criativa e expressiva da criança está de acordo com a própria natureza do que se pretende ensinar. Música é movimento e expressão, arte é técnica e expressão, expressão é conhecimento comunicado em eterno diálogo.

O que esperamos com nossas práticas é ampliar a discussão e as vivências de educação musical de forma estruturada, considerando a produção atual sobre Educação Musical.

Referências

BRASIL, *Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 2008.

BRITO, Teca Alencar de. Música e Educação: alianças sensíveis. *Revista No TOM*, São Paulo, p. 14 - 15, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SILVA, Fabiano Daniel. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais.*Porto Alegre: Abem, 2005.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista Abem*, nº 18, p. 27-33, 2007.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Linguagem Verbal e Linguagem Musical. *Cadernos de Estudo:* Educação Musical. São Paulo: Atravez, n4/5, 1994, p. 30-43.

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Música e Educação Especial:* uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. Revista Educação CE/UFSM, vol. 28 n°2, 2003. Disponível em < http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a7.htm>. Acesso em 16 jul. 2011.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. *Cadernos de Estudo*: Educação Musical, São Paulo: Atravez, nº 6, 1997, p. 60-68.

PAREJO, Eny. Música e transdisciplinaridade: um caminho de interiorização. In: LIMA, Sônia Albano (org). *Ensino, Música e Interdisciplinaridade*, Goiânia: Editora Vieira, 2009, p-59-83.

SALTO para o Futuro. *Educação Musical Escolar*. TV Escola, Ano XXI, Boletim 08, junho 2011a. Disponível em < http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/enquete_parcial.asp>. Acesso em 18 jul. 2011.

SALTO para o Futuro. *Enquete*. TV Escola, 2011b. Disponível em < http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/enquete_parcial.asp>. Acesso em 18 jul. 2011.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música na escola: pra quê? Considerações a propósito da lei 11.769/08. In: III encontro educação Musical- UNICAMP, *Anais*, Campinas, 2010.

Educação musical para a inclusão social: onde mesmo fica a música?

Maura Penna
UFPB
maurapenna@gmail.com

Olga Renalli Nascimento e Barros[*]
UFPB
olgarenalli@gmail.com

Marcel Ramalho de Mello[*]
UFPB
marcel.ramalho@yahoo.com.br

Resumo: A música tem sido bastante valorizada em ações voltadas para a inclusão social em espaços não-formais, em projetos que muitas vezes conseguem articular as funções contextualistas e essencialistas da educação musical. Neste quadro, esta comunicação apresenta algumas reflexões desenvolvidas com base em estudos de caso realizados em João Pessoa, Paraíba. Com o objetivo de identificar as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizam os contextos de educação não-formal, foram investigadas práticas musicais desenvolvidas em uma ONG e em dois núcleos de um projeto social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Os dados foram coletados durante o 2º semestre de 2010, através de observação das práticas educativo-musicais e entrevistas semi-estruturadas. A descrição dessas práticas evidencia a diluição dos objetivos propriamente musicais. A partir desta constatação, discutimos como o equilíbrio entre as funções contextualistas e essencialistas do ensino de música é indispensável para que objetivos de formação global do indivíduo – como o fortalecimento da auto-estima – e de inclusão social – como passar tempo em segurança – possam ser efetivamente alcançados. Apontamos como a diluição do trabalho musical relaciona-se à falta de formação pedagógica e/ou de comprometimento profissional dos professores. Concluímos que, embora os casos analisados não permitam generalizar, sinalizam a necessidade de se considerar com cuidado a diversidade de experiências existentes, evitando supervalorizar o papel da música em projetos de inclusão social.

Palavras chave: educação musical; inclusão social; educação não-formal.

Introdução

Atualmente, a música tem sido bastante valorizada em ações voltadas à inclusão social em espaços não-formais[1]– como Organizações Não-Governamentais (ONGs), projetos sociais, associações comunitárias. Diversas pesquisas têm analisado experiências que, através

[*] Bolsistas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PIBIC-UFPB/CNPQ.

[1] Com base em Oliveira (2000), consideramos como *espaços não-formais* aqueles que, embora não estejam submetidos à legislação educacional, desenvolvem projetos *intencionais e organizados* de ensino-aprendizagem musical, com diferentes graus de institucionalização.

do desenvolvimento da prática musical, cumprem diversas funções de caráter social – como Kleber (2006), que estuda o Projeto Villa-Lobinhos e a Associação Meninos do Morumbi, Hikiji (2006), que analisa o Projeto Guri, ou ainda Cançado (2006), que descreve o Projeto Cariúnas.

Neste sentido, Penna (2006, p. 37) discute se tais projetos conseguem articular as funções *essencialistas* – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico – e as *contextualistas* – que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais – superando assim a oposição entre essas duas posturas, que predominaram em distintas propostas para o ensino das artes. Diz a autora:

> [...] os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível[2] [...] Muitas vezes, tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização. (PENNA, 2006, p. 37)

As funções essencialistas e contextualistas correspondem, respectivamente, aos argumentos propostos por duas tendências filosóficas que, segundo Temmerman[3], fundamentam programas de educação musical: a "filosofia intrínseca", que se apoia na "promoção da música por ela mesma", tendo como base, portanto, o "valor da própria música"; e a "filosofia extrínseca", "utilitária e funcional, referencial ou social".

É importante perceber que essas diferentes terminologias referem-se às finalidades distintas que a educação musical pode visar e que vão, inevitavelmente, repercutir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Por vezes, as intenções expressas nos documentos e nos discursos das propostas não correspondem ao que é de fato realizado, e a falta de equilíbrio entre os objetivos propriamente musicais e as finalidades de caráter social pode acabar por comprometer irremediavelmente tais práticas de educação musical.

Neste quadro, esta comunicação apresenta algumas reflexões sobre a educação musical como forma de inclusão social, desenvolvidas a partir de estudos de caso realizados em João Pessoa, Paraíba, em que foram investigadas práticas musicais desenvolvidas em

[2] Tais funções contextualistas são discutidas por Almeida (2001), com base em exemplos de práticas pedagógicas escolares.

[3] 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 - apresentadas por Fernandes (2004, p. 83).

espaços não-formais[4] – uma ONG e dois núcleos de um projeto social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)[5]. Tendo como objetivo identificar as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizam esses contextos, a pesquisa coletou dados, durante o 2º semestre de 2010, através de observação das práticas educativo-musicais, entrevistas semi-estruturadas (com os educadores[6] responsáveis pelas atividades musicais e também com coordenadores do PETI), além de fontes documentais, sendo os dados dessas diversas fontes analisados de forma entrecruzada, com base em bibliografia sobre a temática.

A oficina de música em uma ONG de João Pessoa

A ONG *X* atua há mais de vinte anos em um dos bairros mais antigos da cidade de João Pessoa. É um bairro de classe média-baixa, com muitas comunidades de baixa renda e com altos índices de violência, principalmente com o recente aumento do tráfico e do uso de *crack*. Conforme a Cartilha da ONG *X*, uma de suas linhas de trabalho é a prevenção e combate ao trabalho infantil e, segundo o Artigo 2º de seu Estatuto:

> [...] tem por objetivo a promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de risco social através da formação moral, intelectual e capacitação técnica a fim de favorecer sua integração na família e sociedade com vistas a uma melhor qualidade de vida. (ONG *X*, 2006)

Seguindo uma proposta educacional que tem como base o Estatuto da Criança e do Adolescente, a ONG *X* atende a cerca de 350 meninos e meninas, entre 7 e 18 anos, que participam de diversas atividades educativas. No 2º semestre de 2010, eram oferecidas as seguintes atividades pedagógicas e oficinas profissionalizantes, à escolha dos alunos: Inclusão digital, Esportes, Artes plásticas, Ludo pedagógico, Dança e Música – Flauta doce, Clarinete e Oficina de Música.

O espaço físico da ONG é bastante grande, contando com estúdio de gravação, campo

[4] Agradecemos aos educadores (e seus alunos) que participaram da pesquisa, contribuindo assim com o desenvolvimento do conhecimento em educação musical, na medida em que nos permitiram uma maior compreensão das dificuldades e positividades das práticas pedagógicas em música nesses contextos educativos.

[5] Os dados relativos às práticas desenvolvidas nesses espaços foram coletados pelos bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB/CNPq) co-autores deste trabalho. Para maior aprofundamento, ver Barros e Penna (2011); Mello e Penna (2011).

[6] Como discute Carvalho (2008, p. 106-113), diversos são os termos utilizados para se referir a quem ensina arte nas ONGs e em projetos sociais: educador, professor, oficineiro, instrutor... Por ser responsável pelo processo pedagógico e portanto pela ação docente, priorizamos, neste texto, a designação de *professor*. Na mesma direção, denominamos *aula* o momento dedicado ao processo de ensino e aprendizagem musical, que, nesses contextos, pode ser referida como encontro ou ensaio.

de futebol, cozinha, refeitório, biblioteca, rádio comunitária, etc. Além da boa estrutura física, a ONG conta com equipamentos e diferentes recursos materiais, para suas atividades[7]. Para sustentar tudo isso, a ONG conta com o apoio financeiro de secretarias do estado e do município, além de empresas privadas e diversas instituições, inclusive internacionais. Todos os anos, os financiamentos mudam de acordo com os prazos dos projetos.

Na proposta da ONG, a cada mês é selecionado um tema (como cidadania, etnia, drogas...) para ser trabalhado nas oficinas, de modo que os professores devem adequar seu plano de ensino para incluir os temas mensais nas atividades e discuti-los.

A pesquisa coletou dados na turma da manhã[8] da Oficina de Música, que funcionava no estúdio de ensaio/gravação da ONG *X*, contando com uma média de 10 alunos[9], entre 9 e 16 anos de idade, sendo a maioria de meninos. Segundo o professor, eram trabalhadas músicas populares, normalmente com alguma mensagem social, através do canto e violão.

As aulas observadas começavam sempre com um atraso de cerca de quarenta minutos. O primeiro e mais longo momento era dedicado aos temais mensais, restando pouco tempo para o trabalho musical. A aula seguia aparentemente sem sistematização ou planejamento prévio[10]: a música era cifrada no quadro, os alunos copiavam e algumas vezes iam tentar tocar. Mas o professor não se preocupava se os alunos tinham ferramentas técnicas para tocar aquela música, não focava o trabalho sobre isso e nem costumava trabalhar características básicas da música. Assim, durante a coleta, os alunos nunca conseguiram tocar uma música inteira, embora já estivessem com o professor há mais de um ano. Na verdade, realizavam alguns poucos e simples acordes, isoladamente.

As atividades educativo-musicais nos núcleos do PETI

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil foi implantado pelo governo federal no Brasil em 1996 (CARVALHO, 2004, p. 2). Seu objetivo é "erradicar, em parceria com os diversos setores governamentais e da sociedade civil, o trabalho infantil nas atividades perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e rural." (BRASIL, 2001, p. 2). Por meio de atividades complementares à escola, que ampliam a sua jornada, tem como prioridade manter crianças e adolescentes (de 7 a 14 anos, de famílias com renda de até ½

[7] Na oficina observada, por exemplo, havia à disposição dos alunos 12 violões e um teclado, além de todo o equipamento de gravação do estúdio de música.
[8] As aulas aconteciam três vezes por semana na turma da manhã e na turma da tarde. Para a coleta de dados, durante o segundo semestre de 2010, foram realizadas onze observações seguidas (por todo o período de aula da manhã, a cada vez) e uma entrevista semi-estruturada com o professor.
[9] Apesar de o professor informar que a turma tinha 23 alunos, nas aulas observadas compareciam 13 no máximo.
[10] O próprio professor em entrevista disse que planejava apenas as atividades relativas aos temas mensais.

salário mínimo) fora de qualquer atividade de trabalho. Essas atividades complementares têm como objetivo "o desenvolvimento de potencialidades das crianças e adolescentes com vistas à melhoria do seu desempenho escolar e inserção no circuito de bens, serviços e riquezas sociais" (BRASIL, 2001, p. 3).

Implantado em João Pessoa no ano de 2000, durante o 2º semestre de 2010, 14 dos 28 núcleos do PETI ofereciam oficinas de canto coral, violão, flauta e percussão[11]. Em dois núcleos, localizados em comunidades de baixa renda, observamos a oficina de percussão – com uma aula semanal.

No núcleo *A*, as aulas aconteciam em uma sala pequena, escura e sem ventilação. Nas aulas observadas[12], a frequência média era de 5 alunos, com faixa etária entre 10 e 14 anos. Como essa turma iria gravar um CD, as aulas consistiam de ensaios para essa gravação: acompanhados pelo professor ao atabaque, os alunos cantavam em uníssono as músicas do futuro CD, cujas letras versavam sobre criminalidade, trabalho infantil, PETI, Estatuto da Criança e do Adolescente e drogas. Aparentemente, o único objetivo era fazer com que os meninos decorassem a letra e cantassem no ritmo correto, sem preocupação com a internalização dos elementos da música.

Durante a pesquisa, o único momento de empolgação dos alunos foi quando três músicos, que também gravariam o CD, vieram de outro núcleo para ensaiar com as crianças e, com mais pessoas, nesse dia foi utilizada a sala principal do núcleo – maior, mais clara e ventilada. Como fariam música envolvendo outros instrumentos e não apenas o coral, a animação tomou conta dos alunos.

Já no núcleo *B*, a sala onde acontecia a oficina de percussão era grande, ventilada, limpa, bastante iluminada e tinha vários instrumentos de percussão. Entretanto, o professor era bastante descompromissado em termos de frequência e de horário: em mais de dois meses houve apenas quatro aulas. Surpreendentemente, as aulas que aconteceram foram realmente aulas de percussão, baseadas na prática e na criação. O professor mostrava muita habilidade em lidar com os alunos (que tinham no máximo dez anos de idade), sempre muito brincalhão, simpático, com estratégias de motivação que funcionavam muito bem com as crianças, e enfocando sempre aspectos importantes, como relaxamento antes de tocar, interiorização do ritmo e da pulsação através do passo, métrica e o trabalho em conjunto. Em todas as aulas observadas, com a frequência média de sete alunos, o professor dava muita ênfase ao trabalho

[11] Informações obtidas através de entrevistas com coordenadores do PETI.

[12] Durante os dois meses da coleta de dados, foram realizadas seis observações, pois algumas aulas foram suspensas em virtude da gravação do CD e de um assassinato ocorrido durante o período da pesquisa.

do ritmo com o corpo e à prática musical dos alunos.

Sem música, sobra o quê?

Nas experiências desenvolvidas em João Pessoa, acima apresentadas, a ênfase maior estava nos aspectos sociais, morais e éticos vinculados à atividade musical, e não no seu caráter estético. Neste sentido, Hikiji (2006, p. 65) mostra que, também no Projeto Guri, a "prática musical é vista como uma forma de ocupação do tempo dos jovens e como via de acesso ao exercício da cidadania"[13]. A grande diferença consiste no fato de que, enquanto na ONG e no núcleo *A* do PETI a prática musical é claramente secundarizada, no Guri ela é efetiva, na medida em que a performance é o centro do processo pedagógico: o contato do aluno com o instrumento é imediato e em pouco tempo ele participa de apresentações externas com grupos instrumentais do pólo (HIKIJI, 2006, p. 134). Mesmo que, para o público, o julgamento do espetáculo se baseie prioritariamente no fato de que o projeto é "bom" para os jovens e para a sociedade, para os participantes do Guri o aprendizado musical, mesmo em seus momentos iniciais, "corresponde efetivamente à experiência de se fazer música" (p. 68-69)[14].

Já na ONG e no núcleo *A* do PETI, havia também a preocupação em apresentar resultados. Numa das aulas observadas da ONG, por ocasião de uma possível apresentação, o professor reclamou com os alunos dizendo que não poderiam se apresentar: "Ninguém aqui está tocando. Só duas pessoas. É pouco. Assim não dá pra tocar. Vamos mostrar o quê?". Por outro lado, na outra turma com a qual trabalhava – e que considerava mais avançada – o professor estava gravando um CD, como registro do trabalho realizado.

Por sua vez, durante a pesquisa, alguns núcleos do PETI em João Pessoa estavam gravando o seu terceiro CD, do qual o núcleo *A* ia participar, e por isso as canções estavam sendo ensaiadas nas oficinas de percussão. Também estavam agendadas várias apresentações por toda a cidade.

A princípio, acredita-se que essas realizações contribuam para a elevação da autoestima dos participantes desses projetos. No entanto, isto não acontece apenas através do discurso ou de intenções, pois depende diretamente do desenvolvimento de habilidades, da aquisição de novos conhecimentos, de tornar-se capaz de novas produções. Este processo

[13] Cabe ressaltar que o Projeto Guri (AAPG, 2010, p. 2), vinculado ao Governo do Estado de São Paulo, propõe-se a "promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva de música", concentrando nesta área as suas ações, enquanto no PETI e na ONG *X* a música é uma das atividades educativas desenvolvidas com vistas à formação global das crianças e jovens.

[14] Assim, como aponta Hikiji (2006) em diversos momentos de seu trabalho, o discurso dos proponentes do projeto diverge da autopercepção e das intenções dos participantes.

também diz respeito ao ensino de artes em contextos escolares:

> À medida que [os alunos] passam a dominar técnicas que lhes possibilitem manejar esses elementos [artísticos] para conceituar e expressar idéias, os alunos ficam mais confiantes, porque se tornam mais habilidosos e competentes no campo das artes. A confiança em si mesmo é elemento importante na construção da auto-estima [...] (ALMEIDA, 2001, p. 24)

Nessa mesma direção, Carvalho (2005, p. 93; 2008, p. 89) argumenta que, em diversas ONGs que se preocupam com que "as crianças e adolescentes se vejam de modo mais positivo", o ensino das artes visa desenvolver habilidades e competências que sustentem uma produção artística consistente; deste modo, o resultado do trabalho pessoal (seja realizado individualmente ou participando de um grupo) pode se tornar visível, valorizado e reconhecido, e todo esse processo articulado leva a uma auto-percepção positiva, indispensável para o fortalecimento da autoestima. É isto que acontece no Projeto Guri, através da "apresentação pública do aprendizado artístico (musical, no caso), geralmente em um teatro ou auditório" (HIKIJI, 2006, p. 89).

Mas o que acontece quando os participantes de uma oficina de música não se reconhecem naquilo que deveria ser o resultado do trabalho realizado? Significativa, neste sentido, é a cena de uma aula do núcleo *A* do PETI, quando o CD gravado foi colocado para a apreciação do grupo: havia uma grande distância entre os ensaios observados e esse produto final – certamente "aprimorado" através de diversos recursos técnicos após a gravação com os alunos[15]. Tanto que uma criança presente, que havia participado da gravação do CD, ao ouvi-lo percebe a diferença na canção "Não dê emprego à criança", e comenta: "Tiraram 'eles' e colocaram 'elas'".

Não acreditamos que, numa situação como esta – em que um participante não se reconhece na música que cantou, quando apresentada em CD – esse produto final possa ser percebido como significativo e pessoal. Como discute Almeida (2001, p. 19) em relação à possibilidade de alegria nas aulas de arte – e também de fortalecimento da autoestima, a nosso ver –, ela acontece "quando os alunos realizam atividades capazes de despertar sentidos plenos para eles, e isso ocorre quando se identificam com a proposta de trabalho e se reconhecem como autores, quando constatam que podem criar algo novo por meio de sua ação". Entendemos que isto não é atingido no trabalho educativo-musical desenvolvido no núcleo *A* do PETI – e talvez também nas outras situações de educação não-formal observadas.

[15] Para o bolsista responsável pelas observações, era claramente percebida a diferença entre a gravação e os ensaios realizados, quanto a aspectos como a afinação do grupo, a emissão vocal e a correção da letra, com os ajustes quanto à concordância nominal e verbal da gramática normativa.

Infelizmente. E cabe indagar por quê.

A questão crucial, em nossa avaliação, é que as funções contextualistas dependem diretamente das essencialistas. Sem música – ou seja, sem o desenvolvimento efetivo de conteúdos musicais – não se sustentam as funções contextualistas ou os argumentos extrínsecos, voltados para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social.

Sem música, sobra simplesmente "ocupar" o tempo. Neste sentido, Ilari (2007, p. 41) aponta que a música tem uma "função adaptativa", na medida em que permite "passar o tempo em segurança, sem correr riscos". Em comunidades em que as crianças e jovens estão expostos a riscos constantes – de cair na marginalidade ou até mesmo risco de vida – isto pode ser relevante, sem dúvida. Mas a autora está considerando que, enquanto estão fazendo música, "os indivíduos passam um tempo 'tranqüilo' e desenvolvem inúmeras habilidades e competências, musicais e extramusicais". Ela refere-se, portanto, a uma ocupação *produtiva* do tempo, levando ao desenvolvimento cognitivo e à aquisição de novos conhecimentos. Entretanto, se esse tempo não se torna significativo, se não é produtivamente ocupado, mesmo que venha a salvar momentaneamente uma vida, será que promove, automaticamente, a inclusão social?

Nesta mesma direção, Ioschpe (2011, p. 109) denuncia, em texto contundente, a concepção de que "para o aluno pobre, o objetivo principal é estar na escola; se aprender, é um bônus". Como bem argumenta o autor, não é suficiente que a escola de educação básica receba "alunos de áreas de baixa renda", tirando "a criança da rua". Se a escola – ou também, a nosso ver, qualquer proposta de educação não-formal – não for capaz de promover a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências, estará na verdade contribuindo para uma exclusão que se manifestará adiante, quando este aluno se tornar adulto e sair de sua tutela, sem que tenha desenvolvido suas potencialidades e se capacitado a construir novas possibilidades de inserção social.

Talvez essa crítica seja exagerada para contextos de educação não-formal onde as atividades musicais se articulam a diversas outras – como reforço escolar, atividades esportivas e artísticas –, visando a formação global do indivíduo. Mas certamente traz um alerta importante, para que não deixemos de lado a música, procurando um equilíbrio entre as funções essencialistas e contextualistas.

Considerações finais

Como vimos, as práticas investigadas em contextos de educação não-formal em João Pessoa priorizam de tal modo os objetivos sociais que acabam por diluir o desenvolvimento

propriamente musical do aluno. Entendemos que essa diluição está relacionada, também, à falta de formação pedagógica e/ou de comprometimento profissional dos professores. No caso da ONG *X*, o professor é músico autodidata[16], e o do núcleo *A* do PETI, bacharel em percussão; em ambos os casos, portanto, a formação – seja formal e institucional ou não – está centrada no fazer musical, na performance, e não no exercício da docência, nas questões propriamente educativas, pedagógicas, metodológicas. Pode estar aí um dos fatores que dificultam trabalhar didaticamente e de modo efetivo os conteúdos musicais naquelas situações específicas.

Por outro lado, o professor do núcleo *B* do PETI, embora não tenha concluído a licenciatura em Educação Artística, considera-se um arte-educador[17], e suas aulas – quando aconteciam – conseguiam envolver os alunos e contemplar o desenvolvimento musical. Suas ausências e atrasos, entretanto, evidenciavam seu não comprometimento com seu trabalho e certamente prejudicavam o aproveitamento dos alunos.

Sem dúvida, os casos analisados não permitem generalizar – pois há, inclusive, relatos de práticas educativo-musicais desenvolvidas com bastante consistência em outros núcleos do PETI na cidade (cf. MENDES, 2011). Entretanto, na medida em que esses casos constituem situações concretas e reais de práticas de educação musical com finalidade de inclusão social, sinalizam a necessidade de se considerar com cuidado a diversidade de experiências existentes, evitando supervalorizar o papel da música em projetos desta natureza, atribuindo-lhe de algum modo uma função redentora.

> Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música [...] (PENNA, 2006, p. 38)

E essa visão redentora esquece e esconde que, de fato, para que a prática educativa musical possa contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo e para a inclusão social, é preciso equilibrar as funções contextualistas e essencialistas. Não é possível, portanto, prescindir da música.

[16] Durante as observações, o professor mostrou ser um ótimo músico – toca bem teclado e violão, harmoniza, improvisa.

[17] Conforme entrevista, sua formação foi diversificada, passando por cursos de extensão – em música e em educação artística – na universidade.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes:* construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38.

ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI/AAPG. *Estatuto Social*. São Paulo: AAPG, 2010. Disponível em: http://www.projetoguri.org.br/Site3/downloads/estatuto.pdf Acesso em: 10 set. 2011

BARROS, Olga Renalli Nascimento e; PENNA, Maura. O social e o musical: um estudo de caso em uma ong de João Pessoa-PB In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. *Caderno de Resumos*. Recife: Abem Nordeste, 2011. p. 30.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Estado de Assistência Social. *Portaria nº 458, de 4 de Outubro de 2001*. Estabelece Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.mds.gov.br/sobreoministerio/legislacao/assistenciasocial/portarias/2001/Portaria%20no%20458-%20de%2004%20de%20outubro%20de%202001.pdf/view?searchterm=gestores Acesso em: 02 set. 2010

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 17-24, mar. 2006.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Algumas lições do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. *São Paulo em Perspectiva*, v. 4, n. 18, p. 50-61, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n4/a07v18n4.pdf Acesso em: 24 set. 2010.

CARVALHO, Lívia Marques. *O ensino de artes em ONGs*: tecendo a reconstrução pessoal e social. 2005. 143 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. . *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco*: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: EDUSP, 2006

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

IOSCHPE, Gustavo. Precisamos de educação diferente de acordo com a classe social. *Veja***,** São Paulo, ed.2225, ano 44, n. 28, p. 108-112, 13 jul. 2011.

KLEBER, Magali Oliveira. Educação musical e ONGs: dois estudos de caso no contexto

urbano brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 17, n. 29, p. 113-138, jul.-dez. 2006.

MELLO, Marcel Ramalho; PENNA, Maura. Educação musical em um projeto social: um estudo de caso em João Pessoa/PB. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. *Caderno de Resumos*. Recife: Abem Nordeste, 2011. p. 29

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. Ensinar e aprender música no PETI de João Pessoa: um relato de experiência. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais*.... Vitória: ABEM, 2011.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 35-43, mar. 2006.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Curitiba. *Anais*... Curitiba, 2000. p. 15-32.

ONG *X*. *Estatuto local*. 2006

A Educação não-formal na mostra música, ciência e tecnologia

Eloi Fernando Fritsch
UFRGS
musicaeletronica@ufrgs.br

Gesiel da Silveira Vargas
UFRGS
gesiel.vargas@ufrgs.br

Resumo: O artigo apresenta o projeto Mostra Música, Ciência e Tecnologia e sua contribuição para a educação musical. O projeto é uma iniciativa pioneira, multimídia e interativa que objetiva promover a inclusão social e tecnológica, permitindo que mais pessoas tenham acesso ao conhecimento através do ensino não-formal. Neste projeto, a música e a tecnologia são abordadas através dos seguintes meios: documentário em DVD, exposição presencial no Museu da UFRGS, ocorrida de 9 de agosto a 5 de novembro de 2010, Museu Virtual do Sintetizador e Rádio CME On-line. Uma pesquisa realizada entre visitantes da exposição apresenta dados sobre o sucesso do projeto em contextualizar, apresentar e ensinar sobre música e tecnologia à população do Rio Grande do Sul. A partir dessa experiência local será possível criar um modelo de exposição itinerante que possa levar o conhecimento artístico, científico e tecnológico para outras regiões do Brasil.

Palavras chave: educação não-formal, eletroacústica, exposição.

1. O projeto Mostra Música, Ciência e Tecnologia e a educação não-formal

Gohn (2006) demarca as diferenças entre educação formal, informal e não-formal. Nessa separação, a educação formal contempla o ensino nas escolas, com sua cronologia, sistematização e institucionalização, organizados segundo as diretrizes nacionais; a educação informal é aquela aprendida no meio social ao longo da vida do indivíduo, seja na família, com os amigos ou no bairro, ou seja, em ambientes espontâneos; enquanto a educação não-formal acontece nos meios alternativos aos anteriores, tais como, compartilhamento de experiências em seminários, visitas a centros de artes e museus, em espaços onde há intencionalidade na interação entre as partes. Para Proctor (1973), os museus representam a educação não-formal que se comunica com outras formas. Com sua metodologia própria, o museu apresenta uma interatividade ao mostrar os conteúdos específicos da mostra que pode ser continuado pelos professores na escola normal. A exposição no museu pode estimular a curiosidade do visitante e despertar o desejo da investigação pessoal, resultando na educação informal. Nesta perspectiva, o projeto Mostra Música, Ciência e Tecnologia, criou diversos meios para o acesso à educação não-formal que são destinados principalmente a estudantes e

professores de música, servindo tanto como recurso para iniciação ao universo da música e tecnologia como para a atualização de conhecimentos sobre o tema.

O projeto Mostra Música, Ciência e Tecnologia financiado pelo edital MCT/CNPq n.º 42 /2007 para popularização da Ciência e Tecnologia visa estimular a curiosidade, criatividade e capacidade de inovação, especialmente entre jovens, através da música produzida com o auxílio da ciência e da tecnologia eletrônica. O projeto é uma iniciativa pioneira, multimídia, interativa, presencial e a distância que também objetiva promover a inclusão social e tecnológica permitindo que mais pessoas tenham acesso ao conhecimento através do ensino não-formal.

O projeto resultou na realização da Exposição presencial no Museu da UFRGS ocorrida de 9 de agosto a 5 de novembro de 2010 e na produção dos seguintes itens: documentário em DVD, catálogo da exposição, Museu Virtual do Sintetizador e Rádio CME On-line[1].

2. A exposição, instrumentos de coleta de dados e o perfil dos visitantes

A exposição proporcionou o contato do público com recursos modernos para a criação musical despertando o interesse das pessoas pelo assunto. Na exposição, estações musicais foram preparadas com sistemas atuais para mostrar técnicas e tecnologias na criação musical. Além disso, apresentações musicais, programas de computadores, vídeos, audições e painéis contribuíram informando e esclarecendo as pessoas sobre assuntos pertinentes à música e tecnologia.

FIGURA 1 – Visitantes no Museu do Sintetizador, uma das partes das atrações da exposição realizada no Museu da UFRGS

[1] A rádio virtual CME-On Line apresenta a produção de música eletroacústica do Curso de Composição do Instituto de Artes da UFRGS.

Fonte: FRITSCH, E. F. (Cur.).

Os instrumentos para coleta de dados utilizados durante a exposição são constituídos por um livro de presenças e um questionário. Grande parte dos dados sobre o perfil das escolas visitantes e sobre os visitantes individuais foi coletada através do livro de presença do museu. Após o fim da exposição os dados foram contados mês a mês, distinguindo as visitas coletivas das demais. Ao todo, 59 instituições diferentes se mobilizaram para visitar a Mostra Música, Ciência e Tecnologia, num total de 99 visitações de instituições, pois, várias delas retornaram ou levaram diferentes grupos ao museu. Também foi mensurada a quantidade de professores, dentre essas instituições, que levaram seus grupos, num total de 166, o que mostra uma média de 1,68 professores para cada visita guiada, considerando as 99 visitações.

O total de visitações resultou em 2532 alunos das mais diversas entidades de educação de Porto Alegre e região metropolitana que se locomoveram em grupos até a exposição juntamente com seus professores, referidos anteriormente.

Ao todo, a exposição recebeu, segundo o livro de visitas do Museu da UFRGS, o total de 6902 visitantes[2].

Para avaliar o desempenho da exposição frente ao público e também verificar se as hipóteses de pesquisa se comprovariam ou não, criou-se um questionário de 14 questões de múltipla escolha e mais um espaço para dissertar sugestões.

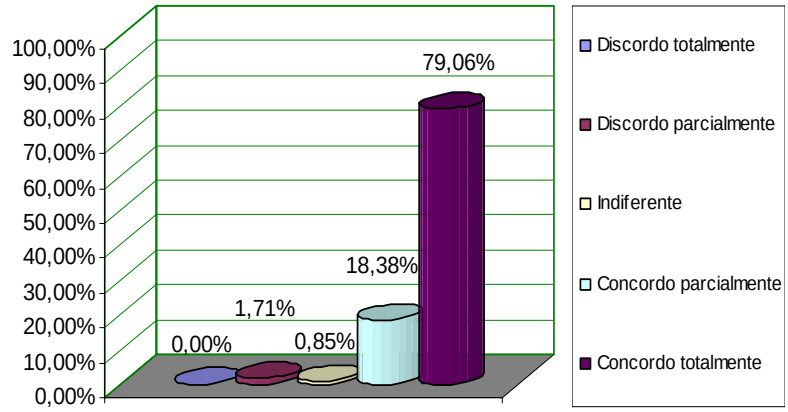
O questionário é uma forma de investigação com o intuito de conhecer a opinião, sentimento, interesse sobre uma situação vivenciada pelo participante (GIL, 2006). Esse

[2] Certamente esse é o número mínimo de pessoas que estiveram no local, pois, verificou-se, durante a exposição, que alguns visitantes não deixaram seu nome registrado no livro de presença, não podendo, assim, constarem nessa lista.

questionário ficou disponível no balcão de entrada da exposição e os mediadores foram orientados a convidar os visitantes para preenchê-lo, relatando sua opinião. As primeiras perguntas do questionário serviram para fornecer dados para completar o perfil dos visitantes. De um total de 4370, entre visitantes individuais e professores que acompanharam seu grupo na exposição, 234 questionários foram respondidos, resultando numa amostra de 5,35% do público.

De acordo com as respostas obtidas em questionário fornecido ao público visitante da mostra, o projeto MCT melhora a qualidade do ensino não-formal das artes e das ciências, sendo que concordam totalmente com esta afirmação 79,06% e não há nenhuma discordância total.

GRÁFICO 1 – Percentual de visitante que concordaram que o projeto melhora a aprendizagem não-formal das artes e das ciências.



3. O Documentário Música, Ciência e Tecnologia

O DVD documentário Música, Ciência e Tecnologia e o catálogo da exposição foram distribuídos para as instituições de ensino e professores de artes. O documentário também foi apresentado no Museu da UFRGS na sala de cinema. A sessão de apresentação do filme objetivou contextualizar a música eletrônica através de referências históricas e conceitos importantes para a compreensão do tema. Logo, o documentário serve para esclarecer sobre música eletroacústica, instrumentos eletrônicos, história e estética fornecendo um "background" inicial para os visitantes penetrarem no mundo da tecnologia computacional e eletrônica aplicada à música. Conforme pode ser observado durante a exposição, o documentário cumpriu o papel de reduzir o volume de informação prestada pelos mediadores.

Após o término da exposição no Museu da UFRGS, a equipe do projeto criou um canal aberto em que o internauta pode assistir as reportagens e matérias[3] de televisão que veicularam durante a mostra (CentroMusEletro, 2011).

4. O Museu Virtual do Sintetizador (MVS) como recurso para a educação à distância

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) encontramos o artigo 80 que incentiva todas as modalidades de ensino à distância e continuada, em todos os níveis. Nesse campo, a internet torna-se a hipermídia mais privilegiada na comunicação entre professores e alunos, já que permite juntar a escrita, a fala, a imagem estática e vídeos, com rapidez, mobilidade e interação até há pouco tempo impossíveis.

O MVS é primeiro museu virtual sobre sintetizadores do Brasil. Conforme a figura 2, pode-se observar que o MVS reúne informações sobre música eletroacústica, música instrumental para sintetizadores, músicos eletrônicos, história, conceitos, tecnologias, sistemas, compositores, cientistas, inventores, instrumentos, exemplos e a produção de composições eletroacústicas do Curso de Composição do Instituto de Artes da UFRGS. O sistema possibilita que o usuário navegue pelas páginas e explore o conteúdo multimídia da base de dados. Ele pode ser usado como um recurso para educação à distância, já que possibilita, ao usuário, expandir o conhecimento sobre vários temas.

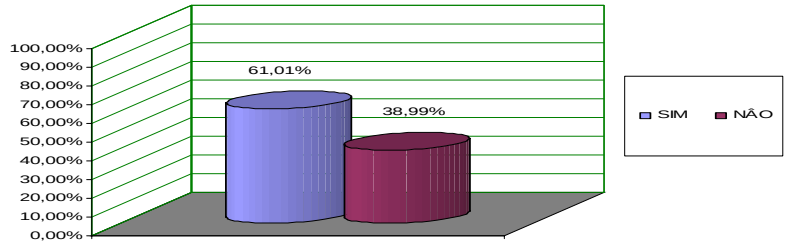
FIGURA 2 – Tela de navegação do Museu Virtual do Sintetizador (MVS)

[3] A exposição Música, Ciência e Tecnologia foi divulgada através de matérias apresentadas na rede de televisão local. Ao todo foram quatro matérias veiculadas. Também foram veiculadas chamadas de 30s na TV Com, TVE e TV/UFRGS, essa última durante todo o período da mostra e diariamente.

Fonte: http://www.ufrgs.br/mvs

De acordo com as respostas obtidas em 234 questionários fornecidos ao público visitante da mostra, onde 218 responderam a esta questão, e levando-se em consideração que nem todos os visitantes são músicos ou buscam novas informações a respeito deste assunto, 61,01% responderam que irão utilizar o MVS após a visita ao museu.

Gráfico 2: Percentual de visitantes que irão utilizar o MVS após a visita no museu.



5. Interatividade e inclusão tecnológica

De acordo com as respostas obtidas em 234 questionários fornecidos ao público visitante da mostra, onde 218 responderam a esta questão, e levando-se em consideração que nem todos os visitantes são músicos ou buscam novas informações a respeito deste assunto, 61,01% responderam que irão utilizar o MVS após a visita ao museu.

No museu da UFRGS foram criadas estações musicais com vídeos didáticos com o objetivo de instruir os visitantes na utilização de diferentes sistemas musicais e instrumentos

eletrônicos. Além disso, mediadores orientavam e ensinavam, esclarecendo sobre os recursos disponíveis. Vários sintetizadores estavam ligados e prontos para serem utilizados pelos visitantes buscando o maior grau de interatividade possível.

De acordo com as respostas obtidas em questionário fornecido ao público visitante da mostra, 76,92% concordam totalmente e 19,66% concordam parcialmente que a interatividade proposta na exposição amplia a compreensão do uso de recursos tecnológicos na música.

Vários dos sistemas musicais expostos no museu são de difícil acesso para a população devido a diversos fatores, entre eles o alto custo. O entendimento do funcionamento desses sistemas possibilita uma melhor compreensão de como é criada a música moderna através da tecnologia dos computadores e outros meios eletrônicos.

Observando a reação dos alunos das escolas e visitantes diante de toda a tecnologia exposta, foram percebidas várias reações diferentes, em geral, denotando um estado de euforia. Após a visita guiada, os alunos ficavam livres para interagir e experimentar cada equipamento. Em frente aos sistemas as filas iam se formando. Os mais disputados foram aqueles que geravam sons com maior facilidade, em especial a bateria eletrônica, que eram duas, e o processador de voz, também dois. Após experimentar o sistema muitos alunos voltavam à fila para mostrar o resultado ao colega ou corriam para entrar rapidamente em outra fila. É interessante que, como salientado por Girardi (2010), o ambiente do museu faz com que os alunos sintam-se a vontade para questionar, indagar, participar interagindo com a tecnologia, sem que aquilo lhes pareça mais um processo avaliativo da escola (p. 5).

Conforme pode ser observado na figura 3, outro espaço da exposição de constante procura pelos visitantes foi o ambiente para audição de música sintetizada. Constituído de puffs, fones de ouvido, aparelhos mp4 e um painel composto por capas de álbuns clássicos do repertório para sintetizadores, esse espaço para audição tinha a intenção de ampliar o repertório musical dos visitantes sem deixar de incluir os artistas mais populares, prioritariamente com produção de música instrumental, que utilizaram sintetizadores. Geralmente visitado no final do percurso da exposição, os puffs proporcionam o conforto necessário para uma audição mais prolongada e foram muito disputados pelo público visitante.

FIGURA 3 – Visitantes no Espaço para audição de música.

Fonte: FRITSCH, E. F. (Cur.).

Os players mp4 foram preparados com mais de 12h de música e acionados no início da abertura da exposição para serem desligados somente no final. Eles foram acomodados em caixas lacradas por chave com ganchos para suspender os fones sobre os puffs. Assim o visitante poderia apanhar o fone, deitar-se no puff e ouvir a música. As capas dos LPs correspondem aos álbuns que estavam sendo ouvidos pelos visitantes.

O ensino da música nas escolas é novamente alvo de discussões por pesquisadores da área, educadores, políticos e a mídia em geral. Recentemente, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 2008, re-introduziu o ensino de Música, tornando-o obrigatório nas escolas do país. Crescente são as discussões entre os profissionais da área sobre: o que ensinar? Como ensinar? Quais ferramentas utilizar? Koellreutter (1977) afirmou que "Um novo tipo de sociedade condiciona um novo tipo de arte." Na sociedade atual, da informação instantânea, das massas, das redes sociais, do compartilhamento de arquivos e com a tecnologia regendo tudo isso, o fazer música na sala de aula também deve considerar e usufruir desses recursos.

No questionário que o público respondeu durante a mostra, 70,51% concordam que o ensino de artes nas escolas deve ser ampliado para incluir conteúdos como música e tecnologia e computação musical. A quantidade de participantes que discordam parcialmente ou totalmente não chegou a 2% do total.

6. Expandindo conceitos e o ensino não-formal sobre música moderna

Na exposição, a Orquestra de alto-falantes da UFRGS foi instalada e utilizada para realizar cinco concertos de música eletroacústica com obras de autores gaúchos e diversas audições para escolas e o público em geral. As audições foram mediadas por estudantes da

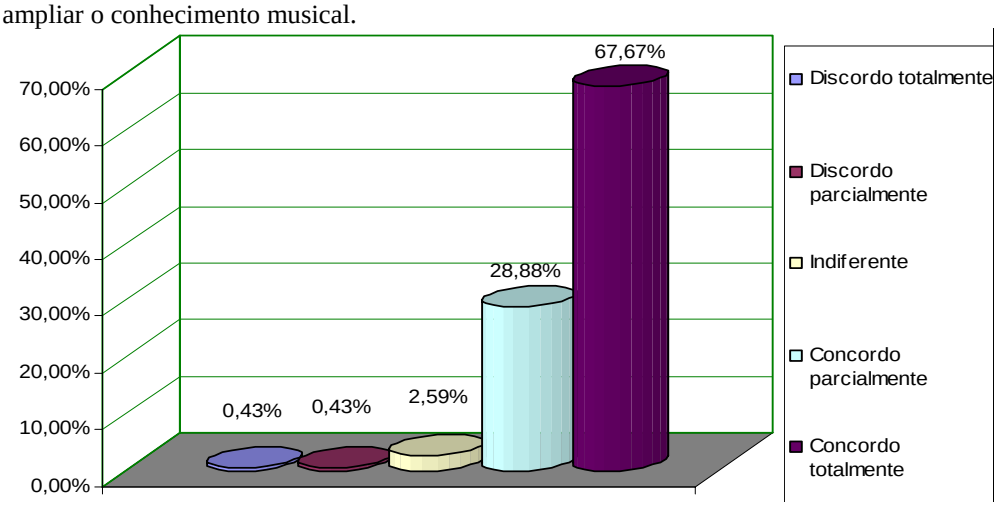
equipe de pesquisa que conduziram as turmas escolares para a sala de concerto na qual estava instalada a Orquestra de Alto-falantes.

No mezanino do Museu da UFRGS foram expostos painéis contando a trajetória da computação musical e a música eletroacústica no RS, apresentando equipamentos, partituras, livros, discografias e fotos. Os mediadores, responsáveis pelo percurso no Museu, contaram um pouco sobre esse recorte da história da música moderna no RS ao público visitante.

A exposição, de certo modo, foi um grande laboratório musical que instigou os interessados a buscar pelo conhecimento. Em cada estação musical, em cada instrumento, em cada painel, um conhecimento a ser descoberto e compreendido pelo visitante.

A pesquisa realizada mostra que de acordo com as respostas obtidas nos 234 questionários fornecidos ao público visitante, 67,67% concordam totalmente que a exposição contribui para ampliar o conhecimento musical.

GRÁFICO 3 – Percentual dos visitantes que concordam que a exposição contribuiu para ampliar o conhecimento musical.



7. Disposições Finais

O projeto propôs um desafio para a equipe de pesquisa: ampliar o campo de atuação para outras áreas além da música englobando a computação, museografia, sociologia e comunicação. Logo, para produzir o documentário em DVD, criar o Museu Virtual e realizar a exposição no Museu da UFRGS, a equipe do Grupo de Pesquisa em Computação Musical contou com diversos parceiros de outras áreas do conhecimento, entre eles as equipes do Museu da UFRGS e a UFRGS TV. Este trabalho em conjunto, reunindo profissionais de diferentes áreas atuando em um mesmo projeto, qualificou os resultados do trabalho. De acordo com os dados da pesquisa já apresentados, pode-se constatar o elevado grau de

satisfação das pessoas que visitaram a exposição no Museu da UFRGS. Os questionários apresentam a opinião dos visitantes que na sua maioria confirmaram que a exposição melhora a qualidade da educação não-formal das artes e das ciências, amplia a compreensão do uso de recursos tecnológicos na música, amplia o conhecimento musical e contribui para o acesso do visitante à tecnologia. Além disso, os visitantes ainda concordam que interação entre diferentes campos do conhecimento pode resultar em avanços artísticos e tecnológicos e que o ensino de artes nas escolas deve ser ampliado para incluir conteúdos como música e tecnologia e computação musical. O ensino não-formal continua após a exposição encerrar através do documentário em DVD e do MVS. A pesquisa também mostrou que as pessoas irão utilizar o MVS após a visita no Museu.

Através dessa pesquisa foi possível observar a expressiva quantidade de pessoas interessadas no assunto e que estiveram presentes na exposição interagindo com recursos e buscando aprender sobre o tema. Espera-se que estas iniciativas tenham contribuído para ampliar o conhecimento da comunidade acadêmica e demais interessados que participaram das atividades e receberam material produzido pela equipe de pesquisa. A partir dessa primeira experiência local será possível criar um modelo de exposição itinerante que possa levar o conhecimento artístico, científico e tecnológico para outras regiões do Brasil.

Financiamento: CNPq, UFRGS

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.

CentroMusEletro. *Música, Ciência e Tecnologia.* Canal no Youtube do Centro de Música Eletrônica do Instituto de Artes da UFRGS. Disponível em: <http://www.youtube.com/user/CentroMusEletro>. Acesso em: 01 Jul. 2011.

FRITSCH, E. F. *Música Eletrônica – Uma Introdução Ilustrada*, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2008.

FRITSCH, E. F. (Cur.). *Música, Ciência e Tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 96 p. Catálogo da exposição organizada pelo Museu da UFRGS, realizada no período de 09 de agosto a 05 de novembro de 2010.

GIRARDI, Mariana. A Visita ao Museu: Perspectivas para a Formação Cultural de Alunos do Ensino Fundamental. In: EDUCASUL, 2010. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos_educasul_curriculo_e_culturaescolar2/Mariana%20Girardi.pdf> Acesso em: 15 Jul. 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas 2006.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal na pedagogia social*. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . Proceedings online. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 Mar. 2011

Música,Ciência e Tecnologia. Coordenação de Eloi F. Fritsch e Paulo A. Cabral. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 1 DVD. Documentário baseado no livro Música Eletrônica - uma introdução ilustrada.

PROCTOR, D. (1973). *Musées, enseignants, étudiants, enfants*. In: UNESCO (Ed.). Musées, imagination et éducation (pp. 25-32). Paris: Unesco.

Educação profissional em música em nível técnico: Políticas públicas, problemas e necessidades de pesquisa

Cristina Porto Costa
UnB
cportoc@gmail.com

Resumo: Este artigo traz questionamentos sobre as políticas públicas voltadas à educação profissional em música, notadamente em seu nível técnico. Discutem-se cenários atuais, relações entre música, educação e trabalho, e iniciativas como o reconhecimento de saberes pela Rede CERTIFIC. Face às muitas perguntas pertinentes, é pontuada a necessidade de pesquisas que auxiliem o entendimento deste estrato e que forneçam indicadores para seu aprimoramento.

Palavras chave: educação profissional em música, nível técnico, políticas públicas em educação.

1. Introdução

O cenário das relações entre música, educação e trabalho é aqui apresentado de forma abrangente. Tem-se o intuito de uma primeira aproximação à temática, considerando ser este um momento relevante de participação na discussão das Políticas Públicas para a educação voltadas à formação em nível técnico, uma janela de oportunidades para visibilidade e interfaces que considerem as relações entre formação em música e trabalho. Diferentes setores da indústria, da construção civil e da tecnologia reclamam da existência de um "apagão de mão de obra qualificada" e discutem saídas para formação de contingentes expressivos, vinculados ao desenvolvimento econômico e social do país. O Estado tangencia a questão pela revisão de políticas que contemplem a inclusão, a promoção de escolaridade e a formação para o mundo do trabalho, enquanto setores da sociedade civil se manifestam junto ao Conselho Nacional de Educação para discussão de uma nova concepção de educação profissional, articulada com o ensino médio. Neste contexto, tem-se o ganho da educação musical em funcionamento no nível básico e gradativas expansões no ensino técnico profissional em música, nos levantamentos sobre mercado de trabalho para o músico em formação, nas interações entre ensino de música e estruturas da cadeia produtiva da música, a serem pesquisadas. Por outro lado, os avanços nos estudos sobre música e seu papel no desenvolvimento humano evidenciam perspectivas múltiplas e interdisciplinares. O tema revela sua pluralidade tanto nos diferentes estilos e práticas tratados quanto em suas interpretações. Entendida como possibilidade constitutiva do indivíduo, a música é tida por prática social contextualizada, para a qual contribuem o ensino da linguagem e de técnicas

específicas. A formação em música pode se valer de Tecnologias da Informação, expediente já assimilado na Educação à Distância da qual os cursos de Licenciatura em Música da Universidade Aberta do Brasil são exemplos, e também conviver com a ortodoxia da formação conservatorial. A economia sinaliza na indústria cultural, e mesmo na escolarização da educação musical, relações de produção que movem cifras gigantescas, por vezes imperceptíveis ao senso comum (Alkmim et al., 2004). Já Segnini (2006) assinala o autoemprego, o free-lancing, o trabalho em tempo parcial, a prestação de serviço por cachê e a intermitência como formas atípicas de trabalho que predominam sobre o emprego estável no meio musical.

Neste vasto universo, as políticas públicas educacionais voltadas à área profissional da música em nível técnico acham-se pouco contempladas por estudos que disponibilizem indicadores para ações consistentes na avaliação das demandas existentes. Tema central do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, a discussão sobre políticas públicas em educação musical, suas dimensões culturais, educacionais e formativas, enfatizou a música na educação básica e a problemática da formação de professores. O próprio conceito de políticas públicas requer maior apropriação pelos diferentes atores da área musical. Ressalte-se o esforço de Penna (2010) em analisar longamente as interações entre legislação e as muitas formas da música nas escolas, os papéis do Estado, das sociedades política e civil. Saviani (2010), referência na educação brasileira, pouco fala sobre o ensino da música em seu panorama sobre a história das ideias pedagógicas no país. Contudo, o percurso das "escolas de artes e ofícios", da escola vocacional e para o trabalho, das escolas politécnicas, do desenvolvimento do ensino técnico-profissional são apresentados à luz das mudanças ocorridas na educação.

A música aparece nos currículos escolares brasileiros na metade do século XIX, em caráter recreacional, embora já existissem conservatórios para formação profissional. A educação elementar e secundária descentralizada, adotada pelo Ato Adicional de 1834, possibilitou diferentes tratamentos ao ensino de música. A Reforma Rangel Pestana, de 1887, implementou a obrigatoriedade do canto coral em São Paulo, sendo precedente para desenvolver o canto orfeônico entre 1910 e 1920. Retomado por Villa-Lobos como proposta educativa em sua "A formação da consciência musical brasileira", este projeto foi executado durante o governo Vargas, entre 1930 e 1945, implicando reflexões sobre sua eficácia pedagógica, a formação estética, a coletividade e o civismo (SANTOS, 2010). Supõe-se que, ao aumentar o contingente de musicalizados, pode-se fomentar diferentemente a sensibilidade musical e daí decorrer uma aspiração profissional e o seguimento de carreira vinculado à

ampliação de mercado. Por consequência, a música passa de pano de fundo cotidiano à integrante da formação recebida, configurando-se em possível atividade de serviço e de geração de renda em um contexto mediado por empresas, produtores culturais e ações do Estado. Uma visão sistêmica das políticas públicas educacionais e de ações voltadas à educação profissional em música, às avaliações de sua execução e eficácia, pode contribuir para proposições estratégicas na área.

2. Problematização

A Associação Brasileira de Educação Musical propõe a discussão: "Como será a educação musical no Brasil do século XXI?". Tal pergunta remete à condução da educação musical em seus diferentes níveis frente à Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, seja como disciplina ou atividade, a ser contemplada integralmente no presente ano. O impacto desta ação possivelmente será transportado ao campo da educação profissional técnica em música, pois já há concursos públicos para este nível face à dificuldade em encontrar licenciados para as vagas criadas, conforme relatado por representante da Secretaria de Estado de Educação de Goiás no Encontro Anual da ABEM em 2010. Note-se que os entes federados têm autonomia na aplicação e na garantia da permanência desta política, o que requer estudo das práticas já existentes, revisões político-pedagógicas, além da captação e da aplicação de recursos.

A listagem dos Institutos Técnicos Federais que oferecem cursos de música em níveis técnico e tecnológico revela tendência à ampliação, apresentando certificações inovadoras vinculadas à demanda e à introdução de novas tecnologias na área musical. Dos vinte e seis cursos listados no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seis são em música, havendo desdobramentos em execução instrumental (BRASIL/MEC, 2008). Com mínimo de 800 horas/aula, podem ser ajustados às necessidades e características das regiões brasileiras, considerando possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Explicita este eixo:

> "Compreende tecnologias relacionadas com representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas. Abrange atividades de criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, ideias e entretenimento, podendo configurar-se em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e nos projetos de produtos industriais. Tais atividades exigem criatividade e inovação com critérios socioéticos, culturais e ambientais, otimizando os aspectos estético, formal, semântico e

> funcional, adequando-os aos conceitos de expressão, informação e comunicação, em sintonia com o mercado e as necessidades do usuário. Na organização curricular dos cursos deste eixo, ética, raciocínio lógico, raciocínio estético, empreendedorismo, normas técnicas e educação ambiental são componentes fundamentais para a formação de técnicos que atuam em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade." (BRASIL/MEC, 2008).

Os investimentos para a área de educação profissional divulgados no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica ocorrido em Brasília em 2009 aproximavam-se de 1,1 bilhões de reais, dentro de um orçamento total previsto ao MEC de 51 bilhões (BRASIL/MEC, 2010), enquanto a dotação orçamentária da área de cultura ultrapassaria, pela primeira vez, a casa de 1% do orçamento da União. É de se acompanhar a atualização destes recursos e seu reflexo na educação profissional em música, na implementação de cursos e aparelhamento de escolas específicas, sabidamente de alto custo. Ressalte-se também a presente discussão do Conselho Nacional de Educação – CNE sobre ajustes nas matrizes curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em suas modalidades articulada - integral ou concomitante, e sequencial.

Inovação para a área também coloca a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – CERTIFIC, ao eleger a música como um dos cinco campos possíveis para reconhecimento e validação de saberes, qualificação e certificação profissional de trabalhadores em nível médio, nos perfis Regente de Coral e Regente de Banda. Este Programa que tem como membros natos os Institutos Federais é necessariamente vinculado à demanda e aos arranjos produtivos locais. Por esta via, a formação advinda das práticas do mundo do trabalho tem espaço para uma certificação conjugada à elevação de escolaridade, sendo seus processos avaliativos inovadores por utilizarem metodologias interativas, dialógicas e multidisciplinares. A Rede CERTIFIC propõe dinâmicas que envolvem trabalhadores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e experts da área para a consecução do reconhecimento mediante confecção de um Memorial Descritivo e encaminhamento a cursos FIC ou PROEJA FIC, oferecendo itinerários formativos que contemplem a necessidade de cada trabalhador inscrito. É também sua meta acolher todos os que procurarem o caminho da certificação, gratuitamente. Iniciativa interministerial entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, é também interinstitucional. São proponentes na área de música os Institutos Federais da Paraíba, do Ceará, de Goiás, Sul Rio-Grandense e as Escolas de Música das Universidades Federais de Alagoas, do Pará e do Rio Grande do Norte. (BRASIL/CERTIFIC/MEC, 2010).

Por outro lado, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - PRONATEC prevê oito milhões de atendimentos até 2014 para qualificação de estudantes de ensino médio e trabalhadores, com auxílio de financiamentos, da iniciativa privada, do Sistema S e dos Institutos Federais. Serão acionados os já existentes Programas Brasil Profissionalizado e Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec). Estarão aí incluídos projetos de formação profissional em música? Já o Informativo 65 da ABEM noticia as reuniões da Rede Música Brasil, suas ações na construção de Políticas Públicas e a necessidade de mapeamento de toda cadeia criativa e produtiva da música, como tópicos relevantes à interação música, educação e trabalho. Tem-se por precedente o estudo de Alkmim et al. (2004) sobre a cadeia produtiva da economia da música no estado do Rio de Janeiro, incluindo articulações e repercussões nos fomentos culturais regionais.

3. Perspectivas de pesquisa

Algumas questões colocam-se para investigação. Será possível traçar projeções na educação profissional em música em nível técnico que considerem o impacto da adoção obrigatória do ensino de música na educação básica? Qual é o panorama do ensino técnico em música no Brasil, quais os resultados das políticas aplicadas, as modificações possíveis e necessárias para incremento da eficiência e da eficácia na formação obtida, da inserção prevista em contexto globalizado e em permanente transformação? A perspectiva da educação humanística integralizadora é contemplada na modalidade educação profissional técnica em música? Quem são os alunos dos cursos técnicos, quais suas reais perspectivas e como corresponder a elas? As competências que estão sendo promovidas nesta formação contemplam os desafios postos aos técnicos em música e suas aspirações legítimas de acesso ao trabalho? Qual o papel do Estado no tocante à formação em música em nível técnico?

O mapeamento dos cursos de música em nível técnico vinculados à iniciativa pública retrata parte desta dimensão, revelando também o quanto foi atribuído à iniciativa privada ao longo da história brasileira. É de se questionar que consequências esta articulação traz à estruturação do presente ensino profissional em música. A vigência da Lei 5692/7, ao instituir a Educação Artística nas escolas, não fomentou especificamente a música no ensino regular, dada a sensível ausência de docentes com domínio desta linguagem, conduzindo à priorização das artes visuais e do teatro. Hipotetiza-se haver uma demanda reprimida por formação em música estabelecida ao longo destas décadas, atendida parcialmente por instituições privadas e poucas escolas públicas especializadas. Não é de se estranhar, portanto, relatos de cerca de

3.100 inscritos concorrendo a 300 vagas em um Centro de Educação Profissional em música no Distrito Federal (Costa, 2010). É preciso considerar que as políticas públicas em educação orientam-se por interesses e compromissos desenhados entre setor produtivo, demandas sociais e Estado, questões estas que se refletem no sistema escolar, no seu gerenciamento e financiamento (Ferreira, 2007).

Ao assumir que o investimento na área escolar propulsiona desenvolvimento social e econômico, assim como provável mobilidade social, a presença da música na educação profissional técnica em nível médio sinaliza possíveis mudanças no mercado. É preciso conhecer os quantitativos, os resultados, os caminhos seguidos pelos egressos de tais cursos, de maneira consistente. Frente à implantação da música no ensino básico e considerados os cursos de educação superior existentes, a expansão do ensino técnico de música se coloca como alternativa, expressando uma possível continuidade formativa. Carmona (2010), ao apresentar estudo de caso realizado na Escola de Música da Universidade Federal da Paraíba, relata um estreitamento resultante da inadequação das políticas públicas aplicadas na área do ensino técnico: a inconsistência entre currículo proposto e a colocação de egressos no mercado de trabalho. Tais dinâmicas apontam para uma demanda por pesquisas mais pontuais, em uma agenda a ser estabelecida proximamente. É neste cenário que se pretende contribuir ao investigar a situação das políticas públicas para a educação profissional em música em nível técnico, suas características e formulações, e avançar no seu entendimento.

Referências

ALKMIM, Antônio Carlos; FILHO, Luiz Carlos Prestes; ARAÚJO, Moacyr de Oliveira; RODRIGUES, Pedro Argemiro; REZENDE, Sérgio Cidade de; SANCHES, Sydney. *Cadeia produtiva da música.* Rio de Janeiro: PUC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/et_producao_cultural_ design/et_producao_cultural_design.php> Acesso em: 04 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orçamento da educação é triplicado*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index. php?option=com_ content&view=article&id=15186> Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL/CERTIFIC/MEC. *Rede Certific*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://certific.mec.gov.br> Acesso em: 01 jul. 2011.

CARMONA, Raquel. Formação profissional em música: a relação entre as prerrogativas legais, a prática curricular e o mercado de trabalho. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE, 9., 2010, Natal. *Anais*...Natal: ABEM, 2010. Disponível em <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/viewFile/72/60> Acesso em: 30 jan. 2011.

COSTA, Cristina Porto. O fagote possível de cada um: iniciação coletiva e percurso discente em uma escola de educação profissional em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia, *Anais*... Goiânia: ABEM, 2010, p. 1586-1593.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber Livros, 2007.

LIMA, Sonia Albano de. Pesquisa interdisciplinar na performance musical e na docência. *Hodie*, vol III, n ½, 2003, p 26-34.

PENNA, Maura. *Música(s)* e seu ensino. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. *Heitor Villa-Lobos*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Acordes dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras. p. 321-336. In: ANTUNES, Ricardo. (org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

Ensaio-aula (tema: choro): uma proposta de ensaio para as bandas de música escolares

Lélio Eduardo Alves da Silva
UFBA
leliotrombone@gmail.com

Resumo: Tendo como objetivo a elaboração de uma proposta de ensaio denominada Ensaio-aula analisamos o desenvolvimento musical dos alunos integrantes de quatro bandas de música escolares nas atividades de compor, apreciar e executar, utilizando como referencial teórico a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (Swanwick,1988, a partir de Swanwick e Tillman,1986). É interessante ressaltar que o educador Swanwick colaborou com a tese, dando seu parecer em relação à composição e a execução de uma das bandas pesquisadas. Paralelamente, observamos a atuação de quatro mestres de banda no decorrer de três ensaios, com a finalidade de compreendermos em que nível e quantidade são utilizados nos ensaios os parâmetros propostos por Swanwick (1979) através do Modelo *C(L)A(S)P*, que além das atividades diretamente envolvidas com a música como composição, apreciação musical e execução, apresentam ainda atividades indiretamente envolvidas com a música - literatura musical e técnica. Concluímos que os ensaios dos mestres de banda enfatizavam somente as atividades de execução e técnica, e consequentemente a atividade de apreciar se tornava prejudicada. A atividade da composição também não era explorada sistematicamente pelos mestres, entretanto, atividades musicais paralelas contribuíram para um melhor desenvolvimento dos alunos neste parâmetro. Tendo como referência estas informações propusemos o Ensaio-aula, ou seja, um ensaio de banda que busca contemplar os parâmetros do modelo C(L)A(S)P no decorrer dos ensaios. O tema do Ensaio-aula apresentado neste texto foi denominado: Choro.

Palavras chave: Ensaio-aula, bandas de música, choro.

Introdução

Um ensaio planejado é essencial para que o mestre de banda escolar não faça com que este momento se torne somente uma atividade de "passar" várias músicas. As horas de trabalho em conjunto devem servir para enriquecer musicalmente todos os membros da banda, com o desenvolvimento da capacidade de criar, apreciar e de tocar o seu instrumento. A simples execução das obras, sem a preocupação de melhorar o desenvolvimento musical, não deveria ser um hábito nas bandas escolares. Vejam o que diz Cooper sobre o planejamento do ensaio ser baseado na execução de obras:

> No passado, muitos professores de música instrumental pareciam acreditar que "a música é o planejamento da lição." A simples determinação da ordem das músicas para cada aula e o ensino até ocorrer erros que necessitam ser corrigidos. Não é eficiente usar o valioso tempo de aula, e não uma

> abordagem profissional para a educação musical[1] (COOPER, 2004, p.47-48).

O planejamento consiste em saber com antecedência como posicionaremos a banda, que conteúdo pretendemos abordar, o repertório que iremos trabalhar, que exercícios técnicos faremos, como afinaremos a banda, que informações são importantes de serem passadas nos avisos, o controle da presença e uma série de atitudes que farão com que o ensaio seja realmente aproveitado pelos alunos e mestres.

Para chegarmos até a proposta do Ensaio-aula realizamos uma pesquisa no decorrer do curso de doutorado que analisou o desenvolvimento musical dos alunos de quatro bandas de música escolares, tendo como referencial teórico a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (1988, a partir de Swanwick e Tillman, 1986). Neste primeiro objetivo sorteamos quatro alunos de cada uma das bandas pesquisadas e avaliamos os mesmos em três parâmetros musicais: composição, apreciação musical e execução. Na execução os alunos tocaram dois estudos: um previamente preparado e outro realizado sem preparação. Na composição, cada aluno realizou um improviso a partir de um tema proposto e também uma composição. Na apreciação musical houve a audição e descrição de dez diferentes trechos musicais. Alem de analisar o desenvolvimento musical dos alunos, o outro objetivo alcançado na pesquisa foi a observação de três ensaios de cada um dos quatro mestres de banda selecionados, utilizando para isto o modelo *C(L)A(S)P* (1979). Este modelo serviu como base para analisarmos em que quantidade e nível o mestre estava utilizando os seguintes parâmetros musicais: composição, literatura, apreciação musical, técnica, e execução.

Após estes estudos ficou claro que o ensaio gira em torno da preparação das peças para apresentação em público. É claro que este objetivo é o mais importante em um grupo de profissionais ou mesmo em grupos amadores fora do ambiente escolar. Entretanto, quando pensamos em bandas escolares verificamos que deveríamos nos preocupar mais com a construção de uma aula.

Antes de sugerirmos uma proposta de planejamento de ensaio, apresentamos a seguir um exemplo de planejamento proposto por Rush:

[1] In the past, many instrumental music teachers seemed to believe that “the music is the lesson plan”. The would simply determine an order of music for each class and then teach until some error occurred that needed to be corrected. That is not efficient use of valuable class time, and is not a professional approach to instrumental music education (COOPER, 2004, p.47-48).

Avisos (falar somente, não escrever no quadro)
Aquecimento (fundamentos...)
Coral (questões de tonalidade e equilíbrio)
Afinação (questões específicas de afinação)
Ritmo, leitura à primeira vista, ou solfejo (técnicas de leitura e audição)
Tchaikovsky's Dance of the Jesters (questões de tempo e técnica)
Leitura das Armenian Dances, Parte I (métrica mista)
Desaquecimento ("cortado")[2] (RUSH, 2006, p.38).

Pelo que foi observado, é possível organizar o ensaio para que ele atenda às expectativas de um grupo musical representante da escola nos mais diferentes eventos e também seja uma aula de música que abranja, por exemplo, os parâmetros musicais propostos por Swanwick (1979) no Modelo C(L)A(S)P. Nossa exposição sobre o planejamento do ensaio será apresentada a seguir.

Definição e planejamento

O Ensaio-aula consiste em um planejamento de aula fundamentado na utilização dos parâmetros musicais do Modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) no decorrer do ensaio. Dividir as atividades musicais proporcionalmente pode propiciar aos alunos a oportunidade de entrar em contato com as diferentes formas de se relacionar com a música. Para que isso ocorra, sem que seja prejudicada a atividade de ensaio das obras (atividade de execução), é importante que o mestre planeje o ensaio com antecedência, de modo que consiga atingir os objetivos propostos. No Ensaio-aula propomos que um gênero musical seja trabalhado a cada ensaio (podendo ser repetido várias vezes) e seus aspectos sejam trabalhados pelos alunos dentro dos parâmetros musicais propostos por Swanwick (1979).

Quando planejamos estes Ensaios-aulas entendemos ser necessário observar alguns aspectos para o desenvolvimento das atividades:

1. Sugerimos fazer a arrumação da sala de ensaio, divulgar e organizar previamente o repertório a ser ensaiado[3], escolher e verificar os CDs e DVDs que serão exibidos,

[2] Announcements (spoken only, not written on the board); Warm-up (fundamentals, see Step Four: Understand the Importance of the Warm-up, page 41); Chorale (tone and balance issues); Tune (specific tuning issues); Rhythm, sight-reading, or solfege (reading and listening skills); Tchaikovsky's Dance of the Jesters (timing and technique issues); Reed's Armenian Dances, Part I (mixed meters); Warm-down ("chops") (RUSH, 2006, p.38).
[3] O ideal seria se a divulgação das obras fosse feita ao fim do ensaio anterior, pois ofereceria a possibilidade de o músico estudar as peças e a preparação dos instrumentos de percussão. Escrever as obras meia hora antes ajuda no que se refere à percussão, mas não contempla aqueles que gostariam de se preparar para o ensaio. Obviamente, o mestre não deverá disponibilizar as peças que serão lidas à primeira vista.

preparar a lista de presença e estudar também previamente a grade do repertório a ser ensaiado.[4]

2. É importante criar regras e uma rotina de trabalho. Os alunos necessitam ter uma rotina que estabeleça como pegar e guardar os instrumentos no almoxarifado, o ato de colocar as pastas no local certo, a importância do aluno ter um lápis sempre à mão e o tratamento adequado com os colegas e com o mestre.

3. Outra dica é respeitar o horário estabelecido. Nossa sugestão de duração do ensaio é de três horas, entretanto, entendemos que alguns mestres têm dificuldade em ensaiar mais de duas horas em um mesmo dia. Neste caso, sugerimos que as atividades (parâmetros musicais) tenham o tempo de trabalho reduzido ou que sejam divididas entre os ensaios semanais, como por exemplo, trabalhar a composição em um dia e apreciação musical em outro.

4. Sugerimos que o ensaio seja realizado de forma bem dinâmica ao ensaiar os naipes ou mesmo individualmente, ou seja, não devemos ficar durante muito tempo com apenas um grupo da banda, ou falar exageradamente. É interessante utilizar recursos como o de fazer com que um grupo cante enquanto outra parte do grupo toca e explora todas as novidades que surgem na partitura, para transformar em conhecimento para os alunos.

5. Durante o ensaio pode ser interessante questionar os alunos sobre o entendimento do conteúdo. Avaliar o que foi realizado após o ensaio e convidar, sempre que possível, outros mestres para dar opinião sobre o trabalho, pode ser muito bom.

Sugestão de estrutura do ensaio

Cada ensaio-aula proposto foi direcionado a um determinado gênero musical. Neste texto apresentaremos o choro.

a) Pré-ensaio - Técnica/ Composição - Aquecimento individual e nota de referência (10 minutos) – os alunos deverão chegar antes do horário, para que possam montar o instrumento, aquecer individualmente e até mesmo buscar referência de afinação com um afinador ou com o *spalla* da banda. Neste momento não ocorre uma afinação propriamente dita, e sim uma pré-afinação, para que, ao realizarmos os exercícios técnicos iniciais, não haja grande diferença de afinação entre os músicos. É neste momento que os

[4] O conhecimento prévio do mestre proporcionará a transmissão de informações e comentários relacionados à interpretação de determinado gênero, informações históricas, estéticas, curiosidades e tudo que possa ajudar o aluno na compreensão do tema escolhido.

percussionistas, já cientes do repertório a ser ensaiado, deverão organizar os instrumentos que serão utilizados. Este cuidado deve ser tomado para evitar que o ensaio seja prejudicado com a movimentação no decorrer do mesmo. O parâmetro técnica é desenvolvido quando o aluno busca a afinação e a composição, quando ele faz exercícios livres no instrumento.

b) Exercícios técnicos – Técnica/ Literatura musical - (30 minutos) – somando-se ao processo de afinação, estas duas etapas, a nosso ver, deveriam corresponder a no máximo quarenta minutos em situação "normal". Os ensaios "anormais" seriam os que ocorrem após as férias, que necessitam de maior trabalho de técnica e aqueles que antecedem uma grande apresentação, quando normalmente o mestre disponibiliza mais tempo para trabalhar as obras. É durante este trabalho de técnica que a banda realmente poderá desenvolver o conceito de tocar afinado. Neste momento é que são unificadas as articulações e há uma busca pela qualidade sonora, além de podermos fazer o que chamamos no meio musical de timbrar, ou seja, unir um timbre ao outro de modo harmonioso. Em um ensaio de três horas de duração, como proposto, cerca de trinta minutos de técnica no início do ensaio pode ser uma boa quantidade de tempo a ser dedicada a este parâmetro.

Em relação ao tempo dedicado aos estudos técnicos, optamos por sugerir os seguintes temas:

1. Sonoridade/ dinâmica/ resistência: sugerimos aqui exercícios de notas longas, dinâmicas e outros para melhorar a resistência da embocadura.

2. Escalas/ articulações/ acentos: a ideia deste item é desenvolver a capacidade da banda de articular corretamente e fazer acentos dentro dos modelos de escala propostos.

3. Ritmos: ao sugerirmos exercícios de ritmo procuramos antecipar dificuldades que os alunos poderão encontrar na leitura do repertório relativo ao tema. Ou seja, ensinar alguns dos ritmos relativos ao tema do Ensaio-aula pode proporcionar uma leitura e execução mais firmes do repertório, assim como capacitar o aluno a compreender as nuances de cada gênero.

4. Afinação: a afinação será discutida a seguir em um ponto específico.

É importante salientar que nos Ensaios-aulas propostos procuramos exemplificar um pouco de cada um dos itens, entretanto, lembramos que o mestre pode criar seus próprios exercícios para alcançar objetivos de acordo com a sua necessidade.

Podemos destacar ainda que há exercícios denominados como corais, que são escritos para serem executados por toda a banda, e que ajudam bastante no equilíbrio e sonoridade do conjunto. Nos EUA há diversos métodos de coral para a banda de música, fundamentados, por exemplo, nos corais de Bach. Alguns mestres brasileiros já começam a utilizar corais de autores brasileiros com este intuito, entretanto, muito precisa ser produzido

para que seja utilizado em nossos ensaios. Entendemos que estes exercícios devem integrar o tempo destinado aos exercícios técnicos.

c) Afinação – Técnica - (10 minutos) – após a banda realizar os exercícios de técnica, estará apta a desenvolver um processo mais apurado de afinação. Gostaríamos de enfatizar que a afinação se refere à busca de uma referência auditiva comum e que o trabalho de afinação proposto consiste em desenvolver nos alunos a habilidade de afinar o seu instrumento. Optamos por propor quatro maneiras de realizar a afinação que foram descritas por Jagow (2007, p.69-71). Nestas propostas há uma busca pela independência auditiva dos alunos e as notas de referência utilizadas são o Sib ou o Fá de concerto[5]. Segundo Jagow, afinar pela nota Fá permite melhor afinação das trompas e da nota Sol das clarinetas. Entretanto, a nota Fá não é uma boa opção para os saxofones. Ressaltamos que o mestre deve saber realizar diferentes formas de afinar a banda, pois isso pode ajudar a manter os alunos atentos também neste momento.

d) Execução 1 – Execução / Literatura musical - (40 minutos) – neste momento, o mestre poderá trabalhar as obras inerentes ao tema do ensaio. Ele poderá exemplificar as características do gênero musical em questão, trabalhando a literatura sobre música e da música. É importante ressaltar a necessidade de se tocar peças e arranjos adequados ao nível da banda[6] para garantir boa sonoridade, evitando notas fora da extensão e complicações rítmicas muito além do que os alunos possam resolver no momento.

e) Intervalo (10 minutos) – o intervalo é importante para o descanso da mente e do corpo, além de servir de momento de descontração e de integração entre os membros da banda. É muito importante disciplinar os alunos a seguirem rigorosamente o tempo estipulado para descanso.

f) Apreciação - Apreciação musical/ Literatura musical - (25 minutos) – é neste momento que o mestre coloca gravações de obras relativas ao gênero musical estudado, fazendo inclusive perguntas aos alunos sobre o que estão ouvindo. O ensaio também pode ser gravado para que neste momento seja analisada a performance da própria banda. Nas nossas propostas de Ensaio-aula sugerimos duas obras para escuta, entretanto, hoje em dia o mestre

[5] Nas bandas de música brasileiras é comum utilizarmos o termo tom de efeito para nos referir à nota do tom real a ser tocado.

[6] Talvez um dos piores problemas encontrados na banda de música se refere ao fato de as bandas tocarem obras com grau de dificuldade muito acima do nível de capacidade da banda. Principalmente no que se refere à extensão, ou seja, notas muito graves ou muito agudas. Como exemplo, podemos citar alguns dobrados brasileiros, compostos geralmente para serem tocados por bandas profissionais, que são colocados para bandas iniciantes. Outro grande problema é a formação instrumental que muitas vezes não é levada em conta e faz com que a banda fique desequilibrada, ou seja, o resultado pode soar estranho aos ouvidos, uma vez que vozes e até mesmo notas da harmonia podem estar ausentes.

possui uma infinidade de opções, como de vídeos na internet, para fazer demonstrações aos alunos. Aproveitamos também para sugerir pontos de discussão para serem apresentados pelo mestre no decorrer dos Ensaios-aulas. O mestre deverá estar apto a discutir o tema e incentivar os alunos a assistirem filmes, documentários, apresentações musicais ou mesmo dar dicas sobre *sites* que tratem do tema.

g) Composição - Composição (25 minutos) - no período dedicado à criatividade o mestre poderá realizar diversas atividades, dentre as quais podemos destacar os improvisos e a execução de composições e arranjos para as mais diferentes formações. A realização das composições e arranjos podem ser uma tarefa de casa. Outro item que o mestre pode pensar em incluir na atividade de composição é "tocar de ouvido", ou seja, reconhecer auditivamente as melodias e reproduzi-las sem o auxílio de partitura.

h) Execução 2 – Execução / Literatura Musical - (40 minutos) – os quarenta minutos finais do ensaio podem ser dedicados à leitura de repertório novo, execução de peças já incorporadas ao repertório[7] da banda ou mesmo continuar o trabalho iniciado na primeira parte do ensaio.

i) Pós-ensaio – é neste momento que o mestre resolverá questões individuais com os alunos, assim como tratará com chefes de naipe sobre situações ocorridas no decorrer do ensaio.

Ensaio-Aula: Choro

Técnica/ Literatura Musical

Os exercícios poderão ser realizados com toda a banda, por naipe e individualmente. É conveniente que monitores e/ou mestres demonstrem no instrumento a maneira correta de execução antes dos demais alunos.

[7] É muito importante que as bandas escolares tenham um repertório básico formado por hinos cívicos, marchas, dobrados e peças populares, que atendam a apresentações solicitadas com pouco tempo de antecedência. Embora o ideal seja o desenvolvimento de uma agenda, algumas solicitações da direção da escola ou comunidade não podem ser negligenciadas.

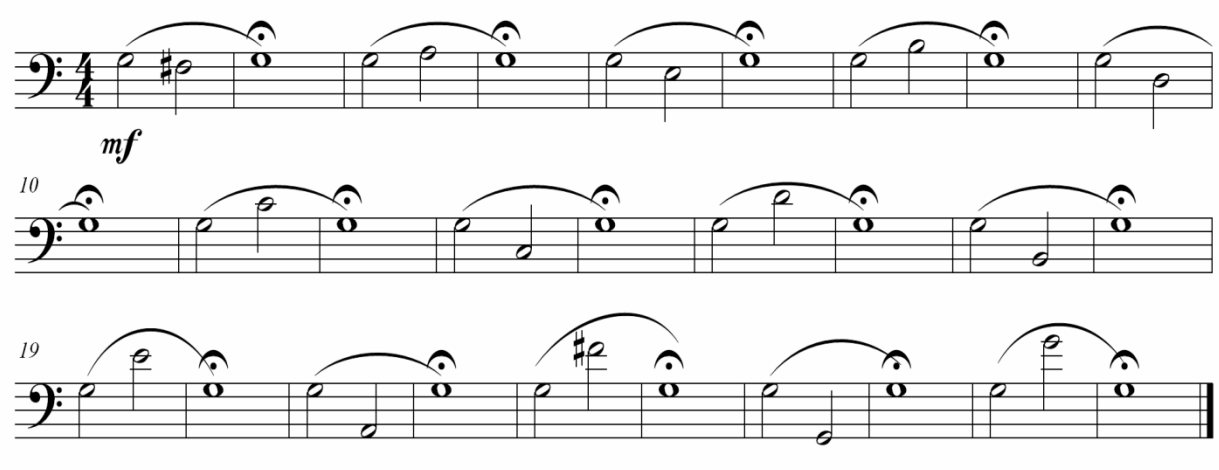


Figura musical 1 - Exemplo musical 1: Sonoridade/dinâmica/ resistência

1. Escalas/ articulações/ acentos

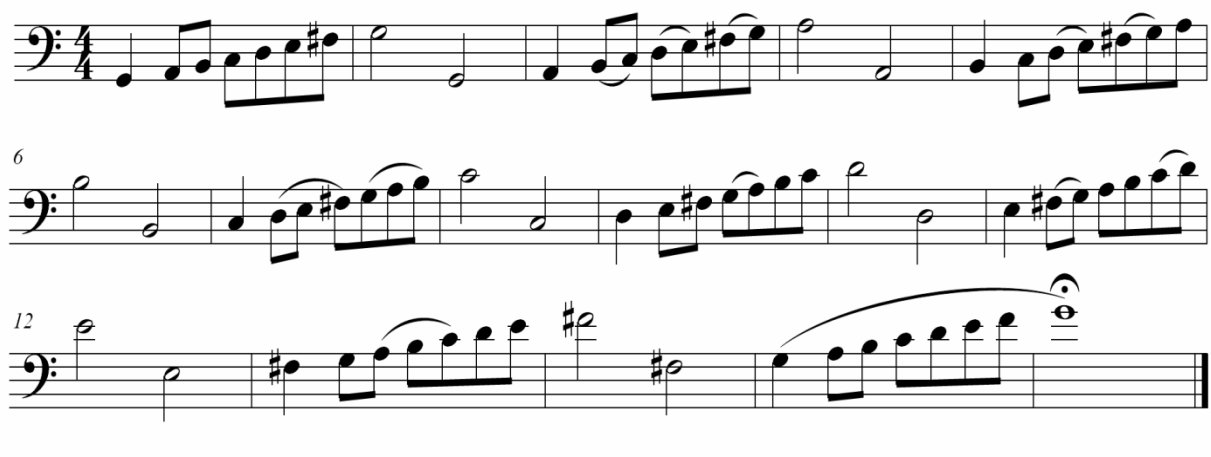


Figura 2 - Exemplo musical 2: Escalas/ articulações/ acentos

Ritmos de choro

A banda poderá realizar em conjunto os ritmos propostos nos tons de Sol Maior, Sol menor harmônica e Sol menor melódica. Após leitura inicial, tocando o ritmo com notas no primeiro grau, o mestre poderá trabalhar cada grau da escala em um compasso e também formar acordes com cada grupo de naipes, executando um grau diferente do acorde.

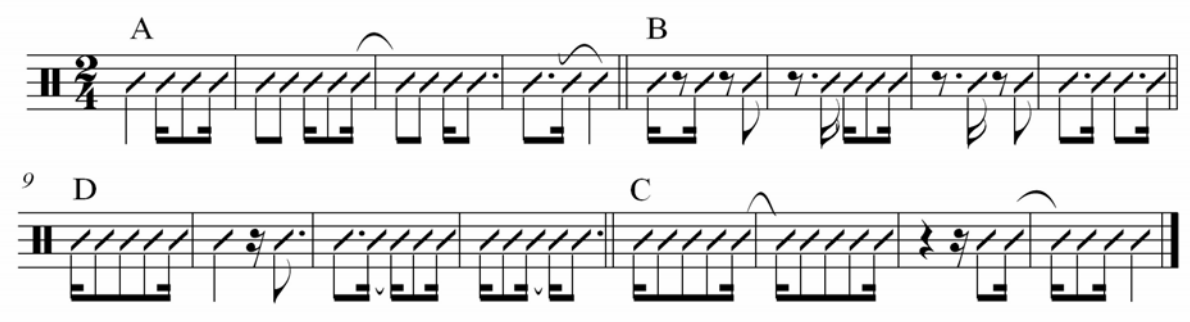


Figura musical 3 - Exemplo musical 3: Ritmos de choro

Afinação

Nesta proposta elaborada por Jagow (2007), a afinação é realizada com o apoio do canto:

> 1. O clarinetista principal toca a nota de referência e se junta ao tubista principal. Os dois músicos utilizam o afinador eletrônico. (Não é permitido a nenhum outro músico utilizar o afinador eletrônico.) (O clarinetista e a tuba DEVEM (grifo do autor) ter a responsabilidade de estar com seus instrumentos aquecidos e afinados antes que eles toquem a nota de afinação).
> 2. Todos cantam o Sib de Concerto (ou o Fá de Concerto).
> 3. Os principais músicos de cada naipe tocam as notas de afinação e fazem os ajustes necessários, enquanto os outros músicos cantam.
> 4. Repita o passo 1.
> 5. Todos cantam o Sib de Concerto (ou o Fá de Concerto).
> 6. Os músicos principais tocam então a nota de afinação e em seguida os demais músicos de cada naipe fazem os ajustes necessários. [8] (JAGOW, 2007, p.70).

Execução/ Literatura Musical

Exemplos de características do choro a serem ressaltadas

[8] 1. Principal clarinetist sounds tuning reference joined by principal tuba. Both of these players use an electronic tuner. (No other member of the band is allowed to use a tuner.) (The clarinet and tuba MUST be held responsible to have their instrument warmed-up and in tune before they sound the tuning pitch.)2. All sing Concert Bb (or Concert F). 3.Principal players from each section sound the tuning note and make adjustments as necessary, while band is still singing.4.Repeat step 1.5.All sing Concert Bb (or Concert F). 6.Principal players sound the tuning note followed by the remainder of players in each section (JAGOW, 2007, p.70).

Em sua dissertação de mestrado, Almeida[9] (1999, apud SANTOS, 2001) ressalta algumas das características do choro no que se refere a sua melodia. A melodia do choro é enriquecida por apojaturas e bordaduras ornamentais e melódicas, cromatismo, ocorrência do arpejo maior descendente com 6ª, frases longas, utilização da escala menor harmônica descendente sobre a dominante e valorização melódica do contratempo. Em relação ao ritmo, há a ocorrência da sincopa, alusão à sincopa no que se refere aos contratempos e também às quiálteras.

O autor define bem algumas das características do choro:

> Os elementos musicais característicos do choro são, no seu aspecto estrutural, de natureza melódica, harmônica e rítmica, sendo que, num conjunto típico de choros, eles estão distribuídos entre os seus diferentes instrumentos. Tais elementos estruturais, entretanto, não são originais nem exclusivos do choro, e sua simples ocorrência não é suficiente para defini-lo como tal. Existe ainda um outro aspecto importante, que é a maneira como ele deve ser executado, e que está relacionada com práticas interpretativas específicas da música popular, tais como uma sonoridade leve que permita manter a textura transparente, realização do ritmo de forma relaxada em relação ao pulso, uma articulação que enfatize a sincopa, e forma de frasear, geralmente sem exageros de dinâmica. (ALMEIDA, 1999 apud SANTOS, 2001, p.5)

Sugestões de obras para execução

- **Quatro Danças Brasileiras (IV. Choro)** - **(**Música: Hudson Nogueira. Brasil: FUNARTE, 2008).

- **Dengoso -** (Música: Manuel Rodrigues da Silva. 3.a Ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2000).

APRECIAÇÃO MUSICAL

Sugestões de obras

[9] ALMEIDA, Alexandre Zamith. *Verde e amarelo em preto e branco: as impressões do Choro no piano brasileiro*. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas, SP: 1999.

- Vou Vivendo – (Benedito Lacerda/Pixinguinha, faixa 8) Encarte do CD: Benedicto Lacerda e Pixinguinha. Intérprete: Benedito Lacerda e Pixinguinha. Gravadoras RCA/ BMG – LP/1966 e CD/2004.

- Choro Bandido – (Chico Buarque/Edu Lobo. Arranjo: Paulo Jobim, faixa 3) Encarte do CD: *Minha Alma Canta*. Intérpretes: Alceu Reis e Márcio Mallard (violoncelos), Paulo Jobim (violão) e Tom Jobim (voz e piano). Participação especial: Chico Buarque (voz). Gravadora Lumiar Discos – 1997.

Sugestão de temas relacionados ao choro

* Explicar a origem do nome choro;
* Citar o que há de comum entre o choro e outros gêneros europeus como o *Schottische*, a *Polka* e a Valsa;
* Descrever a diferença entre choro e chorinho;
* Apresentar a formação tradicional dos grupos de choro;
* As obras, compositores e intérpretes.

Composição/ Literatura Musical

Arranjando um choro

Neste exercício o mestre poderá propor que a banda crie um arranjo para acompanhar um determinado choro proposto por um dos alunos. No momento em que o aluno começar a tocar choro, o mestre permite que outros alunos façam intervenções. Na medida em que as ideias vão aparecendo e dando certo, o mestre define em comum acordo com os alunos os trechos que farão parte do arranjo final. O mestre poderá fazer comentários sobre a tonalidade, forma e características do choro escolhido, para facilitar a imersão dos alunos.

Sugestão de composição

Propor aos alunos que componham um choro para seus naipes. No ensaio seguinte, o mestre poderá abrir espaço para que os grupos se apresentem. A percussão poderá ser incluída

em todos os naipes. Algumas informações, como número de compassos e os ritmos básicos, poderão ser sugeridos pelo mestre.

Conclusão

É interessante ressaltar que o Ensaio-aula poderá ser repetido quantas vezes o mestre julgue necessário para assimilação do conteúdo pelos alunos da banda. Devemos lembrar também que algumas das atividades propostas apresentam mais de um parâmetro do modelo C(L)A(S)P, ou seja, ao desenvolvermos, por exemplo, a técnica, também é possível trabalhar a literatura musical.

Referências

COOPER, Lynn G. *Teaching Band & Orchestra. Methods and materials*. Chicago: GIA Publications, Inc., 2004.

JAGOW, Shelley. *Developing the Complete Band Program. Teaching Instrumental Music*. Meredith Music Publications, 2007.

RUSH, Scott. *Habits of a Successful Band Director. Pitfalls and Solutions*. Chicago: GIA Publications, Inc., 2006.

SANTOS, Rafael dos. *Análise e considerações sobre a execução dos choros Canhoto e Manhosamente de Radamés Gnattali.* Per Musi. Belo Horizonte, v.3, p.5-16, 2001, CD.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. *The sequence of musical development: a study ofchildren's composition***.** British Journal of Music Education, v.3, p.305-339, 1986.

_____**.** *A Basis for Music Education***.** Windsor: NFER Nelson, 1979.

_____. *Music, Mind e Education***.** London: Routledge, 1988.

Partituras

NOGUEIRA, Hudson. *Quatro Danças Brasileiras (IVI - Choro).* Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

SILVA, Manuel Rodrigues da. *Dengoso.* 3ª Ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2000.

Discografia

LACERDA, B; PIXINGUINHA. *Vou Vivendo*. Intérprete: Benedito Lacerda e Pixinguinha. In: BENEDICTO LACERDA E PIXINGUINHA. [S.l.]: Gravadoras RCA/ BMG – LP/1966 e CD/2004. Faixa 8.

BUARQUE, C; LOBO, E. *Choro Bandido.* Intérpretes: Alceu Reis e Márcio Mallard (violoncelos). In: MINHA ALMA CANTA. Paulo Jobim (violão) e Tom Jobim (voz e piano). Participação especial: Chico Buarque (voz). Arranjo: Paulo Jobim. [S.l.]: Gravadora Lumiar Discos, 1997. Faixa 3.

Educação musical e idosos: suas relações e desafios

Carolina Giordano Bergmann
UNESP
carolinabergmann@gmail.com

Resumo: Este trabalho foi realizado na cidade de Campinas (SP), durante o primeiro semestre de 2011, com idosos que freqüentavam aulas de música. O objetivo da pesquisa é constatar a influência da educação musical na memória, concentração, coordenação motora, socialização e disposição, através da opinião dos idosos que participam das aulas e compreender a relação deles com a música e o significado dela em suas vidas. O projeto foi conduzido na modalidade de pesquisa qualitativa, adotando-se a metodologia de estudo de caso e para coleta de dados usou-se a observação direta não participante e a aplicação de entrevista semiestruturada, com quatro idosos de diferentes turmas do curso. Após análise de parte dos dados, podemos perceber alguns pontos interessantes nas falas dos entrevistados: alguns profissionais não estão preparados para lidar com este público, muitos idosos procuram pelas aulas de música para satisfazer um desejo ou necessidade, como se fosse a realização de um sonho que não pode ser vivido anteriormente e que a música pode contribuir para melhoria da qualidade de vida, quando promove a integração e socialização, o preenchimento do tempo livre, além da utilização dos recursos intelectuais e emocionais.

Palavras chave: Educação musical, idoso, gerontologia

Introdução

Este trabalho se baseia em pesquisa realizada na cidade de Campinas (SP), durante o primeiro semestre de 2011, com idosos que freqüentavam aulas de música do Curso de Extensão em Música Litúrgica da Arquidiocese de Campinas[1]. O objetivo da pesquisa é constatar a influência da educação musical na memória, concentração, coordenação motora, socialização e disposição, através da opinião dos idosos que participam das aulas. Visa compreender também, a relação dos idosos com a música e o significado dela em suas vidas, através do resgate de suas memórias.

Conforme orientação de Neri e Freire (2000, p. 14):

> A adoção de designações-fantasia para tratar do que pertence ao domínio dos anos mais tardios da vida é um sinal da existência de preconceitos. Sejam eles negativos ou positivos, as palavras que os denunciam são ilusórias do ponto de vista do que ocorre na realidade social. Por esses motivos, é melhor utilizar as palavras "velho" ou "idoso" para designar pessoas idosas, "velhice" para falar da última fase do ciclo vital, e "envelhecimento" para tratar do processo de mudanças físicas, psicológicas e sociais que se acentuam e se tornam mais perceptíveis mais ou menos a partir dos 45 anos.

[1] CEMULC

A mudança de nomes não altera a realidade e a situação vivida pelos idosos. Para tratar o tema de forma clara e direta, sem mascarar a realidade, neste trabalho optamos por utilizar os termos idoso, velhice e envelhecimento, conforme sugestão dos autores.

Observamos que a música é muito utilizada em projetos sociais voltados para crianças e adolescentes, porém estudos têm sido feitos para verificar se ela exerce alguma influência na vida das pessoas, especialmente dos idosos[2].

De acordo com o Estatuto do Idoso elaborado pelo Ministério da Saúde, idoso é a pessoa com idade igual ou superior a sessenta anos. Segundo o IBGE (2008, p. 51)

> em 2008, enquanto as crianças de 0 a 14 anos de idade correspondiam a 26,47% da população total, o contingente com 65 anos ou mais de idade representava 6,53%. Em 2050, o primeiro grupo representará 13,15%, ao passo que a população idosa ultrapassará os 22,71% da população total [...]

Assim, "[...] o ritmo acelerado de crescimento da taxa de participação dos idosos levanta importantes debates quanto à capacidade da sociedade em se adaptar à essa realidade em mutação." (IBGE 2002, p. 31).

Com esta previsão de crescimento, resta-nos saber se a sociedade está preparada para lidar com esta população. Beauvoir (1990, p. 108) coloca que "[...] através da maneira pela qual uma sociedade se comporta com seus velhos, ela desvela sem equívoco a verdade [...] de seus princípios e de seus fins." As informações do IBGE servem de alerta para começarmos a pensar, não apenas em uma política para o idoso, mas em práticas adequadas voltadas a ele.

Na gerontologia há algumas teorias que visam explicar o processo de envelhecimento e que são agrupadas em três grandes grupos: teorias biológicas, psicológicas e sociológicas. Para esta pesquisa, são as teorias sociológicas que ajudarão a melhor compreender o envelhecimento e "respaldar as propostas práticas de intervenção que, cada vez mais, demandam a atuação das diversas profissões [...]" (SIQUEIRA, 2002, p. 47).

As teorias sociológicas são classificadas por um critério de gerações, cada uma abrangendo um período e diferentes formas de visão e análise. A teoria que mais se adéqua a este estudo é a Teoria da Atividade, elaborada em 1968, e sua principal proposição é que o declínio das atividades físicas e mentais "é fator determinante das doenças psicológicas e do retraimento social do idoso." (SIQUEIRA, 2002, p. 49). Para esta teoria, a manutenção dos níveis de atividade também na velhice contribuem para o envelhecimento bem-sucedido.

[2] Para alguns exemplos veja LUZ, 2008; ZAMPRONHA, 2007; PINTO, 2002; NETO, 2006 e 2009.

Como a proposta deste estudo está focada no ensino de música para idosos e nos significados destas atividades para os participantes, esta teoria seria a mais adequada para ajudar na compreensão de todos estes processos.

As diversas atividades musicais existentes colocam os participantes nas posições de ouvinte, intérprete e compositor proporcionando uma interação com a música sob diferentes enfoques. Cabe ao educador encontrar a melhor forma de promover estas interações, o que talvez exija, no caso do idoso, uma adequação das atividades e metodologias existentes para que ele possa transitar entre estas posições de forma a bem aproveitar a experiência.

Uma dificuldade é romper com alguns mitos referentes à idade e à música. São eles: o mito do idoso não ter condições de aprender nada novo e o mito da música só ser aprendida por aqueles que possuem alguma característica ou dom especial.

Sobre a aprendizagem dos idosos, podemos dizer que atingir "a idade da velhice não significa que o processo de educação deva ser interrompido." (MACIEL, 2009, p. 241). Luz (2008, p. 45) afirma que "[...] o processo de Educação Musical é amplamente acessível na maturidade, [...] e que, no geral, a dificuldade pode não estar na incapacidade de aprendizagem musical do idoso, mas sim, no desempenho do educador [...]"

O idoso pode ter mais dificuldade para aprender, mas isto não significa incapacidade. A possibilidade de aprendizagem neste período da vida não deveria ser excluída, mas estimulada.

Com relação ao segundo mito, as teorias em educação musical vem mostrando que não é necessário "dom especial" para aprender música.

Gainza (1988, p. 22-23) afirma que "a música e o som [...] estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau." Qual a finalidade de estimular ações e condutas diferentes em alguém que já se encontra no final da vida? Na verdade, o importante talvez não seja o tempo que resta a viver, mas como este tempo será vivido. Quem sabe a educação musical, com suas características e desafios, possa contribuir para um envelhecimento bem-sucedido?

Desenvolvimento do projeto

Foi necessário estabelecer um roteiro de procedimentos a serem seguidos, a fim de atingir os objetivos do projeto. Ele foi conduzido na modalidade de pesquisa qualitativa, adotando-se a metodologia de estudo de caso. No que se refere à coleta de dados, os procedimentos metodológicos foram de observação direta – observação não participante – e

de aplicação de entrevista, realizados em duas etapas.

Segundo Lüdke e André (1986) o estudo de caso qualitativo tem grande potencial para compreender problemas escolares. Embora este projeto não se refira especificamente à escola e problemas ligados às instituições educativas do sistema de ensino brasileiro, pareceu à pesquisadora adequado para a investigação em tela, uma vez que permitiu um olhar sobre a instituição que abriga os idosos, os profissionais que desenvolvem o trabalho com eles e o próprio público-alvo, que foi observado e entrevistado no decorrer do processo de pesquisa. Como este projeto pretende avaliar questões referentes à educação musical, achou-se adequada a sua utilização.

Durante a primeira etapa do trabalho, a pesquisadora procurou identificar uma instituição que oferecesse aulas de música e que tivesse alunos idosos nas turmas. Por indicação de um colega de disciplina, chegou-se ao CEMULC, instituição onde havia vários idosos freqüentando aulas, tanto teóricas como práticas.

Na segunda etapa do trabalho, visitas à instituição foram realizadas, pela pesquisadora, durante os meses de março a junho para observação direta das atividades desenvolvidas com o objetivo de selecionar os idosos para as entrevistas.

No total foram entrevistados quatro idosos: dois homens e duas mulheres. Procurou-se entrevistar pessoas que estivessem em diferentes turmas: um estava no primeiro ano, outro no terceiro e dois frequentavam o quarto ano. Além disto, três deles haviam se colocado à disposição para participarem da pesquisa logo no primeiro dia da observação. O quarto aceitou participar após um convite direto da pesquisadora. As entrevistas foram semiestruturadas: a pesquisadora tinha um roteiro básico como guia, mas não precisou ficar restrita a ele.

O registro dos dados foi feito sob a forma de anotações, registros fotográficos e fonográficos durante o período de observação. As entrevistas foram gravadas e, durante esta atividade, a pesquisadora complementou as informações fornecidas pelos entrevistados com o registro escrito de dados julgados relevantes.

Neste momento da pesquisa as entrevistas estão sendo transcritas para análise das respostas obtidas, o que possibilitará a comparação das opiniões. A análise qualitativa se dará a partir das respostas coletadas e das observações feitas pela pesquisadora. A avaliação dos resultados utilizará procedimentos analíticos, descritivos, comparativos e dedutivos a partir dos dados e conhecimentos obtidos.

A importância do estudo sobre a velhice

Pesquisas sobre o envelhecimento e o idoso são necessárias, visto ser uma preocupação cada vez maior compreender esta fase da vida. A área de artes, especialmente a área de música, talvez possa desempenhar papel relevante nesta compreensão.

Ao envelhecer, o idoso perde alguns de seus papéis sociais (por exemplo, o de trabalhador), mas suas necessidades psicológicas e sociais permanecem as mesmas. Isto faria com que ele procurasse por atividades e interações sociais que pudessem substituir os papéis perdidos. No caso de um dos nossos entrevistados, ele continuou trabalhando voluntariamente na Igreja que freqüenta, dentro de uma área próxima da sua formação profissional, que foi em eletrotécnica[3]. Ele diz: *"Na Igreja eu presto um serviço [...] singular. Porque eu vejo: as Igrejas em geral sofrem muito com a assistência técnica de um sonoplasta. E aqui na minha comunidade eu presto este serviço. Eu conserto equipamento. Quando não está na minha alçada eu mando consertar, compro, opero, ensino alguém a operar. Faço este trabalho e também participo da liturgia."*

Hoje trabalha-se com o conceito de que o envelhecimento seria resultado de vários fatores e não apenas de determinantes genéticos. "[...] pode-se considerar que o envelhecimento humano é um processo individual e diferenciado em relação às variáveis mentais, comportamentais e sociais." (FREIRE, 2000, p. 24)

Desta forma, apoiando-se na Teoria da Atividade, muitos profissionais que atuam com idosos procuram incentivar que estes vivam de forma a ter um envelhecimento ativo. Neste trabalho adotamos o conceito estabelecido pela OMS, que define envelhecimento ativo como sendo "o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas." (WHO[4], 2005, p. 13)

Assim, atividades de educação musical na velhice contribuiriam para que este idoso tivesse uma velhice ativa, ou bem-sucedida, já que promovem, pelo menos em primeira instância, a integração e a socialização com outros idosos.

> Em geral, os idosos têm importantes reservas para o desenvolvimento, que podem ser ativadas pela aprendizagem, por exercícios ou treinamento. Em condições médicas e ambientais favoráveis, muitos continuam a ter potencial para funções em altos níveis e para adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos. (FREIRE, 2000, p. 25).

Compreender formas e métodos de ensino mais adequados para este grupo,

[3] Em outro momento da entrevista o entrevistado nos relata que se formou Eletrotécnico e que considera o serviço de sonoplastia uma atividade próxima a da sua área de formação.
[4] World Health Organization

contribuiria para a formação dos profissionais na área da Educação Musical e traria novas informações sobre o processo de educação musical e suas consequências.

Um exemplo da falta de preparo dos profissionais foi dado por um de nossos entrevistados, quando nos contava sobre os motivos que o levaram a escolher fazer aula de canto: "*Uma vez eu vi aqui na vizinhança uma placa grande dizendo assim: Aulas de canto. Aí eu liguei. Isso foi a há 5 anos e eu me lembro porque falei pro cidadão que minha idade era 59. Aí ele me respondeu: 'Não, com 59 não dá, tchau'. Assim, me dispensou brutamente. Não falou nestes termos, mas deu a entender: 'Com 59 não serve mais, não canta mais, não dá pra aprender, não tem condição'. Quando o CEMULC abriu esta possibilidade eu peguei. E selecionei canto em detrimento do violão e teclado porque o canto era mais difícil."* Quando questionado se ele achava que o profissional que o dispensou tinha razão em agir daquela forma, ele respondeu: "*Não, não tem. Ele me respondeu assim e a resposta dele não me abateu."*

O envelhecimento da população exigirá que a sociedade se organize para atender às demandas dos idosos. Desde o dia que nascemos nós caminhamos rumo ao envelhecimento. Como esta caminhada será e em que situação chegaremos ao final dela são questões que dependerão de vários fatores: genética, acesso aos recursos e serviços de saúde, educação, condição financeira, etc. A consciência e compreensão deste processo nos dará mais condições de trabalhar para que ele ocorra da melhor forma possível, proporcionando um envelhecimento bem-sucedido para a sociedade.

Gainza (1988, p. 88) afirma que "a educação e, portanto, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (bio-psicosocial) do ser humano." Para que isto ocorra, os profissionais devem estar preparados para lidar com este tipo de público. Quanto mais pesquisas nesta área, mais subsídios terá o profissional para melhor se preparar. Por se tratar de tema atual e relevante, esperamos que este trabalho contribua para esclarecer questões sobre a educação musical e ampliar as discussões nesta área.

Discussões

Muitos idosos mudam alguns aspectos do seu comportamento nesta fase da vida. Uma destas mudanças pode ser a busca pela "restauração de desejos e necessidades que não puderam ser satisfeitos." (NOVAES, 1997, p. 21 apud MACIEL, 2009, p. 229). São aqueles idosos que procuram frequentar determinada atividade porque sempre tiveram vontade e desejo, porém fatores externos os impediram: a falta de condições financeiras, a proibição dos

pais ou cônjuges, a necessidade de trabalhar e de cuidar dos filhos, por exemplo.

Podemos ver este exemplo na fala de um dos nossos entrevistados, quando perguntado por que ele nunca havia feito aula de música: *"Eu acho por questão de prioridade, porque eu vim para Campinas já casado, tinha 20 anos, já tinha uma filha, tinha só o curso primário – quatro anos do fundamental – e eu tive que lutar com a vida, buscar aprender um pouco mais, tanto profissionalmente também. E depois que eu consegui fazer o nível técnico junto com o curso profissionalizante de eletrotécnica ainda tinha necessidade de ganhar, de obter mais recursos. E enquanto isso não sobrava espaço para música, né."*

O aumento na expectativa de vida e a melhoria das condições financeiras, sociais e de saúde, fazem com que os aposentados tenham mais tempo livre para se dedicarem a outras tarefas, e por isto, cada vez mais buscam por atividades ligadas à educação. Uma das entrevistadas, ao falar sobre o curso relatou o seguinte: *"Ah, eu tô muito animada. Sei lá, eu acho que a gente, depois que passa dos 50, tem que fazer uma coisa que goste, uma coisa com a qual se identifique também."* "Em alguns países, como a Suécia e o Japão, as taxas de participação da população na educação de adultos e idosos situam-se por volta de 50%." (CACHIONI; PALMA, 2002, p. 1457).

Um dos principais benefícios da educação na velhice é a questão da socialização e da convivência: "assim como os adolescentes tem sua turma, os idosos também sentem esta necessidade e têm este direito." (FERRIGNO, 2009, p. 275).

O envelhecimento não é um processo apenas de perdas, mas uma educação voltada ao idoso deve considerar que muitos deles não entram numa sala de aula há anos. Beauvoir (1990, p. 285) alerta que "[...] nos períodos de aprendizagem, as pessoas idosas têm que vencer certas deficiências. Seu nervosismo e sua ansiedade acarretam lapsos de memória; isso agrava quando entram em competição com jovens." Muitas vezes a dificuldade no aprendizado não se deve ao fator idade, mas ao nervosismo, a ansiedade e ao medo que esta situação provoca no idoso. "Por medo de cometer erros, as pessoas idosas crispam-se numa atitude negativa." (BEAUVOIR, 1990, p. 285).

Esta atitude negativa leva o idoso a se autocensurar e a não confiar na sua capacidade. Aos poucos, quando ele percebe que é capaz de aprender, que está progredindo, sua atitude muda: a educação contribui para o resgate de sua autoestima. Uma das entrevistadas, falando sobre o curso, disse: *"a gente já não é mais adolescente [...]. Porque é puxado. É uma coisa que é puxado [sic] mesmo, não é qualquer cursinho de música não. A gente tem dificuldade? Tem. É difícil, para mim não é fácil."*

A educação do idoso é tema recente e que exigirá o desenvolvimento de propostas e

programas que atendam às demandas desta população. De acordo com Cachione e Palma (2002, p. 1457) “a educação deve, pois, adaptar-se constantemente às transformações da sociedade [...]”.

A música é um patrimônio do homem e, por isto, propiciar formas de ensiná-la a todos que quiserem aprendê-la é compromisso do educador musical. Aprender música, em qualquer momento da vida, é um desafio. E para os velhos, este desafio é ainda maior por conta de todos os preconceitos que sofrem quando chegam a esta fase da vida. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a diminuição destes preconceitos, afinal, como afirmou uma de nossas entrevistadas: *“nunca é tarde pra gente, né!”*

Referências

BEAUVOIR, S. *A Velhice*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CACHIONE, M.; PALMA, L. S. Educação Permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e o idoso. In: FREITAS, E. V. *Tratado de geriatria e gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 1456-1465.

FERRIGNO, J. C. Educação para os velhos, educação pelos velhos e a coeducação entre gerações: processos de educação não formal e informal. In: PARK, M. B.; GROPPO, L. A. *Educação e Velhice*. Holambra - SP: Editora Setembro, 2009. p. 271-287.

FREIRE, S. A. Envelhecimento bem-sucedido e bem-estar psicológico. In: NERI, A. L; FEIRE, S. A. *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 21-31.

GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

IBGE. *Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil – 2000.* Rio de Janeiro, 2002. (Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, v. 9).

IBGE. *Projeção da População do Brasil por sexo e idade – 1980-2050*. Rio de Janeiro, 2008. (Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, v. 24).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, M. C. *Educação musical na maturidade*. São Paulo: Editora Som, 2008.

MACIEL, D. M. B. Educação não formal e terceira idade: em defesa de uma sociedade democraticamente sustentável. In: PARK, M. B.; GROPPO, L. A. *Educação e Velhice*. Holambra - SP: Editora Setembro, 2009. p. 221-244.

NERI, A. L.; FEIRE, S. A. *E por falar em boa velhice. Campinas*. SP: Papirus, 2000.

SIQUEIRA, M. E. C. Teorias Sociológicas do Envelhecimento. In: FREITAS, E. V. *Tratado de geriatria e gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 47-57.

World Health Organization. *Envelhecimento ativo*: uma política de saúde. Tradução de Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

Escola de música da Universidade Federal do Pará: Fundamentos teóricos e proposições práticas para um currículo para o século XXI

Alexandre Lucas do Carmo Contente
EMUFPA
alex_contente@hotmail.com

Resumo: A Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), instituição de ensino com mais de 45 anos de existência, passa por um momento de reflexões sobre seu papel frente à comunidade à qual atende. Tendo a escola uma identidade múltipla, em algum lugar entre a tradição conservatorial, o perfil acadêmico, as determinações e discussões da Educação Profissional e as novas orientações da Educação Musical, torna-se complexo visualizar a questão com clareza. Entretanto, assume-se que os diversos desafios daí depreendidos podem ser aglutinados em uma questão central: o currículo. Esta pesquisa de doutorado em andamento pretende apresentar fundamentos teóricos que possam orientar a reflexão e a revisão do currículo para a escola, bem como sugerir alguns direcionamentos práticos, de modo a viabilizar uma atitude mais propositiva na busca de uma identidade e a superação de alguns de seus conflitos. Abrangerá estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa em campo por meio de questionários de perguntas semi-estruturadas e grupos focais.

Palavras chave: Escola de Música da UFPA. Educação Profissional em Música. Currículo.

Resumo: A Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), instituição de ensino com mais de 45 anos de existência, passa por um momento de reflexões sobre seu papel frente à comunidade à qual atende. Tendo a escola uma identidade múltipla, em algum lugar entre a tradição conservatorial, o perfil acadêmico, as determinações e discussões da Educação Profissional e as novas orientações da Educação Musical, torna-se complexo visualizar a questão com clareza. Entretanto, assume-se que os diversos desafios daí depreendidos podem ser aglutinados em uma questão central: o currículo. Esta pesquisa de doutorado em andamento pretende apresentar fundamentos teóricos que possam orientar a reflexão e a revisão do currículo para a escola, bem como sugerir alguns direcionamentos práticos, de modo a viabilizar uma atitude mais propositiva na busca de uma identidade e a superação de alguns de seus conflitos. Abrangerá estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa em campo por meio de questionários de perguntas semi-estruturadas e grupos focais.

Palavras chave: Escola de Música da UFPA. Educação Profissional em Música. Currículo.

1 Novos rumos em Educação Musical

A pesquisa em Educação Musical vem apontando, nas últimas décadas, a existência de diversas situações e ambientes nos quais podem ser desenvolvidos o ensino e a aprendizagem musical. As considerações nesse sentido referem-se principalmente à observação de práticas que acontecem *fora do ambiente escolar* – a partir das referências culturais, nas situações familiares, no compartilhamento de gostos, por exemplo – revelando uma quantidade praticamente infinita de possibilidades educativas.

> O campo da Educação Musical tem-se modificado visivelmente nos últimos anos. Existe um repensar sobre outras práticas de educação musical e uma necessidade de valorizar suas relações com a cultura e sociedade [...]. À Educação Musical cabe, portanto, considerar o ensino e a aprendizagem de música que ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos mais amplos. (SOUZA, 2000, p. 173)

Essas orientações contradizem posições dogmáticas de que o único ensino musical válido seria o oferecido pelas instituições especializadas, em geral representadas pelo *conservatório*. Nessas instituições, tradicionalmente, o ensino é marcado pela valorização de atributos como talento e precocidade no domínio técnico-interpretativo de um tipo de música comumente classificado como *erudito*. Para a apreensão desse material, considera-se indispensável a leitura do código musical tradicional em partitura e a finalidade do ensino é a formação de artistas *virtuoses* (VIEIRA, 2001; FONTERRADA, 1993).

Diferentemente, as diversas possibilidades hoje pensadas traduzem-se na consideração de não apenas uma, mas de *diversas músicas*, bem como na constatação de diferentes usos e interesses que se fazem no envolvimento dos indivíduos com elas. Alguns trabalhos sobre a questão, desenvolvidos na cidade de Porto Alegre, são Gomes (1998), que investiga os processos de aprendizagem musical e atuação profissional de músicos de rua, Prass (1999), que descreve os mesmos processos desenvolvidos em uma escola de samba tradicional e Araldi (2004), que investiga o autodidatismo na formação musical de quatro DJs. Na mesma linha, Green (2002) descreve como aprendem os músicos populares: a influência da enculturação, a importância do compartilhamento dos gostos entre semelhantes, a imitação, os processos de avaliação e mesmo o papel da formação musical escolar deles, quando ocorre; Gohn (2003) destaca o uso cada vez maior de recursos tecnológicos na aprendizagem musical, o que demonstra a intencionalidade do estudante em aprender música, ainda que fora da escola específica e/ou profissional.

Seguindo a tendência, os próprios conservatórios, instituições em geral responsáveis pela Educação Profissional em Música, têm empreendido revisões em seus propósitos (O-DAM e BANAM, 2005). Comumente taxados de instituições anacrônicas e retrógradas, eles começam a incluir outras práticas entre suas atividades, abrindo-se aos poucos a novas possibilidades. As próprias orientações oficiais da Educação Profissional para área de Artes as veem como necessidade:

> No caso específico da música, a tendência do mundo contemporâneo também está provocando mudanças que indicam a necessidade de se construir uma formação mais integrada. Nota-se uma exigência cada vez maior do artista músico compreender a inserção das práticas musicais em projetos integrados, multimídia e multimeios, implicando imagem, cena, coreografia, movimento, dança, etc. Com isso, observamos a presença do músico não só em bandas, corais, orquestras, conjuntos musicais diversos, mas também em produtoras de espetáculos, TVs, firmas de eventos, teatros, empresas de tecnologia musical, empresas circenses, empresas de sonorização para shows, peças teatrais e cinema. (BRASIL, 2000, p. 7)

É nesse contexto entre o tradicional e a vanguarda que se encontra a Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

2 Escola de Música da UFPA

A EMUFPA é uma instituição de ensino com mais de quarenta e cinco anos de existência que oferece cursos de formação inicial, de extensão, técnicos de nível médio e graduação em música. Criada em Belém a partir dos resquícios da *Belle Époque*[1], na segunda metade do século XX, acabaria herdando e mantendo, nas atividades do início e ao longo de sua história, alguns dos valores associados ao sistema conservatorial de ensino (VIEIRA, 2001; BARROS e GOMES, 2004; CONTENTE, 2010).

Atualmente, a escola passa por um momento delicado, no qual se evidencia um conflito de identidade: historicamente constituída por profissionais formados em conservatório, mas

[1] A "Bela Época", período de efervescência econômica e artística que marcou a França antes da Primeira Guerra Mundial. No Brasil, houve a tendência de imitar os padrões urbanísticos e artísticos em voga em Paris, no que Belém se destacou. Fonte: ZENTI, Luciana. Ciclo da Borracha: Paris tropical. **Aventuras na História**. Disponível em: <http://historia.abril.com.br/economia/ciclo-borracha-paris-tropical-434959.shtml>. Acesso em: 15 maio. 2010.

ao mesmo tempo vinculada a uma universidade, nos últimos anos configurou-se também como escola de Educação Profissional de nível técnico. Assim, lida com pelo menos três situações complexas, advindas de seu processo de formação inicial e paulatina institucionalização sob a universidade e demais órgãos reguladores: sua herança histórica (onde há contradições e conflitos entre o tradicional e a vanguarda), o compromisso em promover uma educação humanística e a obrigação legal de promover capacitação profissional na formação de músicos.

Sobre a última atribuição, acrescente-se a complexidade da ideia do que seja um *músico profissional* hoje; a relação entre música e trabalho revela outro mundo de possibilidades e conflitos: "O que exatamente quer dizer 'profissional' no caso de músicos está longe de estar claro."[2] (GREEN, 2002, p. 9). As intensas e aceleradas transformações que vêm ocorrendo na sociedade resultam em um dinamismo cada vez maior do cenário musical; assim, a cada dia surgem diferentes formas de percepção e utilização da música que bem podem gerar novas possibilidades de profissionalização na área.[3]

A situação torna-se ainda mais crítica ao se constatar que essa profissionalização muitas vezes *prescinde da escola específica e/ou profissional*. Indivíduos que atuam na área, como instrumentistas, produtores, arranjadores, etc. nem sempre têm formação específica para tal, o que não os impede de estar no mercado; nem a dinâmica desse mercado nem a regulamentação da profissão de músico (esta ainda não plenamente consolidada) costumam exigir desses indivíduos, como espécie de pré-requisito, formação certificada por diploma conferido por escola de música. "Vale ressaltar que muitos profissionais reconhecidos na área não passaram pela oferta formal e institucionalizada de educação profissional." (BRASIL, 2000, p. 14)

Outra questão intrincada surge da constatação de que, muitas vezes, as situações e ambientes nos quais as "outras músicas" acontecem não são reprodutíveis num ambiente escolar, cheio de regras e limitações.

> Mais recentemente, e em uma tentativa de reconhecer a realidade dessa música 'lá de fora', elementos da música popular entraram em cena na educação musical formal. Mas, para tornar-se respeitável e apropriadamente institucionalizada, a música popular tem de ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical. O impacto do nível de volume é reduzido, dançar é impraticável e o contexto cultural é excluído. (SWANWICK, 2003, p. 52)

[2] Original: *What exactly is meant by 'professional' in the case of musicians is far from clear.*
[3] Seriam profissionais da música o *DJ*, o *rapper*, o dono de um *blog* sobre *rock*, o proprietário de um *home studio*?

Assim, as tentativas de adaptação da EMUFPA à nova realidade vêm se configurando como desafios cuja complexidade está em, ao mesmo tempo, administrar a herança conservatorial e oferecer uma educação musical mais coerente com a atualidade, congregando também a formação humanística e profissional, considerando-se as características peculiares do ensino escolar.

No sentido de aclarar mais as ideias a esse respeito, assume-se que os diversos desafios podem ser agregados em uma questão central: o *currículo*.

3 Currículo

Segundo Goodson (1999, p. 31):

> A palavra currículo vem da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado.

A etimologia, longe de encerrar o tema, apenas abre caminho à discussão: assim, mais adequado que *definir* o que é currículo seria considerar *o que se entende* por currículo (COLL, 2005). Sendo uma construção social, ele engloba uma série de questões de natureza não só pedagógica, mas também política, cultural e ideológica, manifestadas na proposição de objetivos, na seleção dos conteúdos, na metodologia de ensino utilizada e nas formas de avaliação adotadas - algumas de suas atribuições.

Configurando-se como um dos cernes do ensino escolar, em um primeiro momento o currículo elege alguns conhecimentos e exclui outros, dentre o número praticamente infinito dos que poderiam constar para o planejamento das ações educativas.

> [...] elaborar um currículo implica, sempre, tomar decisões sobre o que significa educar, quais conhecimentos são importantes e devem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiadas. (SOUZA, 2000, p. 179)

Entre criterioso e flexível, o currículo também vem sendo pensado em uma nova perspectiva, que considera e valoriza os conhecimentos construídos na realidade dos indivíduos.

> Um ponto importante é que a discussão sobre essa temática deve estar articulada com a complexa rede de relações políticas, econômicas e sociais que definem uma nova visão de currículo, na qual se considera legítimo o saber produzido e socializado por indivíduos que interagem em seus cotidianos. (SOUZA, 2000, p. 179)

Nesse sentido, um currículo fechado, que se pretenda objetivo, seguro e definitivo, mostra-se inverossímil, pois na ação dos indivíduos envolvidos no processo educativo acontecem constantes apropriações e re-significações, reproduzidas não só na sala de aula, mas também fora dela (SALGADO E SILVA, 2002). Assim, assumindo-se a flexibilidade como premissa, evidencia-se a constante necessidade de se *repensar* o currículo. Para isso, é preciso questionar, inclusive, orientações que já existam. Segundo Kleber (2003, p. 60):

> Realizar uma reforma curricular requer mais do que contar com diretrizes publicadas. É preciso ter a ousadia de reinventar formas que reflitam as concepções adotadas e que alavanquem as transformações necessárias nas estruturas existentes em termos de espaço (político, institucional, físico, geográfico, virtual), de tempo (objetivo e subjetivo) e de seleção e organização dos conhecimentos musicais (os academicamente instituídos e os outros conhecimentos).

Em se tratando do ensino específico de música, identificado com a Educação Profissional e comumente associado aos conservatórios, Esperidião (2002, p. 71) aponta a necessidade de uma revisão curricular também nesses ambientes, para que não mais se priorize o direcionamento tecnicista, historicamente construído, mas que hoje se revela anacrônico:

> Nessa direção, é necessário realizar profundas reflexões sobre os currículos e as práticas pedagógicas dos Conservatórios, superando o enfoque tecnicista e o paradigma curricular da pedagogia tradicional e adotando-se novas concepções de educação musical, as quais devem estar em conexão com a realidade em que se inserem. Assim, a formação predominantemente tecnicista deverá ceder lugar a uma formação que considere o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade.

Sobre a necessidade de flexibilização no ambiente dos conservatórios, Gregory (2005, p. 19-20) aponta a atualidade da inclusão de práticas e referências não-tradicionais em benefício da formação específica:

> Existe uma nova geração de músicos surgindo de uma larga extensão de bases, disciplinas e experiências, muitos dos quais interessados em ampliar a natureza de sua atuação como intérpretes e improvisadores. A chegada do século XXI traz uma era de "não definição" – cultural, artística e socialmente – oferecendo oportunidade para os mundos do eletrônico, do design de instrumentos, DJs e outros, lado a lado com instrumentistas treinados à maneira tradicional, para criar um novo híbrido de música e *performance*. [...] Perceber esse potencial dentro dos conservatórios, onde parte do ensino questionavelmente permanece presa em abordagens que evoluíram de uma tradição europeia do século XIX, é um dos grandes desafios na agenda da mudança no desenvolvimento dos conservatórios.[4]

Para o cumprimento dessa agenda, evidencia-se novamente a revisão do currículo nas escolas especializadas.

No contexto da Educação Profissional no Brasil e particularizando a EMUFPA, embora já existam recomendações gerais para a elaboração de currículos na área de Artes – Música[5], é preciso *apreciá-las criticamente*, considerando a situação característica da instituição.

Em meio à complexidade, para que a escola supere alguns de seus conflitos e possa ter rumo mais definido, torna-se premente que visualize os desafios apontados de forma clara e que os discuta de maneira mais profunda. Nesse sentido, o trabalho procura discutir as questões *a partir do currículo*, buscando bases teóricas que possam fundamentar sugestões de encaminhamentos práticos para sua revisão e/ou re-elaboração.

Nesse propósito, será feito um breve apanhado das principais teorias do currículo, destacando a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Julga-se importante fazê-lo para compreender como a identidade da EMUFPA se encontra entre essas diferentes orientações e de modo a

[4] Original: *There is a new generation of musicians emerging from a wide range of backgrounds, disciplines and experiences, many of them interested in extending the nature of their performance as interpreters and improvisers. The dawn of the twenty-first century brings an era of 'non-definability'- culturally, artistically, socially – providing opportunity for the worlds of electronic, instrument design, DJs and so on, alongside traditionally trained instrumentalists to create a new hybrid of music and performance.* [...] *Realising this potential within conservatoires, where some teaching arguably remains locked into approaches that have evolved out of a nineteenth-century European tradition, is one of the greatest challenges in the agenda for change in developing conservatoires.*

[5] BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico** – Área profissional: Artes. Brasília: MEC, 2000.

fundamentar ações futuras relativas na escola. As referências principais são Goodson (1999), Silva (2000), Moura (2004) e Apple (2006).

Particularizando o currículo *em música*, serão feitas considerações sobre a natureza da aprendizagem musical e sua importância para a elaboração de currículos. Este ponto será fundamental na constituição dos fundamentos teóricos e sugestões de encaminhamentos práticos para a elaboração de currículo na EMUFPA, foco da pesquisa. As referências principais aqui serão Santos (1986), Swanwick (2003), Elliot (2009) e Stauffer (2009).

Para os propósitos da pesquisa, o currículo também deve ser pensado no contexto da Educação Profissional.

4 Educação profissional: princípios, legislação, discussões

Para fundamentar as discussões serão estudados alguns dos princípios gerais da Educação Profissional, bem como contextualizadas algumas questões que a envolvem, como a relação entre educação e trabalho e a crítica ao modelo mecanicista de educação e à lógica das competências; os principais referenciais serão Oliveira (2003), Nascimento (2007) e Moll (2010). A partir da apreciação, serão examinados de forma crítica alguns dos documentos regulatórios externos e internos da EMUFPA, de modo a contextualizar os desafios frente a essas regulamentações, bem como o sentido delas. São eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /96, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional: Artes (BRASIL, 2000), o Estatuto da Universidade Federal do Pará (2006), o Regimento do Instituto de Ciências da Arte[6] (2009) e o Projeto Político-Pedagógico da EMUFPA (2006). Serão extraídas informações importantes desses documentos, que serão apreciadas à luz dos referenciais, visando à discussão dos fundamentos teóricos e à formulação de proposições práticas.

5 Metodologia

O trabalho tem enfoque qualitativo. Justifica-se a escolha por dois motivos: 1) Por ser o currículo uma questão social complexa, que envolve uma série de interesses e conflitos in-

[6] Do qual a EMUFPA é uma sub-unidade.

ter-relacionados; 2) Por pensar-se na situação da EMUFPA de uma perspectiva interna, considerando expectativas e elaborações diversas daqueles que constituem a sua realidade.

> De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de encará-la simplesmente como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. (FLICK, 2009, p. 25)

> Características fundamentais do paradigma qualitativo têm a ver com um modo holístico de abordar a realidade que é vista sempre vinculada ao tempo e ao contexto, ao invés de governada por um conjunto de regras gerais. Uma assunção subjacente ao paradigma qualitativo envolve as relações do investigador e dos investigados: o investigador não é visto separadamente dos investigados [...] Neutralidade é impossível porque o investigador é inevitavelmente uma parte da realidade que estuda. (BRESLER, 2007, p. 8)

O trabalho se configura como estudo exploratório, uma pesquisa em que se investiga um tema ainda absolutamente novo ou na qual se aborda um tema já investigado sob uma ótica diferente (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006). A questão curricular, embora bastante estudada, será tratada especificando-se o caso da EMUFPA, o que exigirá considerações e perspectivas particulares a esse caso, justificando-se a classificação da pesquisa como estudo exploratório. Por focar a EMUFPA, configura-se também como estudo de caso.

A pesquisa se divide em quatro momentos:

a) pesquisa bibliográfica, para construção do referencial teórico;
b) pesquisa de campo, para coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas dirigidas a grupos focais, para contextualizar a situação da E-MUFPA;
c) pesquisa documental, referindo-se à análise de alguns dos documentos regulatórios das atividades da escola, tais como leis, projeto político-pedagógico, regimento interno e estatutos;
d) apreciação dos dados coletados à luz do referencial teórico.

Do levantamento bibliográfico foi selecionada a bibliografia considerada pertinente para o referencial teórico, organizado por eixos de interesses que se co-relacionam:

a) Educação Musical na atualidade;
b) EMUFPA: histórico, identidade e conflitos;
c) Educação Profissional: fundamentos e questões prementes;
d) teorias do currículo;
e) currículo em música.

Na fase de campo, serão aplicados questionários de perguntas abertas, fechadas e semi-abertas sobre a temática dos desafios para a EMUFPA visualizados no currículo. Fundamentando a seleção dos entrevistados, uma fala de Nóvoa (2004, p. 19) destacando a importância da participação de todos os envolvidos no debate sobre o currículo:

> O debate não pode ficar fechado nos interesses das famílias ou dos alunos, nas necessidades da economia ou da sociedade, nas posições do Estado ou das comunidades locais, nos pontos de vista dos professores ou dos especialistas. Todos são precisos para travar o debate sobre a escola e para encontrar rumos novos para uma instituição que, apesar de tudo, ainda não fomos capazes de substituir por uma melhor.

Portanto, tomar-se-ão amostragens dos indivíduos que constituem a realidade mais imediata da escola: seu corpo docente, discente e pais de alunos.

Os dados coletados serão apreciados à luz da fundamentação teórica para posterior elaboração de considerações. Além disso, serão utilizadas algumas falas e posicionamentos dos diferentes entrevistados para ilustrar a complexidade enfrentada pela EMUFPA quanto aos desafios que se configuram.

A fase documental é importante por a EMUFPA ser uma Escola Técnica Vinculada a uma universidade (ETV), bem como integrada a uma Rede Federal de escolas de Educação Profissional, portanto ao Ministério da Educação (MEC), ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF). Nesse sentido, está regulamentada por diversos documentos legais, que comportam não só orientações gerais de funcionamento dentro de hierarquias, mas também algumas especificidades em seu funcionamento interno. Além disso, no momento, ao discutir a revisão do papel e funções da própria escola, o corpo docente considera fundamental a revisão e/ou re-elaboração de alguns desses documentos, notadamente os internos.

A última fase será a sistematização dos fundamentos teóricos e a elaboração de sugestões de encaminhamentos práticos, já mencionadas.

6 Contribuições esperadas

Dentre os benefícios decorrentes da pesquisa vislumbram-se não só a contribuição para a pesquisa em currículo / currículo em música, mas também a colaboração para as discussões atuais no âmbito da Educação Profissional e da Educação Musical e, mais especificamente, a viabilização de uma atitude mais propositiva na superação de alguns desafios no âmbito da EMUFPA. A pesquisa poderá também ser referência para outras escolas específicas ou de Educação Profissional em música que estejam em situação semelhante.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARALDI, Juciane. Alquimistas, músicos, autodidatas: um estudo com quatro DJs. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 85-90, set. 2004.

BARROS, Liliam; GOMES, Luciane. **Memória e História**: 40 anos da Escola de Música da UFPA. Belém: EDUFPA, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área profissional: Artes**. Brasília: MEC, 2000.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005. (Série Fundamentos, v. 123)

CONTENTE, Alexandre Lucas do Carmo. **Música e músicos populares na Escola de Música da UFPA**: estratégias de estudo de piano para valorização de experiências prévias em música e outros desafios. 2010. 232 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Mestrado Interinstitucional em Música, Universidade Federal da Bahia, Belém / Salvador, 2010.

ELLIOT, David J. Curriculum as Professional Action. In: REGELSKI, Thomas A.; GATES, J. Terry (Ed). **Music Education for Changing Times**: guiding visions for practice. Springer, 2009, p. 163-174. (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, Volume 7)

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios**. Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

ESTATUTO da Universidade Federal do Pará. Belém: Universidade Federal do Pará, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A educação musical no Brasil – algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais**. Salvador: Gráfica P & A, 1994.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-Aprendizagem Musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablumme / Fapesp, 2003.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre**: um estudo a partir dos relatos de vida. 1998. 239 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GOODSON, I, F. **Currículo**: **teoria e história**: etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. Petrópolis: Vozes, 1999.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn**: A Way Ahead for Music Education. London: Ashgate, 2002. (Ashgate Popular and Folk Music Series)

GREGORY, Sean. Creativity and conservatoires: the agenda and the issues. In: ODAM, George; BANAN, Nicholas (Org.). **The Reflective Conservatoire**: Studies in Music Education. London / Burlington: Guildhall School of Music & Drama / Ashgate Publishing Company, 2005. cap 1, p. 19-24 (Research Studies 4)

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar. 2003.

MOLL, Jaqueline et al**. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010

MOURA, Arlete Pereira. Inovações Curriculares e Formação Docente. In: CARVALHO, M. E. P. de; PEREIRA, M, Z, da C.; GONSALVES, E. P. **Currículo e Contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. cap. 7, p. 81-87.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Cem anos do ensino profissional no Brasil**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

NÓVOA, António. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: CARVALHO, M. E. P. de; PEREIRA, M, Z, da C.; GONSALVES, E. P. **Currículo e Contemporaneidade**: questões emergentes**.** Campinas: Alínea, 2004. cap. 1, p. 17-29.

ODAM, George; BANAN, Nicholas (Org.). **The Reflective Conservatoire***:* Studies in Music Education. London / Burlington: Guildhall School of Music & Drama / Ashgate Publishing Company, 2005. p. 15-17. (Research Studies 4)

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Época, v. 101)

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma escola de samba (ou por que "ninguém aprende samba no colégio"). **Em Pauta**, Porto Alegre, n. 14-15, p. 5-18, 1998/1999.

PROJETO Político Pedagógico da EMUFPA. Belém: Escola de Música da Universidade Federal do Pará, 2006.

REGELSKI, Thomas A.; GATES, J. Terry (Ed). **Music Education for Changing Times**: guiding visions for practice. Springer, 2009. (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, v. 7)

REGIMENTO do Instituto de Ciências da Arte. Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.

SALGADO E SILVA, José Alberto. Uma investigação inicial sobre questões da vida universitária entre estudantes de música. **Música Hoje**: Revista de pesquisa musical, v. 8, p. 62-77, 2002.

SAMPIERI, R.H; COLLADO, C.H; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Jurandir. **Educação Profissional e Práticas de Avaliação**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **A Natureza da Aprendizagem Musical e Suas Implicações Curriculares**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

STAUFFER, Sandra L. Placing Curriculum in Music. In: REGELSKI, Thomas A.; GATES, J. Terry (Ed). **Music Education for Changing Times**: guiding visions for practice. Springer, 2009, p. 175-186. (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, v. 7)

SOUZA, Juzamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: _____ (Org.): **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. cap. 4, p. 173-185.

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

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém: Cejup, 2001.

ZENTI, Luciana. Ciclo da Borracha: Paris tropical. **Aventuras na História**. Disponível em: <http://historia.abril.com.br/economia/ciclo-borracha-paris-tropical-434959.shtml>. Acesso em: 15 maio. 2010.

Espaços e atividades de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa

Luis Ricardo Silva Queiroz
UFPB
luisrsq@uol.com.br

Vanildo Mousinho Marinho
UFPB
vanildom@uol.com.br

Charles Michel Nunes Félix
UFPB
charles-guitar1@hotmail.com

Rodolfo Rangel de Lima
UFPB
rodolfo.limma@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa intitulada "Ensino de música em João Pessoa: a realidade dos espaços formais e não-formais de educação musical no município". O trabalho teve como objetivo verificar concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que constituem a realidade dos espaços formais e não-formais de educação musical do município de João Pessoa. Como base metodológica para a investigação foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica na área de educação musical e áreas afins. Além disso, o estudo contou com trabalho de campo que envolveu aplicação de questionários, realização de entrevistas, observação participante e registros etnográficos de áudio, vídeo e fotografia. A partir da pesquisa foi possível verificar que João Pessoa possui grande diversidade de espaços que se dedicam ao ensino e aprendizagem da música. O trabalho revelou ainda diferenças e semelhanças significativas entre os espaços formais e não-formais de educação musical e apontou concepções, situações, atividades e práticas pedagógicas que alicerçam as propostas de ensino e aprendizagem desenvolvidas em cada contexto investigado.

Palavras chave: espaços de ensino e aprendizagem da música, atividades educativo-musicais, contextos formais e não-formais de ensino.

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa *Ensino de música em João Pessoa: a realidade dos espaços formais e não-formais de educação musical no município*. O trabalho foi realizado no período de dezembro de 2008 a dezembro de 2010 e teve como base uma pesquisa precedente, realizada entre julho de 2007 e julho de 2008, que possibilitou o levantamento dos espaços diversos, formais e não-formais, que oferecem práticas de ensino e aprendizagem da música, bem como a natureza das atividades musicais desenvolvidas nesses contextos da cidade de João Pessoa (QUEIROZ; MARINHO, 2007a; 2007b). Com base nos resultados alcançados pela pesquisa citada, que pode ser caracterizada com um "censo" da educação musical em João Pessoa, emergiram questões fundamentais que motivaram a

realização de um novo trabalho, investigando as práticas educativo-musicais realizadas no município. Assim, considerando os resultados e as descobertas alcançados até 2008, acerca da atual realidade da educação musical em João Pessoa, propomos uma nova pesquisa, a fim de compreender mais profundamente concepções, processos, situações e estratégias diversas que caracterizam o ensino da música nos espaços educativo-musicais formais e não-formais.

Assim, a pesquisa realizada teve como objetivo geral verificar que concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que constituem a realidade dos espaços formais e não-formais de educação musical do município de João Pessoa. A partir desse objetivo mais amplo, a investigação visou: identificar e compreender práticas e atividades de ensino e aprendizagem da música, existentes nos espaços formais e não-formais de educação musical, já mapeadas através de pesquisa anterior; evidenciar as particularidades de cada universo de educação musical, enfatizando as principais formas de transmissão dos saberes musicais que caracterizam essas realidades; realizar um levantamento das concepções de educação musical que embasam as práticas educativo-musicais desenvolvidas pelos diferentes "professores" de música de cada contexto; revelar as múltiplas situações de ensino e aprendizagem da música, identificando os processos e estratégias utilizados pelos "professores" para concretizarem as suas práticas de educação musical; verificar diferenças e similaridades entre as distintas propostas.

A base metodológica do estudo integrou instrumentos quantitativos e qualitativos de pesquisa, abrangendo: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionários, entrevistas, observação participantes, fotografias e gravações em áudio e vídeo.

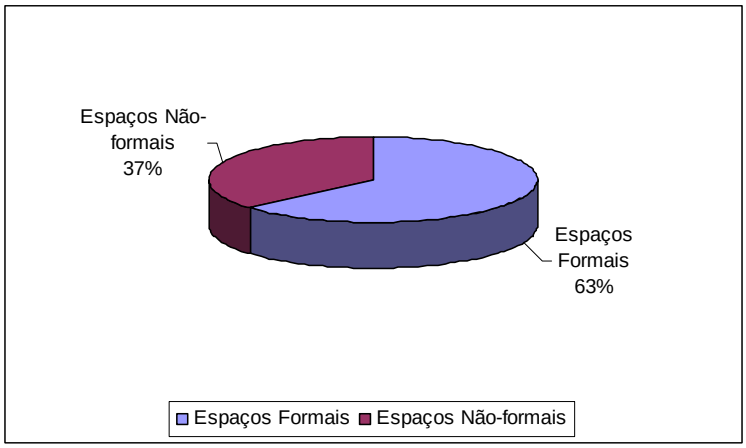
Considerando que os resultados obtidos a partir do processo investigativo são demasiadamente amplos, selecionamos, para apresentação e análise neste texto, especificamente a realidade dos espaços não-formais de ensino, com o objetivo de apresentar os contextos, atividades e concepções de ensino que caracterizam esses universos de educação musical de João Pessoa.

O ensino da música nos espaços não-formais de educação musical em João Pessoa

De maneira similar ao que ocorre em grande parte das cidades brasileiras, os espaços não-formais têm adquirido grandes dimensões na cidade de João Pessoa. Todavia, a pesquisa realizada nos revelou uma realidade importante, qual seja: mesmo com o grande crescimento dos contextos não-formais de ensino da música, eles ainda representam, nesse município, uma quantidade representativamente inferior em relação aos espaços formais. O GRAF. 1 ilustra

essa realidade, demonstrando que apenas 37% dos espaços que oferecem atividades relacionadas ensino da música podem ser categorizados como não-formais.

GRÁFICO 1 – Espaços de educação musical existentes em João Pessoa.



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

É válido ressaltar que João Pessoa possui algumas particularidades em relação a outros municípios da Região Nordeste e do país como um todo. Além de um forte movimento institucionalizado da música que se estabeleceu, sobretudo a partir dos anos de 1980 (cf. QUEIROZ; MARINHO, 2007b), a cidade, desde 2007, tem na estrutura curricular das escolas de educação básica, a música como conteúdo obrigatório (QUEIROZ; MARINHO, 2007a), conquista que somente a partir da aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, começou a ser aplicada em todo o Brasil (BRASIL, 2008). Essa realidade justifica, de certa forma, o grande número de espaços formais existentes em João Pessoa, mas, certamente, não diminui a importância e a função dos espaços não-formais de ensino da música no município.

Os contextos existentes

Entre os espaços não-formais existentes há diferentes categorias, merecendo destaque o predomínio das igrejas, com 67%, dentre os contextos de ensino e aprendizagem da música. A TAB. 1 evidencia as principais categorias de espaços não-formais existentes em João Pessoa, destacando a porcentagem de ocorrência de cada uma delas.

TABELA 1 – Espaços não-formais de educação musical em João Pessoa.

Espaço	Porcentagem
Igrejas	67%
Escolas e/ou aulas particulares de música	9%
Outras instituições religiosas	8%

ONGs	5%
Associações de bairros e outras instituições dessa natureza	4%
Academias de ginástica	2%
Outros espaços	5%

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

As práticas desenvolvidas

Esses espaços, exceto os da categoria *Escolas e/ou aulas particulares de música* não são necessariamente constituídos por instituições específicas de ensino da música. Todavia, eles oferecem diferentes atividades, sendo, muitas delas, com fins específicos de formação musical. Mas há, também, nesse universo, outras atividades direcionadas para especificidades formativas diversas que, sem ter foco direto na educação musical, propiciam práticas de ensino e aprendizagem da música, a exemplo das aulas de dança.

Assim, as principais atividades de ensino da música oferecidas nos contextos não-formais de João Pessoa, levantadas ao longo da pesquisa, podem ser identificadas na TAB. 2. A de maior ocorrência, *Grupos de louvor e grupos relacionados a práticas de religião diversas*, está relacionada com a forte incidência das igrejas demonstradas na TAB 1. Já as demais atividades evidenciam a forte presença do ensino de instrumento nesse tipo de espaço educativo.

TABELA 2 – Atividades de ensino da música existentes nos espaços não-formais de educação musical

Atividade	**Porcentagem**
Grupos de louvor e grupos relacionados a práticas de religião diversas	31%
Violão	7%
Teoria musical	6%
Teclado	5%
Dança	5%
Canto	5%
Guitarra	5%
Bateria	4%
Flauta doce ou transversa	3%
Atividades interdisciplinares que envolvem a música	3%
Canto coral	3%
Datas comemorativas	3%
Contrabaixo e baixo elétrico	2%
Percussão	2%
Acordeon	1%
Brincadeiras cantadas, faladas e percutidas/ atividades lúdicas diversas	1%
Piano	1%
Sax	1%
Capoeira	1%
Cavaquinho	1%

Pandeiro	1%
Ginástica	1%
Outras atividades relacionadas à prática específica da música	7%

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

A fim de deixar mais evidente a natureza das atividades de educação musical existentes nesses espaços, as dividimos em duas categorias centrais: a primeira, que retrata as práticas que têm a ensino da música como finalidade principal (ver TAB. 3); e segunda, que apresenta as atividades destinadas a outros fins, mas que, indiretamente, propiciam a formação musical dos indivíduos nela envolvidos (ver TAB. 4).

TABELA 3 – Atividades específicas de ensino da música existentes nos espaços não-formais de educação musical

Atividades	**Porcentagem**
Violão	7%
Teoria musical	6%
Canto	5%
Dança	5%
Guitarra	5%
Teclado	5%
Bateria	4%
Canto coral	3%
Flauta doce ou transversa	3%
Contrabaixo e baixo elétrico	2%
Percussão	2%
Acordeon	1%
Brincadeiras cantadas, faladas e percutidas/ atividades lúdicas diversas	1%
Cavaquinho	1%
Pandeiro	1%
Piano	1%
Sax	1%
Outras atividades relacionadas à prática específica da música	7%

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

TABELA 4 – Atividades não específicas de ensino da música existentes nos espaços não-formais de educação musical

Atividades	**Porcentagem**
Grupos de louvor e grupos relacionados a práticas de religião diversas	31%
Dança	5%
Atividades interdisciplinares que envolvem a música	3%
Brincadeiras cantadas, faladas e percutidas/ atividades lúdicas diversas	1%
Ginástica	1%

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

Essas atividades retratam práticas importantes de serem consideradas no cenário da educação musical contemporânea, pois, mesmo não sendo diretamente relacionadas ao ensino da música, elas propiciam importantes experiências de formação musical.

Sendo constituído por atividades específicas de ensino da música e por práticas não diretamente relacionadas à educação musical, mas que têm um relevante papel formativo, esses contextos se caracterizam pela adequação de sua dinâmica às necessidades sociais, mesclando seus objetivos e as atividades que desenvolve aos anseios, valores e expectativas de cada contexto cultural.

No âmbito do ensina da música, tal fato faz com que as práticas consolidadas nesse universo tenham forte inclinação para o ensino de instrumento, sobretudo nas escolas particulares, pois, assim, atendem o principal interesse do público que busca uma formação inicial, bem como dos que almejam a aquisição de habilidades direcionadas para a prática interpretativa da música.

Concepções e práticas pedagógicas de ensino da música em espaços não formais

A partir da análise dos espaços e das atividades levantadas ao longo da pesquisa destacamos, a seguir, as principais questões relacionadas às concepções e práticas pedagógicas nos diferentes contextos de educação musical existente.

Os espaços não-formais de educação são visíveis na sociedade contemporânea e transcendem a realidade específica do campo da música. No âmbito da educação em geral, os estudos realizados têm buscado não só compreender a realidade dos espaços alternativos existentes, mas, sobretudo, dialogar com esses contextos estabelecendo novas ações e novos direcionamentos para as práticas educacionais. Trabalhos como os de Dayrell (1996), Guedes e Depieri (2006) e Pretto (2008), entre outros, retratam claramente a inserção, o reconhecimento e a valorização de espaços alternativos como contextos de grande relevância para os processos educacionais do mundo atual.

Especificamente no que se refere ao universo da música, nas últimas duas décadas tem sido crescente o número de trabalhos e pesquisas que se dedicam a refletir e a compreender os chamados espaços não-formais de educação musical. Nas palavras de Almeida e Del Ben (2005, p. 84)

> [...] tanto no Brasil como no exterior, tem sido crescente o número de investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do espaço escolar. Sejam em manifestações culturais, em

> projetos comunitários, em grupos musicais, em programas de rádio ou televisão, ou em processos de auto-aprendizagem.

De maneira geral, os autores que têm se dedicado a refletir acerca dessa realidade destacam que entre os espaços alternativos existentes na atualidade pode-se mencionar: associações de bairro, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais. Para Oliveira (2000, p. 95) esses espaços se apresentam como contextos de ensino e aprendizagem da música "em franco desenvolvimento" merecendo, cada vez mais, a atenção do educador musical.

Essa perspectiva de crescimento e importância dos espaços não-formais de ensino e aprendizagem da música no cenário da educação musical contemporânea é destacada por outros diversos autores, como (KLEBER; 2006; OLIVEIRA, 2000; SANTOS, 2001). De maneira geral, estes estudos retratam o estado da questão na área. Assim, reconhecem e legitimam a importância de espaços, práticas, repertórios e concepções de ensino da música até pouco tempo ignoradas pelos contextos formais de ensino (TRAVASSOS, 2001). Assim, enfatizam a importância de buscarmos alternativas para estudarmos, compreendermos e dialogarmos como esse rico e potencial universo de educação musical na atualidade.

Essa realidade, já retratada nacionalmente pôde ser comprovada no estudo realizado em João Pessoa. No que tange às concepções e práticas pedagógicas, a pesquisa realizada revelou certas similaridades entre os espaços não-formais, por mais que cada um deles tenham muitas singularidades. As semelhanças estão, sobretudo, no fato de que a ação pedagógico-musical nesses contextos geralmente está vinculada aos objetivos e à função social que desempenham num determinado universo social. Assim, uma igreja tende a trabalhar suas propostas vinculadas à perspectiva do uso religioso da música; uma ONG tende a desenvolver práticas vinculadas a sua missão social etc. A seguir descrevemos os aspectos centrais que marcam as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos investigados.

ONGs

As ONGs, geralmente, têm como característica desenvolver ações relacionadas a causas sociais, como preservação do meio ambiente, uso de drogas, qualificação para o trabalho, erradicação da pobreza etc. Entre as diversas atividades desenvolvidas nas ONGs, a música ocupa um lugar significativo, conforme tem sido enfatizado por estudiosos que têm se dedicado ao assunto (KLEBER, 2006).

Nas ONGs investigadas em João Pessoa ficou evidente que os professores entendem que o trabalho de ensino da música deve abranger propostas mais coletivas. Os profissionais

atuantes nesse contexto destacam que vêem o ensino de instrumento e práticas de formação mais individualizadas como algo importante no processo de formação musical. Todavia, destacam que, pela natureza dos espaços em que trabalham, as ações desenvolvidas devem ser mais coletivas.

Outro aspecto fortemente destacado pelos professores atuantes nas ONGs de João Pessoa é que os conteúdos desenvolvidos precisam contemplar, mais diretamente, a realidade dos estudantes e também uma proposta mais ampla relacionada ao objetivo da instituição. Assim, uma ONG que tem como foco a formação do cidadão, espera que as propostas de ensino de música também caminhem nessa direção.

Os professores ressaltaram também que estruturam suas aulas com foco em resultados mais imediatos, que possam ilustrar o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, o produto final nesse contexto de ensino é algo importante, haja vista que as ONGs precisam de financiamento, patrocínios etc., e é fundamental que o resultado do trabalho seja visível.

Aulas particulares

As aulas particulares representam hoje em João Pessoa uma importante alternativa para se aprender música. Diferentemente dos demais contextos não-formais, analisados anteriormente, que têm objetivos definidos de acordo com a "missão" do contexto educacional, as escolas especializadas têm suas propostas definidas fundamentalmente a partir do interesse dos alunos. Na concepção dos professores, o trabalho desenvolvido é definido a partir do que o estudante quer aprender. Já que os alunos pagam pelas aulas, é fundamental que os trabalhos sejam desenvolvidos segundo os seus critérios e objetivos.

De acordo com o levantamento realizado, há grande predomínio do ensino instrumental nas aulas particulares. Tal fato se dá, segundo os professores, pela "vontade" que em geral as pessoas têm de tocar um instrumento. Assim, ao procurarem um espaço de aprendizagem de música definem a prática de um determinado instrumento como foco de estudo.

Segundo os professores, eles definem os conteúdos e as estratégias metodológicas de ensino a fim de fazer com que o estudante consiga, no menor tempo possível, ter um bom desenvolvimento no instrumento. Assim, para eles é fundamental fazer com que o aluno toque e/u desenvolva-se rapidamente para que, dessa forma, suas expectativas e buscas musicais sejam atendidas. As demais atividades musicais podem estar presentes na proposta de ensino, mas como um complemento da prática instrumental, e não como foco do trabalho.

Os métodos desenvolvidos são, na grande maioria das vezes, estruturados pelos professores, juntando propostas já existentes com questões que consideram fundamentais para o ensino do instrumento. Assim, definem as técnicas, os conhecimentos teóricos, o repertório e os demais conteúdos de acordo com as necessidades que encontram no seu trabalho cotidianamente.

Igrejas

Os "professores" atuantes nas Igrejas têm perfis bastante diversificados, em relação à formação e à vivência musical. Todavia, todos desenvolvem propostas com o intuito de que o ensino da música possa servir às necessidades e demandas das igrejas em que atuam (católica ou evangélica). De maneira geral, os professores acreditam que as práticas de ensino desenvolvidas devem ser funcionais. Assim, o objetivo da prática educacional é que os participantes das aulas possam se inserir, o mais rápido possível, nas atividades de música das igrejas (grupos de louvor, coral, grupos instrumentais etc.).

Na realidade que estudamos, a cidade de João Pessoa, há diversas igrejas evangélicas que oferecem aulas regulares para formação instrumental. Nesses espaços há predomínio de métodos mais "tradicionais" de ensino do instrumento, relacionados à leitura musical e à compreensão de teoria da música em geral. Sendo o repertório trabalhado essencialmente religioso e as demais músicas e/ou atividades desenvolvidas visam desenvolver habilidades para a execução do repertório evangélico.

Projetos sociais e associações comunicatárias

Os professores que trabalham em projetos sociais seguem princípios similares ao dos profissionais que trabalham nas ONGs. Entretanto, os projetos sociais estudados se diferenciam das ONGs, sobretudo, pelo caráter institucional dessa última. A ONG funciona como um macro universo que abarca, geralmente, um conjunto de projetos. Já o projeto social é resultado de um conjunto de ações realizadas com um foco direcional específico. Nesse sentido, os projetos sociais que estudamos tinham foco centrado na música, diferentemente das ONGs, em que a música era uma entre diversas outras áreas contempladas.

Os professores que trabalham nesse contexto também destacam que o resultado do trabalho precisa ser mais imediato, e que, portanto, é importante que toda aula de música resulte em um tipo de produto. Produto que possa ser mostrado ao final do ciclo de trabalho, que varia de acordo com cada realidade, podendo ser dois ou três meses, um semestre, um ano e assim por diante.

Nesse sentido, os professores destacam que desenvolvem propostas mais práticas, tendo como principal estratégia de ensino o "aprender a fazer fazendo". Dessa forma, entendem que teoria da música e outros conhecimentos teóricos não são as melhores alternativas para essa realidade de ensino. Nos espaços que investigamos há um forte predomínio da música popular e de atividades de percussão coletiva. Há também grande incidência de bandas marciais, que funcionam como projetos sociais. Os professores destacam que atividades dessa natureza permitem uma integração maior entre a realidade dos estudantes, do público que acompanha as atividades do projeto e da sociedade em geral.

Conclusão

A pesquisa realizada demonstrou que João Pessoa possui grande diversidade de práticas de ensino e aprendizagem da música. Práticas que distribuídas em espaços de educação musical de diferentes naturezas, evidenciam a multiplicidade de processos e situações que caracterizam a educação musical na atualidade.

Os espaços formais constituem a maioria dos contextos de educação musical existentes, sendo caracterizados na sua grande maioria pelas escolas de educação básica. Entre as práticas existentes têm destaque as propostas de musicalização, relacionadas ao trabalho do professor de música nas escolas, e atividades de ensino de instrumentos, relacionadas mais diretamente ao contexto das escolas especializadas de música.

O trabalho evidenciou ainda que os espaços não-formais de educação musical existentes em João Pessoa, apesar de serem quantitativamente menor do que os formais, desempenham, na atualidade, uma importante função social e formativa no campo da música. Sendo constituído por atividades específicas de ensino da música e por práticas não diretamente relacionadas à educação musical, mas que têm um relevante papel formativo, esses contextos se caracterizam pela adequação de sua dinâmica às necessidades sociais, mesclando seus objetivos e as atividades que desenvolve aos anseios, valores e expectativas de cada contexto cultural. No âmbito do ensino da música, tal fato faz com que as práticas consolidadas nesse universo tenham forte inclinação para o ensino de instrumento, pois, assim, atendem o principal interesse do público que busca uma formação inicial, bem como dos que almejam a aquisição de habilidades direcionadas para a prática interpretativa da música.

De maneira geral, a partir da pesquisa pudemos ter um diagnóstico representativo dos espaços e das práticas de educação musical existentes em João Pessoa, tendo um panorama amplo de idiossincrasias que caracterizam o ensino e aprendizagem da música nesse contexto.

Tais aspectos têm possibilitado reflexões abrangentes acerca do ensino de música nesse universo, compreendendo as diferentes formas de transmissão dos conhecimentos musicais, bem como a dinâmica social e metodológica que caracteriza a educação musical no município na atualidade.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de; DEL BEN, Luciana Marta. Educação musical não-formal: um estudo sobre a atuação profissional em projetos sociais de Porto Alegre-RS. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: ABEM, 2005, p. 83-91.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 jun 2009.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: EDUFMG, 1996.

GUEDES, Lizandra; DEPIERI, Adriana. Educação e resistência: relato de experiência. *Educação e Pesquisa*. 2006, vol.32, n.2, p 311-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a07v32n2.pdf> . Acesso em: 15 abr 2010.

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

OLIVEIRA A. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Curitiba. *Anais*... Curitiba, 2000. p. 15-32.

PRETTO, Nelson de Luca. *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. Rio de Janeiro: Papirus, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17,. 2007, São Paulo. *Anais*... São Paulo: ANPPOM, 2007a.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical na Paraíba: rumos e concepções na contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007b, p. 305-314.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2001, p. 41-66.

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais*... Uberlândia: ABEM, 2001, p. 75-84.

Ensinar e aprender música no PETI de João Pessoa: um relato de experiência no processo musical

Josefa Eliane Ribeiro Mendes[1]
UFPB
eliameribeirojp@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade apresentar um relato de experiência sobre o processo de ensino aprendizagem da música no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, Núcleo de Cruz das Armas, João Pessoa/PB, com crianças e adolescentes de 7 a 15 anos, entre os anos de 2005 e 2007. O trabalho investiga como se caracteriza o ensino de música neste programa na capital paraibana e suas relações nos âmbitos cultural e profissional de seus participantes. Observamos as condições gerais dos espaços para a realização das aulas no que se refere ao espaço físico, ao instrumental e ao repertório. Estabelecemos relações entre a música e o processo de re (inserção) social dos participantes do Programa para compreender a contribuição do ensino da música dentro deste contexto como alternativa de profissionalização.

Palavras chave: Educação Musical; Crianças e adolescentes; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil;

Introdução

Minha atuação profissional no Programa de erradicação do Trabalho Infantil (PETI) teve início no ano de 2005, como professora de flauta doce e regente do coro Herdeiros do Futuro, originado no programa, permanecendo nesta função até 2007. Durante este período, me vi interessada em estudar como se caracteriza o ensino de música no PETI e suas implicações na vida de crianças e adolescentes deste Programa, nos âmbitos cultural e profissional.

Em pouco menos de dois anos de atuação como professora do PETI, pude perceber como a música contribuía para a socialização dessas crianças e adolescentes. Nesse contexto, parti para um levantamento de dados, através de entrevistas de natureza informal ou parcialmente estruturadas e das minhas próprias observações, onde foi possível verificar que boa parte dos alunos demonstravam grande vontade e interesse em aprender um instrumento ou participar do coro, inclusive como perspectiva para profissionalização na área. Eles afirmavam que depois de participarem das aulas de música, sentiram-se mais responsáveis e mais valorizados pelos colegas e também pela família. Assim, pude constatar que houve uma significativa melhoria no comportamento dos alunos que participavam das aulas, inclusive,

[1] Bolsista CAPES. Mestranda em Música na área de Educação Musical pela Universidade Federal da Paraíba sob a orientação da Profª Drª Maura Penna.

alguns dos critérios para permanência nas aulas era o comprometimento, a assiduidade e a disciplina.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

O PETI é um programa do Governo Federal que visa combater e erradicar todas as formas de trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos e garantir que freqüentem a escola e atividades sócio-educativas. Esse programa, gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, é desenvolvido em parceria com os diversos setores dos governos estaduais, municipais e da sociedade civil. Seu lançamento deu-se no ano de 1996 e teve como primeira experiência as carvoarias do Mato Grosso do Sul, abrangendo, um ano depois, os canaviais de Pernambuco e as regiões sisaleiras na Bahia, expandindo-se nos anos seguintes para outros estados e municípios.

O Programa tem como público alvo, famílias em condições de carência sócio-econômica, que tenham filhos entre 7 e 15 anos de idade e que exerçam tarefas consideradas perigosas, trabalhos insalubres, penosos ou degradantes. Cada família da zona rural recebe uma bolsa de R$ 25,00 por criança e na zona urbana de R$ 40,00 para manter seus filhos regularmente matriculados e assíduos na escola.

As crianças incluidas no PETI estudam regularmente em um turno e no outro participam de uma série de atividades socioeducativas e artístico-culturais, configurando assim uma jornada escolar ampliada.

O PETI em João Pessoa

João Pessoa é a capital do estado da Paraiba e tem uma área total de 211,474 Km². Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE em 2010 possuia uma população de aproximadamente de 723.515 habitantes.

Em João Pessoa as verbas são repassadas pela prefeitura municipal, que cede o espaço físico para o programa. O investimento na área é feito com a parceria do Instituto Alpargatas que apóia as atividades de esporte e música, fazendo investimentos nas compras de instrumentos musicais e vestuário.

Até o mês de dezembro de 2010, eram atendidos pelo PETI na capital, 2.083 alunos distribuidos em 28 núcleos. Eles eram acompanhados por 79 professores com formação variada como pedagogos, educadores físicos, professores de teatro, dança, capoeira, entre outras. E entre este número, seis deles tinham formação específica de música, que

contemplam as modalidades de flauta doce, percussão, coral e violão, conforme informações fornecidas pela assistente social do Programa na capital paraibana, que destacou o fato de apenas 05, dos 28 núcleos, serem contemplados com aulas de música, pois não havia contratação suficiente de profissionais capacitados para atender à demanda desses núcleos atendidos pelo PETI em João Pessoa.

Minha experiência musical no PETI de João Pessoa

Foi no Centro de Referência da Cidadania que tive meu primeiro contato com a comunidade de Cruz das Armas, bairro que se encontra localizado na área urbana do município de João Pessoa, zona leste da capital paraibana.

A maioria das crianças e adolescentes que residem no mesmo, foi inserida no PETI por realizar trabalhos domésticos, ou trabalhar como engraxate, vendedores ambulantes das feiras e mercados públicos e, uma outra parcela, embora pequena, servia ao tráfico de drogas como "aviõezinhos".

A maior parte deles não conseguia manter relacionamentos amistosos com os demais e com os professores, apresentando uma enorme dificuldade para expressar as suas necessidades. Assim, a forma por eles encontrada para demonstrarem suas vontades e insatisfações, diante de algumas atitudes dos colegas e professores, era através de agressões físicas e verbais, tais como, socos, empurrões e palavrões.

As aulas de flauta doce e canto coral foram por mim implantadas neste núcleo. E como o novo em alguns casos pode gerar certa resistência, o início do trabalho com este grupo foi bastante difícil, também pelo fato de que a princípio eles eram forçados a participar das atividades e, por isso, alguns deles me recebiam com muita hostilidade. Além disso, o material disponível, no caso, os instrumentos musicais, não era suficiente para a quantidade de crianças matriculadas, o que dificultava ainda mais o trabalho.

As atividades pedagógicas no PETI são organizadas de forma que, durante a semana, as crianças e adolescentes, que estão entre os 7 e 15 anos, tenham momentos de brincadeiras, aulas de reforço, teatro, dança e música. No período em que estive no programa, as aulas de música aconteciam duas vezes na semana e dividiam a atenção dos alunos com as aulas de reforço escolar, teatro, capoeira e danças afro-brasileiras.

No momento em que fui apresentada a ales, passei a uma conversa informal com o intuito de verificar seus conhecimentos prévios. Constatei logo que as preferências musicais dos alunos estavam relacionadas às abordagens da indústria fonográfica, das propagandas e comerciais que são veiculados pela mídia de uma forma geral.

Passada esta fase de exploração dos conhecimentos prévios dos participantes, fui apresentando aos poucos outras músicas não tão conhecidas ou apreciadas pelas crianças, mas que atraiam pela riqueza melódica e rítmica.

Segundo Penna (2009, p.34.35),

> Para tirar o aluno do gueto musical em que vive, é preciso construir pontes sobre o fosso que o cerca, levando-o o mais longe possível. Essas pontes precisam estar apoiadas sobre a sua vivência real, cotidiana – que deve ser considerada não apenas sob o aspecto musical -, ou lhe faltarão os meios para alcançá-la e caminhar sobre ela.

A partir daí iniciou-se o processo de introdução a musicalização através do canto coral e estudo da flauta doce, trazendo no repertório músicas do folclore brasileiro bastante conhecidas de todos e outras sugeridas pelos próprios alunos. Nos primeiros encontros foram distribuídos cadernos para que as letras das músicas pudessem ser copiadas. Em seguida, eu cantava as músicas acompanhando-as com o violão e eles repetiam. Quando a melodia já estava assimilada, acrescentava esquemas rítmicos corporais ou com instrumentos de percussão (pandeiro, chocalhos, triângulos, etc). A metodologia utilizada com a flauta doce era praticamente a mesma: primeiro eles copiavam a música (no início por nome de nota e depois por pauta) e o desenho da posição das mesmas no instrumento. Depois eu tocava e eles repetiam para, no final, alguns dos alunos acompanharem com instrumentos de percussão, enquanto eu executava o acompanhamento no violão.

Depois de trabalharmos bastante as músicas, iniciamos o processo de introdução da notação musical tradicional, através da leitura das notas e reconhecimento de alguns símbolos musicais, que naturalmente já estavam fazendo parte da vivência do grupo. Para isso, improvisei folhas pautadas, específicas para teoria musical. Expus sobre os seguintes conteúdos: pauta, notas musicais e sua representação gráfica, exercícios de apreciação musical, exercícios rítmicos e melódicos, entre outros.

Neste momento, o interesse por parte deles com relação ao aprendizado da teoria musical era visível e verificou-se também que houve uma melhora bastante significativa no que diz respeito ao comportamento e envolvimento nas atividades.

A partir de então, o estudo da flauta doce foi feito de uma forma mais sistemática. Usamos os seguintes materiais didáticos: Método de Iniciação Musical para Jovens e Crianças com a Flauta Doce, Volume I de Maria Lucia Cruz Suzigan e Fernando Mota (2002) e também o Método Brincando com a Flauta Doce, de Mário Mascarenhas (1996). Paralelamente, trazíamos partituras que trabalhassem algumas datas comemorativas como dia

das crianças, dia das mães, Natal, consciência negra, entre outras, com músicas de compositores brasileiros.

O repertório do coro também seguia o calendário de datas comemorativas e a ele juntava-se o grupo de flautas doce, instrumentos de percussão e em algumas vezes, os grupos de dança e teatro.

Durante o período que estive à frente destes grupos, apresentamos-nos em diversos eventos promovidos pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, em parceria com o Instituto Alpargatas e com o Governo da Paraíba. Por meio destas apresentações, pude perceber o quanto estes momentos eram importantes para fortalecer a auto-estima de todos e também para gerar novas perspectivas de vida nos participantes. Uma evidência disso é o fato de que atualmente, alguns alunos que tiveram o primeiro contato com a música, através das aulas de flauta doce e ensaios do coro, estão estudando no Departamento de Música da Universidade Federal da Paraiba e já estão, inclusive, trabalhando no PETI como professores de flauta doce e percussão.

A maior realização sem dúvida é saber que, enquanto educadora, pude contribuir para a formação não só musical, mas integral dessas crianças e adolescentes que desejam apenas uma oportunidade de serem inseridos na sociedade, para poderem usufruir de seus direitos e tomarem consciência de seus deveres na construção de uma sociedade melhor e mais justa.

E para nós, também, cabe a lição de que muito podemos aprender com eles, sendo essencial essa troca para a construção mútua de conhecimentos, partindo da relação de respeito com o ser humano.

Quero ressaltar ainda, que durante todo este período da minha passagem pelo PETI, pude contar com a preciosa colaboração da educadora de reforço escolar, sempre presente em todas as apresentações, bem como a professora de teatro, que além de se fazer presente nestas ocasiões, também se esmerava em ensaiar seu corpo cênico para atender às necessidades do coro a partir do repertório trabalhado.

Práticas musicais no PETI e inserção social

Passados quase quatro anos de nossa experiência no PETI de João Pessoa, as atividades de ensino e aprendizagem da música continuam[2] e, apesar de apenas cinco dos núcleos existentes na Capital serem contemplados com aulas de música – devido ao pequeno

[2] Informações obtidas com uma assistente social do Programa em João Pessoa, via e-mail em fevereiro de 2011.

número de profissionais contratados – acreditamos que as atividades musicais desenvolvidas pelo Programa na capital, sobretudo no Núcleo de Cruz das Armas e, a depender da adequada formação e comprometimento do professor, podem representar um caminho a mais para a inserção dessas crianças e jovens na sociedade, sinalizando ambientes favoráveis à observação e avaliação do ensino da música neste Programa em João Pessoa e seu impacto na formação musical e integral dos estudantes e músicos profissionais que tiveram sua formação inicial nesse ambiente.

Tyszler (2007) ressalta que a música, por exemplo, possui o potencial transformador de comunicar uma visão de mudança social e de atingir indivíduos e sociedade.

A temática da utilização da música como ferramenta para mudança social, tem sido amplamente discutida por vários autores do meio acadêmico, inclusive em várias cidades do Nordeste. Como exemplo, citamos acima Tyszler (2007), que dentro de sua obra recorre a diversos autores que discutem e trazem a tona aspectos relevantes da prática musical como ponto de partida para inclusão de indivíduos, sobretudo os menos favorecidos, na sociedade.

Como evidencia Kleber (2003, p.1): "O terceiro setor e os projetos sociais são um campo emergente e significativo para a realização de um trabalho em educação musical que se alinhe ao discurso que invoca a inclusão social".

Um trabalho muito significativo é o de Rose Satiko Gitirana Hikiji (2006), cujo tema ressalta a música como intervenção social. Sobre este aspecto ela destaca uma pesquisa realizada junto a instituições que promovem esta modalidade de ensino musical e destaca a fala de Nurimar Valsecchi, coordenadora Pedagógica do Projeto Guri, que assim resume a proposta do trabalho: "O objetivo não é formar um músico, mas mudar a vida do jovem. A música como meio".

Hikiji (2006, p.23), destaca ainda em sua pesquisa que:

> O público-alvo é constantemente definido como "jovens em situação de risco" (ou por variantes: "risco social ou pessoal", "população excluída"). Nos objetivos, destacam-se as possibilidades de, por meio da arte, se promover cidadania, integração social, sociabilização, desenvolvimento da auto-estima, além de "tirar as crianças das ruas" e "ampliar o universo cultural".

Com relação à fala da autora acima citada, acrescentamos apenas que, no caso do PETI, as crianças e jovens são tirados das ruas, mas, principalmente, da jornada diária de trabalho.

Apoiada nos autores mencionados e em minha própria vivência dentro do programa, acredito que a prática da educação musical no cotidiano da jornada ampliada do PETI pode contribuir imensamente na construção da identidade sociocultural de seus participantes.

Outro trabalho de considerável relevância é o de Kater (2004), que faz referência a algumas características de uso da música em projetos de ação social, com a finalidade de evidenciar novas perspectivas de formação humana oferecidas pela educação musical.

Dentro deste contexto, é preciso novamente ressaltar que a expressão musical é parte integrante de nossa cultura e aparece naturalmente em nosso meio social e educativo, moldando atitudes e comportamentos.

Por hora, cabe apenas salientar minha satisfação em ter participado desta experiência no PETI, por me proporcionar um enriquecimento profissional e pessoal e, me conduzir a reflexão no caminho para a construção de novas práticas musicais e pedagógicas, capazes de levar a música para um número de pessoas cada vez maior de forma salutar e prazerosa.

Referências

BRASIL. *Dados populacionais cidade de João Pessoa – PB.* Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Cartilha do PETI.* Disponível em: <www.mds.gov.br/programas/manual_PETI.pdf >. Acesso em: 12 out. 2005.

FUNDAÇÃO WIKIMEDIA. *João Pessoa*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/João_Pessoa>. Acesso em: 10 jul. 2011.

HIKIJI, Rose Satiko Gitirama. *A música e o risco*: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Edusp, 2006.

KATER, Carlos. *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.* Revista da ABEM, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KLEBER, Magali. *Terceiro setor e projetos sociais*. *Ponto de Vista*, maio 2003. Disponível em: <http://www.rets.rits.org.br>. Acesso em: 18 jun. 2003.

MASCARENHAS, Mário. *Brincando com a flauta doce*: melodias fáceis: 8ª série. São Paulo: Irmãos Vitale, 1996.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SUZIGAN, Maria Lucia Cruz; MOTA, Fernando. *Método de iniciação musical para jovens e crianças* – Flauta Doce. 2. ed., São Paulo: G4 Edições, 2002. v. 1.

TYSZLER, Marcelo. *Mudança social: uma arte? Empreendimentos sociais que utilizam a arte como forma de mudança*. Revista de Administração Pública, v. 41, n. 6, p. 1017-1034, 2007.

Ensinar música na escola: resultados parciais de um estudo de caso com uma orquestra escolar

Carla Pereira dos Santos
UFRGS
musiviver@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte das primeiras impressões obtidas a partir da análise de dados de uma pesquisa de doutorado[1] em andamento, que tem como objetivo investigar como se configura um modo de ensinar música na escola através de um grupo instrumental escolar. A pesquisa tem como método investigativo o estudo de caso, e como campo empírico a orquestra de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre – RS. A cultura escolar foi tomada como construto teórico, permitindo olhar para o campo e entender o que nele está sendo produzido, bem como as dimensões envolvidas nesse ensino (como, o que, para quem, por que, quem e para que se ensina), a partir da prática escolar. Os resultados parciais indicam que o ensino na orquestra acontece em diferentes situações de convivência e compartilhamento de saberes, a partir das oficinas de instrumento, ensaios e apresentações. Sinalizam também, que o significado dessas práticas é construído no contexto, a partir da própria experiência dos integrantes com música.

Palavras chave: ensino de música na educação básica; grupos instrumentais escolares; cultura escolar.

Pesquisa: contextualização

A partir de uma revisão bibliográfica, estruturada sob dois eixos: de um lado pesquisas e estudos sobre grupos musicais e, do outro, sobre escola, pude verificar que existem várias maneiras de se fazer música na escola, entre elas estão as práticas com grupos instrumentais. No entanto, identifiquei que a literatura não tem tratado sobre como esses grupos se relacionam com a escola. Assim, a partir desses dois eixos, e ao compreender a escola como uma instituição que possui sua própria cultura e características específicas, quais sejam, sua organização, seus modos próprios de ensinar e estruturar-se, passei a questionar: como um grupo instrumental vai constituindo seus modos de fazer música na escola e como se relacionam com o contexto escolar? Com base nessas questões, defini o objetivo da pesquisa: investigar como se configura um modo de ensinar música na escola através de um grupo instrumental escolar.

A cultura escolar foi tomada "como uma categoria, como um construto teórico que permite, metodologicamente, operacionalizar a pesquisa e, do ponto de vista analítico, organizar e compreender as múltiplas facetas da experiência escolar" (FARIA FILHO, 2007,

[1] Bolsista CAPES.

p. 196, 197). Tem, também, me ajudado a olhar para o campo e entender o que nele está sendo produzido a partir de suas práticas, haja vista que "uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares é aquela que enfoca as práticas do universo escolar" (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 52). Nesse sentido:

> Não é uma cultura escolar que se articula em torno do conhecimento, do saber, mas da possibilidade de construção de uma instituição ordenadora do social e, portanto, produtora de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e, também, de novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo (FARIA FILHO, 1998, p.146).

Nesse contexto, este trabalho apresenta um recorte dos dados de uma pesquisa de doutorado em andamento, no momento, em fase de coleta e análise de dados. A proposta, nesta comunicação, é apresentar uma das vertentes do ensino de música identificadas em um grupo instrumental escolar: as apresentações.

Caminhos metodológicos

A abordagem qualitativa foi tomada como caminho para a condução desta pesquisa, por permitir abordar dimensões subjetivas não quantificáveis. Conforme explicam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é uma metodologia de investigação "que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11). Segundo Strauss e Corbin (2008), a escolha pela metodologia qualitativa normalmente se dá pela natureza do problema de pesquisa.

Foi no decorrer da construção do meu caminho metodológico, antes e durante a vivência com o campo, e nas leituras, interpretações e reinterpretações, que pude entender a metodologia como um norte, responsável por fazer a mediação entre minhas ideias e ações. Nesse sentido, sob as perspectivas de Yin (2005) e Stake (1995), o estudo de caso foi o método escolhido para a realização desta pesquisa, que possui como campo empírico uma orquestra, pertencente a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre – RS.

Os dados foram coletados através de: observações registradas em notas de campo; registros audiovisuais, mais especificamente fotografias e filmagens; e entrevistas semiestruturadas, totalizando dezesseis entrevistas, sendo três com a regente e coordenadora da orquestra, nove com professores das oficinas de instrumento e quatro com equipe administrativa da escola.

A análise foi iniciada após a transcrição dos dados em um processo de "organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205). Assim, após codificar e criar categorias, neste momento, estou traçando relações entre os dados, por meio do agrupamento e da hierarquização de categorias. Os dados, tendo como suporte a cultura escolar, geraram categorias próprias e me indicaram um caminho para a apresentação da descrição dos dados, descrição que, segundo Strauss e Corbin (2008), implicitamente já incorpora conceitos e é a base para a interpretação dos dados.

Sobre o ensino de música na orquestra

A orquestra, que existe na escola há dezenove anos, sob a regência e coordenação da professora Cecília, gradativamente tornou-se um projeto que envolve, além da orquestra como grupo principal, oficinas e grupos de câmara. Esse projeto extrapolou os limites da escola e se estendeu à comunidade. Os integrantes são estudantes ou ex-estudantes da escola e moradores do bairro onde está localizada essa instituição. Sobre o ensino na orquestra, Chico, diretor da Escola (gestão 2008 a 2010), comenta:

> Nós temos o trabalho da orquestra em si, mas o trabalho da orquestra é a etapa final. Na verdade, as pessoas vêem uma apresentação, [mas] o que nós temos no dia a dia é todo um processo de construção dessa apresentação, que se dá nos ensaios individuais, nos ensaios coletivos, nas oficinas que vão acontecendo [...]. Quando as pessoas elogiam o trabalho final, eu só consigo ver o processo (CHICO, p. 1, 17/11/2010).

A fala de Chico revela que o ensino na orquestra acontece em diferentes situações em que as vivências e os saberes vão sendo compartilhados, a partir das oficinas de instrumento, dos ensaios e das apresentações. Tocar na orquestra significa passar integralmente por essas três experiências, vivenciando um processo que culmina na apresentação musical.

Neste trabalho irei descrever como se configura o ensino nesse grupo, apenas sob a vertente das apresentações, destacando os procedimentos e dimensões envolvidas nesse ensino.

Apresentações: "A gente tem institucionalizado em nosso projeto, já há muitos anos, um grande espetáculo de final de ano"

O grande espetáculo anual apresentado pela orquestra é um evento diferenciado das demais apresentações que realizam durante o ano e envolve uma grande produção artística. As

primeiras ideias para sua elaboração começam a ser discutidas ao início de cada ano e vão se configurando no decorrer dos meses até sua consecução no mês de dezembro. Sobre esse aspecto, Cecília comenta:

> É um espetáculo grande, é um espetáculo feito com muito cuidado, com uma produção detalhada. Esta escolha do repertório é trabalhada durante muitos meses, começa lá no primeiro semestre, junto com os nossos educadores musicais. Lá no primeiro semestre a gente se reúne; todos os nossos educadores, os monitores inclusive, os professores formados, a coordenação, regente da orquestra. A gente se reúne pra começar a pensar que repertório a gente vai trabalhar (CECÍLIA, p. 58, 13/12/2010).

Segundo Beto, professor de violão do projeto, esse encontro com todos os professores é muito significativo "para dar início ao espetáculo de fim de ano, que é onde vai ter que juntar o trabalho de todo mundo" (BETO, p. 6, 25/11/2010). Relatou, ainda, que, nesses encontros, cada professor expõe suas ideias, que vão sendo colhidas e unificadas por Cecília.

Ao acompanhar a orquestra durante minhas observações de campo, foi possível perceber que, no decorrer do ano, não apenas os professores do projeto envolvem-se na elaboração, planejamento e execução do espetáculo, mas existe uma rede de pessoas e instituições que, de algum modo, colaboram para sua realização. Profissionais de diferentes campos de atuação são convocados, para, em conjunto com Cecília, trabalhar na realização do evento. Concomitantemente, parcerias vão sendo firmadas com instituições públicas ou privadas para garantir o recurso financeiro necessário para a viabilização do espetáculo.

Na escola, inicia-se uma grande mobilização da direção, professores e alunos para comportar de forma simultânea as aulas regulares e as atividades da orquestra, que incluem as oficinas de instrumento. A orquestra, por sua vez, mobiliza-se na preparação das músicas nos ensaios, enquanto a regente tem a responsabilidade de fazer com que tudo que envolve a produção e realização do evento funcione.

"A orquestra tem uma média de sessenta, oitenta apresentações ao ano"

Além do grande espetáculo final, a orquestra, segundo a professora Cecília, realiza uma média de setenta a oitenta apresentações anuais. O professor Marco comenta sobre a constância de apresentações da orquestra:

> [Eles] têm muitas apresentações, eu nem sei como conseguem tantas, mais de cinquenta por ano! Você imagina? [Eles] têm o colégio de manhã, de tarde, aula individual [de instrumento], tem ensaios coletivos, tem a orquestra. Então, é muita viagem, muita função, deslocamentos em Porto

> Alegre e fora de Porto Alegre. É muita atividade, muita apresentação e viagens" (MARCO, p.1, 30/11/2010).

As apresentações são consideradas um dos principais objetivos da orquestra desde sua criação. Nas palavras de Cecília: "A Orquestra [...] tem um foco artístico muito forte, desde o início, de se apresentar. Pode dizer que isto é um objetivo muito importante no trabalho, os alunos se apresentarem, o grupo se apresentar, e em todas as situações: dentro da escola, em atividades da escola, na comunidade" (CECÍLIA, p. 25, 16/11/2010).

Os locais de apresentação da orquestra são variados. Realizam apresentações em diversos tipos de eventos, inclusive fora do município e do estado do Rio Grande do Sul. A orquestra, através de suas apresentações, parece estabelecer relações com diversas instituições e pessoas, dentro e fora do contexto escolar, construindo, assim, uma rede que envolve não somente alunos, professores, diretores e funcionários da escola, mas, também, famílias, comunidade, voluntários, músicos, empresas e instituições governamentais e não governamentais.

> O planejamento das apresentações é feito a partir de uma agenda previamente estabelecida, ela acontece porque a orquestra é procurada, é convidada pras apresentações. Então, tem toda uma questão de monitoramento, gerenciamento dessa agenda artística. Dependendo, pra cada apresentação, é definido um repertório específico, algumas vezes, repertório inédito (CECÍLIA, p. 61, 13/12/2010).

O que é tocado e como é selecionado?

Geralmente, a definição do repertório da orquestra para uma apresentação vai depender do local e dos integrantes que poderão participar. Assim, conforme seja o caso, há uma rearticulação na seleção das músicas. Conforme afirmou Cecília (p. 58, 13/12/2010), o repertório do dia a dia da orquestra é composto por sessenta e três músicas, o que torna o remanejamento viável. A grande parte das músicas que compõem o repertório da orquestra faz parte da chamada música popular (brasileira e internacional)

O repertório, para Cecília, é considerado a espinha dorsal do trabalho e, segundo ela, "a gente sempre tá trabalhando, nessas necessidades, de dar conta desse repertório" (CECÍLIA, p. 57, 13/12/2010). Esse *status* atribuído ao repertório está relacionado à proposta da orquestra de apresentar-se. Deixá-lo pronto para as apresentações é uma meta e a orquestra necessariamente precisa dar conta.

Sobre a execução do repertório

Há um cuidado e preocupação com a preparação do repertório e com a qualidade de sua execução durante as apresentações. A fala da vice-diretora da escola (gestão 2008 a 2010) ressalta isso, ao destacar que há certa admiração por parte de algumas pessoas que assistem a orquestra:

> As pessoas, quando vão ver a orquestra, vão ver uma orquestra de escola, entre aspas, e sempre se impressionam com a qualidade musical, que é uma coisa difícil de juntar. [...] Mesmo que não tivesse toda essa qualidade, seria válida pelo trabalho que é feito com as famílias, com todo o restante, mas, além disso, tem uma qualidade musical excelente. Então, isso impressiona e valoriza. É uma escola municipal, não é uma escola privada. Não, é uma escola municipal que faz um trabalho com uma professora que é paga por essa rede municipal, que tem sessenta horas pra isso, e faz um trabalho com os alunos da rede municipal. Eu acho que só isso valoriza toda a rede, e, é claro, a escola, mais ainda, mas valoriza toda a rede. São poucos lugares que têm um trabalho com tanta qualidade, independente do espaço, privado ou público, e, sendo público, eu acho fantástico (ROBERTA, p. 5, 29/11/2010).

Na perspectiva da professora Cecília, "essa intencionalidade sempre existiu no projeto: que se faça música bem feita e música com sentido, com significado pro aluno que a faz" (CECÍLIA, p. 4, 12/04/2010).

Assim, embora a realização das atividades da orquestra, que envolvem apresentações e espetáculos, seleção e preparação de repertório, apresente-se como um mecanismo complexo e formal, que exige uma sistemática, controle e normas, parece existir no grupo um equilíbrio entre o "fazer bem feito" (termo utilizado por Cecília) e o prazer de estar ali, fazendo música em grupo. A vice-diretora (gestão 2008 a 2010) observou: "É uma coisa que eles gostam. [...] Eles curtem, tanto que eles andam com a flauta de um lado para o outro. Às vezes, a gente diz: 'não é agora' [hora de tocar]" (ROBERTA, p. 2, 29/11/2010).

Durante minhas observações, verifiquei que, mesmo fora dos ensaios, os integrantes da orquestra se mantêm envolvidos com as músicas que compõem o repertório da orquestra. Muitas vezes saio das minhas observações de campo pensando sobre o repertório e que sentido este poderia ter para os integrantes da orquestra. Percebo que as músicas tocadas são significativas para eles.

"Ela sabe que tem que tocar, mas sempre canta enquanto a orquestra toca"

As músicas que compõem o repertório da orquestra, em sua maioria, não fazem parte do convívio cotidiano dos integrantes. Eu notei o envolvimento com que são executadas. Nas inúmeras apresentações e ensaios de que participei, pude presenciar a forma como os integrantes da orquestra se olham, sorriem e cantam, mesmo sem ser momento de cantar, e

isso me chamou a atenção. Exemplos desse envolvimento foram descritos em notas de campo, das quais destaco dois fragmentos do ensaio da música Juízo Final, uma composição de Nelson Cavaquinho e Elcio Soares:

> Começaram a ensaiar Juízo final. Em um determinado momento percebo que a orquestra começou a cantar. Cecília pediu para não cantarem, disse que o canto é só um guia de ensaio e é o coral que irá cantar, eles devem se centrar na execução instrumental. Alguns insistiram e continuaram cantando. Cecília mais uma vez disse que não deveriam cantar, que deveriam tocar e não cantarolar (Nota de campo, nº 32, p. 4, 09/11/2010).

> Nessa música [Juízo Final], percebo que alguns integrantes da orquestra gostam de cantarolar junto, quando não estão tocando. Chamou-me a atenção, eles sabem a letra. Achei interessante porque essa não é uma música nova, data da década de 1970 e não tenho conhecimento que ela tenha sido regravada por algum artista conhecido, da atualidade, ou que tenha tido grande circulação comercial. Será que eles conheceram essa música na orquestra ou já a conheciam? É curioso vê-los cantar. Ao meu lado estava uma integrante, ela cantava a música inteira e já tinha a letra decorada. Não me contive e perguntei a ela se essa música já fazia parte do repertório ou era nova? Ela disse que era nova, então eu falei: é que eu vejo vocês cantarem..., você já conhecia? Ela respondeu que não, perguntei novamente: então como é que você canta? Quem te ensinou? Eles passaram a letra para você? Ela disse que não, que aprendeu de tanto a professora cantar para eles, para não se perderem durante a execução. Ela me disse que achou a música bonita e que não resiste, sabe que tem que tocar, mas sempre canta enquanto a orquestra toca (Nota de campo, nº 34, p. 3, 15/11/2010).

Para Cecília, no processo de seleção das músicas que serão executadas pela orquestra há "uma busca de trazer um repertório de significado, que tenha uma estética musical que dê conta desse significado e que encante esse grupo de alunos" (CECÍLIA, p. 3, 16/11/2010). A estética musical à qual se refere Cecília vai ao "encontro do belo", belo por ela compreendido como algo subjetivo, mas que possui critérios e que parece ser construído a partir da própria experiência com o repertório. Os significados atribuídos às músicas inseridas no repertório vão construindo-se no contexto real, no decorrer da experiência musical na própria escola, no tocar na orquestra. Através do fazer música, os integrantes do grupo passam a entrar em um mundo musical diferente e a conhecer uma música que não é deles, mas que se torna deles ao longo do processo. O relato apresentado sobre a música Juízo final é um exemplo disso.

Assim, os conhecimentos vividos/revividos em seu próprio contexto, passam a ter um significado para os indivíduos a partir da própria experiência com música.

Síntese final

No momento, a pesquisa encontra-se na fase de coleta e análise dos dados. A análise está em seu primeiro nível, ainda em fase descritiva. Após codificar e categorizar os dados passei a descrevê-los e, agora, como próxima etapa, estou começando a traçar relações entre as informações obtidas.

Ainda não apresento considerações finais, mas os dados já evidenciam que nesse processo de vivência musical, que envolve espetáculos e apresentações semanais, além dos ensaios e oficinas, não descritos neste recorte, a orquestra, que existe há dezenove anos, foi instituindo na escola um jeito específico de ensinar música. A cultura escolar tem me ajudado a olhar para o campo e entender o que está sendo produzido ali, assim como as dimensões envolvidas nesse ensino (como, o que, para quem, por que, quem e para que se ensina), a partir da prática escolar.

Nessa primeira etapa da pesquisa, entendo essas dimensões articuladas entre si. Desse modo, pude perceber que o ensino na orquestra, proporcionado aos alunos da escola e moradores da comunidade, realiza-se a partir do fazer musical através das apresentações, dos ensaios e oficinas e entre as demais situações de vivência e compartilhamento de saberes. Os integrantes aprendem e fazem música na sua própria comunidade; eles se sentem pertencentes ao grupo do mesmo modo que pertencem à sua comunidade.

As apresentações, como uma das vertentes desse ensino, parece ser a culminância do processo de ensino desenvolvido. O cuidado com a seleção e preparação do repertório e com a qualidade de sua execução, apresenta-se de forma sistemática, com suas normas e controles, ao mesmo tempo, evidencia um equilíbrio entre o “fazer bem feito” e o prazer de fazer música. O envolvimento dos integrantes com um repertório que não que não é deles, mas que se torna deles ao longo do processo, permite entender que os significados vão sendo construídos no contexto a partir do tocar na orquestra.

A orquestra, através de suas apresentações, parece também estabelecer relações com diversas instituições e pessoas, dentro e fora do contexto escolar, construindo, assim, uma rede que envolve não somente alunos, professores, diretores e funcionários da escola, mas, também, famílias, comunidade, voluntários, músicos, empresas e instituições governamentais e não governamentais.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e cultura escolar no Brasil. Reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcos Levy (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da faculdade de educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa*: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Trad. GRASSI, Daniel. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O ensino coletivo do choro: Uma abordagem sob a perspectiva da musicalidade abrangente

Sergio Luis de Almeida Álvares
UFRJ
salvaresbr@gmail.com

Resumo: Este estudo relata uma experiência com disciplinas de Choro em uma instituição de ensino superior no Brasil. O objetivo deste texto é descrever uma vivência de ensino e aprendizagem do Choro fundamentado no conceito de musicalidade abrangente, que propõe a integração dos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo em sala de aula. Com caráter exploratório e participativo, o autor propõe um enfoque metodológico descritivo e qualitativo. Os resultados iniciais apontam para uma integração dos procedimentos de aquisição do conhecimento musical e uma miscigenação dos processos formais e informais de educação musical. O texto conclui com breves considerações refletindo sobre o potencial do ensino coletivo do Choro em instituições de ensino superior no Brasil.

Palavras chave: Ensino Coletivo; Choro; Musicalidade Abrangente

Exposição do Tema

Este estudo descreve o ensino coletivo do Choro oferecido em uma instituição de ensino superior aos cursos de graduação, desde 2009, e aos de pós-graduação, desde 2011, sob uma perspectiva fundamentada no conceito de musicalidade abrangente. A música, como área de conhecimento, fragmentou-se em disciplinas que, embora sendo convenientes para um aprofundamento especializado, muitas vezes tendem a um posicionamento isolacionista. A partir de uma abordagem transversal, o conceito de musicalidade abrangente propõe um enfoque transdisciplinar no intuito de fomentar uma vivência musical mais significativa e integrada.

Em estudo anterior (ALVARES, 1999), o autor desenvolveu uma proposta curricular para a inclusão do Choro no ensino superior através de consulta a três diferentes grupos no Brasil: (a) estudantes; (b) professores; e (c) músicos profissionais. Quatro questões foram abordadas: (a) qual a importância do Choro no treinamento do estudante de música; (b) qual o interesse discente pela oferta do Choro; (c) qual o grau de apoio docente à oferta do Choro; e (d) qual parte do currículo seria mais apropriada à oferta do Choro. Os resultados obtidos fundamentaram a proposição de três disciplinas de Choro: (a) história e literatura; (b) performance, individual e coletiva; e (c) teoria e improvisação.

Em 2009, o autor iniciou o magistério da disciplina Oficina de Choro, oferecida no nível da graduação. Em 2011, o autor expandiu a oferta aos alunos da pós-graduação. Ambas são lecionadas como tópicos especiais de caráter eletivo integrantes da grade curricular.

Nestes três anos, os estudantes vêm demonstrando um interesse constante que se reflete nas matrículas renovadas e ampliadas, nas dedicações ao estudo de repertório avançado e aos recitais públicos, na pesquisa e produção de textos e materiais acadêmicos e culturais, dentre outros. Ministrada de forma coletiva, o ensino do Choro em grupo promove a integração dos três domínios do aprendizado: (a) psicomotor; (b) cognitivo; e (c) afetivo.

Objetivos do Estudo

O objetivo geral deste estudo é fomentar os processos que permeiam o ensino de Choro em uma instituição de ensino superior, lançando uma transversalidade nos âmbitos das disciplinas referentes à prática interpretativa, à teoria musical e aos fundamentos históricos e socioculturais presentes nas etnografias musicais brasileiras.

Neste estudo, o ensino coletivo de Choro tem como objetivo específico explorar a integração de três principais subáreas do conhecimento musical: (a) práticas interpretativas; (b) práticas criativas; e (c) aspectos histórico-sociais. Tais subáreas relacionam-se diretamente com três domínios educacionais: (a) psicomotor, com foco na propriocepção; (b) cognitivo, com foco na compreensão; e (c) afetivo, com foco na valorização.

Fundamentação Teórica

Este trabalho fundamenta-se nos seguintes pressupostos teóricos: (a) o conceito de musicalidade abrangente caracterizado por Willoughby (1971); (b) os processos de produção, transmissão e aquisição de conhecimento musical delineados por Alvares (2006); (c) os conceitos de educação formal, não-formal e informal definidos por Libâneo (1998); (d) a interpretação da cultura como um código de significados validadores da existência humana descrita por Geertz (1989) e Merrian (1964); e (e) a taxonomia de objetivos educacionais de Bloom (1956). Segue abaixo uma breve descrição dos pressupostos supracitados.

O conceito de musicalidade abrangente parte da década de 1960, nos E.U.A., incluindo-se nos seguintes movimentos acadêmicos: (a) *the Young Composers Project*, 1959; (b) *the Contemporary Music Project*, 1963; (c) *the Yale Seminar*, 1963; (d) *the Juilliard Report Project*, 1964; (e) *the Manhattanville Project*, 1965; (f) *the Tanglewood Symposium*, 1967; (g) *the Harvard Project Zero*, 1967; (h) *the Hawaii Curriculum Project*, 1968; dentre outros. A musicalidade abrangente propõe uma abordagem interativa incentivando a transdisciplinaridade de áreas muitas vezes segmentadas nos processos de formação acadêmica ou mesmo na vivência musical do indivíduo.

> [...] o conceito de musicalidade abrangente aplicado ao estudo de música, desde o ensino fundamental ao universitário, assumiu um papel catalizador para uma reavaliação do propósito da música e do uso de processos musicais no ensino e aprendizado. (WILLOUGHBY, 1990, p. 44, traduzido pelo autor[1])

Este estudo aborda os processos de produção, transmissão e aquisição de conhecimento musical segundo os conceitos de saber proposicional e não-proposicional delineados por Alvares (2006). Segundo o autor, durantes anos, o saber proposicional ficou associado ao conceito de posse de uma determinada informação que contém credibilidade e validade, e que possa ser disponibilizada por meio de linguagem verbal ou escrita, referindo-se ao saber apenas quando tarefas que exigem uma complexidade cognitiva e comportamental possam ser efetivadas. Sob outra abordagem, o conceito de saber não-proposicional valida o saber adquirido de forma não-sistemática, adquirindo um valor educacional distinto e não-proposicional. (ALVARES, 2006, p. 430)

Este estudo refere-se aos conceitos de educação formal, não-formal e informal definidos por Libâneo (1998). Para Libâneo, as práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades. Entre essas práticas, há as que acontecem de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de modo não intencional e não institucionalizado, configurando a educação informal. Há, também, as práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, caracterizando a educação não formal. Existem, ainda, as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino, compreendendo o que Libâneo denomina educação formal.

A questão social e suas múltiplas manifestações culturais fundamentam-se nos pressupostos de Geertz (1978) e Merrian (1964) que interpretam a cultura como um código de significados validadores da existência humana. Merrian propõe a música como simbólica e sugere uma hermenêutica contextualizada dos comportamentos a ela associados. Geertz defende um conceito de cultura amparado na semiótica, essencialmente em um sistema de

[1] […] *the concept of comprehensive musicianship as it applied to the study of music from elementary schools through the university, assumed the role of a catalyst for reassessment regarding the nature of music and the use of musical processes in teaching and learning.* (WILLOUGHBY, 1990, p. 44)

significados, onde culturas são teias amarradas aos homens que eles mesmos teceram e onde a análise de culturas é a busca de significados.

> [...] o conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 15)

Este estudo contempla os critérios adotados por Labuta (1991) referentes às áreas cognitivas, psicomotoras e afetivas de aprendizagem musical. Tais critérios foram desenvolvidos a partir da taxonomia de objetivos educacionais de Bloom (1965). Bloom propõe a classificação de três domínios diferenciados de aprendizado, estruturados internamente em níveis sequenciais. Labuta adapta-os ao aprendizado musical da seguinte forma: (a) cognitivo / compreensão; (b) psicomotor / propriocepção; (c) afetivo / valorização.

Enfoques Metodológicos

Norteando-se em Severino (2008) e Freire (2010), este estudo apresenta os seguintes enfoques metodológicos: (a) caráter exploratório, visando estabelecer uma aproximação preliminar ou aprofundada com o objeto de estudo e seus possíveis desdobramentos; (b) caráter descritivo, concentrando-se na descrição ou documentação de um fenômeno ou conjunto de fenômenos, podendo ter uma abordagem subjetiva ou objetiva; (c) caráter participativo, onde o pesquisador compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados; e (d) caráter etnográfico, buscando compreender, na imersão da cotidianidade microssocial, os processos explorados. Alheia aos enfoques supracitados, o olhar debruça-se prioritariamente sobre uma abordagem qualitativa referindo-se mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

Resultados Observados

Na função de instrutor da disciplina de ensino coletivo do Choro, o autor optou por técnicas de observação desenvolvidas por Erbes (1972) para análise de dados referentes ao comportamento discente em aulas de práticas musicais coletivas ou em situações onde o pesquisador interage ou participa ativamente das atividades didático-musicais. Os resultados iniciais observados apontam para uma integração dos procedimentos de aquisição do

conhecimento musical e uma miscigenação dos processos formais e informais de educação musical.

Durante as aulas coletivas, a troca de informação musical é mais expansiva e menos especializada. O conhecimento musical fica exposto a vários vértices de abordagem, todos interligados. Ligam-se desenvolvimento melódico com estilos de acompanhamentos com obrigações no baixo com arranjos em abertura de vozes intervalares e assim por diante. A interlocução dos assuntos fomenta a expansão dos níveis de conhecimento e propicia ao estudante a oportunidade de se expor a um aprendizado de forma individualizada em um ensino de proposta contextualizada.

De caráter eletivo, a disciplina instiga a manifestação do domínio afetivo, iniciada na opção pela matrícula, frequência e participação. Durante o semestre, fomenta-se a iniciativa para estudos sobre estilos, épocas, personalidades e características de interpretação e orquestração, bem como a possível interação da turma com elementos externos na comunidade.

Com caráter majoritariamente prático, a disciplina promove a manifestação do domínio psicomotor através de vivência em vasto repertório musical com níveis rebuscados de habilidade técnica. Fomenta-se a iniciativa para estudos sobre percepção auditiva, levantamento de acervo audiovisual, transcrições, tocar em naipe ou junto com gravações, fraseado, articulações, contraponto, etc.

Com caráter teórico embutido na compreensão necessária à execução instrumental apropriada, a disciplina nutre a manifestação do domínio cognitivo através do incentivo ao estudo das formas, modulações, variações rítmico-melódicas, improvisos, introduções e finalizações, arranjos, composições, etc.

A proposta de integrar os domínios do campo educacional norteia as atividades curriculares. Parte da produção discente nestes três anos inclui: (a) recitais e apresentações públicas; (b) workshops e apresentações acadêmicas; (c) pesquisa musicológica de acervo de bibliográfico e documental; (d) partituras de arranjos musicais; (e) textos com bases educacionais; (f) vídeos com teor artístico-cultural; (g) fundamentos básicos de produção cultural; (h) participações em eventos de iniciação científica; e (i) disponibilização de informação e conhecimento em sites virtuais.

Breves Considerações

A proposta de ensino coletivo de Choro aqui apresentada levanta características que podem ser úteis a ponderações sobre o processo de ensino e aprendizagem de música na

educação superior no Brasil. Para considerações finais, o autor sugere reflexões sobre os seguintes tópicos: (a) o conceito de musicalidade abrangente, que promove uma integração dos três domínios de aprendizado na sala de aula; (b) o tradicional legado musical do Choro no que diz respeito à formação da identidade cultural brasileira; (c) uma demanda crescente para a diversificação na formação profissional e no mercado de trabalho; e (d) possibilidades de expansão de componentes curriculares no ensino superior de música no Brasil.

Referências

ALVARES, S.L.A. A needs assessment and proposed curriculum for incorporating traditional Choro music experiences into Brazilian university music curricula. **International Journal of Music Education**-Journal of the International Society for Music Education, Huddersfield, n. 34, p. 3-13, 1999.

_____. Vertentes do saber musical: precedentes e consequentes epistemológicos rumo a uma fundamentação filosófica abrangente para uma educação musical contemporânea. In: ILARI, B. (Org.) **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 429-452.

BLOOM, B.S. **Taxonomy of educational objectives**: the classification of educational goals. New York: David Mckay Company, 1956.

ERBES, R.L. **The development of an observational system for the analysis of interaction in the rehearsal of musical organizations**. 1972. 388 f. Tese (Doutorado em Música) – University of Illinois.

FREIRE, V.B. Música, pesquisa e subjetividade: aspectos gerais. In: _____. **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 9-59.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MERRIAN, A.P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

WILLOUGHBY, D. **Comprehensive musicianship and undergraduate music curricula**. Washington, DC: Music Educators National Conference, 1971.

_____. Comprehensive musicianship. **The Quarterly**-Center for Research in Music Teaching and Learning, Greeley, v. 1, n. 3, p. 39-44, autumn 1990. Disponível em: <http://users.rider.edu/~vrme/v16n1/visions/aut10>. Acesso em: 12 set. 2011.

Ensino e aprendizagem de bateria no Brasil: de Luciano Perrone à EAD

Daniel Gohn
UFSCar
dgohn@uol.com.br

Resumo: Este artigo apresenta breves considerações sobre processos de ensino e aprendizagem de bateria no Brasil. Uma linha histórica básica é traçada, tendo início com os primeiros bateristas no país, sendo o mais representativo deles Luciano Perrone, passando pela difusão de materiais didáticos específicos para o instrumento, e chegando ao cenário atual de educação a distância (EAD), em que computadores conectam professores e seus alunos. As recentes possibilidades de interação em tempo real via internet são mencionadas, indicando caminhos futuros, mas que ainda estão em estágios incipientes.

Palavras chave: bateria; ensino e aprendizagem; educação a distância.

Introdução

O desenvolvimento da bateria, instrumento de percussão composto por diversos tipos de tambores e pratos, teve suas origens no fim do século XIX, dentro do contexto do jazz norte-americano. Instrumentistas adaptavam suas formas de tocar de acordo com as mudanças nos equipamentos disponíveis, que constantemente eram aperfeiçoados para facilitar a obtenção dos resultados sonoros desejados. Nesse cenário, o aprendizado deveria ocorrer por tentativa e erro, buscando-se alternativas na experiência própria de cada músico (KORAL, 1990).

O pedal para tocar o bumbo, por exemplo, inicialmente foi produzido com madeira, sem contar com nenhum sistema para que, após a ação do baterista, o instrumento estivesse pronto para um novo toque. Não era possível tocar duas notas consecutivas em um breve período de tempo, o que determinava um limite para a regularidade de aplicação daquela peça nos arranjos musicais da época. Somente após muitos anos um mecanismo de molas surgiria para puxar o pedal de volta à posição que possibilitava outro ataque, de forma rápida e consistente, modificando a maneira pela qual o bumbo era tocado[1].

Além disso, o instrumentista do início do século XX deveria estar ciente de como suas sonoridades seriam registradas pelos meios de gravação, valorizando o que apresentava resultados adequados. O exemplo do bumbo da bateria novamente pode ser citado, pois a intensidade do som grave fazia a agulha de gravação pular, inviabilizando o uso desse

[1] No vídeo *Drumset Technique & History of the U.S. Beat*, produzido pela empresa Hudson Music, o baterista Steve Smith demonstra as adaptações técnicas dos instrumentistas ao longo do tempo, de acordo com o surgimento de novos equipamentos. O desenvolvimento do pedal de bumbo foi determinante para que a bateria tivesse um papel mais proeminente no jazz e em outros gêneros musicais como o rhythm´n´blues e o rock´n´roll.

elemento nos discos durante vários anos. Mesmo dominando os procedimentos para tocar com o pedal, para evitar problemas os bateristas adaptavam seus arranjos, sendo obrigados a concentrar-se em tambores de som menos graves e que produziam menor intensidade sonora (BERENDT, 2007).

No Brasil, os primeiros bateristas aprenderam de forma autodidata, pois obviamente não existiam professores para servir de referência no instrumento. Os pioneiros no país, como João Pacífico, Valfrido Silva e Luciano Perrone desenvolveram suas técnicas durante a década de 1920 e assim começaram a história que segue até os dias de hoje (MODERN DRUMMER, 2011). Perrone foi um dos bateristas brasileiros de maior destaque, representando um modelo que ensinou, de forma indireta, futuras gerações a tocar. Em meados da década de 1950, trabalhando como músico da Rádio Nacional, ele recebeu o reconhecimento de Nestor de Holanda: "não sei se nessa terra alguém bate mais uma bateria do que Luciano Perrone. Acho difícil" (2006, p. 686). No entanto, no mesmo artigo o jornalista mencionou as dificuldades para o trabalho em nosso país: "ser um bom baterista lá nos domínios do Tio Sam é coisa que me parece mais fácil. Qualquer fotogênico pode se transformar, sem grande esforço, num baterista famoso. No Brasil, porém, tudo é ingrato" (HOLANDA, 2006, p. 686).

A despeito dessas dificuldades, o número de aprendizes da bateria cresceu de forma consistente em terras brasileiras. Jayme Pladevall, que foi professor de centenas de bateristas no Estado de São Paulo a partir da década de 1970, cita como seu professor João Rodrigues Ariza (conhecido como "Chumbinho")[2]. Ariza e Edgar Nunes Rocca (apelidado de "Bituca") estão entre os primeiros a lecionar especificamente sobre a bateria no Brasil, ainda sem contar com muitos materiais didáticos organizados para o instrumento. Os raros livros que existiam eram importados dos Estados Unidos.

Livros, vídeos e internet

Durante a maior parte do século XX, os principais materiais didáticos para bateria foram livros produzidos por músicos americanos, que continuam disponíveis nos catálogos das editoras até os dias atuais (a exemplo de REED, 1997; CHAPIN, 2008; STONE, 2009; e KRUPA, 1994). Somente em meados da década de 80, professores brasileiros começaram a publicar seus materiais, apoiados no surgimento de novas editoras especializadas em

[2] Entrevista com Jayme Pladevall realizada em 24/04/2011.

partituras e métodos musicais. Tais livros contemplavam, além dos fundamentos práticos e teóricos do instrumento, também ritmos brasileiros como samba, baião e maracatu, sistematizando conhecimentos de forma acadêmica e organizada (por exemplo: PLADEVALL, 2004; e BOLÃO, 2003).

Um avanço na produção de tais livros ocorreu quando fitas cassete (que mais tarde foram substituídas por *compact discs*) começaram a ser gravadas em complementação ao material escrito. Além de demonstrar exercícios contidos no texto, tornou-se comum o formato *play-along*, em que o áudio de músicas era apresentado sem a bateria, para que o aprendiz tocasse com o acompanhamento de uma "banda virtual".

Quando os primeiros vídeos educacionais de bateria foram produzidos, músicos estrangeiros novamente tornaram-se referências de ensino no Brasil, com explanações sobre o que antes chegava ao país apenas nos discos. Na segunda metade da década de 80, ainda no formato VHS (*video home system*), diversas produções da empresa americana DCI Music Video serviram para difundir a arte de bateristas como Dave Weckl, Peter Erskine e Steve Gadd (GOHN, 2003). Posteriormente, essa mesma companhia mudou seu nome para Hudson Music, abraçando o DVD (*digital video disc*) como suporte principal e utilizando os recursos digitais que esse formato possibilita. Hoje em dia, a Hudson Music também comercializa seus produtos no sistema *on demand*, por meio de *downloads* na internet.

A circulação de vídeos no Brasil criou a primeira situação em que um aluno poderia ter "professores" em sua residência, que olhavam diretamente para a câmera e davam instruções sobre o que praticar na bateria. Como obstáculo a superar, poucos desses vídeos foram traduzidos ou receberam legendas em português, dificultando o acesso aos conteúdos por indivíduos que não compreendem a língua inglesa. Mesmo assim, assistir a *performance* de músicos profissionais em detalhes, com repetições minuciosas em diferentes andamentos, originou uma fonte de aprendizado riquíssima, oferecendo oportunidades de entrar em contato com artistas de renome mundial.

Os vídeos conquistaram enorme espaço na internet, principalmente com o surgimento do website YouTube, em 2005. O serviço de compartilhamento de imagens passou a servir a diversos fins, incluindo inserções "piratas" de conteúdos protegidos por direitos autorais; aulas de bateria produzidas de forma caseira, por bateristas oferecendo seus conhecimentos; e a difusão de trabalhos musicais, com a vantagem adicional em muitos casos

de expor a origem das fontes sonoras. Exemplo dessa última situação é um vídeo[3] do grupo Casa de Marimbondo[4], formado por quatro baterias, que demonstra como os instrumentos interagem e constroem a composição "Será o Benedito?". Além de exibir a forma como os instrumentistas tocam a música, o recurso de dividir a tela em quatro partes auxilia o espectador na compreensão da montagem dos arranjos.

Antes da criação do YouTube, a internet já era usada como meio de ensino e aprendizagem de bateria. Desde o final da década de 1990, diversos websites ofereciam "aulas" virtuais com partituras, textos e vídeos, mas sem possibilidade de interação em tempo real entre professor e aluno (em GOHN, 2003 vários desses websites foram analisados em relação a conteúdo e forma). As velocidades de conexão com a rede não eram, na época, suficientes para garantir uma comunicação adequada de áudio e vídeo. Com a ampliação e o barateamento da largura de banda em muitos países, esse fator limitador foi superado, como será colocado a seguir.

EAD em tempo real

A presença da percussão em processos de educação a distância (EAD) já foi objeto de estudo em pesquisas (GOHN, 2009 e 2011). Foi constatado que, com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos musicais, diversos meios de comunicação foram sendo integrados em cursos de música *on-line*, criando alternativas de interação entre professores e seus alunos. No entanto, a videoconferência, ou seja, a comunicação síncrona, em tempo real, não é uma realidade constante. A razão maior para esse fato é que para se transmitir o som e a imagem de um baterista tocando, com fidelidade suficiente para uma aula, são necessários equipamentos de alta qualidade, ainda restritivos na atualidade. Captar a sonoridade de tambores produzindo grande intensidade sonora é tarefa para microfones apropriados, em um espaço físico adequado, mixados e inseridos em um sistema preparado para a comunicação virtual. De nada adianta o professor contar com esse aparato, se o aluno não estiver nas mesmas condições. Portanto, para que se estabeleçam comunicações de duas vias (ou mais), na qual mestres e aprendizes possam interagir, todos os envolvidos no processo devem ter acesso a cenários tecnológicos favoráveis.

[3] O vídeo mencionado pode ser acessado no endereço http://www.youtube.com/watch?v=0AVuxudCcYs, ou com a realização de uma pesquisa com as palavras "Será o Benedito?" e "Casa de Marimbondo" no mecanismo de buscas do YouTube.

[4] Os integrantes do Casa de Marimbondo são Jayme Pladevall, Alex Reis, Pepa D'Elia e Daniel Gohn. O grupo produziu um CD em 2004 e tem se apresentado em festivais internacionais de percussão como o Batuka! e o Festival de Tatuí. Mais informações em http://www.casademarimbondo.com.br.

A bateria é um instrumento que apresenta desafios para aulas virtuais. É preciso lidar com extremos de sons graves e agudos, captando intensidades fortíssimas e ao mesmo tempo os detalhes articulados de maneira suave, como ornamentos tocados *piano* na caixa. O movimento das baquetas em determinados momentos é bastante rápido e pode dificultar uma visualização por meio de vídeo. Além disso, os pés dos instrumentistas muitas vezes ficam encobertos, quando a observação da bateria é frontal. Por isso, diversos ângulos de visão são necessários para que se possa ver a ação do músico na totalidade.

Diferentemente de teclados e guitarras, que são instrumentos amplificados e por isso mais "controláveis", a bateria deve ser estudada com suas diferentes possibilidades, explorando a completa extensão de andamentos, dinâmicas e sonoridades. Não há um "botão de volume" para manter a intensidade produzida dentro de um padrão, pois os contrastes extremos são uma característica do instrumento. Quando o som é microfonado, pode ser controlado com compressores e limitadores, mas sempre há um risco de se alterar a intenção inicial do baterista: idealmente, uma aula de bateria deve acontecer com o som natural, com todas as nuanças e contrastes que professor e aluno podem produzir.

Outro fator que se opõe aos encontros virtuais síncronos de bateria é uma das características vantajosas da EAD: a possibilidade de atender grandes grupos de alunos. Na educação a distância, o ensino particular, um-a-um, que é tradicionalmente adotado em aulas de bateria presenciais, não é usado em cursos que lidam com muitos alunos. Grupos numerosos requerem sistemas coletivos, para que se possa gerenciar o curso dentro dos calendários estabelecidos. E, diferentemente de uma aula de violão, por exemplo, em que o ensino coletivo é mais comum, a proposta de colocar vários bateristas tocando juntos nos ambientes virtuais, ao mesmo tempo, é bastante desalentadora. Por melhor que seja a comunicação *on-line*, dificilmente se poderia obter sucesso em uma aula com dez ou mais alunos, todos tocando em suas casas, sem atenção individual do professor.

Um caso em que grandes grupos de alunos estudam percussão a distância é o curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB – UFSCar, no qual são utilizados vídeos pré-gravados do professor para passar conteúdos, ao passo que os alunos gravam e enviam seus vídeos, para que sejam avaliados e discutidos por tutores especialistas (GOHN, 2001 – capítulos 7 e 8). Videoconferências são realizadas para a resolução de dúvidas gerais, mas sem atendimentos específicos para cada aluno.

Um sistema de vídeos pré-gravados também foi adotado pela Berklee School of Music, em seu departamento de cursos *on-line* (http://www.berkleemusic.com), para os cursos

de bateria, iniciados em 2011. Os materiais preparados pelos professores[5] incluem vídeos e livros, resultando em exercícios que devem ser praticados e demonstrados pelos alunos. A avaliação do desenvolvimento de atividades é realizada por meio de gravações que os aprendizes devem produzir em suas casas. Para isso, um breve vídeo explicativo mostra como a câmera deve ser posicionada para exibir os exercícios propostos, tendo no exemplo um sistema de captação sonora com microfones e equipamentos para a conversão do sinal em áudio digital.

Nesse contexto de educação a distância predominantemente assíncrona, em que professores e alunos não interagem de forma direta, também se encontram aulas de bateria em tempo real, por meio de videoconferências. Como exemplo pode-se citar a Drummers Collective, departamento especializado em bateria da escola The Collective (http://www.thecoll.com), que em 2011 deu início ao seu programa *on-line*. Com esse sistema, é possível ter aulas "ao vivo" com os professores daquela instituição, localizados em Nova York, estando em qualquer ponto do planeta conectado à internet.

Conforme mencionado acima, os resultados das aulas na internet variam de acordo com os equipamentos usados na transmissão. Na Drummers Collective, todas as medidas necessárias foram devidamente tomadas, garantindo que, ao menos em uma das pontas da comunicação virtual, as condições sejam as melhores possíveis. O aluno poderá, então, assistir ao professor e fazer perguntas, interagindo com os materiais apresentados de forma imediata. As dificuldades podem surgir quando chega a vez do aluno demonstrar o que praticou, para receber críticas e comentários do professor: se as nuanças de sua *performance* não forem captadas ou se perderem na transmissão, o processo será intensamente prejudicado. Não há como assegurar que todos os estudantes envolvidos em um programa de aulas como esse tenham a mesma qualidade na comunicação com seus mestres, pois sempre haverá variações de resultados, de acordo com a conexão com a internet, câmeras e microfones que foram utilizados.

Conclusão

A trajetória da bateria no Brasil foi brevemente observada neste artigo, sob o ponto de vista de seus processos de ensino e aprendizagem. Uma análise mais detalhada fugiria do escopo do texto, mas já fica evidente o enorme avanço das facilidades de acesso a

[5] Os professores dos primeiros cursos oferecidos são Rod Morgenstein (*Rock Drums*), Mark Walker (*Afro-Cuban Drums*), Jim Payne (*Funk / R&B Drums*) e Yoron Israel (*Drum Set Fundamentals*).

materiais didáticos direcionados a esse instrumento. Do autodidatismo de Luciano Perrone e outros de sua geração, aos complexos sistemas via internet, nota-se uma crescente ampliação dos caminhos rumo a conceitos práticos e teóricos, fundamentais para uma aprendizagem real e significativa.

Com a educação a distância, há uma quebra de barreiras geográficas, trazendo ao Brasil a "presença virtual" de professores oriundos de todas as partes do mundo. Em muitos casos, materiais preparados são colocados a disposição na rede de computadores, mas ainda são poucos os casos em que ocorrem interações em tempo real entre professores e alunos de bateria. Tal situação pode ser explicada pelas dificuldades em transmitir aulas desse instrumento em ambientes *on-line*. Embora essa alternativa síncrona ainda seja incipiente e restrita a algumas iniciativas isoladas, ela indica a trilha para que aulas via internet sejam aprimoradas, criando novos meios para ensinar e aprender sobre bateria em nosso país.

Referências

BERENDT, Joachim E. *O jazz – do rag ao rock*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

BOLÃO, Oscar. *Batuque é um privilégio: a percussão na música do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 2003.

CHAPIN, Jim. *Advanced techniques for the modern drummer.* Van Nuys: Alfred Publishing, 2002. Primeira edição em 1948.

GOHN, Daniel M. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. O ensino de percussão a distância. In: *Anais do Congresso da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música).* Curitiba, 2009.

_____. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas.* São Paulo: Annablume Editora, 2003.

HOLANDA, Nestor. O caso de Luciano. In: *Coleção Revista da Música Popular*. Rio de Janeiro: Funarte / Bem-Te-Vi Produções Literárias, 2006. (Publicação original em Junho de 1956).

MODERN DRUMMER. A história da bateria no Brasil. *Revista Modern Drummer Brasil*, n. 100, p. 16-83, 2011.

KORAL, Burt. *Drummin' men.* The heartbeat of jazz. New York: Schirmer Books, 1990.

KRUPA, Gene. *Drum method.* Van Nuys: Alfred Publishing, 1994. Primeira edição em 1938.

PLADEVALL, Jayme. *Bateria contemporânea.* São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 2004.

REED, Ted. *Progressive steps to syncopation for the modern drummer.* Van Nuys: Alfred Publishing, 1997. Primeira edição em 1958.

STONE, George Lawrence. *Stick control: for the snare drummer*. Van Nuys: Alfred Publishing, 2009. Primeira edição em 1935.

Ensino e aprendizagem de guitarra elétrica na atualidade

Marcos da Rosa Garcia
UFPB/IFPB
marcosrosa2408@yahoo.com

Resumo: A partir da valorização da música popular pelos currículos e programas de educação formalizada, a guitarra tem sido inserida neste contexto por meio de práticas não formais. Com este trabalho, apresento aspectos do ensino e aprendizagem de guitarra elétrica na atualidade a partir de uma revisão bibliográfica e da trajetória e legitimação do próprio instrumento (MILARD, 2004; BACON, 2007) inserido na cultura musical contemporânea. Também utilizo as novas concepções em educação musical, que concebem e validam distintas práticas e ações musicais em distintos contextos, especialmente propostas que envolvam concepções em música popular (GREEN, 2001). Como resultado, ao final do texto, percebe-se que são fortes as influências das práticas não formais e informais dentre as ações de formalização e de institucionalização do instrumento.

Palavras chave: guitarra elétrica, música popular, atualidade

A área da educação musical, na contemporaneidade, tem valorizado cada vez mais os distintos fenômenos que promovem trocas de informações musicais entre indivíduos, compreendendo seu contexto de construção e ação sociocultural. Cada instrumento tem sua trajetória delineada a partir de um emaranhado de aspectos culturais: seu repertório específico, sua inserção musical, sua característica sonora e sua legitimação social, entre outros.

Neste sentido, analiso a guitarra elétrica observando os fatores que a tornaram um ícone cultural, destacando propostas e ações músico-educacionais quanto à instrumentalização dos guitarristas a partir de uma revisão de literatura de trabalhos publicados com enfoque em propostas de ensino e aprendizado do instrumentos. Acredito que, ao (re)visitar a prática relatadas pelos guitarristas pioneiros e pelos atuantes na atualidade, podemos entender como ocorreu e ocorre, em diferenciados contextos e momentos, o fenômeno de ensino e aprendizagem deste instrumento.

Apresento então um recorte de minha dissertação de mestrado (em construção) que tem como objetivos geral verificar como se caracterizam as aulas de guitarra em três espaços distintos de João Pessoa, compreendendo os seus aspectos principais em relação aos espaços de ocorrência, bem como sujeitos, os conteúdos, metodologias e estratégias diversas de ensino e aprendizagem desenvolvidos. Este trabalho não basea-se nos dados empíricos da pesquisa, trata-se de um trabalho teórico que objetiva, apresentar (sem definições duras e unilaterais) um panorama dos processos e contextos de ensino e aprendizagem da guitarra na atualidade, especialmente no Brasil.

Após pouco mais de meio século, desde as primeiras experiências de eletrificação e ampliação sonora do violão e a definição de um novo instrumento de corpo sólido e dependente de eletricidade para seu ideal funcionamento, as ações formais de legitimação das práticas de ensino e aprendizagem da guitarra vêm sendo cada vez mais influenciadas pelos contextos e práticas informais ou não formais em educação musical, mais comumente, referindo-se às aulas particulares, cursos livres de caráter popular ou processos autoformativos (GARCIA, 2010; 2011a).

Porém, não é de hoje a sistematização dos estudos de guitarra, apesar de ainda serem poucos comparados a outros instrumentos musicais de tradição erudita. O primeiro curso formal de guitarra com currículo e proposta definida foi elaborado e oferecido pela *Berklee College of Music* ainda nos anos 1960 (BERKLEE, 2010) e, no Brasil, existe uma clara corrida dos cursos de graduação para desenvolver disciplinas, ou currículos completos, que envolvam elementos populares da contemporaneidade, incluindo a oferta de instrumentos elétricos. Tal fato se dá como uma tentativa de atender demandas do mercado musical atual.

Utilizo, para a elaboração dos parágrafos que seguem, uma revisão bibliográfica específica do instrumento, alguns livros sobre sua história e sua importância (MILARD, 2004) para a música produzida a partir do século XX. Também foram selecionadas dissertações que abordam métodos e metodologias para o estudo da guitarra, especialmente trabalhos provenientes da UNICAMP (PRESTA, 2004; ROCHA, 2005), onde existe um curso de pós-graduação específico do instrumento, além de autores como Green (2001), que versa sobre o aprendizado de músicos e músicas populares.

O início na informalidade

Como processos informais, destacamos aqueles processos que ocorrem durante a vida social de cada indivíduo. Esse aprendizado nem sempre é consciente e nele podem estar implícitos processos de enculturação, levando em conta as informações provenientes de meios de comunicação como rádio, TV e, na atualidade, a importância da internet. Ou seja, a educação informal é "aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados" (GONH, 2006, p.28).

Para melhor exemplificar, segue um trecho da entrevista do guitarrista George Benson concedida à revista *Guitar Player* americana no ano de 1975, onde, quando perguntado como adquiriu seu conhecimento em jazz, ele reponde: "Ambiente é a chave. [...] Então, meu ambiente era jazz, e eu tentei absorver o máximo que pude de outros músicos –

especialmente guitarristas"[1] (MOLENDA, 2007, p. 9, tradução minha). As habilidades instrumentais aprendidas, nesses casos, seriam repostas a estímulos musicais e performáticos de outros músicos, sejam esses consagrados pelas mídias ou pela sociedade na qual o aprendiz esta inserido – conhecimentos/habilidades assimilados devido sua funcionalidade e aplicabilidade.

É comum ainda que os conhecimentos e habilidades adquiridos a partir desses mecanismos informais provenientes da cultura só sejam reconhecidos tardiamente pelos indivíduos, ou seja, apenas com o amadurecimento temporal do indivíduo, ele percebe o quão capaz é de exercer sua atividade músico–instrumentista, capaz de reconhecer que aprendeu, tocar exemplos e identificar padrões como escalas, arpejos e harmonias recorrentes.

Ainda, quando adotada pelos músicos nos anos 1950 como um instrumento viável a ser utilizado nas *Big Bands* e grupos de jazz norte-americanos, o que ocorreu foi uma grande troca de "ferramentas". Os instrumentistas, habituados com o braço e posições dos acordes e escalas que aplicavam diariamente ao violão, começaram a utilizar a guitarra da mesma forma, pois tradicionalmente ambos os instrumentos possuem seis cordas afinadas em quartas e com semitons separados por trastes, demarcando a extensão da escala do instrumento. Assim, muitos dos primeiros guitarristas eram multi-instrumentistas que também tocavam violão e, por vezes, banjo, ukelele e *LapSteel* (BORDA, 2005; BACON, 2007). Tal tradição foi seguida em outros países, e no Brasil é comum encontrarmos guitarristas que toquem violão, cavaquinho, bandolim. Essa prática multi-instrumentista reflete-se na prática profissional destes guitarristas e, consequentemente, em seus processos formativos e em suas ações de ensino quando os mesmos passam a ministrar aulas em ambientes distintos.

Normalmente, a principal fonte de conhecimentos e habilidades desses aprendizes informais é o treinamento auditivo através da prática de ouvir e copiar (GREEN, 2001) gravações e apresentações ao vivo de outros músicos, um aprendizado que pode ser considerado aural, prazeroso, prático, relativamente e rápido, visto que em minutos é possível executar de forma satisfatória um repertório variado de seus artistas favoritos. Verificamos, portanto, que tudo ocorre a ajuda de um outro agente, o professor. Com isso, é comum que esse tipo de aprendiz não se questione sobre o que está executando, aprendendo "as músicas" e não "com as músicas".

Não formalidade e o (re)conhecimento de um público

[1] GP.: How did you acquire your vast jazz knowledge? GB.: Environment is the key. [...] Them, my environment became jazz, and I tried to absorb as much as I could from other musicians – especially guitarists (MOLENDA, 2007, p.9).

Em um segundo momento, os guitarristas que conquistaram um certo *status* social começaram a ser requisitados pelos mais novos para ensinar suas técnicas e repartir suas experiências. Foram, então, "contratados" como professores particulares e temos, assim, um novo fenômeno no qual os indivíduos possuem consciência de estarem sendo educados musicalmente e, principalmente, apresentavam intencionalidade nas suas ação formativas: o aluno possui a vontade em aprender e o professor o desejo de que seu aluno aprenda. Essa educação não legitimada por qualquer tipo de órgão ou instituição é classificada como não formal e é constituída por aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, estrutura e sistematização flexível (particular), por meio das quais ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas ou institucionalizadas (WILLIE, 2005). Além disso, neste contexto, é presente a figura de uma pessoa com mais experiência e que dirige o estudo, conferindo créditos aos conhecimentos e habilidades adquiridos pelo aprendiz. Logo, os alunos reconhecem que estão aprendendo música.

Esse seria o formato de educação relacionada à guitarra mais recorrente até o presente. É comum encontramos guitarristas que ministram aulas em suas casa ou casa de alunos para ajudarem no complemento da renda familiar. Para esses professores, não é cobrada uma formação musical ou pedagógica (bacharelado ou licenciatura) específica e os alunos, corriqueiramente, escolhem como professores os guitarristas sociomusicalmente em destaque na comunidade que o rodeia (GARCIA, 2010) – normalmente virtuoses e músicos práticos que atuam com frequência no mercado local.

Essa prática logo conquistou espaço em escolas livres de música – escolas particulares e não legalizadas formalmente pelos órgãos vigentes da educação – que observaram na guitarra um novo mercado com grande apelo popular e de difusão pelas mídias de massa, uma vez que o desejo de aprender guitarra não está ligado apenas ao gosto pelo som produzido através do instrumento, mas à imagem e atitude produzida pelos guitarristas e difundida especialmente pela MTV a partir dos anos 1980. Logo, guitarristas de variados estilos eram chamados para ministrar aulas nessas escolas, todos, igualmente, músicos reconhecidos pelo público local, pois, como destacam Glaser e Fonterrada (2007) "todo instrumentista musical é um professor em potencial" e, em algum momento de sua carreira, terá a oportunidade de ministrar aulas de seu instrumento. Nesses casos, perpetua-se a prática multi-instrumentista desses profissionais, pois o professor particular que ministrava aulas de guitarra também poderá ser "empregado" como professor de cavaquinho e/ou violão (mais comuns), já que suas práticas pedagógicas, geralmente, são baseadas em sua própria experiência de aprendizado.

Podemos afirmar que os contextos não formais foram os grandes precursores dos processos de ensino e aprendizagem do instrumento, visto que supriam (e ainda o fazem) a grande demanda de novos guitarristas que não encontravam outro meio de serem ensinados nas instituições ou conservatórios formais, além de permitir a atuação, como pedagogos, de outros tantos profissionais sem qualificação certificada.

Nessa prática, as aulas e seus conteúdos podem possuir um caráter flexível e essa flexibilidade vai desde o cronograma, quando proposto, até a escolha do repertório que cada aluno é estimulado a executar. É comum, que os conteúdos sejam escolhidos a partir dos gostos e objetivos musicais dos alunos e os conteúdos e metodologias representem a formação e valores do professor.

Conquistando espaços formalizados

A entrada da guitarra em instituições formalizadas que oferecem cursos de música de nível técnico e/ou superior ocorreu apenas quando a música popular, de um modo geral, foi reconhecida pelos programas e currículos tradicionais (GREEN, 2001). Durante um longo período, acreditou-se que as músicas populares não permitiam uma análise musical em sua construção, pois eram deliberadamente livres em seus aspectos composicionais. A mudança de valores ocorreu a partir do final dos anos 1950 e início dos anos 1960 nos Estado Unidos, onde adotou-se o jazz como principal gênero popular utilizado em instituições formalizadas.

Como os músicos populares não sabiam explicar como aprendiam ou executavam suas composições, não existia um pensamento sistematizado sobre métodos e metodologias a serem abordadas nos processos de ensino e aprendizagem da música popular. Sobre isso, encontramos duas citações no livro *How to play jazz and improvise* (AEBERSOLD, 1992) que podem ser ilustrativas no entendimento de como o jazz foi aos poucos sendo compreendido e utilizado no ensino de música. De início, não se acreditava que algo tão espontâneo pudesse ser ensinado: "Tudo neste livro foi obtido através de história aural do jazz. Tudo aqui pode ser observado escutando a música. A música fala por ela mesma. Escute e aproveite"[2] (p. 2, tradução nossa); ou ainda, "Tem sido dito 'você não pode ensinar jazz'"[3] (p. 3, tradução minha).

Depois de pesquisar em vários programas, constatamos que, de fato, o primeiro curso de guitarra com currículo e proposta definida foi da *Berklee College of Music*, ainda durante

[2] Everything in this book has been gleaned from jazz's aural history. Everything in here can be heard by listening to the music. The music speaks for it self. Listen and enjoy (AEBERSOLD, 1992, p. 2).
[3] It has often been Said "you can't teach jazz" (AEBERSOLD, 1992, p. 3).

os anos 1960. É importante ressaltar que essa também foi uma instituição pioneira na elaboração de cursos de bacharelado em música popular desde sua fundação nos anos 1945, quando seus professores adaptavam os currículos eruditos a análises e conteúdos que compreendiam a música popular, especialmente o jazz (BERKLEE, 2010). Figura de destaque e pioneiro no estudo da guitarra elétrica, William Leavitt, guitarrista atuante em grupos de jazz, foi organizador do currículo da *Berklee* e publicou uma série de livros e estudos para guitarra. Ele

> foi o pioneiro na organização do estudo da guitarra nos EUA. Percebendo que o instrumento era um instrumento jovem, um instrumento que não estava desenvolvendo uma metodologia especifica, ele começou a estudar o instrumento em categorias, imitando os métodos tradicionais de outros instrumentos como o violino, o piano e o clarinete (BORDA, p. 99-100).

Os métodos organizados e publicados por Willian Leavitt possuem fortes influências dos cursos e instrumentos eruditos. Apesar de tratar de técnicas e posições específicas da guitarra elétrica, seu material possui forte apelo à leitura musical tradicional (partitura, pentagrama) desde as primeiras páginas, além de composições e frases em formato "duo", para serem executadas por dois guitarristas.

No Brasil, as instituições formalizadas de música, como conservatórios e, principalmente, universidades, iniciaram nos últimos anos uma corrida para a implementação de disciplinas de música e instrumentos populares em seus currículos, ou mesmo a elaboração de graduações específicas em música popular, com disciplinas diferenciadas em relação aos programas eruditos. A exemplo dessa "corrida", temos um curso promovido pela Universidade Federal da Bahia, onde, a partir de 2009, este estado teve, finalmente, um curso de graduação em Música Popular Brasileira (POVOAS, 2010).

Os cursos de guitarra mais procurados por jovens estudantes no país estão localizados no sudeste. Um deles é o Conservatório Souza Lima, em funcionamento desde 1981 (SOUZA LIMA, 2010), que possui um convênio com a *Berklee College of Music*. O aluno estuda dois anos em São Paulo e pode ser direcionado para concluir seus estudo com mais dois anos nos Estados Unidos. Também, inicialmente localizado em São Paulo - SP, possuindo hoje mais cinco filiais no Brasil, encontramos o EMT/IGT (EMT, Escola de Música e Tecnologia, 2010), conveniada com o *MI/GIT* – Los Angeles - EUA. Ambos os programas dão grande atenção ao desenvolvimento técnico-instrumental dos alunos, promovendo aulas direcionadas aos diferentes gêneros musicais, especialmente jazz e rock, e visitas frequentes de famosos guitarristas para ministrarem *master classes* e/ou *workshops*.

A partir das informações apresentadas, percebe-se que a guitarra, quando formalizada e pensada dentro de uma cadeia de disciplinas, está ligada à prática de improvisação, domínio de escalas e geralmente, ao jazz, representando, normalmente, o melhor "caminho" para a um desenvolvimento gradual, elevando seu nível de dificuldade e profundidade no entendimento do instrumento a partir do domínio desses conteúdos. O mesmo ocorre em cursos de especialização e pós-graduação em performance de guitarra elétrica. Com base na importância do jazz e no exemplo dos dois cursos mencionados anteriormente, percebemos como ainda somos fortemente influenciados pelos programas, didáticas e materiais impressos de origem norte-americana quanto ao planejamento de currículos formalizados em guitarra.

Rogério Borda, em sua dissertação, pesquisou sobre a organização de um curso superior de guitarra elétrica e, para isso, analisou o programa de três instituições brasileiras de nível superior: o Bacharelado em Produção Musical da Universidade Federal do Paraná (UFPR), O Bacharelado em Música Popular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Graduação em Guitarra Elétrica da Faculdade Santa Marcelina (FASM). Tais instituições "foram selecionadas por serem as únicas a oferecerem atualmente [2005], no Brasil, a habilitação superior em guitarra elétrica (BORDA, 2005, p. 81). A essa informação acrescentamos que a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) oferece desde 2009 o curso sequencial de guitarra elétrica e que o Instituto Federal da Paraíba (IFPB - antiga escola técnica ou CEFET), assim como outros institutos federais do país, tem oferecido, em João Pessoa - PB cursos de nível médio e técnico em música com habilitação em instrumento – guitarra (GARCIA, 2011b). Isso vem demonstrar o aumento de cursos formalizados do instrumento.

Interseções

O ensino de guitarra na atualidade tem sido influenciado pelo história do desenvolvimento musical do instrumento. É importante destacar que, apesar de termos feito um separação quanto ao nível de formalização do fenômeno e dos contextos abordados entre as práticas de ensino e aprendizado de guitarra, existem influências que se mantêm e que conectam todos os níveis e contextos abordados no corpo deste trabalho. Assim, na especificidade do instrumento aqui discutido, não concordamos com a seguinte afirmação de Green:

> […] apesar do fato de que vários músicos populares estão agora se tornando

> professores de instrumento formais, e apesar da recente inclusão da música popular na educação formal em escolas e outras instituições, existem zonas que sugerem que as esferas formais e informais do ensino e aprendizado musical continuam a existir independentemente uma da outra, produzindo caminhos separados que ocasionalmente se cruzam, mas **raramente** se coincidem em uma direção juntas (2001, p. 184, tradução minha[4], grifo meu).

Os professores de guitarra inseridos em instituições formalizadas passaram, durante sua formação musical e atuação como músicos populares, por um aprendizado não formalizado e são muito influenciados pelos valores adquiridos nessa prática. Isso nos leva a afirmar que a interação entre guitarristas com diferentes experiências musicais, convivendo e produzindo música de maneira coletiva em conservatórios de música, igrejas, bares e universidades, é uma realidade.

Apesar do aumento no número de cursos formalizados e legitimados de guitarra e do grande número de escolas e professores particulares na atualidade, a crescente demanda de interessados em aprender o instrumento não é completamente atendida. Como destaca Millard, com dados provenientes de pesquisa realizada nos Estados Unidos,

> As vendas [do instrumento] estouraram no início dos anos 1960, quando o rock 'n' roll estava no auge e o número de guitarras vendidas a cada ano saltou de 300,000 para 600,000. O número de guitarristas nos Estados Unidos cresceu constantemente desde os anos 1960: uma estimativa de 7 milhões nos anos 1970, 9 milhões nos anos 1980 e mais de 10 milhões previstos para a primeira década deste século (MILLARD, 2004, p.3, tradução minha[5]).

Tais dados nos levam ao seguinte questionamento: como atender de forma contextualizada tamanha demanda de novos guitarristas sem desconsiderar o desenvolvimento histórico, social e cultural do instrumento e de sua prática?

Conclusão

Entender como ocorre o aprendizado dos guitarristas em diferentes contextos pode auxiliar na construção de um programa específico para os mesmos. Inserindo práticas da

[4] […] despite the fact that many popular musicians are known becoming formal instrumental teachers, and despite formal music education's recent inclusion of popular music in schools and other institutions, there are grounds to suggest that the formal and the informal spheres of music learning and teaching continue to exist quite independently of each other, running along separate tracks which may occasionally cross, but rarely coincide to pursue a direction together (GREEN, 2001, p. 184).

[5] Sales took off in the early 1960, when rock 'n' roll was in its heyday and the number of guitars sold each year jumped from 300,000 to around 600,000. The number of guitar players in the United States has increased steadily since the 1960s: an estimated 7 million in the 1970s, 9 million in 1980s, and over 10 million predicted for the first decade of this century (MILLARD, 2004, p. 3).

educação musical informal e não formal nos programas e propostas curriculares legitimados, poderíamos agregar valor aos fenômenos populares de produção musical e questionar velhos conceitos que limitam e caracterizam a guitarra como um instrumento ofensivo aos “altos” padrões do velho conservatório.

Percebemos então como muitos professores tem se adequado as novas propostas de ensino, se distanciando (ou não) do modelo formativo pelo qual foi educado, considerando espécie de “continuidade” histórica, onde o ensino de guitarra, que se inicia de maneira informal e chega a ser não-formal, passa a ser formal nos dias atuais. Também, é importante perceber como as metodologias formais são influenciadas pelas práticas informais e não formais do ensino e aprendizagem do instrumento, assim como perceber as mudanças que ocorrem na prática musical dos guitarristas na atualidade, pois assim como a prática influência o ensino e o ensino influência a prática.

Referências

AEBERSOLD, Jamey; *How to play jazz and improvise*. 6ª edição, Publicado por Jamey Aebersold. New Albany. 1992.

BERKLEE SCHOOL OF MUSIC. About Berklee: did you know? Disponível em <http://www.berklee.edu/about/did_you_know.html> acesso em 19 nov. 2010.

BORDA, Rogério. *Por uma Proposta Curricular de Curso Superior em Guitarra Elétrica*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro.

BACON, Tony. *The Fender electric guitar book:* a complete history of Fender instruments. New York, NY: Backbeat Books by Outline Press, 2007.

EMT, Escola de Música e Tecnologia. Disponível em http://www.territoriodamusica.com/emt/sobre/ acessado em 15 de jan.2010.

GARCIA, Marcos da Rosa. O ensino de guitarra elétrica no contexto de aulas particulares. In: XIX Congresso da ABEM, 2010, Belo Horizonte. *Anais*... Goiânia: UFG, 2010.

_____. Processos de auto-aprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento. . *Revista da ABEM*, Londrina, V. 19, n.25, 53-62, set. 2011a.

_____. Curso técnico integrado em instrumento musical - guitarra: o primeiro semestre de um professor. In. X Encontro regional ABEM Nordeste. *Anais.* Recife: UFPE, 2011b.

GLASER, Sheilla; FONTERRADA, Marisa. Musico-professor: uma questão complexa, *Música Hodie*. Goiânia, vol. 7, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2007.

GONH, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*, aval. Pol. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn.* A way ahead for music education. London: Institute of Education, 2001.

MILLARD, André. *The Electric Guitar:* a history of an American icon. Baltimore, EUA: The Jonhs Hopkins University Press, 2004.

MOLENDA, Michael. *The guitar player book*: 40 years of interviews, gear, and lessons from the world's most celebrated guitar magazine. Org. Michael Molenda e editores da Guitar Player. Backbeat Books. New York, NY. 2007.

SOUZA LIMA, Disponível em http://www.souzalima.com.br/eventosconveniosworkshop.htm acessado e 15 de jan. 2010.

PRESTA, José Fernado. *A Improvisação guitarristica de Olmir Stocker "Alemão"*. Dissertação de Mestrado, Institute de Artes, Unicamp – Campinas, SP. 2004.

POVOAS, Giovana. Disponível em: http://www.lupa.facom.ufba.br/2008/10/musica-popular-na-ufba/ acesso em 15 de jan. 2010.

ROCHA, Marcel Eduardo Leal. *Elaboração de arranjo para guitarra solo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas, SP, 2005.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

Ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais: um levantamento bibliográfico

Shirlei Escobar Tudissaki
AAPG/ IA-Unesp/ UNIABC/
shirleiescobar@gmail.com

Sonia Regina Albano de Lima
AAPG/ IA-Unesp/ UNIABC/

Resumo: No Brasil, a inclusão de deficientes visuais nos processos de ensino/aprendizagem tem sido extremamente valorizada pelas políticas públicas. Entretanto, no que concerne ao ensino musical, grande parte das pesquisas não referendam o tema e pouco se sabe a respeito dos processos de ensino e aprendizagem aplicados. Essa realidade levou-nos a realizar uma pesquisa de caráter documental que teve como primeiro objetivo elaborar um levantamento bibliográfico para bem conceituar o termo e verificar quais as metodologias que estão sendo empregadas para o ensino musical dos deficientes visuais. Os autores que nortearam esta fase da pesquisa, em sua maioria espanhóis, foram Vallés (2001), Ochaita e Rosa (1992) e os britânicos Wills e Peter (2000).

Palavras chave: Deficiência visual, ensino e aprendizagem, educação musical.

Introdução

No Brasil, poucas são as instituições que promovem um ensino musical dirigido especificamente para os deficientes visuais. Apesar da inclusão do deficiente visual ser um tema amplamente veiculado pela legislação brasileira, os processos de ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais ainda são pouco estudados em pesquisas científicas da área.
O respeito às possibilidades de cada indivíduo e adaptação para os que possuem dificuldades acentuadas são questões atuais cada vez mais contempladas no ensino brasileiro e, como consequência, também são preocupações do ensino musical brasileiro. Mesmo porque, hoje os professores de música se preocupam em incluir na sala de aula alunos que diferem do padrão das pessoas consideradas 'normais'. Como incluir sem conhecer metodologias já existentes para o ensino destes indivíduos?

O ensino musical para deficientes visuais normalmente se dá de forma auditiva, ou seja, deficientes visuais aprendem música 'de ouvido', como se diz vulgarmente. Poucos conseguem ler uma partitura musical, pois a Musicografia Braille ainda não está difundida no meio e poucos são os educadores musicais que conseguem trabalhar com ela. Não basta conhecer os métodos pedagógicos que são aplicados aos deficientes visuais, é importante aos educadores musicais, aprender a Musicografia Braille e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que permitem essa forma de aprendizado. O ideal seria que deficientes

visuais pudessem compartilhar a educação musical com seus colegas de classe, entretanto, essa não é a nossa realidade.

O Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial no documento "Estratégias e orientações sobre artes: Respondendo com arte às necessidades especiais" admite que: "Cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas diferenciadas [...]. Cai o 'mito' da constituição de uma turma homogênea e surge o desafio de uma 'práxis' pedagógica que respeite e considere as diferenças" (BRASIL, MEC, 2002, p. 13).

As políticas públicas do país garantem o acesso ao ensino de qualidade para todos os indivíduos. Várias leis foram criadas com o intuito de estender este direito aos deficientes. 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 Parâmetros Nacionais do Ensino Especial de 1994, a 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 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, estende-se os mesmos direitos e obrigações para a educação musical.

Embora as políticas públicas tenham conhecimento da individualidade de cada aluno e defendam uma prática pedagógica que respeite essas especificidades, a inserção de um aluno deficiente em sala de aula implica na necessidade de se introduzir um professor preparado pedagogicamente para atuar com esse indivíduo. Sem isso, o ensino torna-se caótico, ineficiente, fadado ao completo insucesso.

Um ensino musical inclusivo aplicado aos deficientes visuais comporta uma análise interdisciplinar, pois dele participam diversas áreas de conhecimento: a política, a social, a pedagógica, a cultural e a da saúde. O ensino aplicado exige uma didática específica; o conhecimento do tema; uma boa experiência pedagógica com relação ao ensino a ser ministrado; um profundo conhecimento das limitações deste alunato; a definição do conhecimento de inclusão e uma leitura dos ordenamentos legislativos aplicados a este ensino. Foram estes quesitos que determinaram o início desta pesquisa. Objetivou-se preliminarmente, obter um conceito amplo do que vem a ser deficiência visual e inclusão pedagógica, além de verificar no levantamento bibliográfico, quais os processos de

ensino/aprendizagem estão sendo utilizados na educação musical brasileira. Com base nesse levantamento bibliográfico, poderíamos obter parâmetros para estender o ensino musical aos deficientes visuais para a leitura de partituras e melhor entendimento da linguagem musical.

O conceito de inclusão utilizado na pesquisa foi fundamentado nos estudos de Goffredo (2007), que aponta para uma pedagogia equilibrada, entendendo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se ajustar às necessidades de cada aluno, e não os alunos se adaptarem ao ritmo imposto pelo processo educativo.

Aspectos da Deficiência Visual: cegueira e baixa visão

O termo deficiência visual é empregado para indivíduos que tem problemas visuais irreversíveis, mesmo após tratamento cirúrgico ou uso de óculos específicos. Dentre os déficits na visão, encontram-se também a baixa visão e a cegueira.

A cegueira abrange diferentes tipos de deficiência visual grave: na cegueira parcial os indivíduos só veem vultos e distinguem claro e escuro; os indivíduos próximos da cegueira total só têm percepção de luminosidade, sendo capazes apenas de identificar a direção da luz; e a cegueira total (amaurose), que pressupõe completa perda de visão, onde o indivíduo não tem percepção luminosa.

O Decreto n. 5.296/04 cria normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida:

> Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 1999).

A Organização Mundial de Saúde (World Health Organization – WHO) declara que ao menos 1% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência visual. Apesar de algumas dificuldades, os deficientes visuais podem participar da maioria das atividades diárias, se bem auxiliados pela família e profissionais da saúde e educação. Esse dado dimensiona a importância de se introduzir nos processos de ensino/aprendizagem dos deficientes visuais, um docente capaz de estimular e adaptar este aluno pedagogicamente e de maneira tranquila. Esta afirmativa deve nortear o ensino formal, não formal e informal. Neste processo de aprendizagem o docente tem uma responsabilidade bem maior do que o ideal pedagógico expressado por Lima:

> Nos processos de ensino/aprendizagem, a aquisição de conhecimentos não se processa automaticamente. Entre uma atividade e outra existem hiatos de grande complexidade, intersubjetividade e instabilidade. Para que ocorra o aprendizado, o aluno deve criar com o saber, uma relação de autêntica convivência, de prazer, de entrega, conivência e criatividade. É necessário que o aluno sinta na apreensão do conhecimento o seu sentido de vida, a sua evolução como ser humano e nessa tarefa o professor tem uma participação direta. Quanto mais ele se dedicar a essa tarefa, mais carisma e autoridade terá perante a classe e o educando. É o professor que motivará os alunos, para que compreendam o valor do ensino oferecido. A principal tarefa de um educador é conduzir o aluno para descobrir esses valores nas suas experiências e vivências pessoais. O saber não pode ser imposto, ele deve ser criativo e para que isso ocorra é preciso que o aluno participe, conviva com novos valores, assuma-os em vida, vivencie-os e interiorize-os (LIMA, 2009, p. 87).

De acordo com o estímulo recebido pelo aluno deficiente visual, seu desenvolvimento poderá ser maior ou menor. Isso porque existe a neuroplasticidade que está intimamente ligada ao sistema nervoso.

> As células do sistema nervoso são dotadas de plasticidade, ou seja, podem transformar sua forma e/ou função em resposta a modificações do ambiente. A capacidade plástica do sistema nervoso é maior em fases precoces do desenvolvimento, mas pode ser observada durante toda a vida adulta [...] (LOPES; SERFATY, 2008, p. 101).

A neuroplasticidade ou plasticidade neural nada mais é do que a comunicação entre os neurônios, ou seja, a transmissão sináptica. Os neurônios, através de conexões passam a responder e se comportar como os outros, aos quais se conectaram através da transmissão sináptica. A plasticidade neural é ativada graças aos estímulos externos da família e professores.

> [...] Sabemos ainda que a potencialidade para o aprendizado em deficientes visuais, especialmente crianças, pode ser estimulada ou inibida, dependendo das condições do ambiente. Isto porque o sistema nervoso é, até certo ponto, bastante plástico, ou seja, tem a capacidade de se modelar de acordo com estímulos ambientais. Assim, fica claro que o emprego de programas que possam promover um acompanhamento direcionado, através de professores especializados, é fundamental para permitir o desenvolvimento de toda a potencialidade dos deficientes visuais e uma melhor interação destes com a sociedade (LOPES; SERFATY, 2008, p. 19).

Além das adaptações necessárias para que os aspectos educativos se processem de fato, existem as adaptações que visam promover facilidades nas atividades diárias dos deficientes, como a Tecnologia Assistiva – que é um ramo da Terapia Ocupacional. Hopkins (1998, apud LOURO, ALONSO, ANDRADE, 2006, p. 73) define a Tecnologia

Assistivacomo: “Qualquer elemento, peça de equipamento, ou sistema, que seja adquirido comercialmente sem modificações, modificado ou feito sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências”.

Estas adaptações não ocorrem somente na vida diária dos deficientes em geral ou no ensino formal de música. Elas se estendem também para os instrumentos musicais – caso das flautas e pandeiros para pessoas que não possuem os dois braços. Existem também as órteses que, segundo Louro, Alonso, Andrade (2006, p. 76) são “dispositivos prescritos e fabricados somente por profissionais da área da saúde, que podem ser utilizados em qualquer parte do corpo, isoladamente ou abrangendo mais de uma articulação”. Como exemplo, temos órteses para se segurar as baquetas de um instrumento de percussão ou para se tocar instrumentos de teclado. No caso dos deficientes visuais, as adaptações arquitetônicas também são de grande importância. Pisos antiderrapantes facilitam o uso da bengala pelos cegos e, quando coloridos adequadamente, facilitam a locomoção de pessoas com baixa visão.

Os materiais didáticos para deficientes visuais também devem seguir alguns critérios de modo a facilitar o entendimento destes alunos. Segundo Cerqueira e Ferreira (2000, apud FILGUEIRAS, PEREIRA, MELCA, 2008, p. 185), “os materiais didáticos devem atender a alguns critérios: tamanho, significação tátil, aceitação, estimulação visual, fidelidade, facilidade de manuseio, resistência e segurança”. Outro critério importante nas aulas de música ou mesmo no ensino formal é a utilização de objetos sonoros: “O estímulo sonoro agregado a qualquer objeto faz com que o deficiente visual, além de estimular o sentido da audição, localize os objetos no espaço”. (FILGUEIRAS, PEREIRA, MELCA, 2008, p. 185).

O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial nas publicações disponibilizadas gratuitamente em seu site elencam várias modalidades de adaptações curriculares que podem ser promovidas em prol da aprendizagem desses alunos em particular. Vale ressaltar que este documento trata do ensino formal, mas isso pode se estender para o ensino de música em geral. Tais adaptações facilitam o processo cognitivo de alunos deficientes, inserindo-os no contexto da sala de aula.

Educação musical para deficientes visuais

A afirmação de que deficientes visuais têm uma relação especial com a música é muito comum. Como é uma arte em que a intervenção do ouvido é essencial e a visão é considerada um sentido secundário, a música funciona como uma atividade prazerosa, que, inclusive, auxilia na socialização, autoestima e compreensão de outras áreas do conhecimento.

Porém, a falta de conhecimento dos educadores musicais com a Musicografia Braille, e de como ampliar as partituras ou textos para facilitar a leitura de alunos com baixa visão, demonstra que o ensino musical para deficientes visuais em nosso país, ainda é puramente auditivo e intuitivo.

A educação musical pode ser responsável pelo desenvolvimento de várias faculdades humanas, como o desenvolvimento do movimento, da destreza vocal e de imagens auditivas – imaginação e interiorização de sons. De acordo com Peter Wills e Melanie Peter (2000) a educação musical será importante para que o aluno:

> Desfrute da sensação de realização individual e coletivo; apreciação e discriminação estéticas; destreza de escuta e sensibilidade aos sons; imaginação e criação; destreza intelectual e artística; capacidade de analisar e resolver problemas; técnicas de estudo: atenção aos detalhes, aumento da atenção, preocupação pela precisão, memorização e interpretação de sons e símbolos; técnicas de comunicação (não verbais e verbais); destrezas sociais, como a cooperação, a perseverança, a tolerância e a confiança em si mesmo; motivação pessoal, autodisciplina, autoanálise; consciência e apreciação de diversas tradições culturais (WILLS; PETER, 2000, p. 11).

Wills e Peter falam ainda das adaptações curriculares necessárias para que a aprendizagem musical para indivíduos com dificuldade de aprendizagem ou deficientes em geral, se dê de forma realmente eficaz. Nestes casos, o enfoque multissensorial é uma ferramenta importante para o ensino:

> Temos que equipar e capacitar nossos educadores que trabalham com grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem para que satisfaçam as dificuldades individuais diversas do grupo. Pode adotar-se um enfoque multissensorial, de maneira que os alunos aprendam através do meio mais eficaz e trabalhem relacionados aos seus pontos fortes e deficitários. Talvez seja necessário explorar um conjunto de meios para apresentar o mesmo material a alunos diferentes. Por exemplo, um menino surdo não somente pode experimentar a música através de um forte estímulo visual (por exemplo, um instrumento colorido de forma chamativa ou que resulte atrativo), mas também sentindo as vibrações; um menino cego do mesmo grupo também experimentará a música através das vibrações, mesmo que; necessite de mais reforço tátil [...] (WILLS; PETER, 2000, p. 14).

O sistema utilizado para a leitura e escrita de partituras musicais, no caso dos deficientes visuais, é a Musicografia Braille. O inventor do sistema Braille, Louis Braille (1809-1852), foi também o responsável pela criação do sistema de Musicografia Braille. O esquema para leitura e compreensão é o mesmo do Braille, com seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma. Esses seis pontos podem formar 64 combinações diferentes. Desde sua criação, a Musicografia Braille sofreu

poucas modificações. No Brasil, graças aos anos de pesquisa e estudos da União Mundial de Cegos (ONCE) sediada na Espanha, foi publicado em 2004, o "Novo Manual Internacional de Musicografia Braille", obra de referência para os interessados no tema. Os símbolos táteis presentes nas músicas em notação da Musicografia Braille conseguem demonstrar boa parte dos símbolos musicais descritos em uma partitura, mas não todos.

Para que seja possível a leitura dos símbolos da Musicografia, há materiais específicos, como reglete, punção, máquina de escrever Braille (Perkins, a mais comum), Tatrapoint, impressora Braille e o computador – para o qual foram criados programas como o DOSVOX.

É importante ressaltar que as atividades ligadas à percepção musical serão quase as mesmas tanto para alunos com ou sem deficiência visual, englobando metodologias modernas e atualizadas.

> Ao refletir sobre qual seria o planejamento adequado aos alunos e alunas cegas ou alunos e alunas com baixa visão, nos demos conta que, essencialmente, seria a mesma e contemplaria os mesmos aspectos que os englobados na maioria dos métodos atuais, ativos e vivenciais, derivados da pedagogia moderna, que se encontram em uma linha de pensamento que observa o conceito de educação musical diferenciado do simples adestramento musical, conceito que entende a música como uma atividade alheia ao ser humano (VALLÉS, 2001, p. 30-31).

Sendo assim, fica claro que os deficientes visuais podem alcançar o mesmo desenvolvimento intelecto-perceptivo-musical dos videntes, pois eles são capazes de construir suas conexões, partindo do reconhecimento do mundo que os cerca. Para tanto, é necessário estímulo por parte da família e dos educadores responsáveis por este aluno.

Considerações finais

A fundamentação teórica apresentada cria subsídios de auxilio ao educador musical para lidar com os deficientes visuais. A definição do conceito de deficiente visual também é importante para que o professor saiba como lidar com esses indivíduos de acordo com o grau de deficiência. Percebe-se, pelo levantamento realizado, que o educador musical neste caso necessita de ferramentas pedagógicas modernas que, em conjunto com o conhecimento da Musicografia Braille, auxiliam o aluno na aprendizagem musical.

A ação interdisciplinar é fundamental, pois amplia o entendimento cognitivo e sua prática musical para lidar com esses alunos, o que proporcionará maior prazer na prática musical e um aprendizado verdadeiramente eficaz. Além do mais, a inclusão de um deficiente

visual no ambiente musical, fortalece sua autoestima, propicia melhor convívio social e estimula esse aluno a transcender sua performance. Na história da música, muitos são os exemplos de indivíduos deficientes visuais que seguiram a carreira musical. Podemos citar como exemplos deficientes visuais que obtiveram grande êxito: Stevie Wonder, Ray Charles, Sivuca e Hermeto Pascoal.

O estudo da Musicografia Braille em conjunto com metodologias pedagógicas musicais modernas é indispensável para potencializar o desempenho de alunos deficientes visuais em aulas de música. O Novo Manual Internacional de Musicografia Braille, disponibilizado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação brasileiro, acessível gratuitamente em seu site, é um deles. Outros materiais como o reglete, punção, máquina Perkins, impressora Braille e de programas de computador como o DOSVOX também o são. Com estes recursos, com certeza os deficientes visuais poderão se sentir incluídos no processo de ensino/aprendizagem musical.

Referências

BRASIL. Decreto n. 5296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048/00 e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 jun. 2011.

FILGUEIRAS, Lúcia M.; PEREIRA, Luzia H. L.; MELCA, Fátima M. A. **Processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais:** o aluno com deficiência visual. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008. 283 p.

GOFFREDO, Vera FlôrSénechal. **Fundamentos da Educação Especial**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007. 155 p.

LEWIS, Vicky. **Desarrollo y déficit:** Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo. Madrid/Barcelon: Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciência/Ediciones Paidós Ibérica, 1991. 244 p.

LIMA, Sonia Regina Albano**.** Os cursos de formação de docente e a intrincada relação professor/aluno. In: _____. **Ensino, Música & Interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009. 232 p.

LOPES, Paula C. C.; SERFATY, Cláudio A. **Aspectos biológicos da deficiência visual**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008. 147 p.

LOURO, Viviane S.; ALONSO, Luís G.; ANDRADE, Alex F. **Educação Musical e Deficiência:** Propostas pedagógicas. São Paulo: Ed. Estúdio Dois, 2006. 191 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. **Estratégias e orientações sobre artes:** respondendo com arte às necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

MASINI, Elcie F. S. (Org.) **A pessoa com deficiência visual:** Um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007. 264 p.

KROLICK, Bettye (compilação). **Novo Manual Internacional de Musicografia Braille.** Coordenação geral Maria Glória Batista da Mota. União Mundial de Cegos/Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004. 309 p.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepción, accion y conocimiento em los niños ciegos**.** In: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. **Desarollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar**. Madrid: Alianza Psicologia, 1992.

RUBIO, Claudia G. **Educación Especial**: Integración escolar y necesidades educativas especiales. Valencia: Promolibro, 1994. 335 p.

UNESCO**. Declaração de Salamanca e linhas de ação para satisfazer necessidades educativas especiais.**Salamaca, Espanha: [s.n.], 1994.

VALLÉS, Isidre.. La educación musical em el entorno de la discapacidad visual **Eufonia.** Barcelona, número 21, p. 29-40, jan. 2001.

WILLS, Peter; PETER, Melanie. **Música para todos:** Desarrollo de la música en el currículo de alumnos com necesidades educativas especiales. Madrid: Ed. Akal, 2000. 87 p.

“Era um rabisco e pulsava”: educação musical e *Estética*

Sara Cecília Cesca
UnB
sara.cesca@gmail.com

Lucas Eduardo da Silva
UnB

Resumo: Esta comunicação é um breve relato sobre uma experiência realizada numa rede escolar de ensino fundamental, tendo como pressuposto a inserção da música no currículo transversal da escola pelo viés da *Estética*. Partindo de uma concepção que compreende a *Estética* enquanto filosofia da arte, este relato procura mostrar possibilidades pedagógicas alcançadas através da proposta de questionamentos que conduzam à especulação, proporcionando uma abordagem mais significativa para as atividades musicais trabalhadas (criação, execução, apreciação). Este modo de trabalho tem levantado problemas que se revelam salutares no que diz respeito à própria compreensão sobre a natureza da arte. A partir disso, os alunos são levados a uma apreciação mais crítica no que diz respeito aos fenômenos artísticos. Por fim, a intenção desta pesquisa concentra-se na difusão de uma abordagem mais reflexiva sobre os fenômenos da música, com o aporte dos conteúdos de outras disciplinas.

Palavras chave: Transversalidade, Estética e Apreciação.

Introdução

A *transversalidade do currículo*, da qual falaremos neste artigo, constitui no modo de trabalho de uma instituição escolar específica. A partir deste contexto institucional, relataremos sobre a importância da *estética*, entendida aqui como uma ferramenta auxiliar para as propostas didáticas deste trabalho. A *transversalidade* pode ser compreendida também como *interdisciplinaridade*, e neste artigo mostraremos como estes pressupostos se consubstanciam no que chamamos *Unidades de Trabalho*. As *Unidades de Trabalho* são o *modus operandi* criado especificamente nesta instituição de ensino, no intuito de viabilizar a transversalidade e a interdisciplinaridade. Estas *unidades* são desenvolvidas sempre levando em conta um conteúdo curricular específico. Este conteúdo permeará todo o aprendizado de todas as disciplinas em determinado período de tempo, e para que isso ocorra, ao início de cada *unidade* a abertura das aulas de todas as disciplinas se dá através de uma mesma metáfora, sempre relativa ao conteúdo que será abordado. A princípio, o conteúdo central não é apresentado, mas aos poucos, com a contribuição das demais áreas do conhecimento, a essência conteudística da *unidade* vai sendo desvelada. A natureza formadora da *unidade*, entendida como modo operador da aprendizagem, não se sustenta pelo conteúdo em si, mas pelo âmbito das relações que o aluno possivelmente fará.

O contexto de trabalho desta rede escolar é estruturado por salas *multiseriadas* ou *salas de auxílio mútuo*, ou seja, crianças de faixas etárias diferentes compõem uma única sala. Por exemplo, sala de *nível I* com crianças de 5, 6 e 7 anos; sala de *nível II* com crianças de 8, 9 e 10 anos e assim sucessivamente. As crianças permanecem nestes níveis por três anos, portanto, os temas abordados nas *unidades* ocorrem sempre de maneira recorrente e recursiva, de modo que os alunos possam vivenciar os conteúdos de formas diferentes. A metodologia deste trabalho pressupõe que todo aprendizado seja fruto das relações realizadas em um ambiente norteado por um mesmo tema, propiciando um espaço fértil para que estas relações, em diversificadas categorias do pensamento (escrita, análise, desenho, síntese, abstração, composição, interpretação, organização) possam *perturbar*[1] o indivíduo de diversas maneiras. Nesta escola, as *Unidades de Trabalho* possuem uma peculiaridade: seus conteúdos são extraídos de duas disciplinas - Ciências e Estudos Sociais - que se alternam a cada três semanas. Os conteúdos abordados são acompanhados sempre por uma metáfora que se dispõe como uma porta de entrada para as demais disciplinas. Calcado neste modelo de ensino/aprendizagem, o nosso depoimento tem o intuito de relatar de maneira sucinta o papel da música - apoiada na *estética* – e as contribuições que esta disciplina pode trazer para um trabalho como este.

Primeiramente, há que se esclarecer o modo como compreendemos a *estética*. Partimos justamente da concepção do filósofo Luigi Pareyson, que a expõe principalmente em dois de seus trabalhos[2]. Neste caso, a *estética* é concebida como uma disciplina que leva em conta qualquer atividade especulativa e não normativa dos fenômenos da arte, e cuja realização é oficio do filósofo (cf. PAREYSON, 1993). Fazer estética é refletir, abstrair, filosofar, relacionar e naturalmente trazer para si significados a partir de tudo aquilo que pode nos perturbar no âmbito das artes. Todos estes atributos estão intrinsecamente ligados a uma atividade especificamente humana, isto é, a capacidade de imaginar e criar. Segundo L. S. Vigotski, a capacidade criativa do homem se manifesta já na mais tenra idade, e esta atividade torna-se evidente na relação da criança com o brinquedo. Nas palavras do autor: “a criação, na

[1] Conceito usado por Humberto Maturana e Francisco Varela no livro *A Árvore do Conhecimento* (1995). Nas próprias palavras do autor: “domínio de perturbações: todas as interações que desencadeiam mudanças de estado”. (MATURANA, 2005, p.133). Esta concepção permeia todo o plano pedagógico da escola.

[2] São eles, *Estética: Teoria da Formatividade* (1993) e *Os Problemas da Estética* (2001). Nestas duas obras o filósofo as distingue, em suma, da seguinte maneira: **estética -** Reflexão e especulação geral sobre os fenômenos da arte. Leva em conta categorias como “belo” ou “feio”. Não tem normas, não tem leis, não manifesta caminhos a seguir. Busca um terreno neutro, evitando posições em questões da *poética*. É uma disciplina filosófica. Ofício do filósofo; **poética:** aspecto normativo e legal na arte, relacionada com propostas de manifestos ou programas; pode ser tanto de um único artista, como de um grupo de artistas. A *poética* se relaciona ao processo criativo em arte. Oficio do artista.

verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se apareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios." (VIGOTSKI, 2009, p.15). A partir do pensamento acima, concluímos que a atividade criadora é um desdobramento da formação humana e o processo imagético consiste na essência deste criar.

"Era um rabisco e pulsava..." (Carlos Drummond de Andrade)

Eis a metáfora usada pelo professor para dar início ao tema daquele conteúdo. A metáfora escolhida foi extraída de um poema escrito por Carlos Drummond de Andrade, fruto de seu contato com os esboços (croquis) da cidade de Brasília criados pelo urbanista Lúcio Costa. Na primeira *unidade* daquele ano, realizada com a sala de *nível II*, o professor de *Estudos Sociais* abordou conteúdos acerca das cidades orgânicas e planejadas. A partir da segunda unidade procurou-se aprofundar o conteúdo ao abordar Brasília, exemplo de uma cidade planejada. Resumidamente, seu plano de aula englobava aspectos políticos, econômicos, sociais, geográficos e artísticos. Com o apoio das demais disciplinas, percebemos que o estudo deste conteúdo poderia resultar num trabalho muito significativo, evitando o que geralmente ocorre nos ensinos tradicionais, ou seja, a história pela história. Em conversas com o professor da disciplina, discutimos pontos relevantes do conteúdo que pudessem ser trabalhados através da música, contribuindo para a materialização do assunto. Inicialmente achamos que seria pertinente retomar nas aulas de música alguns conteúdos e conceitos referentes ao modernismo *experimental* que outrora havíamos estudado.

1º aula de Apreciação Musical da Unidade

Através do poema, do qual se extraiu a metáfora, iniciamos o trabalho levantando alguns questionamentos: O poema do Carlos Drummond é uma criação? Ele o compôs baseado em quê? Como é possível ver o pulso ou movimento de um rabisco? Estes rabiscos podem dizer mais do que um simples projeto? Após algumas especulações sobre a criação de Drummond, e de um exercício consensual coletivo, concluímos que o poeta conseguira abstrair, a partir daqueles croquis, imagens que vão além dos esboços. E esta era a premissa fundamental que interessava ao trabalho de música naquele momento.

Os esboços de Lúcio Costa, nas mãos dos alunos, naturalmente suscitaram idéias e signos de uma música moderna que outrora aquela mesma sala já havia apreciado. Assim sendo, conversamos sobre as lembranças deste assunto passado. Naquele momento as

relações fluíam de maneira natural entre os alunos, e de fato o conhecimento estava desabrochando. Neste ponto, podemos nos reportar à seguinte citação:

> Sob esse ângulo, o conhecimento não provém do mero acúmulo de fatos, mas da qualidade de relações que estabelecemos entre os fatos. Conhecer é realizar sinapses, vínculos significativos, estabelecer conexões e nexos a fim de dotar o mundo de experiências significativas. Os fatos estão aí à espera de conexões que os despertem. Não há fatos puramente 'objetivos', pois seu ser depende de nossas interpretações. (SEINCMAN, 2008, p. 12)

Também podemos examinar o ponto de vista integral de Drummond, do texto de onde foi extraída a metáfora:

> "Peguei da folha e tive entre os dedos nada menos do que a cidade de Brasília, inexistente e completa, como um germe contém e resume a vida de um homem, uma árvore, uma civilização. A primeira noção de uma cidade diferente de todas as outras até então imaginadas mostrava-se ali, nos traços rudimentares de uma cruz (ou um avião) plantada na terra ou alçando vôo. O plano piloto de Lucio dizia bem pouco para o leigo habituado a ver cidades em funcionamento e não no papel, um papel nada luxuoso como o dos grandes escritórios de arquitetura. Falei em rabisco. **Era um rabisco e pulsava**. Sem entender, eu sentia a vibração das formas implícitas naquela folha de papel que mudava a história do Governo do Brasil e, em certa escala, a vida dos brasileiros". Carlos Drummond de Andrade (grifo meu)

Na mesma linha de pensamento fizemos outras comparações, demos exemplos de composições musicais que dias antes o *nível I* havia realizado, inspirado nas atividades de Educação Artística do *nível II*. Todos ficaram surpresos, pois os alunos do *nível I*, sem conhecer Drummond, também viram pulsar movimentos, gestos e sons através dos desenhos.

Concluímos que do ponto de vista da aprendizagem, concebida enquanto relações complexas e significativas, nosso objetivo pedagógico havia sido alcançado, pois estava posta a condição do artista-aluno como um *esteta* que naturalmente imagina, reflete, relaciona e abstrai. A partir daquele momento nossa intenção era fazer com que os alunos pudessem perceber-se também como criadores. Porque não conceber o exercício reflexivo de um aluno como o de um esteta ou filósofo, ou mesmo de um compositor, uma vez que este mesmo aluno se coloca desta forma diariamente em seu ambiente de trabalho, sempre se deparando com problemas desta natureza? Dentro de nossa proposta, a sala de aula presta-se ao aluno como um laboratório para qualquer disciplina, mas a verificação do material nem sempre é palpável.

> (...) o trabalho dos artistas, críticos, historiadores e teorizadores é essencial para o filósofo da arte, em primeiro lugar, porque oferece ao estético o âmbito de experiência dentro do qual ele deve exercitar sua própria reflexão,

> o ponto onde pode atestar a validade das suas teorias, do mesmo modo como as observações de laboratório servem de objeto de reflexão para o físico de verificação de pensamento. (PAREYSON, 2001, p.)

Perante a autonomia relativa que a obra de arte possui, bem como sua multíplice possibilidade de significância diante de um espectador, o aluno-esteta deve ser instrumentalizado para que suas habilidades cognitivas se desenvolvam nesse sentido. Num ambiente escolar onde as relações disciplinares e humanas são imprescindíveis, e concebidas como formas de aprendizagem, pensar a música sempre a partir de uma concepção filosófica, pode possibilitar ao educando um exercício reflexivo que contribui para as faculdades do pensar de modo mais abrangente e salutar.

2º aula de Apreciação Musical da Unidade

Além das obras musicais que ouviríamos naquela segunda aula, levantamos novos questionamentos a respeito do que seria o *moderno*. Primeiramente analisamos algumas partituras cujos códigos musicais remetem a uma prática do século XX, como por exemplo, obras do compositor John Cage; ouvimos *Thema (Omaggio a Joyce)* de Luciano Berio, *Asthmatour* e *Beba Coca-Cola* de Gilberto Mendes, sendo esta última um pedido de *bis*, já que foi relembrada durante as conversas da aula passada. Após as escutas e análises, eis nossa nova indagação: O que é mais moderno? Lady Gaga[3] ou o que acabamos de ouvir? Os alunos tentaram partir do ponto de vista dos elementos musicais ou do tempo histórico, dentre outros referenciais. A confusão estava posta. As opiniões eram muito divergentes e não conseguimos entrar num consenso. No entanto, o exercício especulativo foi de extrema importância dentro da proposta de trabalho daquele momento.

A atividade seguinte implicaria o conhecimento da *poética* de dois artistas modernos e parceiros na criação de uma obra artística, sendo um arquiteto e outro compositor (Le Corbusier e Xenakis). Observamos o esboço (croqui) de uma obra arquitetônica do autor Le Corbusier – *Pavilhão Philips* - e a concretização do seu projeto (através de fotos); posteriormente comparamos a experiência do compositor Xenakis à do poeta Carlos Drummond ao concretizar suas obras através de outras linguagens artísticas. Neste caso, apreciamos a composição do compositor Iannis Xenakis – *Metastasis* - baseada no projeto arquitetônico de Le Corbusier.

[3] Já havíamos percebido em outras ocasiões, a fecundidade de qualquer discussão que pudesse colocar em perspectiva dois aspectos relevantes: a) a especulação estética que leve em conta o conhecimento trazido pelos alunos, independente de sua natureza artística; b) uma comparação crítica entre a Arte e a Indústria Cultural (dentro da concepção de Theodor Adorno).

3º aula de Apreciação Musical da Unidade

A proposta final do trabalho consistia na formação de duplas de alunos e da escolha dos papéis (*arquitetos* ou *compositores*) numa parceria que pudesse, através de uma coordenação *consensual-artística*, resultar numa *poética* arquitetônica (projeto) e musical (composição). Poucos foram bem sucedidos no trabalho, conseguindo concluí-lo dentro do prazo[4] acordado, de modo que houvesse tempo para um breve ensaio, uma exposição (croquis e partitura/gráfico), bem como a execução musical. A grande maioria dos *compositores* sequer chegou a concretizar sonoramente suas peças. No entanto, o processo desta parceria de autores evidenciou *a legitimação do outro como legítimo outro.*

[4] Dentro do calendário quinzenal de cada *Unidade*, as aulas de Apreciação Musical resultam em apenas três encontros, muito embora seja comum estendê-las de acordo com as necessidades do trabalho.

Referências

PAREYSON, Luigi. *Estética – Teoria da formatividade.* Petrópoles, RJ: Vozes, 1993. [1954].

_____. *Os problemas da estética.* São Paulo: Martins Fontes, 2001 (3º ed.). [1966].

SEINCMAN, Eduardo. *Estética da comunicação musical.* São Paulo: Via Lettera Editora, 2008

VIGOTSKY, Lev S., *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.* São Paulo: Ática, 2009. Tradução: Zoia Prestes.

Ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos – avaliando a prática

Helen Silveira Jardim
UFRJ / Colégio Pedro II / Escola de Música de Manguinhos

João Miguel Bellard Freire
UNIRIO/ CAP- UERJ/ Escola de Música de Manguinhos

Resumo: A presente comunicação apresenta resultados parciais da pesquisa de avaliação da Escola de Música de Manguinhos, Projeto de Extensão/UFRJ, desenvolvido em parceria com a OSCIP Rede CCAP (apoios FIOCRUZ e CESVI). O presente recorte apresenta resultados parciais da avaliação do ensino coletivo de instrumento, desenvolvido nos moldes estabelecidos pelo projeto pedagógico, com base na concepção pedagógica dialética e da pedagogia pós-moderna. Esta comunicação descreve estratégias observadas e/ou sugeridas em aulas pelo Apoio Pedagógico, no que se refere aos seguintes princípios do ensino coletivo de instrumento: articulação de alunos de diferentes níveis de conhecimento e prática musical, desenvolvendo dinâmica de aula que priorize o fazer coletivo; inserção da técnica instrumental no cotidiano da prática musical; seleção do repertório a partir das sugestões dos alunos. Os resultados permitem avaliar que os resultados foram satisfatórios, articulando os alunos em uma produção musical integrada e significativa.

Palavras chave: educação musical, ensino coletivo, projetos sociais.

I. Introdução

Este artigo apresenta recorte da pesquisa de avaliação do Projeto de Extensão/UFRJ Escola de Música de Manguinhos, focalizando, neste momento, práticas de ensino coletivo de música. O Projeto de Extensão articula-se com o grupo de pesquisa Escola de Música de Manguinhos - refletindo sobre métodos de ensino que transitem do informal ao formal, coordenado pela professora Vanda Freire. Integram o grupo de pesquisa licenciandos e bacharelandos em música da UFRJ, graduados em Educação Musical, um mestre e um mestrando na área de Educação Musical e dois doutorandos – um em música e o outro em educação.

Os autores desta comunicação são doutorandos e membros do Apoio Pedagógico da EMM e são também membros do grupo de pesquisa. Relatam, neste trabalho, observações participantes realizadas por eles, relativas ao ensino coletivo de instrumentos e voz, e abordam as avaliações relacionadas a essas práticas, descrevendo algumas estratégias práticas de superação de dificuldades.

A Escola de Música de Manguinhos (EMM) iniciou-se em 2008, como Projeto de Extensão da UFRJ, em parceria com a Rede CCAP (OSCIP localizada em Manguinhos, no Rio de Janeiro), contando com apoio da FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) e da empresa italiana CESVI (Cooperazione e Sviluppo / Cooperação e Desenvolvimento). Seu objetivo principal é proporcionar

ensino de música a crianças, jovens e adultos da comunidade de Manguinhos, buscando contribuir para a formação e/ou para a profissionalização deles.

O projeto de extensão é avaliado, desde o início, por projetos de pesquisa (FREIRE *et al.*, 2010) sob responsabilidade da mesma coordenadora, servindo como laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino de música, bem como espaço complementar, na formação de licenciandos em Música da UFRJ.

A EMM acolheu mais de 300 alunos, de 2008 a 2011. De acordo com o Projeto Pedagógico da Escola, os alunos devem se inscrever em, pelo menos, duas disciplinas:

- Curso Infantil: (canto coral e prática instrumental);
- Curso Juvenil-adulto: prática instrumental (diversos instrumentos), em pequenos grupos de até seis alunos, Música e Sociedade, Editoração Musical, Apreciação Musical, etc.

O projeto pedagógico tem base na concepção crítico-social dos conteúdos, e na concepção pós-moderna de educação, fundamentadas na dialética e na fenomenologia. Os métodos de ensino de música, com base no referencial teórico do Projeto Político Pedagógico, buscam aproximar procedimentos formais, não-formais e informais (CARVALHO, 2005; GHANEM; TRILLA, 2008; GREEN, 2005, 2010). As práticas de ensino coletivas e a interdisciplinaridade são particularmente valorizadas. Os conteúdos são considerados como meios e não como fins, contribuindo para a formação de músicos (não necessariamente profissionais) e de cidadãos críticos e participantes.

A pesquisa de avaliação do projeto de extensão adota os mesmo referenciais teóricos do projeto pedagógico da EMM, buscando o confronto entre as práticas realizadas e as concepções teóricas que embasam o projeto da EMM. Os resultados, mesmo parciais, servem como diagnóstico e subsídio para eventuais reformulações no processo.

As dificuldades relativas ao ensino coletivo de música foram relatadas pelos docentes/licenciandos em seus relatórios, bem como foram constatadas ao longo das aulas pelos membros do Apoio Pedagógico, que realizam observação participante nas mesmas. Recapitulamos, aqui, as principais dificuldades observadas na EMM, já relatadas em trabalho anterior (FREIRE; FREIRE; JARDIM, 2011): articular alunos de diferentes níveis de conhecimento e prática musical; desenvolver dinâmica de aula que priorize o fazer coletivo; inserir a técnica instrumental no cotidiano da prática musical; introduzir a leitura musical após a prática musical; sistematizar informações relativas a elementos estruturantes da música (harmonia e outros), a partir da prática; selecionar repertório a partir das sugestões dos alunos; criar arranjos musicais que propiciem a prática musical coletiva e aproveitar o potencial de cada aluno, articulando-o ao grupo.

Este trabalho aprofunda aspectos pertinentes aos três primeiros itens descritos acima.

II. Metodologia e Referencial Teórico

As bases teórico metodológicas do projeto da EMM e da pesquisa de avaliação residem nas concepções crítico-social dos conteúdos e pós-moderna de educação (GIROUX; SIMON, 1995; DOLL, 1997; FREIRE, 1997, 2001, 2007; SOUZA, 2000; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2004; PENNA, 2005). A educação é entendida como fenômeno político e social, podendo constituir ferramenta para transformação da realidade. A cultura é concebida como processo diversificado e em permanente transformação, valorizando-se sua presença na educação, sobretudo pela presença de elementos do cotidiano trazidos pelos alunos (vozes da cultura vivida).

A pesquisa de avaliação do processo da EMM segue abordagem prioritariamente subjetivista ou qualitativa (SANTOS FILHO; SANCHEZ, 2002; DIAZ, 2006; FREIRE; CAVAZOTTI, 2007; FREIRE, 2010) e tem como procedimentos metodológicos: 1) observação livre e/ou participante das aulas e apresentações musicais públicas; 2) coleta de depoimentos de diferentes atores (alunos, professores, coordenadores), através de questionários e entrevistas semi-estruturadas; 3) registro em vídeo de apresentações e de algumas aulas, possibilitando análise posterior. A metodologia da pesquisa baseia-se nas concepções da dialética e da fenomenologia, entendendo a realidade como conflituosa e valorizando as diferentes subjetividades envolvidas. O cruzamento das informações é feito por triangulação (BRESSLER, 2006; FREIRE *et al.*, 2010), buscando aproximação consistente com o fenômeno observado.

Os princípios do ensino coletivo de música, citados por diversos autores, subsidiam a pesquisa, dando suporte à avaliação de aulas (ensino de instrumentos e voz). Entre esses princípios, citamos: articulação de alunos de diferentes níveis de conhecimento e prática musical, desenvolvendo uma dinâmica de aula que priorize o fazer coletivo; inserção da técnica instrumental no cotidiano da prática musical; seleção de repertório a partir das experiências musicais dos alunos (TOURINHO, 2001; CRUVINEL, 2005; FREIRE *et al.*, 2010).

Neste trabalho, estão sendo focalizadas algumas observações realizadas pelo Apoio Pedagógico, direcionadas para o ensino de música através de práticas coletivas, complementadas com algumas observações dos próprios professores, expressas em relatórios periódicos.

III. Resultados parciais alcançados

O processo de avaliação da EMM está em andamento, focalizando diversos aspectos do processo. Os resultados parciais aqui relatados referem-se apenas ao ensino coletivo de

instrumento e voz, com base na observação livre e/ou participante, realizada pela Coordenação e equipe de Apoio Pedagógico da EMM.

São relatados, a seguir: 1) alguns resultados parciais, relativos ao ensino coletivo de música, com ênfase na prática instrumental, buscando confrontar a prática com princípios dessa metodologia de ensino; 2) algumas estratégias utilizadas para a superação das dificuldades, uma vez que a avaliação, tanto no âmbito do projeto político-pedagógico, quanto no projeto de avaliação da EMM, tem função diagnóstica, propiciando diálogo e interferência imediata no processo.

a) Sobre articulação de alunos de diferentes níveis de conhecimento e prática musical, desenvolvendo uma dinâmica de aula que priorize o fazer coletivo:

Uma importante característica do ensino coletivo é englobar todos os alunos, inserindo a atenção individual no atendimento do grupo. Para isso, é importante desenvolver atividades simultâneas, atribuindo aos alunos, conforme seu nível, papéis musicais diferenciados, buscando trazer a vivência musical individual para o contexto coletivo. Como exemplos observados ao longo da pesquisa, quanto à aplicação deste princípio, podemos citar:

- Aulas do curso infantil: na observação realizada em diferentes momentos, em 2011, os alunos participaram de diferentes realizações musicais: canto, flauta e percussão. A canção trabalhada foi "Chocolate" de Tim Maia, no tom de Ré Maior. Inicialmente, essas práticas foram abordadas separadamente. Ao avaliar a aula, os professores e o Apoio Pedagógico decidiram trabalhar a prática vocal e instrumental de forma simultânea, para evitar fragmentação do sentido musical. O Apoio Pedagógico observou que, quando as atividades eram independentes, os alunos perdiam a referência da melodia da canção, bem como a referência da participação das flautas no todo do arranjo. Com a estratégia adotada, integrando voz e instrumento em uma prática simultânea, os alunos ficaram mais motivados e o produto musical obtido cresceu qualitativamente.

  Como a aprendizagem da flauta ainda estava em início, o arranjo desenvolvido pelo professor e pelo Apoio Pedagógico envolveu uma única célula melódica com somente duas notas de fácil execução na flauta (lá3 e si3) e que compunham o início da melodia. A terminação desse trecho inicial era tocada por um dos membros do Apoio ao teclado. O resto da melodia era cantado e acompanhado pela percussão, resultando em um todo musical integrado. O resultado na apresentação bimestral foi positivo.

- Aula de instrumento (cavaquinho) e prática de samba e choro: a observação realizada em 2011 registrou divisão dos alunos em diferentes atribuições e níveis de complexidade no trabalho com a canção "As Rosas não falam", de Cartola. O professor aproveitou o potencial de cada aluno, integrando-o ao grupo. Consideramos que essa escolha pedagógica propiciou bom resultado da atividade desde seu início. Os alunos com nível mais adiantado tocavam a música com a harmonia completa, incluindo pequenas intervenções melódicas, enquanto os iniciantes tocavam uma "levada" basicamente rítmica, com notas abafadas, nas primeiras aulas. O professor também tocava juntamente com os alunos, servindo como referência, em especial, quanto ao andamento e dinâmica. Com o decorrer do trabalho, os alunos iniciantes passaram a tocar, gradativamente, desenhos melódicos mais difíceis e também passaram a opinar na construção do arranjo, à medida que sentiam mais intimidade com a elaboração do mesmo, por estarem mais seguros e com mais autonomia para apresentar contribuições. A integração entre os alunos mais adiantados e iniciantes foi positiva, todos percebiam a importância de cada papel no todo musical. Configurou-se, assim, no exemplo observado e avaliado, a aplicação de princípios do ensino coletivo, tais como articulação de alunos de diferentes níveis, com resultados musicais positivos.
- Aula de instrumento (contrabaixo). Ao trabalhar a "levada" do baião (música "O Ovo", de Hermeto Paschoal), o professor, inicialmente, propôs um ostinato básico para todos os alunos e atribuiu a um aluno iniciante apenas uma nota por compasso (fundamentais dos acordes). Após sugestão do Apoio Pedagógico (por perceber que o aluno estava ficando desinteressado, já que havia pouca variação de harmonia), o mesmo aluno passou a fazer o ostinato com a célula rítmica completa. Enquanto isso, os mais adiantados faziam variações no desenho rítmico, acrescentando outros sons ao desenho básico e variando as técnicas instrumentais, produzindo variações de timbre. Posteriormente, os alunos de nível mediano passaram a introduzir as notas dos arpejos dos acordes no ostinato rítmico, aumentando a complexidade do arranjo; paralelamente, o aluno iniciante passou a tocar as fundamentais e quintas dos acordes. O resultado musical englobou o trabalho de todos, em um único produto estético efetivamente coletivo.

Nos exemplos citados, constatamos que houve bons resultados, no que concerne à aplicação dos princípios da metodologia do ensino coletivo, por conta da estratégia pedagógica de elaborar arranjos em função dos diferentes níveis de técnica instrumental dos alunos, valorizando todas as partes do arranjo, das mais simples às mais elaboradas, considerando-as essenciais ao produto final. Todos os alunos eram incluídos na prática musical, podendo participar da construção do arranjo, contemplando outros aspectos, como integração social e musical do grupo.

b) Inserção da técnica instrumental no cotidiano da prática musical

A observação da possível presença deste princípio na prática da EMM, em aulas de prática de conjunto (diferentes instrumentos), visou avaliar, no processo, a utilização de momentos da prática do repertório como momentos para aprimoramento de técnicas. Relatamos, a seguir, dois exemplos:

- A observação realizada, ao longo de um semestre, em aulas de Prática de Conjunto (diferentes instrumentos), permitiu registrar que o professor aproveitou as situações musicais do repertório vivenciado naquele momento para isolar trechos com dificuldades técnicas específicas, inserindo, assim, o trabalho técnico no contexto musical. Essas intervenções do professor alternaram com a prática coletiva, de forma a evitar priorizar o atendimento individual. O resultado musical foi positivo, e o interesse da turma foi mantido.
- Em uma atividade de criação musical (composição), observada na turma de prática de conjunto em 2011, os alunos decidiram compor um "blues"(o processo não se encerrou nessa aula). Ao executar uma "levada" de blues no teclado, uma aluna apresentou dificuldade para tocar acordes seguidos, devido à progressão de terças. O professor ao perceber a situação, buscou espaço na aula para ajustar essa dificuldade, sem prejudicar a prática coletiva. O professor e o Apoio Pedagógico, ao avaliarem a aula, optaram por: 1) retirar a fundamental e trabalhar somente com as terças dos acordes, isolando as mesmas e redefinindo o dedilhado; 2) corrigir a postura da aluna, pois a posição de suas mãos e braços interferiam na técnica e na performance. Simultaneamente, outro aluno, sem dificuldades técnicas naquele momento, a acompanhava, tocando o baixo, inserindo o trabalho do teclado no todo musical. As estratégias de superação adotadas foram positivas, pois permitiram à aluna realizar um desempenho

tecnicamente adequado, inserindo o trabalho técnico no contexto musical e no âmbito coletivo.

Constamos, nesses exemplos que, ao aproveitar trechos do repertório para explorar aspectos técnicos (execução de terças, entre outras), a técnica foi aperfeiçoada no âmbito do contexto musical e de acordo com a concepção estética pertinente, o que também contribuiu para desenvolver escuta mais atenta, com execução clara, sem impedimentos técnicos.

Observamos, neste último exemplo, que outro princípio importante do ensino coletivo foi contemplado: a interação entre os alunos, de modo a superar dificuldades na execução musical, pois os alunos mais experientes auxiliaram os demais. Esse procedimento reforçou o papel ativo dos alunos e contribui para uma dinâmica menos centrada no professor.

c) Sobre a seleção de repertório a partir das sugestões e das experiências musicais dos alunos.

O cotidiano pode ser entendido como fonte de informação para o docente. Considerando o saber do aluno como fonte de conhecimento, o professor recebe sugestões de repertório trazidas pelos alunos, aproveitando-as como conteúdos em sala. Para que os resultados sejam satisfatórios, o professor deve adotar um planejamento flexível, aberto às situações advindas do cotidiano. Exemplificamos com uma experiência de escolha de repertório nas aulas de prática de conjunto.

- Antes da escolha do repertório a ser trabalhado, na primeira aula do bimestre, o professor relembrou aos alunos alguns princípios da prática de conjunto, eleitos pela própria turma: coletividade, participação, diversidade e diversão. Após esse momento, os alunos escolheram, primeiramente, gêneros/estilos musicais que gostariam de tocar, selecionando dois ou três. Havia um acordo prévio: alunos e professor trazem exemplos musicais para apreciação em aula. Inicialmente, os alunos pouco participavam. Posteriormente, passaram a escolher somente aquilo que já gostavam de ouvir no seu cotidiano, sem pensar no desafio musical que cada música poderia trazer. Percebemos, posteriormente, que os alunos se tornam mais preocupados em trazer músicas que tenham elementos mais desafiadores, avaliando, inclusive, se podem englobar diferentes instrumentos, para atender à turma como um todo.

Vemos, assim, que o princípio do ensino coletivo que propõe espaço às sugestões dos alunos foi contemplado. A tomada de decisão na escolha de repertório envolve o respeito, o

conhecimento do gosto musical do outro, o escutar e o apreciar músicas diferenciadas, contribuindo para a formação de percepção estético-musical crítica.

Além da atuação do Apoio Pedagógico, outras estratégias de superação são adotadas pela Coordenação do projeto, tais como a leitura crítica de textos que fundamentem o ensino em grupo, a realização de reuniões pedagógicas regulares e a filmagem de aulas, para análise posterior. O objetivo é discutir dificuldades e propor soluções, compartilhando experiências entre os docentes e compartilhando os resultados parciais da pesquisa de avaliação.

IV. Considerações finais (ainda parciais)

A conclusão da análise das observações sobre as atividades realizadas e sobre os métodos utilizados (2008 - 2010) está prevista para dezembro de 2011, completando a avaliação da fase de implantação da EMM. Os registros realizados estão sendo analisados criticamente, buscando gerar retorno para a própria EMM e para a área de Educação Musical. Os resultados parciais retornam periodicamente ao grupo, propiciando oportunidades de reflexão conjunta, compartilhando os conhecimentos construídos e subsidiando decisões pedagógicas e administrativas.

As vozes de todos os envolvidos no processo continuarão a ser consideradas na pesquisa como elemento importante, gerando subsídios para situações similares. É de particular interesse obter conclusões sobre a construção de diálogo entre culturas (em especial entre a Universidade e comunidades como a de Manguinhos), viabilizando relações equilibradas de poder e saber no espaço educacional e contribuindo para a formação dos alunos, inclusive para o exercício consciente e crítico da cidadania. É também de particular interesse aprofundar observações críticas e conclusões sobre métodos de ensino coletivo de instrumento, suprindo importante lacuna na literatura da área, que carece de mais estudos sobre o tema.

Na fase atual da pesquisa, os professores, após lerem textos específicos sobre ensino coletivo, ensino formal, informal e não-formal, entre outros temas, passaram a formular planos de atividades utilizando os princípios encontrados na literatura, integrando subprojetos individuais de avaliação da metodologia de ensino praticada por eles mesmos. As atividades propostas foram discutidas com a Coordenação Pedagógica do projeto e com o Apoio Pedagógico, tendo sido, posteriormente, filmadas. A próxima etapa prevê a análise das gravações, gerando conclusões diagnósticas que retornarão à prática, buscando aperfeiçoá-la.

Alguns preconceitos quanto ao ensino coletivo de música, como o baixo nível do aprimoramento técnico, temido por muitos educadores, podem ser dissolvidos através de pesquisas, como esta, que documentem a prática e que gerem conclusões para superação de dificuldades.

Caber ressaltar a importância de que os cursos de formação de professores de música ampliem espaços para o estudo e para aplicação prática de métodos de ensino coletivo, pois é possível observar, na prática, a pouca intimidade que os futuros professores revelam ter com esse tema. Evita-se, assim, a reprodução acrítica de métodos de ensino individual de música, transpostos para âmbitos coletivos.

Cabe observar, também, a importância que esses cursos devem dar à formação musical dos licenciandos, pois muitas das dificuldades observadas decorrem não só de limitações na formação pedagógica, mas também na formação musical. O equilíbrio entre os conteúdos musicais e pedagógicos, nos cursos de Licenciatura, revela-se como importante, possibilitando formar professores de música devidamente instrumentalizados para lidar com práticas coletivas.

Finalmente, destacamos a importância de realizar pesquisas como esta, que entrelaça a avaliação diagnóstica das práticas com decisões de superação de dificuldades, permitindo a aplicação imediata de resultados da pesquisa ao cotidiano educacional.

Referências

BRESSLER, Liora. Paradigmas Cualitativos en Investigación en Educación Musical. In Diaz, Maravillas (Coord). *Introducción a la Investigation em Educación Musical*. Madri: Enclave Creativa Ediciones, 2006.

CARVALHO, Livia Marques. Quem ensina arte nas ONGS? In: *Contexturas – o ensino de artes em diversos espaços.* Marinho, Vanildo Mousinho e Queiroz, Luis Ricardo Silva (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação Musical e Transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DIAZ, Maravillas. *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madri: Enclave Creativa, 2006.

DOLL Jr., William E. *Currículo*: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Ensino de Música e Pós-Modernismo. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1., 1997, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 1997. p. 18-26.

_____. Educação Musical, música e espaços atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM , 2001. p. 11-18.

_____. Políticas culturais e Políticas Educacionais: Conflitos e Convergências. *Revista da ABEM*, n. 16, março 2007, p. 17-24.

FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa:* novas abordagens. Belo Horizonte: Editora da Escola de Música da UFMG, 2007.

FREIRE, Vanda (Org.). *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2010.

FREIRE, Vanda L. Bellard; FREIRE, João Miguel Bellard; JARDIM, Helen. *Avaliando métodos de ensino de música em um projeto de extensão – do informal ao formal*.
In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010, p. 484-494.

_____. *Avaliando o ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos*. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 14., 2011, Maringá. Anais... Maringá: ABEM, 2011, p. 123-131.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não-formal*: pontos e contrapontos. Arantes, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, Cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GREEN, Lucy. *How Populr Musicians Learn*: a way for music education. England: Ashgate, 2005.

_____. Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música / XV Colóquio do Programa de Pós Graduação em Música da UNIRIO, 2010, Rio de Janeiro. 2010. *Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators.* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010, p. 17-34.

PENNA, M. *Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade.* Revista da ABEM, Porto Alegre, vol. 13, set, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas Lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; SANCHEZ, Silvio Gamboa (Org.). Pesquisa Educacional – quantidade- qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu e Moreira, Antônio Flávio (Org.). *Identidade e Diferença*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Jusamara. *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical*. SALVADOR, 2001, 246 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia.

Ensino coletivo de violão na oficina de música do programa de controle de homicídios – FICA VIVO

Thiago Fonseca de Oliveira
SEDS - Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo
Centro da Criança e do Adolescente Paula Elizabete
thiagofonseolli@gmail.com

Resumo: Este artigo traz relatos e conteúdos das práticas metodológicas recentes da Oficina de Música do Programa de Controle de Homicídios - Fica Vivo, atuante no Bairro Santos Reis, na cidade de Montes Claros, norte de Minas Gerais. Pretende destacar caminhos do ensino coletivo de violão, iniciados novembro de 2010 e movimentado, até a presente data, junto a jovens do referido bairro. Trata de demonstrar aspectos concernentes à escolha de repertório, composição de arranjos, prática musical, bem como os benefícios sociais oportunizados pela educação musical nesse contexto. Por fim, busca-se oferecer um estudo sistêmico capaz de fomentar discussões acerca do tema tratado e fortalecer o campo de pesquisa em educação musical relacionado aos processos de promoção social.

Palavras chave: Educação Musical; Ensino Coletivo de Violão; Promoção social

Introdução

Vinculado à Secretaria de Estado de Defesa Social através do Núcleo de Prevenção à Criminalidade em Montes Claros - MG, a oficina de música do Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo atua no Bairro Santos Reis deste o ano de 2007. Realizou, junto a jovens desse bairro, trabalho de confecção de instrumentos, percepção musical, prática de conjunto, criação e apresentações de números artísticos, bem como a discussão de conteúdos e temas transversais como: sexualidade; drogas; emprego; afetividade; dentre outros. No final do ano de 2010, por ocasião de uma grande demanda de jovens daquela região interessados pela execução do violão, fui instigado a investir em um novo direcionamento para a oficina.

Popular, de baixo custo e de fácil transporte, o violão é o mediador atual dos processos de educação musical e prevenção à criminalidade adotados pela oficina de música. O ensino coletivo desse instrumento, como destaca Negreiros (2003) e Queiroz (2005), representa um processo de verdadeira democratização do acesso conteúdo musical, onde as interações sociais representam um forte elo para a aquisição de conhecimentos musicais. Oliveira (2010), ao pesquisar contexto de ensino musical com semelhante coletividade, ressalta que tais processos educativos oportunizam “a aquisição de elementos musicais diversos a serem utilizados para prática e compreensão musical, bem como a efetivação de importantes laços sociais”.

A promoção social oferecida através das ações de políticas públicas, além de ser representada pelas atividades exercidas pelos poderes discricionários do Estado, representa os interesses e conquistas de diferentes grupos sociais (FERNANDES, 2007). Podemos assim compreender que a presença da educação musical nos espaços de intervenção social e nas políticas públicas representa um conquista profissional e social dos educadores desse contexto. A exclusão social, um dos imperativos relacionados aos "danos econômicos-sociais e ambientais" ocasionados pelos efeitos da globalização, tem feito com que sucessivos governos busquem "alternativas novas do contato direto com os cidadão", a fim de suprir as lacunas entre administração pública e seus administrados (VERZA, 2000).

É crescente o número de espaço e instituições dedicadas ao ensino não formal de música. Os projetos sociais, casas de passagem, orfanatos, ONGs, dentre muitos outros, têm se apresentado como um campo fecundo para atuação e pesquisas dos profissionais que ali conduzem atividades musicais (LIBÂNEO, 1999; OLIVEIRA, 2003; ALMEIDA, 2005; ARROYO, 2009). Não obstante da realidade evidenciada acima estão as atividade de ensino coletivo de violão pela oficina de música do Programa Fica Vivo.

O Ensino Coletivo de Violão na Oficina de Música do Fica Vivo: o início.

Após alguns anos de trabalho voltado exclusivamente a aspectos técnicos e práticos da execução de instrumentos percussivos confeccionados pela própria oficina, envolvendo cerca de 70 jovens, em momentos diferentes, nessas atividades, foi preciso propor diálogo com uma nova área. Essa necessidade adveio de uma demanda solicitada pelos próprios jovens que, naquela ocasião e pela facilidade de acesso ao instrumento, desejavam tocar e entender o violão. Como dispunha de apenas quatro violões pessoais, fiz um breve levantamento sobre o acesso de cada jovem ao instrumento e, para minha grata surpresa, todos apresentavam certa facilidade de acesso ao mesmo. Uns dispunham de violão em casa, outros eram emprestados por vizinhos, até os que haviam adquirido recentemente. Diante de tal situação e empolgação da turma, fiquei muito incentivado por tal desafio e suas possibilidades.

Desafio aceito era hora de verificar em minha formação, ou fora dela, como conseguiria suprir as necessidades iniciais e as que adviessem com o desenvolvimento das atividades do ensino coletivo de violão.

Comecei a executar o instrumento de forma autônoma aos quatorze anos de idade, com auxílio de *songbooks* e revistas especializadas. A convivência com outros músicos, violonistas e guitarristas, através das bandas de música das quais participei durante minha

adolescência e primeiros anos de juventude, forneciam-me suporte e incentivo necessários para que buscasse o aprimoramento de algumas técnicas e de concepções teóricas. Enquanto aluno do Curso Técnico em Canto Lírico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, tive a oportunidade de vivenciar técnicas e metodologias do ensino de violão e piano através das disciplinas "Instrumento Complementar". Oportunidade semelhante me foi dada durante o curso de graduação em música, especialização em canto lírico, pela Universidade Estadual de Montes Claros, através de disciplina com o mesmo nome. Mesmo com essas experiências, soa imprudente afirmar que me sentia totalmente preparado para tal desafio. Porém, havia em mim o sentimento que poderia colaborar com os anseios dos jovens envolvidos pelas atividades da oficina. Talvez seja correto afirmar que este artigo trata de como um graduado em música, com formação específica em canto lírico, ciente da complexidade de um novo desafio, prontifica-se e se prepara para dialogar em especialidade diferente de sua formação.

Metodologias, justificativas e objetivos.

Neste tópico tratarei de questões concernentes à metodologia de ensino no espaço da oficina, justificando a escolha dos passos dados e revendo o alcance dos objetivos propostos.

Após as primeiras aulas, onde houve exposição da história, partes, posturas e formas de execução do instrumento, voltamos o trabalho para execução de arranjos compostos pelo condutor da oficina e também propositor deste artigo.

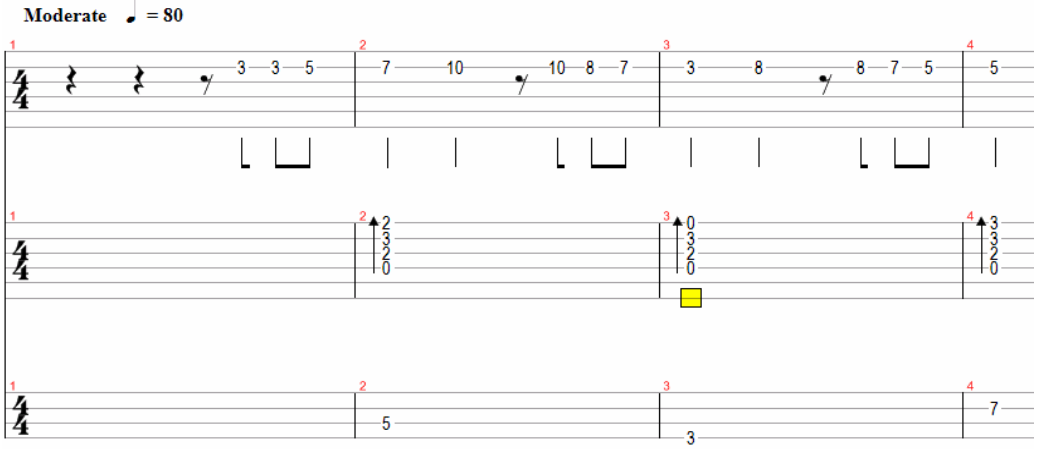
As técnicas e teorias eram apresentadas e discutidas de acordo com a necessidade de execução de cada música. Não havia exposição e discussão de conteúdos que não fossem prontamente utilizados para execução de alguma atividade ou música. Destaco nessas atividades a compreensão dos símbolos e posterior leitura de tablaturas.

Linguagem moderna, utilizada para grafar músicas, material de grande divulgação e acesso na intenet e tantos outros meios de acesso à linguagem musical, a tablatura tem ganhado espaço e notoriedade entre os estudantes de música em diversos níveis. Os seus variados recursos visuais e textuais, possibilitam a compreensão de formação de acordes, rítmica e altura de fraseados melódicos e até mesmo ser o principal alicerce para releituras, interpretações musicais. É possível dizer que através das tablaturas, essa linguagem moderna, muitas pessoas tem acesso a compositores, formas e estilos eruditos. Segundo o site *Cifraclub.com.br*, uma das maiores referências de tablaturas modernas no Brasil, a música

“Jesus alegria dos homens”, do compositor barroco Johann Sebastian Bach, recebeu, de dezembro de 2007 à março de 2011, mais de 34 (trinta de quatro) mil visitas [1].

Em decorrência das inovações tecnológicas nas formas de comunicação, sobretudo as vivenciadas no campo da internet, percebemos um grande número de reapropriações lingüísticas que surgem em decorrência da necessidade em dinamizar o processo de absorção de informações. Nesses ambientes, margeados por tecnologia, os símbolos podem representar emoções, ações e até mesmo personalidades. E assim, esses elementos são instintiva e/ou espontaneamente anexados às formas tradicionais de escrita e interpretação, ora substituindo ora somando, tornando muitas vezes imprescindível o seu entendimento, sua assimilação, para a plena comunicação em nosso dia-a-dia. Nesse contexto de reapropriações lingüística, de estruturações e implementação de formas não-verbais e os seus significados, está também à linguagem musical, a simbologia musical e seus significados e significantes.

Após apresentarmos o conjunto de símbolos, propusemos execução de alguns arranjos para grupos de violão. A seguir temos a música “Asa Branca”, baião de autoria de Luis Gonzaga e Humberto Teixeira, num arranjo feito pela oficina de música, para três violões. Na figura abaixo, vê-se trecho, do compasso 1 ao 4 e do compasso 13 ao 15, (FIG 1) do arranjo em questão.



[1] Vide em: http://www.cifraclub.com.br/johann-sebastian-bach/jesus-alegria-dos-homens/

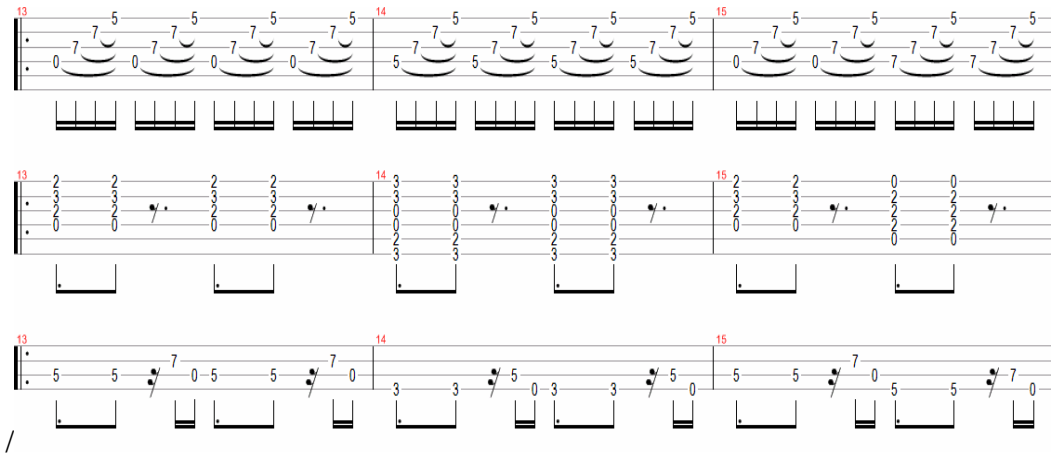


FIGURA 1 – Trechos do arranjo para Música “Asa Branca”.

A escolha de canções foi ponderada por três pontos: Conhecimento da maioria da turma, representar linguagem e estruturas da cultura popular e serem condizentes com o nível técnico geral.

A coletividade nos processos de aprendizagem, fixação e execução do arranjo estão em consonância com o que preconizado pela Secretaria de Estado de Defesa Social, que vislumbra nos processos de articulação e aproximação de jovens, na ampliação de sua rede de envolvimento social e pessoal, passos importantes para a prevenção à criminalidade e promoção social através de boas práticas. Sendo assim, podemos afirmar que o trabalho apresentado por este artigo de fato concorre para promoção de cidadania.

O reflexo interno (na oficina) dessa prática coletiva tange questões relacionadas à criação de vínculos afetivos com o conteúdo e pessoas envolvidas pela oficina. A cooperação existente entre os alunos é vista com bons olhos e acrescenta muito ao processo de ensino e aprendizagem musical nesse contexto.

Os diferentes níveis de aprendizado no espaço da oficina possibilitam uma dinâmica interessante de interação durante as atividades. Os participantes que conseguem compreender e executar a atividades maior destreza e habilidade, são convidados a ocuparem um papel de monitor de grupo. Portanto, auxiliam e dinamizam a aquisição de conteúdos daqueles que, por motivos diversos, ainda não venceram determinado conteúdo.

Como pode ser notado na figura anterior (FIG. 1), existem diferentes níveis de dificuldade, diferentes exigências técnicas, para a execução do arranjo em questão. Esses diferentes níveis garantem que os alunos, em seus diferentes níveis de aprendizagem, permaneçam motivados.

Para cada arranjo a ser aprendido e executado são formados grupos que cuidarão de entender e providenciar a boa execução da linha musical mais próxima de seu nível de

aprendizado. Cada grupo possui um monitor (exemplificado anteriormente) que, por sua vez, cuidará de apontar maiores dificuldades e buscar, junto ao professor responsável pela oficina, soluções para as dificuldades vivenciadas por aquele grupo.

Acompanhe a seguir, na figura 2, um organograma da divisão dos trabalhos em grupos, a fim de ilustrar a operacionalização das atividades e a circulação dos alunos pelos níveis de aprendizado no espaço da oficina. Observe, um aluno do "Grupo 2", simbolizado pela cor azul, que possui um nível técnico e teórico mais avançado, auxilia as atividades do "Grupo 1", simbolizado pela cor preta. O mesmo acontece com os alunos do "Grupo 2", auxiliado pelo "Grupo 3" que, por sua vez é auxiliado pelo oficineiro. Sobre tal situação de ensino e aprendizagem, R.S.T, 14 anos, aluno atualmente alocado no "Grupo 2", ressalta que "ensinar alguém a tocar uma canção é, muitas vezes, mais importante do que aprender uma nova", e continua relatando que "ao ensinar, parece que se aprende duas vezes".

Figura 2 – Organograma de divisão das atividades em grupos e arranjos.

As apresentações dos resultados alcançados são feitas através apresentações artísticas em acontecimentos do próprio programa ou a convite da comunidade em geral, além de relatórios mensais com resumos das atividades realizadas e objetivos alcançados. Nessas apresentações, os alunos têm a oportunidade de ser reconhecidos por práticas artísticas e construtivas, posicionando-se de forma positiva perante a sociedade. Essas situações refletem no envolvimento e busca pessoal pela educação e promoção social através da música.

Conclusão

Esses quatro anos e meio a frente das atividades difundidas pela Oficina de Música do Programa Fica Vivo do Bairro Santos Reis, na cidade de Montes Claros – MG, foram

repletos de boas e construtivas experiências. Convivi e aprendi com diversas situações e pessoas que somaram e ainda somam uma parcela considerável dessa minha caminhada diária em busca de formação profissional.

É importante ressaltar que este é um trabalho recente, representando este artigo uma reflexão das práticas educacionais vivenciadas até então;

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação Musical não-formal e atuação profissional. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.13, p.49-56, 2005.

ALVES, Márcia C. Programa Fica Vivo!: uma política inovadora de prevenção à criminalidade. In: *Congresso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la administración pública*, 7. Sto Domingo, Rep. Dominicana, 2007. Disponível em: < http://www.clad.org.ve/fulltext/0058135.pdf>. Acesso em: 8 de julho de 2008.

ARÓSTEGUI, José L. *Participación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*. nº 2. 2006. Disponível em: <http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_2/participacion-jarostegui.htm> Acessado em: 29 de set. 2009.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário nacional de pesquisa em musica da UFG, 2. Goiás. *Anais*... Goiás: UFG, 2002. p. 18-29. Disponível em: <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Margarete%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2009.

FERNANDES. Antonio Sergio Araujo. Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política scial. Disponível em: < http://serv01.informacao.andi.org.br/b6d71ce_114f59a64cd_-7fcc.pdf > Acesso em: 20 de setembro de 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1999.

MINAS GERAIS. Decreto n. 43.334, de 20 de maio de 2003. Cria o Programa Controle de Homicídios do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais diário do Executivo. Belo Horizonte, 21 maio 2003. Disponível em: <http://www.seds.mg.gov.br/images/seds_docs/lei_delegada_n56.pdf> Acesso em: 15 set. 2009.

_____. Secretaria de Estado de Defesa Social. Metodologia do programa de controle de homicídios – FICA VIVO, Belo Horizonte, 2009.

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

OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. Revista da ABEM, v. 8, p. 93-99, mar. 2003.

OLIVEIRA, Thiago Fonseca de. Oficina de Música no Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo: o Ensino de Música a Serviço da Defesa Social. In: XIX Encontro Anual da Assiciação Brasileria de Educação Musical, 2010, Goiânia. Anais do XIX Encontro Anual da Assiciação Brasileria de Educação Musical, 2010.

QUEIROZ, Cíntia Carla de; Ray, Sonia. *O ensino coletivo de cordas em Goiânia:* mapeamento, análise das técnicas utilizadas e reflexo na formação do professor musical.

Relatório final apresentado ao programa de bolsa PROLICEN. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005.

R.S.T, Montes Claros, 20 setembro 2011. 1 cartão de memória Mini SD (2gb). Entrevista cedida a Thiago Fonseca de Oliveira.

VERZA, Severino Batista. *As Políticas Públicas de Educação no Município. Ijuí*. ed. UNIJUÍ, 2000.

Ensino de música e evasão em conservatórios de Minas Gerais

Vicente Estevam
UFRJ
profvicenteestevam@ig.com.br

Vanda Bellard Freire
UFRJ
vandafreire@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é resultado de pesquisa de mestrado já concluída. Aborda a evasão de alunos em Conservatórios Estaduais de Música, no Estado de Minas Gerais, procurando visualizar o fenômeno no âmbito mais amplo do universo dos Conservatórios Mineiros. Para refletir sobre esse tema, a pesquisa, de caráter qualitativo, se propôs realizar análise crítica sobre evasão de alunos nesses Conservatórios, a partir de dois estudos de caso: os cursos de nível técnico dos Conservatórios das cidades de Leopoldina e Juiz de Fora. Os dados foram obtidos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico e de questionários e entrevistas aplicados a docentes, discentes, coordenadores e diretores. As opiniões foram sistematizadas e organizadas a partir da interação do pesquisador com as respostas obtidas. Por fim, foi promovido um diálogo (triangulação) entre as respostas de professores, coordenadores, diretores e alunos, sendo também confrontadas com o Projeto Político-Pedagógico das Instituições. As interpretações obtidas propiciaram a apresentação de subsídios para superação da evasão para o aperfeiçoamento do processo de ensino nesses Conservatórios e para o desenvolvimento de políticas educacionais naquele estado.

Palavras chave: Evasão escolar, conservatórios de música de minas gerais, pedagogia pós-moderna

Introdução

O estado de Minas Gerais, com situação ímpar no Brasil, abriga 12 Conservatórios Estaduais, voltados para o ensino de música, criados a partir de meados do século XX: Raul Belém (Araguari, 1952); Cora Pavan Caparelli (Uberlândia, 1965); Renato Frateschi (Uberaba, 1949); Dr. José Zoccoli de Andrade (Ituiutaba, 1965); Lobo de Mesquita (Diamantina, 1951); Lia Salgado (Leopoldina, 1954); Juscelino Kubistscheck (Pouso Alegre, 1951); Padre José Maria Xavier (S. J. Del Rey, 1951); Prof. Theodolindo José Soares (Visconde de Rio Branco, 1951); Maestro Marciliano Braga (Varginha, 1985); Haideé França Americano (Juiz de Fora, 1951); Lorenzo Fernandez (Montes Claros, 1955).

Apesar da importância desses Conservatórios na história e no ensino de música no estado de Minas Gerais, observa-se, em tempos recentes, um fenômeno de evasão, por vezes acentuada, nesses estabelecimentos. Este fato pareceu, desde o início da pesquisa, ter correspondência com as transformações globais contemporâneas que propiciam o surgimento de novos paradigmas perceptivos, novas estéticas, novos gostos musicais e novas questões

para a educação musical (SOUZA, 1997), entrando muitas vezes em conflito com perspectivas consideradas "tradicionais" que geram no aluno uma formação passiva e mecânica, calcada, principalmente, na repetição de exercícios técnicos e de um repertório considerado ideal (FREIRE, 1994). Observamos que o ensino de música em Conservatórios (não só em Minas Gerais), nem sempre tem acompanhado as transformações sociais recentes, o que explicaria o fenômeno da evasão, observação essa que impulsionou, inicialmente, a presente pesquisa.

Dados diversos, colhidos na fase preliminar da investigação, vieram confirmar a existência de um fenômeno recorrente de evasão. Além disso, a pesquisa também constatou um impasse enfrentado pelos Conservatórios Mineiros ante a possibilidade de redução do quadro de professores como consequência de decisão da Secretaria Estadual de Educação de adequar o número de professores ao de alunos (não só nos Conservatórios), reduzindo o número de docentes quando necessário.

Os índices de evasão são registrados por vários autores, não parecendo configurar fenômeno localizado. Entre esses autores citamos Viegas (2006) que analisa o ensino no Conservatório de São João Del Rey, considerando que a desistência de muitos alunos decorre de uma "prática desgastada e infrutífera" que provoca alto índice de repetência. Beaumont, Modesto Jr. e Povoa (1999) também abordam a evasão de alunos em Conservatórios Mineiros, mas registram diminuição desses índices a partir de oficinas de musicalização criadas em 1997. Arroyo (2001), focalizando o Conservatório de Uberlândia comenta que, de 1998 a 2000, a instituição atendeu a cerca de 4000 alunos, mas considera que o conflito entre a expectativa dos alunos e o modelo de ensino da instituição resultou na desistência de muitos deles.

Sobre o Conservatório de Leopoldina, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais registra, no sítio Portal da Educação, a expressiva matrícula de 1.609 alunos, em 2008, mas a mesma Secretaria propõe redução de professores para 2009, possivelmente como resposta à evasão. Observamos, ainda, que nem sempre é possível identificar a evasão nos Conservatórios pelas matrículas ao início de cada ano, uma vez que a flutuação ocorre no decorrer do período, sendo aparentemente anulada no momento de novas inscrições.

A partir dessas observações iniciais, algumas questões foram formuladas: 1) Quais os objetivos e características educacionais dos Conservatórios de Minas Gerais? 2) Como esses Conservatórios respondem às demandas atuais da sociedade? 3) É possível relacionar aspectos do ensino desses Conservatórios à evasão de alunos? 4) Quais os possíveis fundamentos e estratégias desejáveis para o ensino de música nesses Conservatórios?

Objetivos da pesquisa

A partir das questões expostas acima, foram traçados os objetivos principais da pesquisa: (a) analisar criticamente, através de dois estudos de caso, o ensino de música em Conservatórios Mineiros, buscando compreender o fenômeno de evasão; (b) propor subsídios para superar esta situação e outras similares, levando em conta o diagnóstico realizado.

Foram escolhidos como estudos de caso os Conservatórios Estaduais de Leopoldina (CEL) e de Juiz de Fora (CEJF), em virtude da facilidade de acesso. Apesar de focalizada nestes Conservatórios, a pesquisa alargou seu olhar aos outros Conservatórios de Minas Gerais, buscando compreender a evasão em âmbito mais amplo. Em linhas gerais, as características dos Conservatórios Mineiros, inclusive os problemas de evasão, se assemelham, o que torna pertinente a escolha feita, cabendo ressaltar que não houve pretensão de generalizar resultados.

Os resultados da pesquisa possibilitaram aproximação com o problema focalizado, permitindo oferecer sugestões para o aprimoramento do ensino de música nos conservatórios mineiros, trazendo subsídios aplicáveis a outras situações.

Pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos

Com perfil qualitativo (SANTOS FILHO, 1997), a pesquisa visualizou o fenômeno em sua dimensão social, segundo dois enfoques teórico-metodológicos: a dialética e a fenomenologia.

A dialética trouxe contribuição, por enfatizar a transformação da realidade, com uma visão essencialmente crítica: “crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões do mundo, crítica de dogmas e preconceitos” (GADOTTI, 1990, p.38).

A fenomenologia complementou a visão dialética, priorizando aspectos subjetivos, legitimando os sentidos dados aos acontecimentos e às interações sociais da vida diária e valorizando diferentes pontos de vista dos envolvidos no processo (diretores, coordenadores, professores, alunos e instituição) (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa optou, como referencial teórico, pelo enfoque da pedagogia pós-moderna, por valorizar a transformação ou ruptura de modelos “tradicionais”, cujos resíduos são frequentes no ensino de música, e por abrir caminho para abordagens que valorizem a inserção social do ensino de música. O pensamento pedagógico pós-moderno, segundo Moreira (1997), propõe uma nova epistemologia aberta a novos horizontes e alternativas.

Observou-se, com base em Freire (1997), que embasar a reflexão sobre Educação Musical no pensamento pós-moderno corresponde a assumir posicionamento crítico diante de outros paradigmas e a empreender a busca de renovação. Buscar novos caminhos, segundo Castro (1988), envolve interpretar o fenômeno (fato estudado em sua totalidade) e sua essência, abrangendo significados subjacentes. Essas concepções se aplicam à pesquisa que articula aspectos mais circunscritos (estudos de caso) com aspectos mais amplos (demais conservatórios mineiros e o chamado "modelo conservatório" que se estende para além de Minas Gerais e, até mesmo, do Brasil). O "modelo conservatório" corresponde aos princípios de ensino entendidos, por vezes, como "tradicionais" e já comentados brevemente no início deste trabalho. A ênfase em uma visão restritiva de cultura e a reprodução mecânica de exercícios técnicos e de repertórios considerados ideais são algumas das características desse modelo.

Três características do pensamento pós-moderno foram relevantes para a presente pesquisa (SILVA, 1995, apud FREIRE, 2001): (a) validação da diversidade cultural, inclusive da cultura de massa; (b) relativização do conceito de verdade, pela consideração de que todos os conhecimentos são meros discursos; (c) legitimação de todas as narrativas. Assim, enfatizou-se na pesquisa o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural no cotidiano da sala de aula, considerando ainda que, é necessário questionar a própria construção das diferenças (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

A linha de pensamento adotada enfatizou possibilidades de transformação, abertura à pluralidade cultural e relativização do conhecimento e da verdade, buscando integrar à educação musical um entendimento de música articulado a valores e ao(s) universo(s) de seus praticantes (LUCKESI, 1994; QUEIROZ, 2005; PENNA, 2006).

O conceito de "evasão escolar" coerente com a visão pedagógica adotada, evitou rotular o aluno como fracassado (WILSON; ALVES-MAZZOTTI, 2004) por não alcançar os objetivos propostos pelas instituições. O conceito de fracasso escolar está correlacionado ao poder institucional de julgar e classificar o aluno e de declará-lo em fracasso: é a escola que avalia seus alunos, concluindo, de modo unilateral, que alguns fracassam (PERRENOUD, 2000). Assim, a concepção de avaliação diagnóstica (PERRENOUD, 1999; MORAES, 2003) mostrou-se pertinente à pesquisa, por buscar identificar dificuldades de aprendizagem, trazendo subsídios para superação.

Os principais procedimentos metodológicos adotados foram: a) entrevistas semi-estruturadas e abertas, aplicadas a coordenadores e diretores dos Conservatórios Mineiros,

visando fazer um mapeamento geral das características gerais do ensino e das ocorrências de evasão; b) questionários com questões abertas, aplicados a professores e alunos do CEL e do CEJF, visando analisar, a partir da visão deles, as características gerais do ensino nesses Conservatórios e compreender possíveis causas de evasão; c) análise do projeto pedagógico dos Conservatórios selecionados, visando obter, a partir do documento institucional, a visão de ensino de música pretendida e sua relação com a sociedade; d) triangulação de dados, buscando compreender o fenômeno estudado.

Foram elaborados roteiros básicos de questões para subsidiar as entrevistas e os questionários, buscando direcionar (mas não "fechar") o leque de informações. O roteiro de perguntas dirigido aos alunos, professores, coordenadores e diretores abrangeram tópicos relevantes para a pesquisa, como a opinião sobre a política do Estado de Minas Gerais em relação aos Conservatórios e seus projetos político-pedagógicos (conteúdos abordados e sua relação com o mercado de trabalho, mecanismos de avaliação, inclusive os de ingresso), sugestões de aperfeiçoamento e outros aspectos.

Além do referencial teórico apresentado, outros conceitos foram incorporados a partir da análise das respostas e leitura de documentos.

As conclusões foram compartilhadas com os Conservatórios Mineiros, em especial com os de Leopoldina e Juiz de Fora, objetivando contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino e oferecer subsídios para superação da evasão.

Resultados

Os resultados obtidos partiram da interpretação dos dados levantados, através da análise de documentos institucionais (projetos político-pedagógicos) e da análise dos depoimentos de professores, alunos e dirigentes dos dois Conservatórios focalizados.

A análise dos projetos político-pedagógicos tomou como base, entre outros referenciais, as sete diretrizes propostas por Freire (1992) para o ensino superior de música, fundamentadas na concepção dialética da educação, aplicáveis, segundo a mesma autora, a outros níveis de ensino, tendo se mostrado pertinentes à análise pretendida: Historicidade, Criação de Conhecimento, Preservação de Conhecimento, Reflexão Crítica e Elaboração Teórica, Prática Atual, Implicação Política e Expressão Estética. A análise dos projetos evidenciou uma aproximação razoável com essas diretrizes propostas pela autora, embora nem sempre os projetos contivessem elementos suficientes para conclusões mais consistentes.

Além da análise desses documentos, os resultados decorreram da interpretação e sistematização das respostas dadas aos questionários e entrevistas. A análise desses

depoimentos levou à sistematização de aspectos recorrentes e divergentes nas respostas. Conceitos como tradição e inovação (FREIRE, 1999; 2001; SAVIANI, 1989), currículo como construção social e como espaço de conflitos (DOLL, 1997; FREIRE, 1992) e multiculturalismo (CANEN; OLVEIRA, 2002) foram aplicados nessa análise dos depoimentos, permitindo interpretá-los com mais profundidade.

Os aspectos mais importantes, identificados através dos procedimentos já referidos, foram entendidos pela pesquisa como reflexos de um distanciamento observável em diversos níveis: (a) distância entre as propostas políticas (do governo do estado) e suas articulações pedagógicas na prática (realidade dos conservatórios); (b) distância entre as expectativas envolvidas no âmbito dos Conservatórios (documentos institucionais, direção, professores e alunos); (c) distância entre a concepção teórico-pedagógica e a prática dos atores envolvidos.

Destacamos que a evasão foi reconhecida apenas por um dos diretores entrevistados que também admite que os professores "não trabalham de maneira que estimulem o aluno a permanecer na escola", apontando, assim, uma possível causa da ocorrência de evasão. Outro aspecto abordado nas respostas dos diretores, e que tem relação com a problemática da evasão, diz respeito à distância entre o desejo de autonomia dos Conservatórios e a exigência da Secretaria de Educação de regular a proporcionalidade entre o número de alunos e o número de professores ("Inovar é sempre bom e preciso. Só que com autorização para designar professores").

No que diz respeito à distância entre as propostas políticas e a prática pedagógica, a pesquisa pôde concluir que o Governo do Estado de Minas Gerais e a direção dos Conservatórios enfatizam uma visão político-administrativa do processo, em detrimento de aspectos pedagógicos e sociais, que praticamente não são mencionados pelos entrevistados. Paralelamente a isso, observou-se que as políticas adotadas não são voltadas para a valorização docente, segundo a visão dos depoentes (professores) entrevistados, aprofundando o distanciamento das instâncias governamentais e administrativas em relação ao corpo docente dos Conservatórios.

Alguns depoimentos aprovam as resoluções propostas pelo governo, sem, contudo, apresentarem argumentos mais consistentes, como na resposta a seguir, dada por um dos coordenadores: "eu tenho pouco tempo de Conservatório, porém, pelo que ouço, o investimento e a política adotada pelo governo estadual estão bastante interessantes. Pois, mesmo que incompleta, foi publicada uma resolução específica." A resposta do coordenador parece revelar pouca intimidade com o assunto, apesar da importância do tema para os Conservatórios, evidenciando a distância entre as instâncias envolvidas no processo.

Quanto à distância observada entre as expectativas discentes e docentes e da direção dos conservatórios focalizados, a pesquisa concluiu que, paralelamente à prioridade dada a aspectos político-administrativos, com baixa valorização de aspectos educacionais abrangentes e de cunho social, é possível observar expectativas contraditórias, entre a visão institucional, a visão docente e a discente, esta última tendo se mostrado mais aberta à inserção da música na contemporaneidade.

Essa divergência de visões pode ser exemplificada com alguns depoimentos de professores ("o conteúdo é excelente"; "[o conteúdo] atende bem as expectativas dos alunos"; "os conteúdos são bons, mas deveríamos aplicá-los de modo diferenciado atendendo ás necessidades de cada aluno"), contrastados com alguns depoimentos de alunos, convidados a expressar sua opinião sobre o ensino no conservatório e a sugerir possíveis aperfeiçoamentos ("mais acesso a 'métodos, livros' pelos alunos"; "mais tempo no instrumento"; "mais aulas em outros instrumentos"; "suprimir matérias sem importância no ensino de música"; "ampliar repertório e criatividade"; "atuação metodológica dos professores"; "melhoraria a formação técnica dos professores e vivência musical").

Finalmente, no que diz respeito à distância entre a concepção teórico-pedagógica e a prática dos atores envolvidos, foi possível constatar que os documentos analisados (projetos político-pedagógicos) e, por vezes, os depoimentos dos docentes, parecem sintonizados com questões educacionais e musicais da atualidade, mas que a prática educacional tende a perpetuar concepções "tradicionais", em detrimento da possibilidade de renovar e ampliar os objetivos do ensino desses Conservatórios. Observou-se, ainda, que os professores por vezes afirmam desconhecer o projeto político-pedagógico ou ter pouca intimidade com ele, o que reforça a percepção da pesquisa quanto ao distanciamento entre as diversas instâncias envolvidas.

Este aspecto pode ser agravado por limitações na formação e na atuação de professores, como se evidencia na resposta a seguir, dada por um dos coordenadores: "os profissionais que atuam são despreparados e não valorizam esse bem comum que é o conservatório, são poucos os formandos e ainda completamente incapazes". As limitações na formação dos professores, apontada pelo coordenador entrevistado, revelam-se como possíveis fatores de dificuldade à interação entre teoria e prática, agravada pelo desconhecimento do projeto político-pedagógico acima referido.

O distanciamento entre os diversos atores, identificado pela pesquisa, pode ser exemplificado com o depoimento de um dos professores entrevistados, que põe em evidência as divergências de visões e de expectativas envolvidas:

> A SEE nunca (NUNCA) pediu uma estatística sobre a demanda dos CEM's. Os professores são, na maioria, resistentes às demandas que eles desconhecem e mesmo "TEMEM", uma mudança de paradigma da educação musical. A educação brasileira não consegue pensar e ainda não incorporou a realidade sociocultural de nosso país. Não estamos preparados para educar POBRES e CARENTES DE FAMÍLIA.

Concluiu-se, assim, que a superação dos problemas relacionados à evasão escolar e ao ensino de música passa necessariamente pela promoção de um diálogo efetivo e amplo entre todas as instâncias, propiciando maior envolvimento dos diversos atores e a construção de novos subsídios às futuras tomadas de decisões.

Conclusões

Este estudo ao pretender analisar criticamente, através de dois estudos de caso, o ensino de música e a evasão em Conservatórios mineiros, certamente não pretendeu esgotar assunto tão amplo. Muitos desafios ainda terão que ser enfrentados para que novos caminhos sejam trilhados, segundo a ótica da investigação realizada, mas, a partir dos resultados da pesquisa, foram apresentados alguns subsídios para que uma renovação seja assumida, podendo levar á minimização da evasão de alunos e ao aperfeiçoamento do processo.

A pesquisa permitiu caracterizar a evasão nos Conservatórios, não como insuficiência ou fracasso dos alunos, mas como conseqüência, sobretudo, da distância da visão governamental e institucional em relação à realidade social, privilegiando aspectos político-administrativos em detrimento de uma pedagogia mais convergente com as expectativas de professores e de alunos. Além disso, a pesquisa caracterizou diversos distanciamentos entre os discursos e as práticas, que também precisam ser superados.

Buscando superar essas lacunas, a pesquisa propôs algumas ações: a) abertura do governo para diretrizes políticas voltadas para a realidade social e para o diálogo com professores e alunos dos Conservatórios; b) análise e possível revisão dos Projetos político-pedagógicos, com participação efetiva dos docentes e discentes; c) estreitamento da relação dos Conservatórios com a sociedade, buscando maior sintonia com as características e expectativas sociais; d) envolvimento mais efetivo de alunos, pais e professores no planejamento escolar, concedendo, a todos, voz ativa no processo; e) oferecimento de

oportunidades de atualização profissional, tanto musical quanto pedagógica, para os professores. Além disso, a pesquisa sugere que os conservatórios convidem professores externos e membros da SEE para ciclos de debates com a comunidade dos Conservatórios (professores, alunos, dirigentes, pais), abordando tópicos voltados para a atualidade da Educação Musical e para a realidade social contemporânea, abrindo espaço para uma reflexão permanentemente direcionada para a prática educacional desses estabelecimentos.

Por fim, espera-se que as sugestões apresentadas possam estimular novas pesquisas científicas, possibilitando, dessa forma, o aprofundamento dos resultados obtidos neste trabalho.

Referências

WILSON, Tânia; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Relações entre representações sociais de "fracasso escolar" de professores de ensino fundamental e sua prática docente*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro: v.1, n.1, p. 69- 80, jan./jun. 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, Margarete. *Música popular em conservatório de música*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.6, p 59-68, set 2001.

BEAUMONT, Maria Tereza de; MODESTO JR, Dichson; POVOA, Daniela Borela Diniz. *Os conservatórios*. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 8, 1999, Curitiba/ PR. Curitiba:, *Anais....Curitiba, 1999.* p. 81-85.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.21, p. 61-74, set/dez.2002.

CASTRO, Antonio José Jardim e. *Música*: *Uma outra densidade do real para uma filosofia de uma linguagem substantiva*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Conservatório Brasileiro de Música, CEU.

DOLL, Jr; WILLIAM E. *Currículo: Uma perspectiva pós- m*oderna**.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Musica e Sociedade:* uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Tradição e inovação - o Bacharelado*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3, 1994, Salvador. *Anais* ... Salvador: ABEM, 1994. p 145-149.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Ensino de Música e Pós-Modernismo*. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, 1997, Londrina /PR. *Anais* ... Londrina: ABEM, 1997, p. 18-26.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música, Globalização e Currículo*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8, 1999, Curitiba. *Anais* ... Curitiba: ABEM, 1999. s/p.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Educação Musical, espaços e demandas sempre renovados*. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2001, Santa Maria /RS. *Anais* ... Santa Maria /RS: ABEM, 2001, s/p.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação:* um estudo introdutório. 7ª edição. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

LUKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez. 1994.

MORAES, Maria do P. S. B. *A função da avaliação do ensino-aprendizagem e sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino:* um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, utopia e pós-modernidade*. In: *Currículo*: Questões Atuais. Campinas /SP: Papirus. 1997.

PENNA, Maura. *Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo*. Revista da ABEM. Porto Alegre / RS, n. 14, p. 35- 44, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed. 1999.

_____. *Pedagogia Diferenciada* - Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed. 2000.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. *A música como fenômeno sócio-cultural* . In: Marinho, Vanildo; Queiroz; Luís Ricardo da Silva (Orgs.). *Contexturas* - O ensino da arte em diferentes espaços-perspectivas para uma educação musical abrangente. João Pessoa /PB: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 49-66.

SANTOS FILHO, J.C. *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa*: O desafio paradigmático. In. SANTOS FILHO J.C.; GAMBOA, S. S (Orgs). *Pesquisa educacional*: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997. p.13-59.

SOUZA, Jusamara. *Transformações globais e respostas da Educação Musical*. In: ENCONTRO REGIONAL SUL da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, 1997, Londrina. *Anais* ... Londrina: 1997. p. 68-84.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. *Repensando o ensino-aprendizagem de piano do curso técnico em instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del Rei (MG): Uma reflexão baseada em Focault*. Revista da ABEM, Porto Alegre /RS, n. 15, p 81-90, 2006.

Estágio curricular na formação de licenciandos em música na modalidade à distância: do planejamento docente à experiência concreta

Regina Stori
UAB-UFSCar
regina.mus@gmail.com

Resumo: No presente trabalho apresenta-se uma reflexão sobre uma experiência docente na disciplina de estágio em um curso de licenciatura em educação musical de uma universidade federal, oferecido na modalidade à distância. As reflexões referem-se à apresentação da disciplina, seu planejamento a partir do curso de formação docente para a EaD e da experiência docente propriamente dita, apresentando alguns aspectos da necessidade de planejar uma disciplina para a realidade não idealizada da educação à distância.

Palavras chave: formação de professores; estágio curricular; educação à distância**.**

Introdução

Ao se refletir sobre a Educação Musical para o Brasil do século XXI, temática deste Congresso, não é difícil trazer à mente a obrigatoriedade da presença da música na escolaridade básica, determinada pela Lei nº 11.769/2008, e que deve ser implantada a partir do próximo ano letivo. Embora legalmente não haja obrigatoriedade de formação específica em música, o cumprimento desta Lei nos remete à necessidade premente de formação de profissionais aptos para abordar essa arte e, nesse sentido, a educação à distância tem sido uma alternativa possível para promover o necessário aumento no número de professores de música em diversas localidades brasileiras.

Na Educação à Distância (EaD), como no ensino presencial, em cumprimento às normatizações (STORI, 2009), o Estágio também se insere no processo de formação do professor de música no curso de Licenciatura em Educação Musical, ofertado em uma universidade federal da região sudeste brasileira. Assim, dando continuidade ao exercício reflexivo ora proposto, o presente trabalho objetiva relatar e refletir sobre uma experiência na docência de uma das ofertas do Estágio Curricular do curso de Licenciatura em Educação Musical do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à referida universidade federal.

O planejamento

A disciplina de Estágio em Educação Musical do curso de Licenciatura em Educação Musical da universidade federal a que se refere este trabalho foi oferecida, como já foi dito, na modalidade à distância, e no primeiro semestre do corrente ano; ocorre no sétimo semestre

do curso e tem a duração de 120 horas, oferecidas em oito semanas de quinze horas cada. É necessário dizer, porém, que para atuar como professor na EaD, havia a exigência de participar, dentre outros requisitos, de um curso de formação docente para a EaD, com duração de sessenta horas-aula, antes da oferta da disciplina.

Os objetivos desse curso, resumidamente, é: capacitar o professor que já tem experiência no ensino presencial, para atuar na EaD com conhecimento da proposta da universidade (e de acordo com os parâmetros do Ministério da Educação - MEC); inteirá-lo do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e possibilitar que o explore e conheça seu potencial pedagógico; apresentar as estratégias e documentos para o planejamento da disciplina de modo geral e de suas atividades; ampliar o conhecimento a respeito dos recursos metodológicos possíveis na EaD; apresentar a concepção de avaliação na EaD; orientar o docente para a gestão da disciplina realizada à distância; e dar a conhecer, minimamente, o perfil do aluno dos cursos à distância da instituição, e, particularmente, do curso de Educação Musical.

Durante esse curso, o professor já inicia o planejamento de sua disciplina a partir da ementa da mesma, e assim, foi no segundo semestre de 2010 que a disciplina Estágio em Educação Musical começou a ser esboçada.

Cabe ressaltar que a ementa para essa disciplina reza o

> reforço e discussão em relação às normas e condutas pertinentes à prática de estágio; leitura e/ou produção de textos; discussão sobre temas pertinentes à docência; orientação sobre as atividades práticas e teóricas de estágio a serem desenvolvidas; desenvolvimento e avaliação de processos de ensino musical (UNIVERSIDADE, 2011).

Com essa orientação e em reuniões virtuais e presenciais com a coordenação de estágio do curso à distância de Educação Musical, optou-se dividir didaticamente a disciplina em duas partes: uma parte fundamentalmente reflexiva, desenvolvida no AVA e com duração de cinco horas semanais, e outra parte fundamentalmente prática, desenvolvida basicamente nos campos de estágio, e com duração de dez horas semanais. Afirma-se “fundamentalmente” para as duas partes, porque se entende que teoria e prática estão unidas dialeticamente e se influenciam mutuamente (VÁZQUEZ, 1990; PIMENTA, 2006).

A primeira parte, denominada “Refletindo sobre a prática de Estágio em Educação Musical” objetivava que os acadêmicos se inteirassem da proposta da disciplina e refletissem sobre o ensino de música nos campos de estágio a partir das atividades solicitadas. Nessa parte, se propôs uma atividade de planejamento de aula a partir da simulação de uma situação

de ensino de música apresentada aos estudantes. Também se propôs algumas leituras como a proposta da disciplina para a elaboração de relatórios de estágio, a utilização de tecnologias digitais no ensino de música, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, além da destinação de carga horária para a realização da prova presencial, requisito do MEC que equivale a cinquenta e um por cento da nota da disciplina. Sobre o objetivo dessas atividades, buscou-se a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os musicais, haja vista que ambos são "igualmente necessários [à formação do educador musical], não sendo possível priorizar um em detrimento do outro", tal como propõe DEL BEN (2001, p. 303).

Já a segunda parte, denominada "Executando uma proposta de Estágio" objetivava que os alunos planejassem, executassem, refletissem e relatassem sobre suas propostas de estágio em educação musical. Os alunos cumpririam as dez horas semanais de estágio destinadas a esta parte da seguinte maneira: cinco horas semanais no campo de estágio (sendo que uma hora, obrigatoriamente, deveria ser cumprida na educação básica), e cinco horas semanais para planejamento, reflexão e relato da experiência.

Em relação aos relatórios de estágio, optou-se pela entrega quinzenal dos mesmos. Já quanto à estrutura, os acontecimentos da quinzena não necessitavam ser redigidos de forma pormenorizada, antes, o aluno deveria eleger, do período a ser relatado, alguns fatos que considerasse importantes, justificar sua escolha, refletir sobre os mesmos e apresentar ao menos uma reflexão teórica. Além disso, os alunos deveriam postar, quinzenalmente, as fichas de controle de frequência devidamente assinadas e carimbadas pelos responsáveis em seus campos de estágio.

Entende-se que um relatório de estágio é a materialização de uma reflexão sobre a prática docente, a qual, de acordo com Morato e Gonçalves (2008, p. 116), "constitui o questionamento dessa mesma prática, de modo a despertar a problematicidade da situação a fim de operacionalizar soluções para uma atuação contextualizada". Assim, partindo dessa concepção, solicitou-se uma escrita que valorizasse o relatório de estágio como "um espaço de expressão e elaboração de pensamentos, sentimentos, incertezas, encontros e desencontros vividos durante o período de inserção" (Mateiro, Cardoso, 2005), não somente na escola regular, mas em todos os campos de estágio em que estivessem inseridos os estagiários.

A equipe técnica na EaD é numerosa e tem suas funções bem definidas. Por isso, o planejamento antecipado da disciplina é indispensável para que a mesma tenha seu AVA disponível com todos os arquivos e informações disponibilizados na data devida. Para isso, além de organizar o processo de estágio a ser desenvolvido pelos acadêmicos, havia a necessidade de elaborar e/ou escolher materiais didáticos para a disciplina (redação e

gravação de vídeo), e selecionar tutoras e orientá-las para fazerem a mediação entre alunos e professora. Há a indicação, inclusive, de que o AVA esteja disponível para navegação e conhecimento das tutoras preferencialmente um mês antes do início da disciplina, o que representa uma antecipação bastante significativa no planejamento.

A experiência

Se por um lado o planejamento, conforme propõem Gimeno Sacristán e Goméz (1996, p. 205), possibilita o pensar sobre a prática antes de sua realização, o ordenamento das ações docentes e discentes, a antecipação das consequências às escolhas feitas, a escolha e provimento dos recursos, e isso tudo é necessário, por outro, na EaD dada a particularidade dessa modalidade de ensino, é bastante difícil contemplar as particularidades dos alunos com um planejamento tão antecipado, e destinado a pessoas sobre as quais pouco se sabe.

As poucas informações que se obteve sobre os alunos do referido curso, durante o curso de formação docente, é que são, em sua maioria, casados, que um terço deles mora a mais de cem quilômetros de distância dos pólos de apoio presencial, que quase metade deles trabalham entre vinte e quarenta horas semanais, que a faixa etária é bastante variável, que um terço dos alunos têm conhecimentos básicos de informática, e que um terço têm conhecimentos intermediários de informática, que o tempo de dedicação semanal ao curso varia entre onze e vinte horas e que mais da metade já tem um (ou mais) outro(s) curso(s) superior(es). (UNIVERSIDADE, 2010)

Essas informações têm sua relevância, entretanto, o que se observou durante a oferta da disciplina é que as condições concretas dos alunos vão além dos dados percentuais apresentados, de modo que esses são insuficientes no ato de planejar.

Por isso, já no início da oferta da disciplina foram necessários alguns ajustes. Embora a disciplina tenha quinze horas semanais e o planejamento tenha sido feito com base nesse dado do currículo, o envolvimento concomitante com outras disciplinas ocasionou a necessidade de redistribuir as horas da disciplina, tornando atividades da primeira parte que antes eram avaliativas, de execução facultativa ao aluno. Essa situação ocasionou que atividades que utilizavam ferramentas pedagógicas diferenciadas fossem tornadas facultativas e, consequentemente, se desenvolveu um processo de ensino-aprendizagem cuja principal ferramenta metodológica foi a participação em fóruns específicos, restringindo a variação de recursos metodológicos que, na totalidade da disciplina, atendesse a vários estilos de aprendizagem, como propõem Palloff e Pratt (2005, p. 35).

Por outro lado, embora as descrições das atividades e orientações tenham sido apresentadas abundantemente no AVA, ficou evidente que há alunos que não se dão ao trabalho de leitura. Essa afirmação é possível seja pelos questionamentos feitos em fóruns de dúvidas, seja pelas atividades entregues, em particular, os relatórios de estágio. Em ambas as situações verificou-se a não compreensão de alguns aspectos da proposta da disciplina e, frequentemente, como nos casos dos relatórios de estágio, lia-se descrições ora delongadas, ora sucintas em demasia e com poucas (ou inexistentes) reflexões sobre a experiência de estágio da quinzena.

Frequentemente alguns alunos eram orientados a ler os enunciados das atividades, haja vista ter sido averiguado que em seus acessos o tópico sobre o qual questionavam sequer havia sido acessado por eles. Em outras situações, verificou-se que alguns alunos liam as orientações, sem, contudo, compreender o que leram.

É verdade que não se pode generalizar e afirmar que todos os alunos da turma apresentavam essas dificuldades, mas dos 72 alunos matriculados, verificou-se que pelo menos dez deles apresentou, em diferentes momentos do processo, dificuldades na compreensão das orientações e, consequentemente, isso repercutiu em suas notas. Esse número representa menos de dez por cento da totalidade de alunos matriculados, porém, se considerarmos a desistência (no início ou durante a disciplina) de 32 alunos, os dez alunos passam a representar vinte e cinco por cento, daí sim, um número bastante significativo.

Assim, se na EaD é muito mais evidente que o aluno é responsável pelo seu aprendizado à medida que "sabe como trabalhar, e de fato trabalha, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso" (PALLOFF, PRATT, 2005, p. 27), tanto mais se torna necessária sua autonomia para ler, interpretar e realizar as atividades propostas num desenvolvimento acadêmico crescente.

Diante da carga horária semanal, e, para agilização do trabalho de correção da equipe da disciplina (professora e tutoras), ficou estabelecido que não seriam aceitas atividades entregues em atraso injustificadamente. O próprio calendário do curso não permitia a recuperação de atividades desenvolvidas nos campos de estágio, além de outras atividades desenvolvidas no AVA, e esse se tornou um aspecto polêmico na oferta da disciplina.

Já na primeira postagem de atividade foram recebidas inúmeras "justificativas" para a falta de entrega de atividade desenvolvida no AVA: a energia elétrica que faltou no momento do envio, a mudança de residência, a falta de documentos (dispensáveis para o tipo de atividade), entre outras. A questão é que, sendo alunos do final do curso, imagina-se que já deveriam estar acostumados a se planejar a algumas situações, entretanto, isso não foi

verificado nessa experiência. Além disso, as manifestações das justificativas só ocorreram quando a postagem da nota (zero) para a atividade foi enviada ao aluno, cerca de dez dias após o prazo da atividade ter expirado.

Conforme dito, a exigência da pontualidade na entrega das atividades solicitadas gerou muitas reclamações por parte dos alunos que, em alguns casos, manifestaram-se publicamente no AVA com postagens, por vezes, grosseiras, demonstrando falta de autodisciplina (PALLOFF; PRATT, 2005, p. 27). O que ficou evidenciado nessas situações pontuais é que esses alunos estão (mal) acostumados a não cumprir devidamente os prazos e critérios das atividades, e, por se encontrarem numa relação de ensino-aprendizagem à distância, aproveitam a falta de contato presencial para expressar-se livremente, inclusive com excessos.

Compreende-se que há situações para as quais não há planejamento, e, nesses casos, a flexibilidade do professor em compreender a situação e aceitar o trabalho em atraso representa a defendida "abordagem focada no aluno" (PALLOFF; PRATT, 2005, p. 15). Porém, questiona-se em que medida a flexibilidade, com intuito educativo, deve substituir o cumprimento às regras, não menos educativas?

Sem dúvida, essa se tornou uma questão de difícil resposta, sobretudo pelo aspecto da falta de contato próximo com o aluno da EaD. A solução encontrada, diante de tantas situações particulares igualmente justificáveis, foi solicitar o envio de documentos comprobatórios de algumas dessas situações, e que conferisse caráter de tratamento igualitário a todos os acadêmicos. Assim, alunos que não apresentavam justificativas que pudessem ser comprovadas mediante a apresentação de documentos (como atestados, por exemplo), e não entrassem em contato imediatamente com a equipe da disciplina, eram desestimulados a reclamar.

Outro aspecto que se tornou crucial para o andamento da disciplina foi o trabalho conjunto entre professora e tutoras. Conforme dito, o planejamento na EaD se dá com bastante antecedência para que o AVA da disciplina seja disponibilizado aos tutores em tempo hábil de conhecê-lo, entretanto, nessa oferta da disciplina, por inúmeros fatores (internos e externos à equipe técnica), o AVA só ficou disponível um dia antes do início do acesso pelos acadêmicos, data da primeira reunião da equipe da disciplina.

Assim, embora as tutoras tenham tido pouco tempo para conhecer a proposta da disciplina, esse contato, que se manteve constante durante toda a oferta, foi crucial para a unidade e equilíbrio no trabalho. Além da troca de e-mails quase diária para responder dúvidas das tutoras e orientá-las quanto ao encaminhamento que deveriam dar, como

mediadoras entre professora e alunos, foram realizadas três reuniões online, nas quais eram definidos critérios pormenorizados para correção de atividades, condutas em situações específicas de alunos, responder dúvidas e averiguar possíveis ajustes no AVA.

Outra situação que se sabia ser possível é a presença de cola nas atividades avaliativas desenvolvidas e entregues para correção. Desde algumas atividades bem simples, como a de planejamento de uma aula de música a partir de uma situação dada (da primeira parte da disciplina), até em relatórios individuais de estágio (no caso de alunos que faziam estágio em equipe), foram verificadas cópias nas redações. A solução encontrada para esses casos foi desconsiderar a parte da atividade referente à cópia, e orientar, em particular, o aluno para evitar reincidência, aspecto que não se pode garantir.

O que se verificou, finalmente, é que o tempo de dedicação docente, seja na disponibilidade de atendimento direto aos alunos, seja na gestão da disciplina, se sobrepõe muito mais que o tempo dedicado no estágio curricular do ensino presencial. Apesar disso, as escolhas feitas nessa oferta não garantiram maior interação com os alunos porque, embora houvesse momentos em que professora e alunos estavam no mesmo momento no AVA, poucos alunos manifestaram suas dúvidas em interações em tempo real. Essa situação gerou tomada de iniciativa da parte da professora ao iniciar diálogos com alguns alunos sobre os quais foi possível verificar que seu silêncio no ambiente representava as dúvidas não manifestas, e respondê-las.

Considerações

Este trabalho se iniciou com a justificativa de que pensar na educação musical para o Brasil do século XXI pode ser também pensar na formação dos educadores musicais pela modalidade à distância. Apresentou-se também, de modo breve, a experiência de planejar a disciplina de estágio a partir do curso de formação docente para a EaD e de uma ementa.

Enquanto a disciplina estava no *mundo das ideias*, planejá-la foi um momento de muito aprendizado, estudo, organização do processo, clarificação de conceitos, e tudo o que se aprende com dedicação não é perdido.

Da mesma forma e, conforme dito, o curso de formação docente para a EaD apresentou conhecimentos relevantes e indispensáveis para o processo ora descrito, entretanto, tais conhecimentos não foram suficientes e cabais. Como no ensino presencial, aprende-se a ser professor na EaD sendo professor na EaD, com todas as potencialidades e particularidades dessa modalidade.

Nesse curso, conheceu-se um pouco do perfil dos alunos do curso. A questão é que os alunos da EaD não pode ser representada apenas por números. Esses alunos não são ideais, como propõem Palloff e Pratt (2005, p. 25) quando descrevem “um retrato do aluno virtual de sucesso”. A realidade encontrada da EaD não é a idealizada, embora se possa pensar e acreditar realmente em uma educação à distância. Lidar com reclamações, falta de entendimento da proposta das atividades apesar das orientações constantes, falta de acordo com as regras da disciplina e cola em uma escala maior do que a vivenciada na formação de professores do ensino presencial requer paciência e resiliência do docente e da certeza fundamentada na teoria e comprovada em experiências docentes anteriores.

Além disso, o apoio da equipe pedagógica do curso e da equipe de tutoria da disciplina, no sentido de buscar unidade de ações foi decisivo na gestão da disciplina e na manutenção de um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Sem dúvida, essa experiência de docência no estágio curricular da EaD proporcionou inúmeras reflexões que não cabem na extensão deste trabalho, mas que são úteis para analisar tanto a primeira oferta, como para amparar o planejamento da próxima oferta. Essas reflexões permitem decidir que aspectos da disciplina devem ser melhorados e alterados.

Finalmente, se pensar no ensino de música no Brasil do século XXI é pensar na formação à distância dos professores que atuarão na educação básica, é preciso aprofundar o tipo de educação à distância que se pretende ofertar para alunos reais, cuja concreticidade da vida parece andar na contramão das necessidades para uma formação em nível superior por meio da educação virtual.

Referências

DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e Ações de Educação Musical Escolar: Três Estudos de Caso.* 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángeli. I.. *Compreender e Transformar o ensino.* 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MATEIRO, T., CARDOSO, A. P.. Os relatórios de estágio no âmbito da pesquisa, da prática de ensino e da formação dos professores de música. **DAPesquisa Revista de Investigação em Artes.** Florianópolis, v. 1, n. 1, jan, 2005. Disponível em http://www.ceart.udesc.br/revista_pesquisa/Mateiro_Revista_on_line.php, acesso em 15/05/2009.

MORATO, C. T.; GONÇALVES, L. N. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, T., SOUZA, J.(org). **Práticas de ensinar música.** Porto Alegre, Sulina, 2008.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line***.** Porto Alegre: ArtMed, 2005, p 13-35.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores***:** unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

STORI, Regina. Reflexões sobre a relevância do estágio curricular à formação do licenciando em música. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Goiânia. *Anais***...** Goiânia, 2009, p. 2071-2079.

UNIVERSIDADE Aberta do Brasil, Universidade Federal XX. *Curso de Formação Docente para a EaD,* 2010.

UNIVERSIDADE Aberta do Brasil, Universidade Federal XX. *Plano de ensino,* 2011.

VÁZQUEZ, Antonio Sanchez. *Filosofia da Práxis***.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Estágio Supervisionado em Música: relatos da prática discente no curso de Artes –Habilitação em Música da UNIMONTES nos anos 2008 e 2009

Thiago Fonseca de Oliveira
SEDS
thiagofonseolli@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende relatar práticas relacionadas à regência de classes realizadas por este autor nos anos 2008 e 2009, pela disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Artes – Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. A partir de uma releitura crítica de relatórios, avaliações, diários de classe, dentre outros documentos, apresentar-se-á um resumo de atividades realizadas, situações diversas do campo de atuação estagiário, bem como os pontos importantes observados por este autor nessa etapa de formação profissional. Pretende-se oferecer suporte metodológico e prático aos interessados no tema aqui abordado, ampliando o já fecundo campo de discussão acerca das práticas educacionais em música.

Palavras chave: Estágio Supervisionado; Educação Musical; Regência de classes

Introdução

Para muito além de uma mera disciplina a ser cumprida da grade curricular de um curso de graduação, o Estágio Supervisionado é a afirmação, a discussão, o diálogo com todo o aporte teórico vivenciado no ambiente acadêmico. Acreditando que, ao aproximar o discurso versado pelas mais diversas metodologias do ensino de música à sala de aula, às pessoas pelas quais a educação se prontifica, cumprimos uma premissa básica da produção científica: proporcionar melhorias sociais que, neste caso, faz-se no campo da educação.

Segundo o plano de ensino da disciplina estágio supervisionado em vigor nos anos relatados por este trabalho (2008 e 2009) e aplicado ao curso de Artes – Habilitação em Música da UNIMONTES, objetiva-se proporcionar "o contato com o cotidiano escolar no ensino de arte-música", onde através da regência o acadêmico possa "vivenciar (...) metodologias e avaliações específicas do ensino de música", construindo subsídios necessários aos procedimentos do ensino e aprendizagem musical do contexto e exigências relacionadas a cada período (UNIMONTES, 2009).

Quando falarmos em educação musical durante o desenvolvimento deste artigo, perceberemos que haverá diversos contextos a serem analisados. A exigência de atuações em múltiplos contextos versada pelo plano de ensino supracitado é salutar e garante ao acadêmico uma formação próxima ao que será cobrado nos reconhecidos e amplos campos de atuação profissional. É importante estar preparado para educar através da música, nas "situações que

envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles" (ARROYO, 2002, pág. 18 e 19).

O recorte cronológico apontado neste artigo se refere aos anos em que foram cursados os 5º, 6º, 7º e 8º períodos da disciplina em questão. Sendo importante observar que o 6º período foi cursado simultaneamente ao 8º, porém com atividades e exigências diferentes e exclusivamente relacionadas a cada período. Os períodos 5º, 7º e 8º foram supervisionados e orientados pela Profa. Ms. Maria de Fátima Guimarães Mendes. Sendo o 6º período instruído e acompanhado pela Profa. Ms. Raiana Alves Maciel Leal do Carmo.

5º período – Novidades, desafios e sustos.

No primeiro semestre de 2008 tive o primeiro contato com a disciplina Estágio Supervisionado e naquele momento foi proposto aproximação com alguma instituição da rede regular de ensino que oferecesse as séries iniciais da educação básica e onde, através de pequenas intervenções, realizaríamos trabalhos voltados à educação musical.

Nessa etapa, todas as coisas representavam novidades, algumas melhores e outras piores. Acredito ser nessa etapa que começamos a reconhecer nossas capacidades e insuficiências no que diz respeito à prática docente. Os desafios começam a ir além do que é perceptível e discutido em uma mesa de uma sala da universidade. À sua frente não estão mais a teorias que outrora mais ou menos instigavam a sua concentração, mas um ser humano, uma classe ávida pelo conhecimento que uma pessoa surgida sem aviso se propõe. Os sustos começam a aparecer e serem digeridos com mais ou menos satisfação.

Foi na Escola Estadual Gonçalves Chaves, localizada desde a sua fundação em 1909 na Praça Doutor João Alves, número 14, no centro da cidade de Montes Claros em Minas Gerais, que iniciei, no dia 25 de março de 2008, o estágio referente ao 5º período. Acompanhei e lecionei para uma sala da fase introdutória, que recebiam crianças com idade igual a 6 anos, sendo introduzidas à alfabetização.

Inicialmente, a proposta foi proceder uma caracterização do local, sendo descritos aspectos relacionados à estrutura física e organizacional da escola, comparando e discutindo o plano político pedagógico da instituição e o que era observado no dia-a-dia. Nesse momento, o meu olhar transitava entre questões que iam desde o conforto da mobília oferecida pela escola até a relação entre o professor com sua classe.

Minhas observações *in loco* deveriam apontar algum aspecto geral do ensino ali difundido para que pudesse então elaborar minha única intervenção prevista para aquele local,

para aquele período. Para tanto, busquei compreender alguns aspectos atitudinais e organizacionais da sala, bem como fortalecer o conteúdo já difundido naquele espaço.

Para minha intervenção acentuei dois aspectos que, em minha concepção, poderia colaborar. Percebi que os alunos se acomodavam sempre em lugares fixos na sala. Com mudanças ocasionadas tão somente por alguma indisciplina. Nas conversas, percebia que os alunos de uma extremidade da sala não sabiam o nome e nem se relacionavam com os posicionados na outra extremidade. Já as atividades rotineiras da turma estavam voltadas à alfabetização. Havia murais e cartazes com materiais voltados ao assunto e a todo o momento os alunos eram envolvidos com atividades de leitura e/ou composição de palavras.

Chegado o momento de minha intervenção, as mesas foram afastadas e fizemos uma roda de cadeiras onde cada aluno ocupava um lugar. Nessa roda, começamos a cantar uma música composta por este autor para a ocasião. Durante a música os alunos deveriam passar um balão cheio de ar um para o outro, considerando a pulsação da música, que foi demonstrada antes da atividade. Dentro do balão havia uma palavra. Quando a música parasse, a criança que estava com o balão deveria estourá-lo e dizer a palavra que estava no seu interior. Segue abaixo a transcrição da música entoada com as crianças em sala de aula (FIG 1).

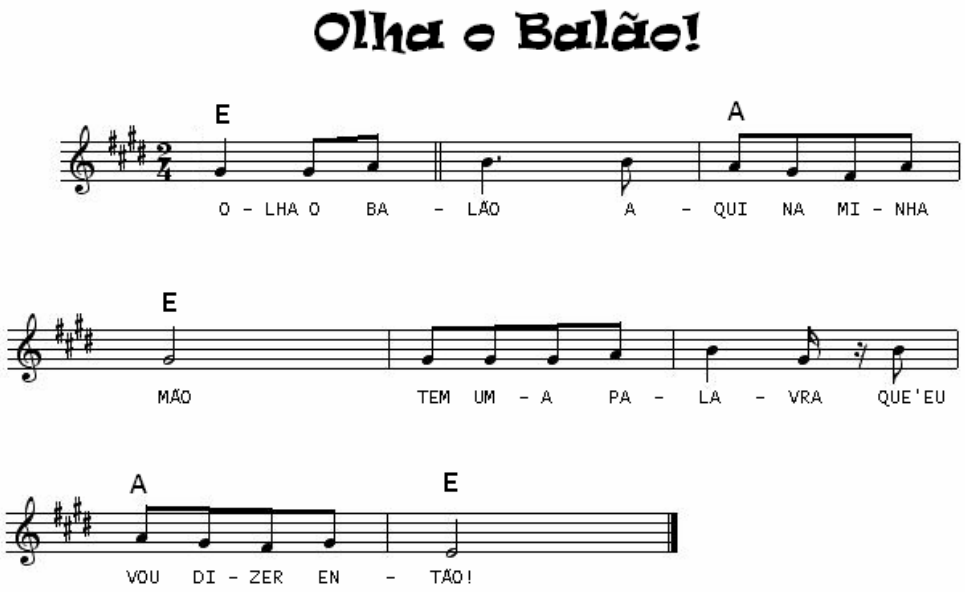


FIGURA 1 – Transcrição de música executada em dinâmica de classe.

Com essa atividade pude oferecer alguns momentos de interação entre as crianças que, além de se ajudarem na leitura das palavras, puderam aprender e rir nesse momento lúdico e construtivo. Nesse sentido, concordo com o que é exposto Kebach e Pecker (2008) ao expor sobre os processos de aprendizagem musical na infância. Para as autoras, sob o

prisma da abordagem construtivista, o ensino dos conteúdos musicais na infância deve primar "por práticas que sejam ricas em explorações, coordenação de ações, jogos simbólicos, exercícios de auto-regulação, imitação espontânea" (KEBACH; PECKER , 2008).

6º período – Revelando os tesouros do tempo.

Realizado no segundo semestre de 2009, o 6º período foi marcado por uma intervenção um pouco mais complexa que as demais.

Em decorrência do centenário do médico e historiador da cultura Montesclarense Hermes de Paula, foi proposta um projeto de intervenção artístico-musical junto a Escolas Municipais de Montes Claros chamado "Tesouro do Tempo", confeccionado pela Profa. Raquel de Paula e orientado pela Prof. Ms. Raiana Maciel do Carmo, o qual pretendia

> [...] levantar a ponta do véu do consumismo e massificação que encobre um tesouro! Tesouro do tempo! Tesouro que nos caracteriza e identifica. Tesouro que faz de cada um de nós, um ser mais humano, pois nos coloca frente a frente com a nossa história, nossa gente, nossos costumes. História, gente e costumes que nunca é um passado do indivíduo somente, mas de um indivíduo num contexto familiar, social, nacional. Elementos essenciais para o reconhecimento e valorização de indivíduos ou grupos, agindo para reforçar a auto – estima e conseqüentemente a identidade. (PAULA, 2009).

O projeto supracitado tinha como produto a execução de um espetáculo, onde as crianças envolvidas encerariam pequenos atos e cantariam canções relacionadas à cultura montesclarense elucidada no livro "Montes Claros, Sua Gente Sua História e seus Costumes", escrito em 1957 por Hermes de Paula. Tendo em vista tal objetivo, formaram-se grupos que se dividiram nas escolas municipais com o intuito de ensaiar tais cenas e músicas, viabilizando assim o espetáculo. Este autor esteve presente na Escola Municipal Dominguinhos Pereira e na Escola Municipal Maria de Lourdes, ambas localizadas em Montes Claros - MG. Após contatos e acertos institucionais, aconteceram as primeiras atividades no espaço escolar: A sensibilização.

Através da dinâmica denominada "o maestro", buscava-se aproximação com as turmas e a criação de um ambiente de cooperação com o trabalho que ali seria desenvolvido. Nessa atividade, os acadêmicos explicavam sobre algumas das famílias dos instrumentos aos alunos, apontando exemplos da estrutura, execução e sonoridade (FIG 2).

FIGURA 2 – Momento de sensibilização dos alunos, apresentação e dinâmicas.

Os alunos foram instigados a cantar desde o início das atividades. No exemplo da dinâmica “O maestro”, as crianças eram divididas em grupos, onde cada um ficava responsável pela execução onomatopaica de um determinado instrumento. Sendo instrumentos como tambor, acordeon, piston e violão os escolhidos para imitação. Segue abaixo, transcrição do que era entoado por crianças e acadêmicos nesse momento (FIG 3).

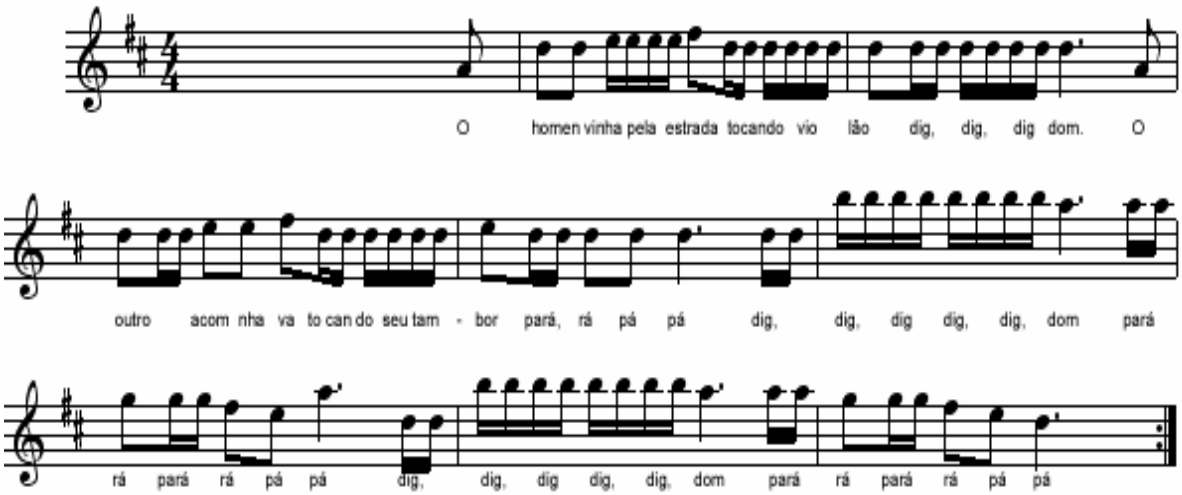


FIGURA 3 – Transcrição de trecho da música “O maestro”

Após a sensibilização começamos com os trabalhos de ensino das canções e encenações a serem apresentadas na culminância do projeto. Seguindo o roteiro de músicas apresentadas pelo projeto de intervenção proposto pela Profa. Raquel de Paula, começamos, através da prática coral, a ensinar as canções previstas. Trabalhando em uníssono, sem muita cobrança em relação à afinação dos alunos, porém sempre preocupando em lhes apresentar a forma correta de entoar as canções, conseguimos vencer um repertório com aproximadamente 20 músicas em pouco mais de um mês. É importante ressaltar que, antes da prática das músicas, havia momentos para relaxamento e aquecimento vocal conduzidos, no caso das escolas onde estive presente nas atividades, por acadêmicos de teatro que também estiveram envolvidos no projeto.

A transmissão e fixação das músicas para as crianças se davam através da repetição do que era cantado pelos acadêmicos. Em processos simples de imitação de melodias, as crianças conseguiram, em sua maioria, aprender as canções vinculadas e as apresentarem de forma satisfatória. As canções que tinha letras com articulação vocal mais precisa e complicada, se por um lado não possibilitaram a clareza na emissão, por outro possibilitaram a valorização e destaque de formas das emissões da linguagem infantil, acentuando os objetivos do projeto ao propor uma intervenção feita para o canto infantil.

As letras eram aprendidas em forma de pergunta e resposta. Algum acadêmico lia a frase a ser cantada, sem melodia, e as crianças repetiam em seguida. Após a fixação da letra era introduzida a melodia.

A parte cênica foi ensaiada, em ambas as escolas, após o processo de aprendizagem das letras. Sobre esse processo não há maiores considerações a serem feitas, pois não houve participação efetiva de minha parte. Estive mais envolvido na prática de ensino das músicas, bem como a operacionalização do espetáculo junto às escolas com as quais atuei.

Os ensaios gerais, que visavam a preparação para apresentação, tiveram dois momentos distintos. Na Escola Municipal Dominguinhos Pereira, por maior insegurança da equipe e alguns procedimentos teatrais que ainda não estavam definidos, tivemos que reestruturar a apresentação após o ensaio, pois verificamos que as estratégias abordadas pela equipe não funcionou nesse primeiro momento. Sendo assim, após uma reunião realizada após o ensaio com a coordenação definimos os aspectos que estavam pendentes e que concorriam para o não-sucesso da apresentação.

Já na Escola Municipal Maria de Lurdes, os ensaios foram operacionalizados de forma mais tranqüila. Os alunos e professores dessa escola se envolveram mais com o acontecimento do projeto na escola. Percebi que os alunos da escola Dominguinhos Pereira já estavam desenvolvendo muitas outras atividades e muitos deles ficaram dispersos entre as várias realizações da escola. Para efeito de exemplo, no dia da culminância do projeto, houve a execução de muitos outros projetos disciplinares. Foi possível visualizar certa sobrecarga de apresentações nesse dia. Algumas crianças chegaram a se apresentaram em duas ou três atividades.

Os dias das apresentações (culminância) começaram com a montagem do cenário e dos equipamentos de som. Após essa montagem, os alunos foram dispostos em seus devidos lugares, de acordo com a função desempenhada por cada um. Os alunos que ficariam responsáveis pela encenação receberam a caracterização adequada, viabilizada pelos acadêmicos do projeto e, de acordo com o momento, eram conduzidos ao espaço cênico.

As apresentações representaram um momento para que os alunos dessas escolas pudessem ser aplaudidos pelo desenvolvimento de atividades artísticas e, sobretudo, de interação social. É visível que o benefício dessa prática coral, em um projeto que envolve brincadeiras e demais atividades do universo infantil, soma não só para a aquisição de valores musicais, mas possibilita também a aquisição de muitos outros valores que dizem respeito às capacidades cognitivas, socialização, valorização de capacidades, dentre muitos outros benefícios.

7º período – Do ensino fundamental ao programa de controle de homicídios.

Todos os períodos de estágio, todas as intervenções propostas, foram marcados por uma série de desafios que acentuavam a minha vontade por conhecer os processos de ensino e aprendizagem, suas múltiplas facetas, suas possibilidades. Não obstante dessas características estaria o 7º período, conduzido e orientado pela Profa. Ms. Maria de Fátima Guimarães Mendes, com a proposta de intervenção nos últimos anos do ensino fundamental e programas sociais que oferecessem música como uma de suas ferramentas de atuação.

A fim de atender a primeira solicitação desse período, propus intervenção junto a duas turmas do 9º ano [1] do ensino fundamental da Escola Estadual Prof. Plínio Ribeiro, localizada na cidade norte-mineira Montes Claros, em parceria com a então professora de Artes Amélia Rúbia Brasileiro Silva. Quanto à segunda exigência do plano, propus intervenção junto à Oficina de Música do Programa de Controle de Homicídio Fica Vivo [2], atuante na região do Grande Santos Reis, também localizada na cidade supracitada. As atividades dessa oficina eram conduzidas pelo proponente deste artigo e supervisionadas pela equipe técnica do programa em destaque.

Na Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro propus uma intervenção voltada à iniciação musical, construindo, junto aos alunos, conteúdos acerca de parâmetros sonoros, divisão rítmica, leitura de notas e execução de trechos rítmicos como auxílio à coordenação motora. A culminância desse trabalho se deu através composições e execução de pequenos trechos rítmicos utilizando o corpo e alguns instrumentos de percussão, além de uma avaliação escrita acerca da absorção dos conteúdos veiculados em sala de aula.

[1] No Estado de Minas Gerais, de acordo com a Lei 11.114/2005, a partir do ano de 2006, as escolas de Ensino Fundamental tiveram que receber alunos a partir dos seis anos de idade, passando, desta forma, de oito para nove anos o tempo mínimo para conclusão da etapa.

[2] Para maiores informações sobre a Oficina de Música, consultar os Anais do XIX Encontro Nacional da ABEM. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf

Já na Oficina de Música do Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo trabalhávamos com a confecção de instrumentos de percussão, bem como a compreensão de conteúdos musicais que pudessem auxiliar na execução dos mesmos. Exercícios de manulação e coordenação motora, leituras rítmicas de valores, dentre outros conteúdos eram discutidos e trabalhados no espaço da aula. As apresentações de resultados se davam, geralmente, em eventos do próprio programa, além de avaliações mensais realizadas pela equipe técnica.

Nessa oportunidade de estágio, tive a chance de conviver basicamente com uma mesma faixa etária em ambientes distintos, o que foi muito construtivo para desenvolvimento de atividades e compreensão de ambos os contextos. Essas atividades variavam de acordo com as características estruturais do local de ensino, o investimento financeiro, bem como a finalidade discutida e proposta para cada contexto.

8º período – Ensino médio e Conservatório.

Nesta etapa, sentia a maturidade construída através dos anos de vida acadêmica colocada a serviço da sociedade, da escola. O sentimento de poder retribuir toda a confiança dada pelas instituições, pelos sistemas de ensino de forma geral era gratificante, envaidecia o trabalho e dava-me certa dimensão de dever cumprido.

Os campos de trabalho e, consequentemente pesquisa, neste ultimo ano foram turmas do ensino médio da Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro e do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez.

No Plínio Ribeiro fui mais uma vez recebido de forma aberta e sincera pela então professora de artes Amélia Rubia Brasileiro Silva. Iniciamos os trabalhos através de um primeiro contato feito junto à turma “J”, do primeiro ano do ensino médio, onde pudemos conversar sobre as expectativas do nosso trabalho, bem como verificar se seria possível a adesão dos alunos às idéias vinculadas naquele momento.

Seguindo orientação e trabalho prévio da Professora de Artes da Escola, foi proposta uma intervenção com temática voltada ao Livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos e do filme, igualmente intitulado, do diretor Nelson Pereira dos Santos.

Tento como suporte os materiais anteriormente citados, propusemos destacar canções populares que fizessem referência a aspectos sociais, geográficos, dentre outros, evidenciados pelo filme e pelo livro. Após esse destaque, fizemos um trabalho de preparação vocal, a fim de executarmos tais canções no formato Coral. Com a turma dividida em homens e mulheres,

as canções eram executadas, em sua maioria, em uníssono, com pequenas partes de arranjos para duas vozes como cânones e intervalos de terças e quintas maiores.

A culminância deste trabalho estava previsto para um acontecimento multidisciplinar que envolveria toda a escola. Porém, o longo período greves e recessos escolares inviabilizaram o acontecimento dentro do tempo previsto para a intervenção, condicionando a apresentação dos resultados ao espaço da sala de aula.

No Conservatório pude observar as aulas de percepção ministradas pela professora Elisângela Costa Rocha. A intervenção no Conservatório se deu em formato de monitoria. Pelo curto tempo para os trabalhos e a quantidade de acadêmicos interessados em realizar estágio junto à professora em questão, optei por tentar dinamizar a minha passagem na escola dessa forma.

As primeiras intervenções junto às classes de 1º e 2º ano do curso técnico do conservatório se deram através da observação das práticas de ensino que encontraria naquele local. Sem grandes dificuldades, articulei-me junto à professora e alunos e pude, num segundo encontro, trazer um pouco de minha experiência naquele espaço, caminhadas, incentivos e tropeços com os quais convivi até a chegada naquele local como acadêmico de uma graduação em Música. Nos encontros seguintes desenvolvemos atividades relacionadas aos seguintes conteúdos: Graus modais; graus tonais; inversão de acorde; modulações e transposições; cifra popular e erudita, dentre outros assuntos pertinentes à etapa em que encontravam as turmas.

A experiência vivida junto aos alunos do Conservatório Estadual de Música foi de fundamental importância para a minha formação. Foi um momento para relembrar um pouco dos conteúdos musicais aprendidos naquela instituição, bem como vivenciar momentos de discussão de idéias nesse ambiente.

Conclusão

Retornar à escola através do estágio supervisionado, viver novas experiências nesse ambiente, fez-me entender como a educação foi importante para a minha formação pessoal, às minhas escolhas profissionais, bem como no desenvolvimento de relações sociais e afetivas satisfatórias e construtivas.

A partir do que foi apresentado no corpo deste artigo, concluo que as experiências possibilitadas pelas exigências curriculares da disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Artes – Habilitação em Música da UNIMONTES concorrem para a compreensão e

desenvolvimento de diversos contextos de ensino e aprendizado do conteúdo musical, oferecendo assim formação satisfatória para atuação profissional de seus egressos.

Referências

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário nacional de pesquisa em musica da UFG, 2. Goiás. *Anais*... Goiás: UFG, 2002. p. 18-29. Disponível em: <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2009.

KEBACH, Patrícia; PECKER, Paula. Os processos precoces de aprendizagem musical: uma abordagem construtivista. In: IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais da USP. São Paulo. *Anais*... Maio de 2008. Disponível em: < http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Paula_Pecker_e_Patricia_Kebach.pdf > Acesso em: 10 de Abril de 2011.

PAULA, Raquel de. *Projeto Tesouros do Tempo*: propondo ações. Compilação organizada pela professora Raquel de Paula com textos extraídos do livro "Montes Claros, nossa gente, nossa história, nossos costumes" de Hermes de Paula. Montes Claros, 2009.

UNIMONTES. Plano de Ensino – Estágio Supervisionado I, II, III e IV. Departamento de Estágios e Práticas Escolares. Curso de Artes. Montes Claros, 2009.

Descobrindo estratégias metacognitivas como princípio auto-regulador para o ensino e aprendizagem do piano: relato de experiência

Laura Lúcia Paes Santos
Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical –PE
lauraluciapiano@hotmail.com

Resumo: O diálogo da Música com a Psicologia Cognitiva tem trazido significativas contribuições no âmbito da Educação Musical e Pedagogia do Instrumento. O presente trabalho apresenta um relato de experiência junto à área de piano na Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical, em Recife-PE, em que docente e discentes construíram novas reflexões acerca de sua prática músico-instrumental ao conhecerem o conceito de Metacognição. Essa define-se como a capacidade do ser humano de pensar sobre si mesmo, refletir sobre os seus processos mentais, sendo capaz de monitorar-se e auto-regular os seus processos cognitivos. A aplicação desse conceito na área de piano possibilitou a descoberta e utilização de estratégias metacognitivas que funcionaram como princípio regulador da aprendizagem, contribuindo para uma prática musical docente e discente mais consciente e produtiva como mostram os resultados da pesquisa.

Palavras-chave: Metacognição; Pedagogia do Piano; *Performance*

Um diálogo entre o Piano e a Psicologia Cognitiva

O estudo do piano tem se baseado na prática sistemática e repetida de exercícios de enfoque prioritariamente de domínio psicomotor, entendendo que o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras gera condições de atender às exigências inerentes de cada obra (CAVA, 2008, p.14). Para Kaplan (1987, p.32), "habilidade motora é o elemento da atividade que capacita o executante a realizar grande quantidade de trabalho físico com um esforço relativamente pequeno". Ainda segundo o referido autor (1982, p.33), "a execução de um instrumento musical exige a perfeita coordenação dos movimentos realizados simultaneamente por ambos os membros superiores". Cava (2008, p.15) cita cinco pianistas pedagogos que objetivaram o domínio técnico mesmo com diferentes abordagens, a saber Cortot (1928); Casella (1936); Fontainha (1956); Neuhaus (1971) e Gat (1980).

No mesmo trabalho (op. cit) menciona o trabalho de Póvoas, que enfatiza a importância do processo mental como coordenador das funções físico-musculares e de Kaplan quando diz ser "a técnica antes de tudo, uma questão que diz respeito mais à mente do que aos dedos".

Mas será que a prática por si só encerra realmente, se não todos, os principais princípios sobre *performance* instrumental?

Santiago (2010, p.131) ao citar Clarke, faz menção do alto nível de complexidade da prática instrumental do ponto de vista cognitivo e de controle motor. Gabrielson, segundo Santiago (2010, p.131), destaca que para alcançar a excelência performática é necessário uma "compreensão genuína da música, sua estrutura e significado", além de um "domínio da técnica instrumental". Albano; Apro; Carvalho (2006, p.12) faz menção a diferentes significados e abrangências da palavra *performance*, lembrando sua similaridade às palavras interpretação, execução e prática.

Performance pode ser definida como um desempenho ótimo (HOUAISS 2001, p. 2187). Em inglês, tem sua ligação ao verbo *to perform* que significa fazer, executar, diferentemente do termo *practice*, que significa fazer alguma coisa em oposição à teoria ou idéia, ou pode significar treino ou repetição de exercícios. Em alemão a palavra performance tem os dois significados: excelência na execução e prática, treino. (ALBANO; APRO; CARVALHO, 2006, p.12).

Apesar dos diferentes significados e concepções no meio musical, existe uma idéia predominante que associa prática musical a exercícios e repetições; a um desenvolvimento de atividades psicomotoras necessárias a uma boa execução instrumental, com vistas a uma *performance* que para acontecer necessita de condicionamento motor, reforçado por padrões repetitivos de complexidade progressiva.

A idéia de *performance*, enquanto interpretação, seria a expressão sonora do pensamento musical desenvolvido a partir das diferentes escolhas geradas pelas inúmeras possibilidades musicais sugeridas pelo texto, mediante reflexão crítica de natureza estética. *Performance* musical pode então ser pensada como um processo dinâmico, fundamentado nos aspectos técnicos presentes na prática instrumental e nos processos interpretativos que norteiam um conjunto de ações que possibilitam o fazer musical. Segundo Albano; Apro; Carvalho (2006, p.13) "Tal projeção, atribui à *performance* musical uma abrangência cognitiva bem mais ampla e uma perspectiva de ação mais interdisciplinar, em que outras áreas do conhecimento interagem na ação executória sob condições múltiplas".

Ray (2005, p.43-44) faz comentários pertinentes quanto à concepção de técnica na *performance* musical como algo mais abrangente que domínio do instrumento, mas podendo ser também entendida como produção musical, qualidade do material de estudo e a orientação adequada. Apesar da abrangência do seu significado ao longo do tempo, técnica pode ser definida segundo como "conjunto de procedimentos e recursos que servem a uma ciência ou

arte; perícia ou habilidade para usar esses recursos e procedimentos; habilidade para executar qualquer coisa ou para conseguir algo"

Segundo Ray (2005, p.44) Cervo e Bervian conceituam Técnicas, do ponto de vista científico, como os meios corretos de executar as operações de interesse de tal área, e que o conjunto destas técnicas constitui o método. Esse conceito, aplicado à *performance* musical, nos leva a refletir e pensar técnica como "os meios pelos quais os *performers* tornam-se aptos a dominarem seus instrumentos e que, o conjunto destes meios constituem o método" (RAY, 2005, p.44).

Do ponto de vista do ensino do piano, Método não seria mais "um livro de estudos progressivos e de caráter predominantemente de treinamento físico-motor" (RAY, 2005, p.44); mas um conjunto de técnicas que se constituem meios, mecanismos, estratégias de diferentes ordens: motora, musical, psicológica, artística, educacional, etc..., com o objetivo de promover o aprendizado musical.

O diálogo da música, especificamente ensino e aprendizagem do piano, com outras áreas do conhecimento, tem levado professores e pianistas a uma reflexão quanto à sua prática docente e também quanto à sua prática performática. A contribuição da Psicologia Cognitiva à prática musical do piano se faz ao redimensionar seu ensino e aprendizado como algo além do mecanicista, do domínio psicomotor, da execução e interpretação musical; mas reconhecer nela vários processos psicológicos envolvidos, como: motivação, percepção, emoção, aprendizagem, inteligência, memória, atenção e criatividade.

Santiago (2010, p.131-132) chama a atenção para a literatura produzida, resultante de pesquisas feitas sobre prática e *performance*, como possibilidades de acesso a conhecimentos que favoreçam, otimizem o fazer musical de músicos e seus alunos, na busca incansável pela excelência da mesma.

Santiago (2010, p.132) cita Barry e Hallam, ao elegerem a necessidade do controle do tempo (duração total do ensaio/prática e organização do tempo) e estratégias cognitivas (mentais, de análise, metacognitivas e respeito às diferenças individuais) como elementos determinantes para a eficácia da prática musical; e Jorgensen, quando afirma ser "a prática efetiva uma auto-instrução que deve conter: planejamento e preparação; realização; observação e avaliação da prática".

Mas o que seriam estratégicas cognitivas?

Jorgensen, apud Santiago, vai definir como:

> [...] pensamentos e comportamentos nos quais os músicos se engajam durante a prática, que se destinam a influenciar seu estado emocional ou afetivo; ou o modo como eles selecionam, organizam, integram e ensaiam novo conhecimento ou novas habilidades. (SANTIAGO, 2010, p.135)

Nesse contexto, a metacognição é enfatizada como uma contribuição da Psicologia Cognitiva, que a define como a capacidade do ser humano de pensar sobre si mesmo; refletir sobre os seus processos mentais; a capacidade do ser humano de monitorar e auto-regular os seus processos cognitivos. (JOU, 2005, P.177)

O pensar sobre o próprio pensar permite ao ser humano observar e corrigir seus pensamentos e suas ações, desenvolvendo estratégias cada vez mais sofisticadas (JOU, 2005, p.178). Esse pensar sobre o pensar, pensar sobre como realizo as operações cognitivas e as acompanho enquanto acontecem, gera no indivíduo o *sentimento de saber*, *o sentimento de saber como se sabe.*

O conhecimento metacognitivo tem dimensão ampla, pois abrange o todo cognitivo – mente e suas características psicológicas. A experiência metacognitiva refere-se à consciência da experiência cognitiva e afetiva presentes em tal empreendimento; os objetivos cognitivos são as metas a serem alcançadas e as ações cognitivas podem ser traduzidas como as realizações para atingir tais metas.

Jou (2005, p.178-179) lembra que a experiência metacognitiva não é estática, mas dinâmica, estando relacionada ao nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo (capacidade de avaliar sua própria compreensão); à prática específica, no caso a prática pianística e a possibilidade de desenvolver mais estratégias metacognitivas à medida que aumenta sua experiência ao piano; e por fim, a relação entre os objetivos cognitivos e as estratégias empregadas. Quanto maiores e com nível crescente de dificuldades forem os objetivos cognitivos, mais estratégias serão desenvolvidas e com nível de complexidade proporcionalmente maior.

Repensando a Prática do Piano

Buscando repensar minha prática docente a partir das leituras feitas no campo da Psicologia Cognitiva, procurei trabalhar o conceito de metacognição com meus alunos de piano na escola onde ensino. A idéia surgiu de forma espontânea, quando me deparei com a realidade exposta: esses alunos já estavam na referida escola há tanto tempo e não obtinham um desempenho considerável que possibilitasse seu egresso. O quadro era desestimulador: o percentual de ingresso era quase tão significativo quanto o de evasão escolar, e egresso na

área de piano só foi computado dois recitais de conclusão em 26 anos de existência do curso.

Por outro lado, a escola apresentava-se sucateada, em verdadeira situação de falência: estrutura física comprometida; pianos necessitando de reparo e afinação; falta de professores efetivos no quadro e políticas públicas que apoiassem nosso projeto político-pedagógico. Todo esse quadro refletia-se na comunidade escolar que se apresentava apática e sem perspectiva. Os alunos de piano em particular, se ressentiam, pois dependiam efetivamente do suporte da escola para o estudo sistemático, e oriundo de famílias de baixa renda, não tinham condições favoráveis para compra do instrumento.

Comecei a observar que apesar do desconforto gerado na comunidade escolar pela falta de condições, havia um clima de acolhimento entre os alunos e ajuda mútua. A partir dessa constatação, resolvi propor além da aula individual com duração de 50 min./semanal um encontro coletivo semanal com duração de 2h/a. Nas aulas individuais, os alunos trabalhavam seu repertório e conteúdo específico e a partir dali, escolhíamos algo para ser apresentado na aula em grupo. O material a ser apresentado geralmente estava em preparação e dessa forma todos podiam acompanhar as diferentes etapas de construção do conhecimento e desenvolvimento das peças.

Cada aluno tinha a oportunidade de tocar, comentar sobre suas dificuldades de estudo; de execução, quer fossem psicomotoras, de domínio da leitura, rítmica, compreensão musical, concentração, memória, interpretação ou expressão musical. O grupo também socializava suas dificuldades quanto aos hábitos e disciplina de estudo. Ficava evidente que não havia coerência entre a prática de estudo e os objetivos musicais verbalizados.

Nesse contexto, resolvi desafiar os alunos a concluírem seu curso dando seu recital de piano. As reações foram as mais diferentes possíveis, pois não acreditavam serem capazes de tal empreendimento e ao mesmo tempo isso representava mudança de pensamentos e hábitos, saindo da sua zona de conforto.

Comecei com um grupo de 11 alunos, onde 8 eram possíveis recitalistas. O início foi de forma não sistematizada, porém aos poucos comecei a selecionar textos para leitura e discussão em grupo; estímulo à fala pessoal e escuta acolhedora do outro; observação da prática e comentários críticos e reflexivos; estímulo a escuta de Cd's e DVD's em grupo e individualmente; socialização de partituras em diferentes edições e material áudio-visual; além da ida a master class e concertos.

Os alunos tiveram contato com o conceito de metacognição e a partir de debates, auto-reflexão e observação mútua, propus a criação de estratégias metacognitivas e auto-

reguladas pelos próprios alunos de acordo com o repertório musical a ser trabalhado. Os alunos foram motivados a desenvolverem estratégias metacognitivas de: **Planejamento e Preparação** - onde selecionavam e organizavam suas atividades; estabeleciam objetivos e metas; administravam o tempo; **Executivas** – diferenciando estudo e interpretação; estudos de partes menores e toda a peça; trabalho sistemático de partes com nível de dificuldade mais difícil; variações de andamento, trabalhando lentamente para que haja fixação do conhecimento; uso do tempo de estudo de forma a contemplar todo o repertório; **Apresentação Pública** – postura de palco; previsão de possíveis situações, escolha de indumentária, linguagem gestual e corporal; **Avaliação –** possibilidade de detectar e corrigir erros, conforme proposta de Jorgensen. (SANTIAGO, 2010, p.136-141)

Os alunos também deveriam relacionar seu repertório e assim propomos duas ordens diferentes de estudo que se alternavam entre si, onde os mesmos deveriam estudar diariamente todo o seu repertório trabalhando-o especificamente por partes, e ao término do tempo deveriam tentar tocar toda a peça. Tanto nas aulas, como nos momentos de estudo individual, as observações (dificuldades/facilidades e conquistas) deveriam ser anotadas e partilhadas no grupo.

É pertinente dizer que dos 11 alunos que começaram esse trabalho, 2 (dois) optaram por desistir do curso e deram prosseguimento à sua vida acadêmica em outra área do conhecimento; 2 (dois) deram continuidade à sua formação musical, ingressando no curso de Licenciatura em Música; 1 (um) fez concurso para as Forças Armadas, sendo o melhor colocado em âmbito nacional no instrumento teclado e piano; e 6 (seis) concluíram o curso técnico em música-instrumento, dando seu recital no ano de 2011.

Considerações Finais

Através da pesquisa realizada, pude constatar a importância do diálogo permanente do piano, seu ensino e aprendizado, com outras áreas do conhecimento. Essa permanente atitude de busca e acolhimento ao conhecimento, movidos por um espírito inquieto e inconformado, gera reflexões sobre práticas docentes sedimentadas, que por vezes resultam em uma prática musical discente pouco produtiva. Também observei o quanto ainda é desassociado a prática de estudo e a auto-reflexão por parte dos alunos. Por fim, constatei que ao serem motivados cognitivamente e afetivamente, esses alunos tiveram uma significativa demanda musical, possibilitando resultados musicais antes remotos e questionáveis.

Esse trabalho não se esgota por aqui. Creio que esse é apenas o início de uma longa caminhada de reflexões, diálogos e novas propostas que objetivem revisitar conceitos a partir da contribuição e troca com outras áreas do conhecimento.

Referências

ALBANO, Sonia Lima; APRO, Flávio; CARVALHO, Márcio. Performance, prática e interpretação musical: significados e abrangências. In: ALBANO et al (Org.) Performance & Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar.São Paulo: Musa Editora, 2006.

CAVA, Sônia. Técnica Pianística: considerações fisio-psicológicas e pedagógico-didáticas. Pelotas: Editora da UFPel, 2008.

HOUAIS, Antonio (Org.) Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo:Objetiva, 2001.

JOU, Graciela I.; SPERB, Tania Mara. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem, 2006. Disponível em <www.scielo.br/prc.> Acesso em janeiro de 2009.

KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística – Uma Abordagem Psicológica. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1987.

RAY, Sonia. Os Conceitos de EPM, potencial e Interferência, Inseridos Numa Proposta de Mapeamento de estudos Sobre Performance Musical. In: RAY, Sonia et AL (Org.) Performance Musical e suas Interfaces.Goiânia: Editora Vieira, 2006.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao Processo de Aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), pp.109-116. Disponível em www.scielo.br/pdf/. Acesso em 30 de setembro de 2011.

SANTIAGO, Diana. Estratégias e técnicas para a otimização da prática musical:algumas contribuições da literatura em língua inglesa. In:ILARI, Beatriz S; ARAÚJO, Roseane C. (Orgs.) In: Mentes em Música Curitiba: Ed.UFPR, 2010.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa **– c**omo ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Estudo sobre os métodos de ensino-aprendizagem em música utilizados nos cursos de extensão universitária: investigações para uma eventual adaptação à aprendizagem universitária na França

Adeline Stervinou
Universidade de Toulouse le Mirail
adeline.stervinou@univ-tlse2.fr

Cristina Tourinho
UFBA
cristtourinho@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta o projeto de pós-doutorado em um contexto internacional a ser realizado na Universidade Federal da Bahia a partir de agosto deste ano em parceria com a Universidade de Toulouse II le Mirail na França. Este projeto consiste em observar as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas nas universidades brasileiras, mais precisamente nos cursos de extensão universitária, atividade não existente na França. Esta pesquisa visa à realização de diversas experiências de contextos pedagógicos e cognitivos, permitindo, assim, estabelecer relações entre a percepção auditiva e a evolução do nível musical entre os estudantes oriundos dos cursos de graduação e dos estudantes do curso de extensão.

Palavras chave: curso de extensão universitária, ensino de instrumento musical, pedagogia e cognição

Introdução

Este artigo trata de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento que é calcada na extensão da pesquisa de doutorado intitulada: "A percepção estrutural e temporal de trechos de músicas contemporâneas por adolescentes músicos e não-músicos" defendida em 2011 na Universidade de Toulouse II le Mirail (UTM2). Este trabalho foi desenvolvido a partir de duas experiências de caráter cognitivo que observaram e analisaram as capacidades perceptivas dos sujeitos em relação a trechos musicais onde os processos de composição podem estabelecer uma influência na percepção temporal.

As atividades de extensão existentes nas universidades brasileiras consistem em desenvolver ações junto às comunidades urbana e rural sob forma de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços, através de um "processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e Sociedade"[1]. Este conceito não existe na França, despertando, então o interesse da UTM2 em desenvolver uma pesquisa de pós-doutoramento

[1] Fórum de pró-reitores de extensão. *Cf. http://www.prex.ufc.br/*

de cunho interistitucional internacional junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Visando um enfoque mais específico sobre a aprendizagem musical no contexto universitário, esta pesquisa tem com principal objetivo observar as bases pedagógicas utilizadas nestes cursos de extensão a fim de estudar uma possível aplicação ao contexto francês de ensino. Para isso, julgamos necessário: 1) definir as metodologias de ensino-aprendizagem da música nos cursos de extensão no Brasil, e 2) observar a progressão dos estudantes de idades e níveis diferentes, bem como os seus mecanismos perceptivos colocados em prática no momento da escuta de trechos musicais a fim de verificar a possível transposição ao contexto francês.

Para isso nós explicaremos neste artigo o contexto da educação musical universitária na França, seguido do modelo utilizado no Brasil e ao final, uma ênfase no curso de extensão e as diretrizes inicias de uma pesquisa de contexto experimental.

A educação musical na Universidade francesa

A educação musical na universidade francesa representa uma disciplina independente a partir de 1969, dentro da Universidade Imperial. Esta universidade foi criada em 1806 por Napoleão.

> Primeiramente tratava-se da musicologia pura. Porém, ao lado deste estudo científico da música, se desenvolveram outras especialidades complementares como a sociologia da música, a psicopedagogia, a administração e gestão da música ... (GANVERT, 1999)[2].

Este desenvolvimento das disciplinas musicais na universidade relacionadas com a educação e com o estudo do instrumento musical ou do canto conduzem a um ensino reservado a músicos já com certa um certo nível de formação musical específico adquirida anteriormente ao seu ingresso na universidade. Vários direcionamentos são possíveis, a exemplo do departamento de música da Universidade de Toulouse le Mirail, com três cursos diferentes a nível de graduação: 1) Licença Clássica (A), voltada a estudantes interessados em exercer a profissão de professores nos estabelecimentos de ensino geral, como os colégios e liceus; 2) Licença de Interpretação (B) voltada para a formação instrumental e preparação

[2] En premier lieu il s'est agi de musicologie pure. Mais, à coté de cette étude scientifique de la musique, se sont développés certains autres domaines complémentaires comme la sociologie de la musique, la psychopédagogie, l'administration et la gestion de la musique…

para professores de instrumento dentro de estabelecimentos especializados no ensino da música, como os conservatórios e escolas de música, e 3) Licença Jazz (C) voltada para a especialização de músicos interessados em participarem de orquestras de Jazz e Big Bands.

A educação musical na universidade brasileira

Esta relação elitista da música observada na Universidade de Toulouse que filtra seus estudantes não oferecendo outras possibilidades de acesso ao ensino musical superior é também encontrada nas universidades brasileiras que oferecem cursos de música? Esta questão nos permitirá também observar os pontos comuns e divergentes existentes entre o sistema universitário francês e o sistema universitário brasileiro.

No Brasil, nos anos trinta, as universidades públicas se desenvolvem substituindo a primeira universidade fundada em 1920 no Rio de Janeiro (PEREIRA, 2005). Estes estabelecimentos de ensino superior foram fundados sobre três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Segundo os dados do Ministério da Educação, o Brasil tem quarenta e oito Instituições de Ensino Superior (IES) que emitem diplomas de nível superior de música. A grande maioria são universidades que tem um departamento de música ou uma escola de música. Observa-se que os Estados brasileiros Amapá, Roraima e Tocantins não possuem ainda IES em seu território que estabelecem uma formação superior em música.

Ressaltamos que somente os quarenta e oito cursos de música que são em IES governamentais são gratuitos. Observa-se ainda, a existência de três universidades que oferecem, além dos cursos de nível superior em música convencionais, oferecem ainda os cursos superiores na modalidade a distância, a saber: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de São Carlos (UFRCar) e a Universidade de Brasília (UnB), em parceria com outras IES e o Ministério da Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

Para a entrada nestes estabelecimentos de ensino superior, como na França, existe um concurso onde são mensurados os conhecimentos musicais e técnica instrumental ou de canto, exigindo, logicamente, um conhecimento musical prévio. Nesta pesquisa foi identificada somente uma IES pública que não impõe um teste de aptidão para os candidatos

aos seus cursos de música, a saber, a Universidade Federal do Ceará (UFC), que possui três *campi*: Fortaleza, Cariri e Sobral (MORAES *et al*).

A atuação dos cursos de música em todas as universidades segue os três pilares citados abaixo da seguinte forma:

- Ensino: formação de nível superior de instrumentistas, compositores, regentes, licenciados, musicoterapeutas, etc;
- Pesquisa: através dos programas de pós-graduação em música a formação de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, e
- Extensão: através do acesso ao ensino da música e a prática musical a toda a população sem limite de idade, situação profissional ou econômica a um público que não tem a obrigatoriedade de ser um aluno de um curso da universidade.

O curso de extensão universitária em música

Diversos estudos utilizaram os cursos de extensão como campo de investigação profícuo sobre o ensino da música na universidade no Brasil, como por exemplo: Tourinho (1995), Silva (2009) e Fogaça (2010). Alem do mais, a escolha de estudar o ensino da música no Brasil se justifica principalmente pela utilização de novos métodos de ensino-aprendizagem em música utilizando uma pedagogia ativa e de forma coletiva como é demonstrado na tese de doutorado de Marco Antonio Toledo Nascimento (TOLEDO NASCIMENTO, 2011, p. 248), métodos de aprendizagem que priorizam a sensibilidade, o sentido e as intuições do aluno em lugar a uma cultura teórica. Tais sensações e noções são partes integrantes do domínio da música (STERVINOU & GAILLARD, 2009).

A elaboração dos cursos de extensão em música nos demonstra, nesta primeira análise, uma grande vontade de estabelecer relações entre a universidade e a comunidade, realizando uma formação que permite as pessoas que não fazem parte obrigatoriamente do corpo discente a ter acesso a um ensino de música de qualidade, incluindo a obtenção de um certificado expedido por estas universidades (TOLEDO NASCIMENTO, 2011, p. 248). Esta aprendizagem dedicada a uma população iniciante do domínio musical permite dirigir o

ensino sobre a sensibilidade artística de cada um assim como se aproximar de forma significativa do domínio perceptivo e sensorial.

Os conhecimentos sobre este sujeito serão desenvolvidos de forma mais aprofundada por ocasião da pesquisa de campo junto à Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), assistindo aos cursos de extensão de instrumento, a fim de identificar o objetivo dos estudantes que se inscrevem de forma espontânea para descobrir um instrumento, se aperfeiçoarem na música ou começar um novo instrumento. Esta pesquisa observará ainda, os objetivos dos professores e a adaptação do ensino face a um público de diversificado nível e progressão de aprendizagem que possui diferentes objetivos.

O protocolo experimental

Antes do estabelecimento de um protocolo experimental, será necessário, durante os três primeiros meses de pesquisa, a realização de uma seleção bibliográfica relativa ao sistema universitário brasileiro a fim de conhecer de forma detalhada sobre os três pilares educacionais existentes (educação, pesquisa e extensão). Em seguida será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino musical nas universidades, mais detalhadamente sobre os cursos de extensão em música.

Uma vez estas pesquisas bibliográficas terminadas, será realizada uma pesquisa de campo na UFC, *Campus* de Sobral, onde será observada a adaptação do ensino nos cursos de extensão em música em relação aos níveis dos alunos e suas expectativas. Essas observações visam uma análise dos métodos de ensino utilizados e a organização dos cursos com os estudantes de idades e níveis diferentes. Essas analises permitirão avaliar e comparar a evolução das duas categorias de estudantes: 1) músicos que aprendem um novo instrumento e, 2) principiantes nos estudos musicais.

Visto o exposto a cima, será elaborado um protocolo experimental que buscará colocar em evidência o ensino-aprendizagem da música nas universidades através dos cursos de extensão, estabelecendo os mecanismos perceptivos utilizados pelos estudantes das duas categorias, a fim de observar si a experiência dos estudantes músicos, permite aos mesmos, de aprender mais facilmente um novo instrumento musical que os estudantes iniciantes.

Os resultados nos permitirão comparar a progressão instrumental dos dois grupos observando em detalhes os elementos pedagógicos e psicológicos: experiência instrumental, prática instrumental, domínio sensorial, representações mentais, etc.

Conclusão

Um dos interesses desta pesquisa em campo brasileiro será a obtenção de novas fontes para a ampliação do conhecimento sobre o contexto universitário musical brasileiro visando possíveis relações com o sistema francês. Nossa análise será pedagógica e cognitiva, a fim de colocar em evidência a importância sensorial na aprendizagem da música. A música é uma arte que necessita viver através das emoções e da sensibilidade de cada artista.

O trabalho de pesquisa em território brasileiro, mais precisamente na Universidade Federal do Ceará será uma perfeita ocasião para aprofundar o conhecimento sobre o sujeito e descobrir novas metodologias de ensino-aprendizagem da música. O trabalho de observação e a pesquisa experimental visam nos permitir, no desenrolar da pesquisa, determinar se uma adaptação ao sistema musical universitário francês é possível.

Referências

FOGAÇA, Vilma. *Criatividade em Música : o uso da abordagem PONTES de competências articuladoras durante o processo formativo do professor de música.* 2010. Dissertação de Mestrado em Educação Musical, Universidade Federal da Bahia.

GANVERT, Gérard. L'enseignement de la musique en France: situation, problèmes, réflexions, Paris: L'harmattan, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *http://emec.mec.gov.br*, consultado em janeiro de 2011.

PEREIRA, Laus Sonia & COSTA, Morosini Marília. L'internationalisation de l'enseignement supérieur au brésil. In: *Enseignement supérieur en Amérique latine: la dimension internationale*, OCDE, 2005, p. 117-156.

SILVA, Daniel dos Santos. *Ensino de Guitarra na Extensão da Escola de Música da UFBA.* 2009. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Música, Universidade Federal da Bahia.

STERVINOU, Adeline, & GAILLARD, Pascal. *How to explore the auditory perception of young dyslexics with modern music.* 2009. Paper presented at the 2nd International Conference for PhD Music Students, Thessaloniki.

TOLEDO NASCIMENTO, Marco Antonio. *L'apprentissage musical en amateur au sein des harmonies de la Confédération Musicale de France (CMF), en vue d'une application au contexte brésilien.* 2011. Tese de doutorado em Música (Co-tutela) Toulouse, Université Toulouse II le Mirail e Universidade Federal da Bahia.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *A Motivação e o Desempenho Escolar na Aula de Violão em Grupo: influência do repertório de interesse do aluno.* 1995. Dissertação de Mestrado em Educação Musical, Universidade Federal da Bahia.

“... Eu ensino da mesma forma que aprendi”: práticas e saberes de três professores de música em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação – piano

Cláudia Mara Costa Perfeito Gemesio
Conservatório E. Música Araguari
claudia.perfeito@yahoo.com.br

Resumo: O início de carreira docente para alguns é um momento difícil e para outros nem tanto. As incertezas deste início somam-se muitas vezes à instabilidade no emprego. Considerando a fase de entrada na carreira, esta dissertação se propôs a estudar os saberes que professores de música em início de carreira mobilizam na sua prática docente. A linha de pesquisa é formação de professores e a metodologia adotada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. O referencial teórico baseou-se nos estudos sobre os saberes docentes segundo Tardif (2007) e o ciclo profissional de acordo com Huberman (1995), complementados por Araújo (2005). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. Participaram deste estudo três professores egressos da Universidade Federal de Uberlândia, licenciados em Educação Artística – Habilitação em Música – piano, em início de carreira – fase de entrada (de 01 a 03 anos de atuação). A análise e resultados demonstram que o repertório de conhecimento dos professores de música em início de carreira estão relacionados à sua formação musical e docente e às suas experiências como músico e professores, bem como às situações de trabalho vivenciadas no início de carreira docente. Os professores mobilizam em sua prática principalmente os saberes experienciais que são adquiridos na sua experiência como aluno de piano e de música e nos seus diferentes contextos de atuação profissional. Os resultados apontam para a necessidade de desenvolver saberes relacionados com a música popular, as novas tecnologias e atividades de produção musical.

Palavras chave: formação de professores de piano; saberes docentes e práticas pedagógicas; início de carreira.

Introdução

A entrada no mercado de trabalho é uma etapa da profissão vivenciada por todo profissional. A fase inicial da carreira é marcada por expectativas; incertezas; situações novas e diversas; mobilização de diferentes saberes adquiridos na formação acadêmica ou fora dela e de construção de uma identidade profissional. Essa experiência não é diferente para o professor de música, em particular o professor de piano.

A temática desta pesquisa e minha experiência como professora de piano do Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes – Raul Belém[1] encontram-se intimamente relacionados. Minha experiência docente na área de música teve início antes do término da formação acadêmica. Assim, antes de terminar o curso de Licenciatura Plena em

[1] Escola específica de música, subsidiada pelo Estado de Minas Gerais. Existem doze conservatórios em todo o Estado e no Triângulo Mineiro existem três bem próximos à Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Educação Artística – Habilitação em Música – Piano, da Universidade Federal de Uberlândia – (UFU–MG), eu tinha alguma vivência docente no ensino de instrumento, mas pouca formação pedagógico-musical. Meus saberes se fundamentavam na minha experiência como aluna de piano e na minha prática como professora de piano.

Ao concluir a formação universitária, a (re)entrada na carreira como professora de música licenciada foi marcada por mudanças na minha maneira de pensar e conceber a prática docente. No entanto, ainda sentia impotência diante de várias situações vivenciadas no cotidiano das aulas de instrumento. Recordo-me da complexidade e contradições vividas nos primeiros anos após a licenciatura, quando tive que enfrentar no dia a dia de sala de aula, apesar da minha experiência anterior como professora, situações-problema que exigiam respostas muitas vezes rápidas, adequadas e convincentes. Foi uma época em que tive que aceitar muitos desafios, criar novas relações profissionais e reestruturar muitas concepções e expectativas construídas durante a formação acadêmica.

Nas trocas e diálogos com meus colegas de trabalho no início da carreira, observei que muitos se sentiam na mesma situação e também identificavam dificuldades em sua prática docente. Alguns se queixavam da falta de um ambiente favorável para a reflexão e busca por possíveis soluções. Outros ao perceber incoerência na sua ação docente buscavam construir condições teórico-metodológicas necessárias para as mudanças e obtenção de resultados satisfatórios. No entanto, na ausência de novos modelos pedagógicos que atendessem às dificuldades e mostrassem eficácia, predominava a reprodução de modelos consolidados e aprendidos centrados numa concepção de aula de música voltada para a aquisição de técnicas e de habilidades no instrumento que muitas vezes não resolviam os problemas encontrados na prática: modelo vigente e dominante nos estabelecimentos de ensino de música.

A partir da problemática levantada e da literatura sobre os saberes e o início da carreira docente os questionamentos que direcionaram esta pesquisa foram: que saberes os professores de música em início de carreira mobilizam em sua prática docente? Que práticas e saberes compõem o seu repertório de conhecimentos? Que situações de ensino e aprendizagem musical eles vivenciam nessa fase de sua carreira? Que saberes são significados e validados nas situações de trabalho vivenciadas? Que saberes emergem da sua prática docente?

Formação de professores: temas em debates

Os estudos acerca da formação de professores desenvolvidos desde a década de 1980 têm apontado diferentes perspectivas teóricas sobre o trabalho do professor, seus saberes, sua carreira e profissionalização. Segundo Cavaco (1989) o desenvolvimento das pesquisas tem indicado que a formação docente acontece nas várias situações em que o professor é exposto cotidianamente, avaliando e reformulando as diferentes maneiras de ver e proceder. Quando se fala, portanto, em formação de professores, tem-se que levar em consideração que o professor se forma tanto no contexto acadêmico/universitário, durante sua denominada Formação Inicial, mas também nos vários contextos de ensino e aprendizagem que vivenciou e está inserido, tais como: a comunidade, a sala de aula, a instituição de ensino entre outros. A formação acadêmica é apenas um dos contextos de formação docente e não é o momento final de sua formação, mas apenas uma das etapas formativas do professor. O início de carreira constitui também uma das etapas da formação docente, em que o professor se depara com a realidade da vida profissional.

Na literatura, a entrada na carreira profissional é considerada uma das fases do ciclo de vida profissional dos professores. Na visão de Huberman (1995), esse início tem se apresentado repleto de contradições e tem marcado a carreira dos professores. Huberman (1995) e Cavaco (1995) observam que os professores ao mesmo tempo em que se sentem realizados por estarem atuando como profissionais, passam por momentos de instabilidade e insegurança que podem marcar toda sua trajetória profissional. Assim, o professor tem que buscar se adaptar por meio de diferentes caminhos, enfrentando situações muitas vezes contraditórias, mas buscando um equilíbrio a fim de se ajustar à nova situação. De acordo com Garcia (1998), o início de carreira é caracterizado por um período na maioria das vezes desconhecido, em que os professores sentem necessidade de adquirir conhecimento profissional e encontrar sentido entre sua formação e sua atuação para manter certo equilíbrio pessoal.

Com relação ao conhecimento profissional docente, as pesquisas sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas procuram compreender o que sabem e aprendem os docentes durante sua atuação e sua formação. Tardif (2007) entende que os saberes mobilizados pelos professores no seu trabalho diário compreendem diferentes conhecimentos, competências e habilidades com os quais os professores mantêm diferentes relações. A partir de suas pesquisas, Tardif (2007) categorizou quatro grupos de saberes: 1) saberes da formação profissional que incluem os saberes da ciência da educação e da ideologia pedagógica; 2) os

saberes disciplinares que se apresentam sob a forma de disciplinas; 3) os saberes curriculares traduzidos sob a forma de programas escolares e 4) os saberes experienciais baseados no exercício próprio do professor. Nessa mesma perspectiva teórica, Gauthier *et. al.* (2006) defendem um outro tipo de saber, o saber da ação pedagógica, ou seja os os saberes experenciais, que quando refletido, pesquisado, divulgado e legitimado pelos pares, torna-se um tipo de saber racionalizado e validado.

Tendo em vista os questionamentos apresentados, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar que saberes os professores de música, licenciados em educação artística-música, habilitação piano, no início da carreira mobilizam na sua prática docente considerando sua história de vida e sua carreira docente. Especificamente, a investigação pretendeu conhecer que práticas e saberes compõem o repertório de conhecimentos dos professores de música em início de carreira; conhecer que situações de ensino e aprendizagem musical os professores de música vivenciam nessa fase de sua carreira; compreender que saberes são significados e validados nas situações de trabalho vivenciadas pelos professores de música e identificar que saberes emergem de sua prática docente.

A relevância desta pesquisa está vinculada às discussões em relação à formação do professor de música, a qual demanda um corpo de saberes, habilidades, competências, normas e valores, temas atuais na literatura e nas pesquisas educacionais nos últimos anos (AZEVEDO, 2007, CERESER, 2003, XISTO, 2004). Além disso, pretende contribuir com os cursos de formação de professores, apontando reflexões e novos direcionamentos para a inserção do egresso no mercado de trabalho, pois esse período tem sido considerado como um momento importante, que merece estudos e investigações, devido às repercussões que pode causar na vida profissional do professor. No âmbito da formação de professores de música, em particular do professor de piano, esta pesquisa pretende contribuir com os estudos que vêm sendo realizados à cerca dos saberes docentes e práticas pedagógicas dos professores de música, bem como com o desenvolvimento de programas de formação desses professores na inter-relação entre a formação e a prática docente. Fazendo referência à área de Educação Musical, este trabalho por meio do diálogo com as ciências da educação, vem acrescentar novas reflexões à discussão sobre a construção do campo dos saberes docentes do professor de piano.

Trajetória metodológica

De acordo com o objetivo pretendido, a metodologia considerada adequada adota uma abordagem qualitativa, em que o estudo de caso mostrou-se mais adequado como método investigativo pela natureza específica e subjetiva da pesquisa em que se privilegia as experiências individuais e o estudo de uma unidade social (STAKE, 2000). Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada e a observação não participante. A observação foi utilizada não como uma técnica passiva, mas de acordo com Laville e Dionne (1999) com um olhar essencialmente ativo, sustentado por uma questão de pesquisa. O objetivo da observação foi fundamentar as entrevistas fornecendo dados que esclarecessem as falas dos professores de música entrevistados e permitissem entender, nas entrevistas a percepção de sua prática docente. Foram realizados três estudos de casos com alunos egressos do Curso de Educação Artística – habilitação em música – piano da UFU-MG – nos períodos compreendidos entre 2006/1 – 2008/2. Na época da coleta de dados todos os licenciados estavam atuando como professor de música e em início da carreira docente (fase de entrada). As entrevistas foram literalmente transcritas e os dados agrupados em categorias de acordo com os temas que emergiram das falas: a formação musical e a formação docente, a atuação profissional, os saberes docentes mobilizados e o início da carreira.

O diálogo dos dados com a literatura adota o referencial teórico baseado nas ideias de pesquisadores da área da Sociologia da Educação, como Tardif (2007) e Huberman (1995) e de autores da revisão de literatura da área da Música e da Educação Musical como Araújo (2005), Bozzetto (2004), Oliveira (2007), Bellochio e Beineke (2007), Azevedo (2007) e Scarambone (2009).

Conclusão

Os saberes dos professores apresentam uma natureza complexa que se relaciona a vários fatores, entre eles, os saberes adquiridos e construídos ao longo de uma trajetória como aluno e professor leigo, o contexto social do trabalho docente e a temporalidade. Desse modo, toda a análise proposta neste estudo teve como antecedentes as questões a respeito das particularidades individuais da história profissional de cada docente, seus saberes segundo Tardif (2007), seu contexto de atuação docente e sua inserção na carreira profissional de acordo com Huberman (1995).

As práticas e saberes que compõem o repertório de conhecimentos dos professores de música em início da carreira estão basicamente relacionados com a formação e a atuação dos três professores. A pesquisa demonstrou que apesar deles terem se formado no mesmo período, na mesma universidade, no mesmo curso e na mesma habilitação, a sua formação como licenciado em música – piano tem uma trajetória particular. Essa trajetória particular é determinante de sua identidade profissional e de sua inserção profissional.

O repertório de saberes dos professores também está associado ao trabalho que eles exercem, aos espaços de atuação e de certa forma é um repertório de conhecimento em construção vinculado ao contexto de trabalho docente. É importante destacar que a inserção no mercado de trabalho é um processo que se (re)inicia a cada ano uma vez que o mercado de trabalho é diversificado e os licenciados tendem a atuar em diferentes espaços de ensino e aprendizagem até uma contratação profissional mais definitiva. Os professores sentem necessidade de ampliar o seu repertório de conhecimento e têm procurado adquiri-los por diferentes meios: realizando pesquisas, participando de cursos e congressos, bem como retornando para a universidade para complementar sua formação em outro curso.

O repertório de conhecimento desses professores é construído na socialização no ambiente de trabalho e moldam a sua identidade profissional a partir dos papéis que assumem em seu trabalho docente. As situações de ensino e aprendizagem musical vivenciadas nessa fase da carreira influenciam suas escolhas e decisões profissionais e direcionam tanto a construção contínua de seu repertório de conhecimentos quanto a construção de uma identidade profissional.

Os saberes que são significados e validados nas situações de trabalho vivenciadas pelos professores são, principalmente, os saberes da sua experiência como aluno, mas também estão fundamentados em uma experiência que vai sendo construída aos poucos, formada por diferentes saberes que emergem da própria prática, saberes intuitivos e tácitos, muitas vezes não refletidos e incorporados ao seu repertório pessoal de conhecimento. Os resultados encontrados na pesquisa confirmam o que a literatura aponta: os saberes não são estanques, eles são sincréticos e dinâmicos, construídos durante a experiência de trabalho do professor.

Observamos que os saberes que emergem da prática dos professores investigados estão relacionados à necessidade de se adaptar às situações de trabalho que não foram experienciadas no momento da formação acadêmica. Essas situações podem ser observadas em diferentes momentos de sua adaptação no mercado de trabalho, como por exemplo, a necessidade de responder aos interesses de aprendizagem musical dos alunos. A pesquisa revela que o trabalho docente tem demandado a necessidade de lidar com um repertório

musical que os professores não dominam e que têm dificuldade em trabalhar com o aluno. Os professores apontam também a dificuldade em lidar com públicos diferentes, especialmente crianças, pois alegam que tiveram pouco contato com esse tipo de vivência durante a formação acadêmica.

O olhar para o público alvo e a expectativa do aluno, desperta uma outra visão sobre a interação com o conhecimento a ser ensinado que remete a situações relacionadas também à motivação do aluno. A essa situação somam-se a falta de apoio pedagógico da própria instituição de ensino e o material didático desatualizado e pouco atrativo. Diante desse quadro há uma tendência dos professores se acomodarem à situação, adequando-se as características do seu trabalho docente.

Nos estudos de caso investigados, observamos que a mobilização dos saberes pelos professores para solucionar os problemas da prática ocorre em função do trabalho e das situações ligadas a esse trabalho e é orientada pelas experiências prévias validadas como aluno de instrumento, principalmente piano, e de música. A partir dos dados, percebemos que eles mobilizam também saberes disciplinares obtidos em disciplinas teóricas relacionados a conhecimentos de harmonia, de percepção musical e de história da música.

Os dados indicam a necessidade dos cursos de formação desenvolverem com olhar crítico e investigativo para as práticas dos egressos de seus cursos de música. A pesquisa aponta que, na prática, os professores se deparam com situações que necessitam de uma formação acadêmica mais articulada com os desafios que as condições do exercício da profissão impõem. Desse modo, surgem novos questionamentos: de que forma os saberes da prática podem convergir para a formação contínua do professor de piano? Consideramos importante refletir sobre as práticas dos professores de música em início de carreira a fim de gerar novos conhecimentos sobre o mercado de trabalho e sobre as situações concretas que os egressos dos cursos de licenciatura estão vivenciando. Para isso é preciso dar continuidade aos processos de reflexão sobre a formação de professores, reformulando conceitos e concepções, aceitando novos modelos de ensino e aprendizagem musicais, novos confrontos de idéias e teorias, para podermos subsidiar de forma consistente o desenvolvimento profissional do futuro professor bem como, o seu processo de aprendizagem docente.

Em relação ao ensino-aprendizagem nos conservatórios de música, a pesquisa revela que uma das problemáticas relacionada à formação do professor está atrelada ao novo perfil de aluno que se matricula, nos dias atuais, para estudar música. Em sua maioria, na visão dos professores entrevistados, os alunos não têm instrumento, não são motivados pelo programa e currículo da escola de música ou estudam música por imposição da família. Segundo os

professores, diante dessa situação, a evasão é frequente e a escola, muitas vezes, não busca conhecer o motivo dessa desistência. Percebemos que o fato dos professores estarem numa posição de adaptação e socialização no trabalho docente, apresentam um olhar crítico sobre a instituição de trabalho, que tende a ser transformado com a consolidação de seu papel profissional.

A pesquisa também indica a necessidade de alternativas de formação que se enquadrem às necessidades do professor em início do seu exercício profissional, bem como, traz como contribuição a importância de se refletir sobre a integração entre universidade e mercado de trabalho, inclusive para avaliar até que ponto as pesquisas têm se voltado para esse mercado de trabalho. Consideramos ainda a relevância de novas pesquisas que levem em consideração os primeiros anos de atuação profissional dos egressos dos cursos de música, fase do ciclo de vida profissional que pode ser reveladora das mudanças e alterações do mercado de trabalho.

Este dissertação confirma os trabalhos que destacam a importância que as práticas, especialmente, os estágios têm na formação acadêmica e na preparação para o mercado de trabalho, pois a investigação sobre o mercado de trabalho do professor de música, especialmente do licenciado em música com habilitação em instrumento, exige que estejamos constantemente atentos às novas demandas, saberes e competências profissionais, que emergem da prática docente.

A pesquisa realizada suscita novos questionamentos a serem investigados: que fatores têm transformado e modificado a atuação do professor de música? Que perfil de professor de música a formação acadêmica tem habilitado para a docência? Até que ponto os saberes selecionados e transmitidos pela academia tem sido significativos para a prática docente desses professores? De que forma a formação acadêmica pode acompanhar e auxiliar os licenciados em música em seu início de carreira docente?

A investigação realizada não apresenta soluções, mas revela e descreve a situação profissional vivenciada, naquele momento, pelos professores que participaram da pesquisa. Esperamos que os estudos de caso analisados possam iluminar novas pesquisas e fomentar a discussão sobre a formação e atuação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Música com habilitação em instrumento, especialmente o piano.

Referências

AZEVEDO, Maria Cristina Carvalho C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso.* Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

BELLOCHIO, Cláudia R. e BEINEKE, Viviane. A mobilização dos conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/S. *Música Hodie,* UFG, vol.7, n.2, 2007, p.73-88.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano.* Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Editora da FUNDARTE, 2004.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor.* 2ªed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.155-191.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.* Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

GAUTHIER, Clermont (*et. al.*). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* 2ªed. Ijuí: Unijuí, 2006.

HUBERMAN, Michaël.O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) *Vida de professores.* 2ªed. Portugal: Porto editora, 1995, p.31-61.

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

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2009.

STAKE, Robert E. *Handbook of qualitative research.* 2ªed. Sage Publications, Inc., 2000, p.435-454.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 8ªed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2007.

XISTO, Caroline Pozzobon. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM.* Dissertação de mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2004.

Experiências musicais na sala de aula: diagnóstico de estudantes de 1° ao 5° ano do ensino Fundamental do Colégio Cenecista de Pirapora

Cássia Vanessa Oliveira Cotrim
cassiaeanacotrim@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta as bases conceituais e metodológicas que permearam um estudo diagnóstico produzido inicialmente para atividade do curso "Construindo a base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental: uma proposta de formação a distância de professores de música" pela UFCAR- Universidade Federal de São Carlos- SP. Estudo este que fomentou um aprofundamento para traçar um breve perfil das vivências musicais dos estudantes do 1° ao 5° ano do ensino fundamental do Colégio Cenecista de Pirapora. O trabalho é relevante para reflexões acerca da construção do planejamento das aulas de música, bem como da inserção das vivências musicais dos estudantes na prática cotidiana, agregando-as a conceitos da educação musical. Esta união permitirá maior fluência de conceitos em música, uma vez que utilizará a experiência musical dos alunos para associações, exemplos e práticas interpretativas e auditivas em estilos musicais apreciados pelos estudantes. Sem esquecer o propósito de ampliação de repertório e de experiências musicais significativas.

Palavras chave: Educação básica, vivências musicais e planejamento

Introdução

Muitas das recentes discussões sobre ensino no Brasil, nas diversas áreas de conhecimento, têm apontado para a inclusão dos conhecimentos relacionados ao universo sociocultural dos alunos, sendo esse aspecto mencionado inclusive na LDBEN 9.394/96. Direcionar conteúdos partindo das experiências do educando, sua região e cultura tem se tornado uma grande busca da educação, visando que, entre outros aspectos, que o ensino seja mais atrativo, significativo e indissociável do universo cultural dos estudantes. Essa realidade pode ser constatada a partir da análise de diversas propostas curriculares, de livros didáticos diversos e, inclusive, do texto da própria LDBEN que enfatiza:

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, *por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela* (BRASIL, 1996, p. 7, grifos nossos).

Assim, a idéia de contemplar o contexto local e regional, conforme enfatizado na primeira citação da LDBEN a ponta para a importância de contemplar no contexto escolar manifestações características do universo do aluno, o que significa estabelecer propiciar um

diálogo significativo entre práticas de ensino e as vivências pessoais e grupais que permeiam o universo dos estudantes.

Tratando especificamente do ensino de arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais também enfatizam essa questão, ao afirmar:

> Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, *ou seja, alimentado pelas interações significativas* que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. [...] É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno. Ressalta-se que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola (BRASIL, 1997, p. 30 grifos nossos).

Conforme destacado no documento é fundamental propiciar as chamadas "interações significativas" que se caracterizam a partir de trocas do estudante com o meio, as pessoas em sua volta, sua família e demais contextos socioculturais. Para propiciar essas "interações significativas" a escola e o professor podem, e devem, desenvolver práticas e propostas diversas de ensino que contemplam as manifestações que os estudantes vivem, mas também aquelas que poderão viver. Essas duas formas de lidar com a cultura contemplará não só os saberes culturais que o estudante já têm, mas também aqueles saberes que ainda não foram experimentados, vivenciados e assimilados por ele.

A presença e a importância da música no cotidiano do ser humano vêm sendo discutidas de forma intensa nos últimos anos, podendo ser mencionados, como exemplos, os trabalhos de Brito (2003, p. 17), Jeandot (1997, p. 12), Penna (2010, p. 22 e 23), entre outros. No que tange ao universo escolar, de acordo com Bellochio e Figueiredo (2009, p. 37) é importante se ter em mente que, "se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos da vida e com diversas funções, também faz parte da escola".

Considerando essas perspectivas e cientes de que a música está presente nos diversos contextos em que vivemos e convivemos cotidianamente, definimos o estudo apresentado neste trabalho, dando especial atenção à presença da música no ambiente escolar. No trabalho, consideramos as dimensões expressivas do fazer musical, tendo como base a idéia retratada no PCN de que "[...] o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola" (BRASIL, 1997, p. 30).

Para Jeandot (1997, p. 12), os aspectos “expressivos” do ser humano são facilmente notados por meio da música, porque ela em si se configura como meio de expressão através do som. Sendo, portanto, um meio de expressão em potencial, Penna (2010, p. 30)[1] destaca que a música é um meio recomendável para a aplicação da sugestão apresentada no PCN para a composição do planejamento escolar.

A partir da orientação de contemplar formas expressivas dentro do planejamento docente, temos buscado compreender a realidade de estudantes que caracterizam nosso campo de atuação. Para tanto, temos realizado uma prática investigativa a partir de diagnósticos, conversas e pesquisas que visam compreender os conhecimentos musicais dos estudantes, a partir das suas experiências de criação, improvisação e apreciação musical. O contexto contemplado neste trabalho é o Colégio Cenecista de Pirapora, especificamente turmas 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo uma turma de cada série/ano.

Este diagnóstico, inicialmente solicitado pela professora Daniella Dotto Machado a todos os participantes do curso “Construindo a base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental: uma proposta de formação a distância de professores de música” pela UFCAR, teve como objetivo conhecer um pouco mais o perfil dos alunos, seus gostos musicais, ainda as influências que estes gostos sofrem. Percebemos então que estes dados poderiam interferir positivamente na construção do planejamento escolar, se devidamente analisados. Tal perspectiva está ancorada na idéia de que ao conhecer essas informações poderia ser estabelecida uma maior aproximação do contexto musical dos alunos, compreendendo de forma mais sistemática suas experiências e seus gostos, o que poderia, conseqüentemente, contribuir para o crescimento e aprendizagem dos estudantes nas aulas de música.

Desenvolvimento da pesquisa

Utilizamos para a captação de dados, inicialmente, um levantamento prévio em entrevista coletiva com os estudantes e, em seguida, para detalhamento dos dados, um questionário. Iniciamos indagando sobre a freqüência com que os pesquisados escutavam música. “A atividade de ouvir música ocupa um lugar central na vida de jovens. Motivados e embalados pelas tecnologias a música os acompanha por toda a parte” (SOUZA; TORRES,

[1] É interessante ressaltar que os conceitos apresentados pelos autores não se resumem em nossa fala, pois trazem concepções amplas sobre o conceito de música como forma de expressão sonora. Para saber mais consulte a literatura referida.

2009, p. 47). Este item buscou verificar se esta afirmativa na vida dos pesquisados era verdadeira ou não e em que formato se apresentava, em pouca ou larga escala.

Lembrando que apresentamos aqui os dados de maneira geral, expondo a totalidade dos cento e cinquenta e dois alunos entre o 1º ano e 5º ano do ensino fundamental que responderam ao questionário. Destes 100 % que responderam 1,4 % ou seja, dois alunos não deram resposta à primeira pergunta, oitenta deles, que corresponde à 52,6% disseram ouvir música com uma grande freqüência, especialmente nas horas vagas. Vinte e três afirmaram que escutam música somente na escola, que é 15,1% do total e quarenta e sete alunos responderam que praticamente não escutam música, fazem isto raramente, deste número temos o restante: 30,9 % do total. Este resultado nos surpreendeu pois, acreditávamos que a grande maioria reconhecia a presença da música em seu cotidiano, seja na rua, em casa, vendo televisão, jogando vídeo game e outras atividades, o que infelizmente não foi perceptível aos alunos. Sabemos desta presença que é real por praticamente todo o período em que estão acordados, porém, compreendemos os dados, entendendo que, para os alunos a escuta está associada à apreciação, pois o contato musical que não tem intenção de escuta, não é considerado como parte do cotidiano dos mesmos.

O segundo item do questionário tratava dos meios de transmissão sonora pelos quais os estudantes mais têm acesso à músicas distintas. Incluir os principais meios na pesquisa nos permitiu compreender melhor as influências que possuem os discentes, alvos de nosso estudo. Eles marcaram mais de uma opção quando foi necessário, caso tivessem contato com a música por mais de uma forma, solicitamos que procedessem desta forma. Para definir as opções apresentadas baseamo-nos no diagnóstico inicial já citado, a própria fala dos alunos nos deu subsídio para a escolha dos itens apresentados na tabela 01, logo abaixo:

Tabela 01- Meios de transmissão sonora mais citados pelos alunos pesquisados;

Meios de transmissão sonora que os alunos mais têm acesso	Som do carro	Rádio	Shows musicais	Computador	Programas e propagandas de Televisão	Aparelhos pessoais como MP3 e celular
Total de apontamentos	88	47	41	96	58	91

Percebemos aí a forte influência dos meios de comunicação em massa e das novas tecnologias na formação da cultura musical dos nossos alunos. Os dados comprovam a

observação tão comentada em revistas especializadas de educação e entrevistas a professores que apontam desinteresse dos alunos em virtude de novas tecnologias.

> O desenvolvimento de aparelhos portáteis de ouvir música e suas conexões a redes de computadores, aumentou consideravelmente não só o espectro de atividades musicais possíveis como também ampliou os gêneros, programas e dimensões que cada mídia pode oferecer. Assim, cada vez mais os jovens garimpam suas músicas preferidas dentre os programas de rádio, TV e sites disponíveis para se ouvir música (SOUZA; TORRES, 2009, p. 47).

A grande adesão a aparelhos portáteis como aparelhos de MP3, celulares e outros se justifica porque segundo Souza e Torres (2009, p. 49) proporcionam a possibilidade de isolamento mesmo em locais públicos, como é o caso da escola.

Ora, se é recomendável fazer uso de elementos significativos que já estão presentes na vida do aluno, deixar de lado a possibilidade de utilizar estes recursos como ferramenta de aprendizagem, exclui a chance de união de conteúdos diversos ao que os fascina: as novas tecnologias. Na música este trabalho é muito pertinente, segue algumas possibilidades: comparação de registros sonoros, história do rádio no Brasil, formatos de gravação de áudio e vídeo, experimentação do processo de gravação e apreciação com os alunos entre outros.

As transformações sociais, tecnológicas, de registro e acesso ao som são visíveis na análise desta tabela. Os estudantes ainda estão numa faixa etária que dependem dos pais para frequentar locais em que há música ao vivo como restaurantes e shows, isto justifica a pouca adesão a este tipo de acesso e transmissão. Outro fator relevante é que as cidades de Pirapora e Buritizeiro[2], onde reside a maior parte dos alunos não possuem tradição de várias apresentações maiores como shows diversos em grande escala, acontecem esporadicamente. Já a música ao vivo é vivenciada no contexto dos bares e restaurantes das cidades constantemente inclusive em estilos definidos pelo dia da semana como “quintaneja” (quinta da música sertaneja).

Outro fator interessante que percebemos foi justamente o pequeno número de adesões ao item propagandas e programas de televisão se comparado a computador e aparelhos pessoais, por exemplo. “Os adolescentes dedicam grande parte de seu tempo à música e se envolvem predominantemente com aquelas que circulam nos meios de comunicação” (SILVA, 2008, p. 40). Sendo a televisão o meio mais comum a todos os adolescentes, é certo que esta influência exista sim, isto é percebido na fala, no jeito de vestir e nas músicas que escutam também. É interessante como eles não percebem a influência que a

[2] As cidades são separadas apenas pelo Rio São Francisco, desta maneira, a escola atende a estudantes das duas cidades tranquilamente.

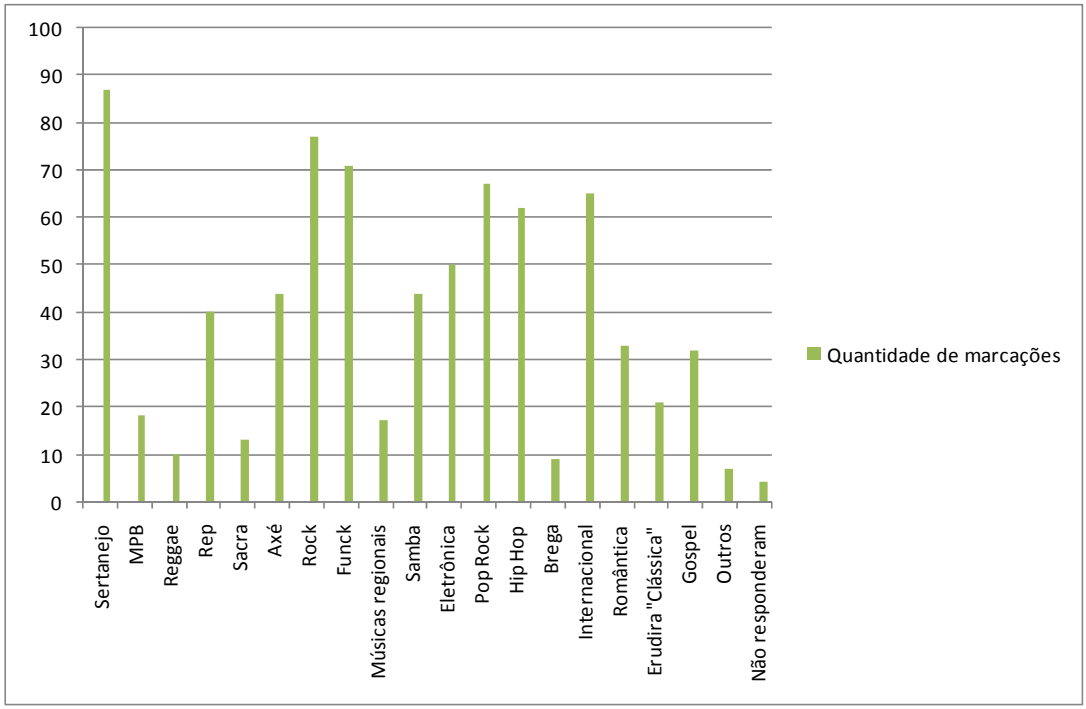
televisão têm em seus gostos, já que, as canções que mais escutam são as veiculadas aos programas e só são sucesso em função da TV, e só aprendem, escutam e reproduzem por está o tempo todo presentes no cotidiano deles por meio da televisão.

Finalmente na análise dos estilos mais escutados pelos alunos percebemos o que já era previsto um alto índice de apontamentos para a música sertaneja e internacional em detrimento de músicas regionais, MPB e de música pouco vinculadas na mídia como brega e reggae. Embora não admitam a influência da TV como verificado, em seu gosto percebemos tal reflexo que segundo Souza e Torres são propiciados em momentos especialmente familiares (SOUZA; TORRES, 2009, p. 48).

As questões de convívio em rede tão solidificadas pela internet são fortalecidas pelo uso de celulares e aparelhagem de última geração. Ainda do gosto generalizado também, os grupos sociais são identificados também pelo gosto musical. Nesta fase da vida, os adolescentes se influenciam facilmente para pertencerem a grupos sociais com diversas finalidades. Ouvir a música "do momento" traz um status de atualizado, "plugado" ou em consonância com o mundo, especialmente o digital, tão importante para os jovens e adolescentes. Estudos recentes comprovam que a música é uma das ferramentas principais para que jovens sejam aceitos pelos grupos de amigos (SILVA, 2008, p. 51). Há pouca variação de respostas entre todas as turmas.

No gráfico a seguir poderemos verificar no âmbito geral:

Gráfico 01- Referente aos estilos musicais mais escutados entre os pesquisados



Estilos próximos também possuem grande aceitação, como o rap, o funck e o hip-hop, todos advindos da cultura popular urbana, típica das periferias com influências parecidas. Quando questionado sobre outros, citaram o estilo forró, foram cinco apontamentos e dois para música japonesa[3]. Os mais citados entre os cantores e bandas internacionais foram: Lady Gaga, Justin Bieber, Byonce, Hanna Montana e outros geralmente norte-americanos. Quase não há referências latinas, que são mais próximas às brasileiras. Estilos considerados mais elitistas como a MPB, o samba e erudita, mais conhecida como "clássica" foram menos aceitas do que estilos fortemente veiculados na mídia como o sertanejo. É importante destacar que os alunos são, em sua maioria, de classe média a classe média alta, pois o colégio é da rede particular de ensino.

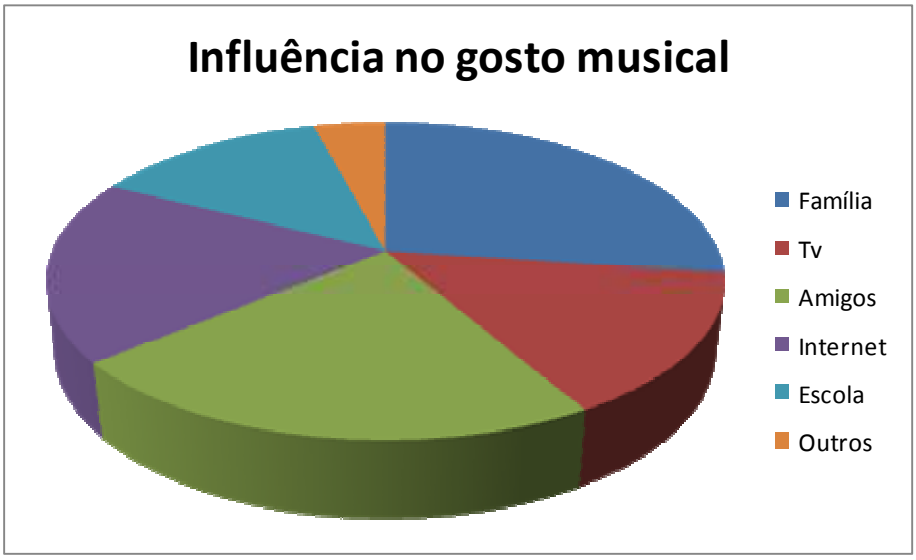
Entre os sertanejos, os mais citados são: Luan Santana, Michel Teló, Maria Cecília e Rodolfo, Vitor e Léo e Fernando e Sorocaba. Este estilo é chamado mais popularmente de sertanejo universitário e surgiu no final da década de 2000. Os pesquisados cantam as músicas e ainda compram diversos itens associados a eles, blusas, bolsas, revistas, chicletes, balas, cadernos, adesivos e outros, fato também percebido nas pesquisas de Silva (2008, p. 50 e 51).

Há influências diversas como vimos no diagnóstico inicial e como acontece na prática na vida de todos nós. Entre o educandário se comprovou a hipótese inicial de grande interferência dos amigos e da família. Até devido à idade, a família ainda é forte referencial, são estudantes entre seis e dez anos. O que nos preocupou foram os números para a escola, apenas trinta e seis citaram-na como influente em suas escolhas musicais. Sabemos que com o número reduzido de carga horária destinada às aulas de música (somente uma por semana) é difícil influenciar decisivamente na a ampliação das concepções musicais dos alunos em pouco mais de quatro meses de estudo. Por isso acreditamos que é dever da escola como um todo propiciar momentos de reflexão e acesso a formas musicais e artísticas distintas para que haja um ganho neste sentido para a formação dos nossos alunos.

Essa interferência familiar, escolar e dos amigos devem convergir para um aumento do poder de escolha do estudante em processo de formação intelectual, social e humanística que só é alcançado mediante esforços múltiplos e coletivos. Propomos no âmbito escolar a formulação e execução de projetos interdisciplinares que tenham a formação musical e ampliação de repertório como base para atividades em todas as áreas do conhecimento. O gráfico 02 ilustra os dados obtidos:

[3] Associamos este fator ao número relativamente grande de descendentes japoneses na cidade. Há alunos descendentes matriculados em quase em todas as séries do ensino fundamental e médio do colégio.

Gráfico 02- Influências musicais dos alunos



Conclusão

Entre os estudantes de 1º e 5º ano há a predominância de estilos musicais que são fortemente veiculados nos meios de comunicação em massa, especialmente computadores (internet) e TV. Entre os principais podemos citar o sertanejo, internacional especialmente ligados ao público jovem, como Lady Gaga e Justi Bieber. Há grande interferência da família neste processo de construção da identidade musical, além dos grupos sociais em que estão inseridos e da TV, embora este último não seja perceptível à maioria dos pesquisados. Consomem música principalmente por meio de aparelhos eletrônicos como celulares e MP3 e não admitem serem influenciados pela mídia como realmente são.

Este trabalho foi importante para conduzir o planejamento para as aulas de música para as próximas etapas escolares. Identificar, conhecer e entender como a mídia, a família, os grupos sociais e os diversos estilos musicais interferem no cotidiano desses alunos foi decisivamente relevante para as concepções de uma prática em educação musical em consonância com as vivências do contexto em foco e ainda com as perspectivas atuais do ensino de música.

Com a aprovação da Lei 11.769/2008 muito se tem questionado sobre o que ensinar nas escolas dentro do conteúdo musical, uma das alternativas é conhecer e ampliar o universo musical que os alunos apontam como sendo pertencentes, uma vez que a ampliação traz novos conhecimentos e dá novos significado ao que se sabe.

Esperamos com este trabalho contribuir para a reflexão de professores no tocante à prática musical de nossos alunos, dando ênfase a estratégias de como este conhecimento, muitas vezes adquirido informalmente, pode colaborar para uma aprendizagem significativa em música em suas diferentes dimensões de complexidade.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professores não especialistas em música. In: *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36- 45. Outubro de 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996, Disponível em: http: //www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicacoes.action?id=102480 Acesso em: 17 de agosto de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997, v. 6: Arte.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, Helena Lopes da. Música, Juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Org. SOUZA, Jusamara. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 39- 58.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. In: *Música na educação básica*. Porto Alegre: v.1, n. 1, outubro de 2009, p. 46- 59.

Flauta doce: transformando a simbologia em aprendizagem significativa

Thelma Nunes Taets
UFRJ
thelmataets@hotmail.com

Maria Judith Sucupira da Costa Lins
UFRJ

Sergio Luis de Almeida Alvares
UFRJ
salvaresbr@gmail.com

Resumo: Trata-se de uma proposta de educação musical para o ensino coletivo da flauta doce cujo objetivo é considerar a aplicação de um método a partir da nota Mi, localizada na primeira linha do pentagrama. A proposta decorreu da dificuldade observada junto aos alunos da classe de iniciação musical que utilizam a flauta doce. A perspectiva de Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel foi escolhida para referencial teórico uma vez que essa teoria utiliza os organizadores prévios – que facilitam a desinibição e disposição do aluno para com o novo – e a subsunção – processo de ligação entre a informação nova e a informação existente. Este trabalho se caracteriza não só pela divisão em grupos de estudo: iniciante, básico e adiantado; como também por atividades em conjunto: com os alunos de cada grupo e com a interação entre os diferentes níveis de aprendizagem. As contribuições que se espera deste estudo para a área de Educação Musical são: a construção de nova compreensão da relação entre a técnica do instrumento e a compreensão da grafia musical; um novo olhar para as aulas de música nas escolas de educação básica a partir da inclusão do ensino coletivo da flauta doce nas séries iniciais do ensino fundamental possibilitando um conhecimento musical significativo.

Palavras chave: Educação Musical na escola. Flauta Doce na escola básica. Aprendizagem Significativa de Ausubel.

Introdução

A experiência como professora de música em escolas de Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental – da rede pública e privada, e em instituições de Organizações Não Governamentais (ONGs) leva à reflexão sobre o espaço ocupado pela educação musical e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Observa-se que bons alunos, interessados na aprendizagem musical, demonstram dificuldades na percepção e compreensão da relação de altura dos sons e sua grafia. Por que não compreendem? No intuito de responder a essa indagação é que esta pesquisa está sendo desenvolvida propondo uma nova metodologia no ensino coletivo da flauta doce.

Ausubel (2001) afirma que o processo de aprendizagem não se trata de simples ajuntamento de saberes, mas implica uma maneira de pensar e aferir atribuição de significado ao que vai ser ensinado e na forma como vai ser ensinado.

Apresentação do tema

Os métodos tradicionais de ensino musical apresentam ao aluno um sistema de notação como um conjunto de signos, como um conhecimento acabado, pronto e que condicionam um fato físico (tocar o instrumento), antes do fato musical (DUARTE, 2001, p. 75). Não há uma preocupação com os conhecimentos que o aluno já traz, o que é importante para a realização da aprendizagem (AUSUBEL, 2001). O conhecimento prévio para que o novo conhecimento tenha significado para o aluno é aspecto importante que deve ser observado e respeitado.

Os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem de flauta doce revelam alguns pontos que merecem revisão, a começar pela posição inicial, a posição da nota Si. A nota Si é uma nota de posição aberta em que a maioria dos orifícios distribuídos pelo corpo da flauta doce permanece aberta: dos oito, fecha-se apenas um na frente e o que se localiza na parte de trás. O aluno usa só o polegar e o indicador da mão esquerda para a produção do som. A mão direita não tem posição definida, fato que proporciona desequilíbrio e dificuldades na sustentação do instrumento. Nos primeiros contatos com o instrumento musical, o aluno não tem domínio para distribuir o peso da flauta doce entre o queixo e o polegar esquerdo e, ao mesmo tempo, deixar os dedos da mão direita em estado de espera acima dos orifícios.

Nesse sentido, Álvares (2005) apresenta uma revisão das teorias do desenvolvimento cognitivo e reflexões sobre diferentes abordagens eficazes para o aprendizado musical e destaca, no caso específico do desempenho musical, a importância da conscientização e aperfeiçoamento da proprioceptividade, a percepção e sensação do movimento.

Essa conscientização de que fala Álvares (2005) pode ser traduzida na atenção do professor de música para a aprendizagem motora nos estudos de instrumentos musicais desde os primeiros contatos com o instrumento.

O estudo da flauta doce a partir da nota Mi apresenta duas mudanças significativas na relação ensino-aprendizagem: uma delas é a preocupação com o desenvolvimento motor e a outra, a condução e construção da grafia musical a partir da primeira linha do pentagrama.

Deve-se observar as duas mãos na dedilhação desde o primeiro contato do aluno com o instrumento e, assim, a sensação de peso e equilíbrio fica evidenciada pela postura correta da flauta, agora melhor distribuída entre mão esquerda e mão direita.

Dessa forma, é possível perceber que aprendizagem motora é favorecida pela atuação interativa das duas mãos que compartilham a responsabilidade de sustentação do instrumento e de execução da nota Mi. A nota Mi representa a posição fechada em que os orifícios, na sua maioria, são fechados. Ao todo são cinco orifícios no corpo da flauta, na visão de cima para baixo e o orifício que se localiza na parte de trás que correspondem à nota Mi, divididos entre a mão esquerda e a mão direita.

Considerando a leitura e escrita da nota Mi, a abordagem dessa aprendizagem inicial pode contribuir para a melhoria do desempenho pela facilidade que apresenta na identificação e clareza da posição na primeira linha do pentagrama. Associa-se, então, o início da execução instrumental por meio da nota Mi com o início da leitura-escrita musical na primeira linha do pentagrama. A nota Mi é articulada, inicialmente com a nota Fá, a partir do primeiro contato do aluno com o instrumento.

Essa melhoria de desempenho ora explanada vai ao encontro da teoria de Ausubel (2001) quando ele afirma que conceitos bem aprendidos e assimilados ajudam o aluno a estabelecer conexões e a formar outros conceitos, o que leva a deduzir que por meio do conceito inicial – posição fechada da nota Mi – o aluno poderá desenvolver as outras posições para o aprendizado da flauta doce.

Conceitos musicais e a aprendizagem significativa

Esta proposta de ensino-aprendizagem da flauta doce tem sido realizada com alunos na faixa de idade de 8 a 14 anos e tem, no canto e na movimentação, o ponto inicial, com o intuito de gerar uma relação entre o conhecimento musical a ser aprendido e o cotidiano do aluno.

Em sala de aula aponta-se a importância de conhecer os organizadores prévios e os subsunçores (AUSUBEL, 2001) com os quais os alunos vêm para as aulas de flauta doce. Os organizadores prévios são definidos como materiais introdutórios no processo de aprendizagem, facilitadores da desinibição e disposição do aluno para entrar em contato com o novo conhecimento a ser aprendido.

Os organizadores se relacionam com outro termo importante na teoria da aprendizagem significativa: a subsunção (AUSUBEL, 2001). A subsunção é o processo de ligação entre a informação nova e a informação existente, possibilitada para explicitar a relação entre os novos conhecimentos e aqueles que o aprendiz já tem, mas não percebe que são relacionáveis aos novos.

No início do processo, os subsunçores (elementos ou ideias de ação) podem ser ativados por meio dos organizadores utilizados pelo professor. Caso o aluno não disponha de subsunçores a respeito do conhecimento a ser aprendido, os próprios organizadores podem auxiliar esse aluno a elaborar seus primeiros subsunçores para aquele determinado conhecimento.

O mecanismo da produção de sons na flauta doce envolve um trabalho conjunto da emissão do sopro com o equilíbrio do instrumento que é articulado com o posicionamento e movimento das mãos e dedos. O sentido de direção e lateralidade, a percepção tátil e cinestésica são fundamentos determinantes nas ações motoras. Nas atividades da infância as ações motoras devem estar presentes e podem favorecer o desenvolvimento das habilidades motoras.

Por meio do canto e da movimentação, tem-se as ações motoras necessárias para a ambientação, verificação dos conhecimentos prévios e ainda, é possível exercer a função de um organizador expositivo, trazendo para o aluno o conhecimento novo de uma ação do cotidiano infantil: cantar e movimentar-se.

No segundo momento, no processo de familiarização com a flauta doce, um organizador comparativo deve ser usado para integrar e discriminar as novas informações e conceitos contidos na canção que o aluno vivenciou do canto e da movimentação.

A prática de ouvir e cantar é comum nas atividades do cotidiano infantil do aluno e pode ser identificada como um importante organizador comparativo na condução dos conceitos específicos desta proposta, além de favorecer a motivação e, consequentemente, a predisposição para aprender. Com um repertório de canções preparadas, de forma intencional e hierarquizadas, será estabelecida uma ponte que ajudará o aluno a estabelecer seus primeiros subsunçores para o processo de conhecimento, dos sons da canção ao conceito novo, a ser identificado e apreendido.

O conteúdo específico selecionado pelo professor para o processo de ensino-aprendizagem da flauta doce deve estar contido na canção que o aluno vai ouvir e cantar. Nesse caso, o conteúdo específico é também o ponto de partida como aquisição inicial do processo de ensino-aprendizagem da flauta doce, as notas Mi e Fá. Observa-se que a nota Mi não é apresentada ao aluno de forma exclusiva, mas dentro de um contexto melódico e em processo interativo com outras notas. A nota Fá é articulada junto à nota Mi desde o primeiro contato do aluno com a flauta doce.

Pode-se perceber o organizador expositivo na ação do professor quando toca as notas Mi e Fá na flauta doce ou quando canta a canção ou parte dela para o aluno que é motivado a

repetir a ação, apoiado pelo professor vencendo a inibição e a insegurança inicial, muitas vezes observada. O organizador comparativo pode ser observado quando os alunos percebem e identificam os sons Mi e Fá.

Com a repetição, o conhecimento novo é incorporado à estrutura cognitiva do aluno e os conceitos já aprendidos determinarão novas aprendizagens e serão por elas modificados. Moreira (1999, p. 13) enfatiza que não se trata de simples associação, mas "(...) de interação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significados e são integradas à estrutura cognitiva".

Por meio da diferenciação progressiva o professor, aos poucos, destaca a relação com os outros sons existentes e leva o aluno a perceber os dois sons dentro do todo na melodia, o que eles têm em comum e o que os diferenciam, pois as notas Mi e Fá não são exclusivas, mas sim parte de um contexto melódico.

Essa vivência em contextos diferentes com as notas Mi e Fá, promovida pelas canções, prepara a estrutura cognitiva do aluno para que seja ancorado um novo conceito (AUSUBEL, 2001): a representação simbólica do som a partir da nota Mi.

A grafia musical é apresentada ao aluno, dentro do contexto melódico das canções que foram vivenciadas por ele segundo o movimento natural do canto e da ação de tocar. Nesse material de canções conhecidas o aluno decodificará os símbolos que representam as notas

. Mi e Fá, numa integração reconciliadora do novo com o anteriormente apresentado.

A localização da nota Mi, na primeira linha da pauta da clave de sol, é privilegiada, conferindo ao aluno um sentido lógico na organização dos sons. O ponto de partida é a primeira linha da pauta com a nota Mi. Moreira (1999, p. 185) reforça esta ideia ao afirmar que "aprender significativamente é, então compreender a organização lógica do material a ser aprendido" que é incorporado e vai se relacionar com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva.

As atividades propostas em sala de aula devem atender a interação afetiva e cognitiva aluno-professor, aluno-aluno, aluno-instrumento, atentas para as ações de mover-se e cantar, primeiramente, cantar e tocar, ouvir e tocar. Esses procedimentos são fundamentais para que "as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, o mais significativa possível" Coll (1995, p.149).

Novas canções se seguem no repertório, pré-selecionado e hierarquizado pelo professor no qual os novos sons são apresentados cuidadosamente, de forma dedutiva, a partir

da sua relação com ações motoras, depois com imagens e percepções diretas e finalmente por meio de representações simbólicas.

Tem-se a seguir as notas de posição fechada Ré e Fá sustenido e a primeira nota de posição aberta, a nota Sol, que irá possibilitar a articulação entre as duas posições: fechada e aberta, na execução das notas Sol e Mi, Sol e Fá sustenido, promovendo o equilíbrio do movimento das mãos e dedos e a postura adequada do instrumento.

Dessa forma, novas relações são estabelecidas num processo contínuo no qual a Aprendizagem Significativa adquire significados mais abrangentes à medida que são estabelecidas novas relações entre os conceitos

Considerações Finais

Conclui-se que a teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel pode fundamentar a proposta de iniciação musical por meio da flauta doce, transformando os conceitos musicais em conhecimento significativo.

É a partir do conhecimento que o aluno carrega consigo para a sala de aula que se destacam os conteúdos específicos; a organização lógica do material a ser aprendido; o conhecimento que será construído em bases sólidas e, continuamente, por meio da observação das pontes de ligação, da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora.

Pode-se observar através do repertório proposto e apresentado em partituras de diferentes níveis de dificuldades, o quanto os conhecimentos novos e velhos se influenciam mutuamente num processo no qual os conhecimentos antigos podem adquirir novos significados. Constatou-se uma relação importante na elaboração e aplicação desse importante recurso pedagógico para a dinamização do método proposto.

Esses procedimentos são fundamentais em todo processo de ensino-aprendizagem que se reporte às aquisições relativas à estrutura cognitiva do ser humano e, também, para que as aprendizagens obtidas sejam significativas em qualquer momento e nível de escolaridade, pois, alunos fluentes, iniciados e não iniciados em flauta doce puderam participar ativamente das aulas e se desenvolver musicalmente.

Nesse sentido, a teoria da Aprendizagem Significativa e o processo de iniciação musical aplicado ao ensino coletivo da Flauta Doce a partir da nota Mi poderão contribuir para o diálogo e interação entre o conhecimento já existente e os novos saberes, a aula de educação musical e o conhecimento musical significativo.

Referências

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos:* uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.

ÁLVARES, Sergio. Teorias do desenvolvimento cognitivo e considerações sobre o aprendizado da música. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2005, Curitiba. *Anais...* 2005.

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995,

DUARTE, Mônica. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. *Debates,* CLA- UNIRIO, Rio de Janeiro, n. 4, p, 75-94, 2001.

MOREIRA, Marco A. Linguagem e aprendizagem significativa. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL: LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. Mesa redonda linguagem e cognição na sala de aula de Ciências, 1999, Belo Horizonte. *Anais...* 1999. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2010.

Formação Continuada: uma abordagem sobre o Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro

Adaile Domingues dos Santos
SEED – PR
adaile.cantora@gmail.com

Silvia Anete Antunes
SEED – PR

Resumo: Este relato apresenta parte do programa de formação continuada oferecido aos professores de artes do Estado do Paraná. Ele é desenvolvido pelo Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro em Curitiba/PR. O trabalho abrange uma proposta integrada de pesquisa e extensão e tem como principal objetivo proporcionar aos professores uma formação continuada em música e compreender suas necessidades metodológicas e didáticas na prática educativa. Como principais resultados percebe-se o interesse dos professores em desenvolver projetos ligados ao ensino de música bem como em desenvolver atividades que envolvam concomitantemente outras formas de manifestação artística.

Introdução

A formação continuada dos professores do quadro próprio do magistério do estado do Paraná requer uma capacitação de qualidade, que lhe propicie um processo dinâmico deprodução e reconstrução do conhecimento da linguagem musical voltada para o ensino fundamental. Desta forma o curso objetivou integrar pesquisa e extensão, compreendendo as necessidades docentes na elaboração do plano de trabalho do programa. Este estudo consiste em um relato de experiência do trabalho realizado com os professores de arte da rede pública estadual com formação em qualquer uma das quatro áreas do conhecimento, atuantes do ensino fundamental e médio, educação especial ou educação de jovens e adultos.

Tem sido recorrente, nos discursos políticos e acadêmicos, o destaque à formação continuada de professores em serviço. Ela é apontada como um dos principais fatores que pode propiciar a melhoria, a mudança e a transformação do ensino, quer seja em instituições públicas ou privadas.

Vários autores têm discutido a formação continuada de professores tais como: Nóvoa (1992); Libâneo (1998); Candau (1999); Marin (2000); Ferreira (2003) e outros. Entre as principais idéias apontadas por eles está a de que a formação de professores não pode ser pensada como sendo um único curso, visto que as demandas da ação pedagógica exigem reformulações constantes, rearticulações precedidas de análises e reflexões mais aprofundadas e principalmente pelo constante processo do reaprender pedagógico.

Acreditamos que o processo de formação dos professores é contínuo e não se encerra com o término de um curso de nível superior ou com uma especialização. A sociedade está em constante transformação, os estudos científicos se desenvolvem tão rapidamente que os conhecimentos tornam-se obsoletos e não satisfazem mais as necessidades dos nossos alunos e do próprio mercado, para tanto, busca-se alternativas e caminhos consistentes para propiciar aos professores atuantes nas escolas públicas estaduais um processo dinâmico de formação e atualização dos conhecimentos para a adaptação às exigências e transformações sociais, políticas e educacionais. Nesse sentido Bellochio considera

> "a necessidade de entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, desta forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido de formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução." (BELLOCHIO, 2003, p. 18 e 19)

Além dessas exigências é relevante o fato de que segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte do Estado do Paraná (DCE, 2008, p.54), o professor deve estabelecer articulação de sua área de habilitação com as outras áreas, por intermédio dos conteúdos estruturantes. Grande parte dos docentes em arte tem formação em Artes Visuais e suas reclamações freqüentes se voltam para a dificuldade em desenvolver conteúdos de música com seus alunos na escola. Nesse sentido, conhecer as áreas que compõem as artes (música, artes plásticas, dança e teatro), seus processos históricos, suas ambivalências e principalmente como estas áreas se relacionam com as demais áreas do conhecimento, pode facilitar esta interação e conseqüentemente, proporcionar um aprendizado amplo, orgânico e efetivo.

> "Certamente, por mais contemporâneo que seja o texto das Diretrizes, o problema não está ou será resolvido no âmbito interno de um documento que institui orientações para a formação profissional do professor.É necessário que o curso formador, como um todo, veja o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado. Dessa forma, devemos entender que o curso não é uma entidade abstrata, e seu projeto de formação profissional não pode ser algo apartado das pessoas que o constituem. Nesse contexto, é preciso levar em conta que cada área do conhecimento possui particularidades que devem ser encaradas na elaboração de matrizes formadoras." (BELLOCHIO, 2003, p. 19)

Diante disso, os cursos de capacitação em música vieram, de forma dinâmica, apresentar os Conteúdos Estruturantes da Música. Esta experiência amplia os conhecimentos e oferece subsídios para expandir a capacidade de seleção, articulação e apreciação da

Música. Traz a valorização cultural por meio do estudo de diversas formas de composição, instrumentação, interpretação pelo canto e sugere que a maneira de se produzir arte, de ver ou sentir a mesma, tem relação direta com o momento histórico ou com a cultura do nosso povo.

Desenvolvimento

Os cursos são presenciais, ofertados para 90 professores da SEED – Rede Estadual com participação de docentes do Ensino Fundamental séries finais, docentes de Ensino Médio, Docentes de Educação Especial e Docentes de Educação de Jovens e Adultos, tendo como critério de participação dos cursos, ser professor de artes da rede pública estadual, ter formação de nível superior em artes em uma das áreas dança, música, visuais ou teatro e estar atuando como docente ou técnico pedagógico da SEED. A distribuição das vagas acontece por núcleos num total de 31 núcleos**.**

O curso possui a carga horária de 24 horas, concentradas em um módulo de três dias no período da manhã e tarde.

No Encaminhamento Metodológico em Arte, segundo as Diretrizes,

> "é necessária a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes em um encaminhamento metodológico orgânico, onde o conhecimento, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica [...] o professor deve considerar para quem, como, por quê e o quê será trabalhado em sala de aula. Tal trabalho deve se pautar pela relação que o ser humano tem com a arte." (DCE, 2008, p. 33)

A capacitação é organizada em dois momentos: a *fundamentação teórica e a prática pedagógica*. Para cada abordagem teórica dos períodos, movimentos ou produções artísticas, sempre direcionamos a uma aplicação posterior, onde o educador realiza uma dinâmica vislumbrando a aplicabilidade em suas práticas de sala de aula, bem como adequadas à sua realidade.

A exemplo disso, tivemos a oficina de ritmo e movimento que utilizando compassos binários, ternários, quaternários e polirritmia, transformamos este elemento formal em jogos de copos, performances rítmicas corporais e movimentos corporais com base em músicas variadas nacionais e internacionais. Esta oficina possibilitou um grupo de vinte professores compor uma apresentação, utilizando uma marca ou moda do fandango litorâneo paranaense como base musical, base esta escolhida pelo grupo por influência de um professor de origem parnanguara, e aplicando nesta música os jogos, danças e movimentos vivenciados na oficina.

Sendo assim, além do aporte teórico e momentos de reflexão e discussão coletiva, vivenciam-se práticas que contemplam a apreciação auditiva de obras diversas, suas relações, possibilidades de articulação e interelações. Além disso, são discutidos e vivenciados os elementos formais da música nas diferentes manifestações artísticas de nosso tempo, os modos de composição, ritmos, gêneros, técnicas, a música popular e folclórica, os jogos musicais, os instrumentos musicais e os instrumentos sonoros que foram confeccionados pelos professores e análises de algumas obras musicais, bem como a experimentação de sua prática.

Com esse encaminhamento, pretende-se que o participante vivencie os três momentos da organização pedagógica propostas pelas DCE's: o sentir, o perceber o trabalho artístico e o conhecimento em arte.

Na formação docente propõe-se uma metodologia integrada com as outras áreas para que os elementos formais da música sejam trabalhados através de diversas composições, em diferentes períodos históricos e contextos sociais. Não há manifestação artística que aconteça isoladamente do contexto histórico em que seu autor viva.

Segundo Fischer (2002)

> "Novas maneiras de ver e de ouvir não são apenas resultados de aperfeiçoamentos ou refinamentos na percepção sensorial, mas também uma decorrência de novas realidades sociais" (FISCHER, 2002, p.170).

A música está presente em praticamente todos os momentos da vida do estudante, portanto, sua aceitação na prática escolar para o desenvolvimento de várias atividades será perfeitamente viável.

Resultados

Através da capacitação observou-se que mesmo os professores que possuem formação em outras áreas das artes, participaram efetivamente e desafiaram seus próprios limites, transpondo as barreiras e impossibilidades pessoais para o sucesso do processo, pois a rica troca de experiências e cooperação foram capazes de suprir no grupo as dificuldades dos outros, enriquecendo assim o conhecimento.

Sabemos que os jogos musicais e performances, passam pelo processo de cooperação. Sendo assim propomos atividades que contemplassem o todo, fazendo com que eles buscassem no coletivo alternativas para a concretização da prática musical, pois o sucesso do grupo dependeu do empenho e esforço de cada indivíduo do grupo.

Devido à dificuldade que muitas vezes os professores expressam em encontrar as literaturas para o embasamento teórico ou mesmo de fácil entendimento, assim como materiais audiovisuais, procuramos nos utilizar de vídeos e pesquisas disponíveis na mídia eletrônica, sites de busca de domínios populares como youtube ou Google e disponibilizamos no site do Centro de Artes, textos e materiais para download.

Verificamos também, que os professores saem das suas atividades diárias da sala de aula para se dedicar aos três dias de curso em um ambiente preparado para a prática artística, possibilitando assim, uma reflexão das situações problemas encontrados e, ao mesmo tempo, a busca de aplicabilidade do conhecimento vivenciado na sua prática, na sua realidade escolar, especificamente falando. Os professores envolvidos saíram do centro de arte com novas idéias e materiais, com um novo ânimo para melhorar e se aperfeiçoar levando isso para sua prática pedagógica.

É importante salientar que o processo de formação continuada implica num esforço continuo de planejamento, motivação, articulação orgânica entres as áreas das artes e principalmente o investimento material e humano. É este, em última instância, que dá consistência ao processo de atualização docente e que efetivamente abre a possibilidade real de que a música seja, na escola, uma prática intensa, coerente e de resultados musicais estéticos significativos e culturalmente valiosos.

Referências

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. *Aformação profissional do Educador Musical: Algumas apostas.* Revista da ABEM, Porto Alegre, 2003.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria, org. *Estética e pesquisa: formação de professores* / organizado porLuciane Maria Schlindwein e Angel Pino Sirgado. Itajaí: Ed Univali: Ed Maria do Cais, 2006.

CANDAU, Vera M. F. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: CANDAU, V. M. F. Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

FERREIRA, Naura SC. (Org.). *Formação continuada e gestão de educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte.* Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2002

GOVERNO DO PARANÁ - SECRETARIA DE ESTADO DA EUCAÇÃO DO PARANÁ - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* – Arte, 2008.

LIBÂNEO, José C. *Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional a mercado entusiasmo*. Revista da Educação, [s.n.], v. 27, n.109, out./dez. 1998

MARIN, Alda J. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.* Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação.* Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SOUZA, Jusamara (Org.). (2000). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: UFRGS.

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

Formação musical na e para a Igreja: um estudo junto a uma Igreja Congregação Cristã no Brasil na cidade de João Pessoa

Mário André Wanderley Oliveira
PPGMus-UFRGS/CAPES
mawoliveira@yahoo.com.br

Maria Zélia Matias Santos
PPGM-UFPB/CAPES
zelmathis@hotmail.com.br

Resumo: A presente comunicação expõe dados empíricos acerca de um trabalho realizado em uma Igreja Congregação Cristã no Brasil, localizado em um bairro de classe média baixa da cidade de João Pessoa, Paraíba. Fazendo parte de uma investigação mais abrangente, do Grupo de Pesquisa PENSAMus, que buscou mapear e compreender os principais contextos de ensino e aprendizagem da música da capital paraibana, o trabalho realizado junto a Igreja teve como objetivo central compreender o modo como se configura o processo educativo-musical nessa instituição religiosa, enfocando concepções e práticas do seu professor / instrutor / regente. Após oito encontros, em que os pesquisadores se valeram de observação participante, anotações em campo, fotografias e filmagens de práticas diversas, além de uma entrevista semiestruturada prévia com o responsável pelas atividades, foi possível depreender, à luz da literatura contemporânea em Educação Musical e áreas afins, que o centro de gravitação das atividades musicais realizadas nessa Igreja é a formação de músicos para um desígnio claramente delineado: a atuação musical na própria instituição, em conformidade com um sistema de significados e escala de valores compartilhados nesse contexto.

Palavras chave: Igreja Congregação Cristã do Brasil; Aulas de Música; Orquestra.

Da diversidade a particularidades

Conhecer os diversos espaços onde, de alguma forma, músicas são ensinadas e aprendidas na sociedade contemporânea tem sido uma preocupação fundante da área de Educação Musical. Desse modo, estudos sobre práticas educativo-musicais têm buscado dar visibilidade a formas, relações presentes, processos, estratégias, finalidades, etc., do ensino e aprendizagem da música, seja na escola de educação básica, escolas especializadas, cursos de graduação; seja em projetos de ação social, aulas particulares, grupos de tradição oral, práticas diversas do nosso dia a dia...

Frente a essa perspectiva abrangente acerca do ensino e aprendizagem de música, uma série de estudos tem sido realizada na cidade de João Pessoa, Paraíba, pelo Grupo de Pesquisa "Práticas de Ensino e Aprendizagem em Música em Múltiplos Contextos (PENSAMus)", grupo registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao Departamento de Educação Musical (DEM-UFPB) e ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (PPGM-UFPB).

Entre os estudos do PENSAMus, alguns[1] têm tido origem numa ampla pesquisa, intitulada "Educação musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município". Esse trabalho apresenta como principal objetivo a realização de um levantamento dos espaços formais e não-formais[2] de educação musical da cidade, bem como compreender concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizam os contextos investigados (QUEIROZ, MARINHO, 2009, p. 1338). Para essa pesquisa, foi adotada uma metodologia que contemplou instrumentos de coleta e análise de dados que permitiram uma abordagem quantitativa e qualitativa do universo contemplado. Em sua primeira fase, quantitativa, foi feito um mapeamento dos espaços enquadráveis nas duas categorias elencadas. E, na segunda fase do trabalho, houve a seleção de espaços, em cada uma das categorias elencadas, para investigações de cunho qualitativo.

No ano de 2010, no primeiro momento da segunda fase da referida pesquisa, após reuniões realizadas no primeiro semestre desse ano, foi decidido que o grupo se dividiria em duas grandes equipes: uma que ficaria responsável por realizar a coleta de dados em espaços identificados na primeira fase da pesquisa e categorizados como "formais", e outra que seria acionada, posteriormente, para organização e análise das informações levantadas. No segundo semestre de 2010, o mesmo foi feito em relação aos espaços "não-formais". Ficou, além disso, estabelecido que a metodologia adotada abarcaria a realização de entrevistas com "professores"[3] e observação das aulas/atividades nos espaços identificados.

Como integrantes do PENSAMus, e mais especificamente membros da equipe de coleta de dados do grupo, buscamos conhecer a realidade das aulas/atividades de música de uma Igreja Congregação Cristã no Brasil, localizada num bairro de classe média baixa da cidade de João Pessoa. A Igreja em questão oferece aos fiéis interessados aulas de teoria da música e de instrumento musical.

Segundo Martinoff (2009, p. 68), "As igrejas protestantes, em função da valorização da música em seus cultos, enfatizam a educação musical, ainda que informalmente. Muitas igrejas evangélicas possuem uma escola de música, que atende não somente aos seus congregados em várias faixas etárias, mas também a pessoas da comunidade.". Sendo este o caso da Igreja foco de nossa atenção, esse espaço apresentou-se como um rico cenário de investigação.

[1]Ver: Queiroz, Soares, Medeiros (2008); Queiroz, Medeiros (2009); Náder, Bastos, Medeiros (2009).
[2]Neste trabalho, foi utilizada a classificação de contextos elaborada por Libâneo (1999) e "ajustada" por Oliveira (2000) para a Educação Musical.
[3]Colocamos "professores" entre aspas, pois muitos entrevistados não se consideram professores.

Tendo sido autorizados para a realização do trabalho pelo coordenador das atividades, realizamos uma entrevista prévia e, posteriormente, fizemos as observações na Igreja, entre os meses de outubro e dezembro de 2010. Dessa maneira, com base em nossa inserção empírica no campo, apresentamos, a seguir, nosso relato com algumas reflexões que concernem à perspectiva do professor acerca do ensino de música na Igreja, bem como impressões sobre o comportamento, participação e envolvimento dos alunos e professor nas atividades.

"[...] desde a teoria musical até a formação do músico na orquestra"

As atividades musicais e educativo-musicais da Igreja pesquisada podem ser divididas em quatro categorias: aulas de teoria musical, aulas de instrumento, ensaios e performance no contexto dos cultos, sendo todas coordenadas e/ou ministradas por um professor bacharel em trombone, voluntário da Igreja desde o ano de 1996. As atividades, geralmente, acontecem aos sábados, das 14h às 16h. Para o professor, "*[...] a gente vai desde a teoria musical até a formação do músico na orquestra*".

A turma de alunos de instrumento e teoria musical é formada, essencialmente, por crianças e pré-adolescentes. Eles, gradativamente, passam a compor o grupo que realiza os ensaios conforme o professor compreende que estão aptos a participar dessa atividade. Posteriormente, à medida que vão se desenvolvendo no ensaio, passam a integrar o grupo de instrumentistas que atua durante os cultos. O professor de música da Igreja enfatiza que o processo "*Não é um estudo muito aprofundado. Mas, especialmente, para tocar nos cultos*".

O professor destaca que, nas atividades que coordena, conta com o apoio de um ou mais auxiliares, sendo que o auxiliar é "*aquele [aluno] que sobressai*". Ele acredita que "*sempre tem aqueles que aprendem com mais facilidade, que tem mais recurso, dom, na parte musical. Então, ele já começa passar aquilo pros outros mais que estão chegando*". Assim, é perceptível que o professor ainda conta com uma cooperação daqueles que, em sua perspectiva, estão em um estágio musical mais avançado. Estes, portanto, colaboram com o professor, em suas funções; e com os alunos, em seu desenvolvimento.

> *Hoje, tem os encarregados, né? [...] Tem que ter os seus auxiliares, digamos assim, em termos de música, né? [...] Quando se parte para entrar na orquestra [...] Depois que o candidato começa a tocar na orquestra e tocar os hinos, a gente começa partir também pra ensaiar ele. Fazer um ensaio musical com ele. Aí, já é uma outra história, também no contexto musical... [...]Iinclusive, uma vez por mês, a gente ensaia esses alunos que entram na orquestra. A gente reúne já com outros apoios de fora [músicos da Igreja*

> *que já passaram por todo o processo] e a gente ensaia os hinos já com todo o pessoal, com toda a irmandade, pra ver como é que sobressai o trabalho dos cultos. (PROFESSOR, 2010)*

É destacado ainda, pelo professor, que a sua formação musical inicial também se deu de forma parecida com a que ensina hoje.

> *Quando eu comecei, eu comecei também dessa mesma base, né? Na Igreja, na minha época, [...] isso [o ensino de música da forma como é hoje] foi a partir de 1996, que foi quando nós começamos a tomar um rumo aqui em João Pessoa. [...] nos anos de 80... 82 e 83 mais ou menos, nós não tínhamos isso aqui em João Pessoa. Então vinham uns irmãos de São Paulo na região, reuniam os meninos e fazia o que eu estou fazendo hoje, tá entendendo? Então foi aonde eu comecei a aprender música. Ele vinha, dava aula de música, teoria musical, o "abc" musical, notas, essas coisas todas e depois passava os exercícios. E, no outro semestre, ele vinha pra ver como a gente tava, tá entendendo? (PROFESSOR, 2010)*

Dessa forma, o interesse do professor em atuar na Igreja parece, em muitos aspectos, se dever a essa formação na própria igreja, não tendo o seu curso superior sido citado como elemento influente da sua maneira de trabalhar. O modo como o seu processo formativo na Igreja se configurou parece tê-lo influenciado na forma de sistematização e feitura da sua prática de ensino.

> *Então, minha base nasceu daí. [...] Eu achei importante porque depois que comecei a estudar - e eu descobri através deles [professores de São Paulo], né? –, comecei tocar na Igreja, comecei ver assim que é importante. Uma pessoa assim que não cobrava nada, com tanto amor e carinho. Ele vinha assim duma viagem tão longa e passava pra nós isso aí. Então, aprendi essas coisas dele. Por isso que entrou isso ai em mim. Eu me fixei nisso aí e passei pra outras crianças. Então, hoje eu me sinto assim na minha... eu me sinto honrado assim nessa parte. (PROFESSOR, 2010)*

Assim, em seu discurso evidencia-se uma satisfação em poder agir do mesmo modo como os seus professores agiram consigo. Um sentimento de retribuição parece motivá-lo a contribuir com a sua Igreja, possibilitando que esta propicie aos fiéis oportunidades até mesmo de inserirem-se profissionalmente no campo da música (embora este não seja o foco do trabalho) através de uma formação simultaneamente musical, cidadã e religiosa, sempre alinhada com os preceitos da Congregação Cristã no Brasil.

> *Então, eu já vi músico... assim, já formei orquestra, assim, de 15 músicos, 20 músicos, que hoje eu vejo tocando nessas orquestras, inclusive muitos já passaram pra universidade e até para outros campos maiores, né? Exército, essas coisas... Então, pra mim, eu me sinto honrado. Nascer nesse sentido, tá entendendo? E até... assim... pessoas que deixaram assim as coisas ["mundanas"]... formaram cidadãos. Formaram tanto assim e tomaram um*

> *rumo na vida positivo, vamos dizer assim. É difícil hoje. A gente sabe que o mundo tá tomado hoje. [...] A instrução não é só de formar música nos meninos, nos jovens... é também formar cidadãos, assim, em termos de aprendizado pro mundo, digamos assim. (PROFESSOR, 2010)*

As aulas de teoria e de instrumento musical

Normalmente, as aulas de teoria musical e de instrumento acontecem aos sábados em que não há ensaios (ou outras atividades da Igreja), sempre em uma pequena sala localizada no segundo andar da Igreja, nos fundos do prédio. Tendo em vista que as atividades duram duas horas, sempre começando às 14h e terminando às 16h, as aulas de teoria e de instrumento têm uma hora de duração cada. A turma é composta por aproximadamente 10 alunos, sendo que o monitor sempre está presente para auxiliar no que for necessário. Mulheres não participam das aulas, conforme regimento da Igreja. E a faixa etária dos alunos está compreendida entre os 7 e 17 anos. Os instrumentos estudados são trompete, clarinete, trombone e violino.

A aula sempre se inicia com uma oração, conduzida pelo professor ou pelos seus auxiliares. São feitos agradecimentos, pedidos de perdão e de graça. Logo após, o professor ou o monitor inicia a aula "tomando", de cada estudante, a lição passada em aula(s) anterior(es). Os estudantes, calados, demonstram estar sempre concentrados. E quando um ou outro se dispersa, lhe é chamada atenção, havendo sempre referência à necessidade de se fazer tudo com cuidado e de modo atento e respeitoso para Deus. Os estudantes sempre acatam aos pedidos obedientemente, sem repetir posteriormente o comportamento repreendido.

Quanto às atividades musicais, os alunos parecem decorar integralmente os conceitos e exercícios contidos no método Bona[4], adaptado para a Congregação Cristã no Brasil. O método é desenvolvido em 16 módulos de teoria e solfejo baseado no hinário da Igreja. Sempre quando o professor ou monitor cobram um determinado conceito ou exercício já conhecido, os alunos buscam reproduzir fielmente o que é cobrado, sendo elogiados quando a reprodução é literal.

Quando a aula de teoria acaba, os alunos, que estão com os instrumentos em seus *cases*, são orientados a se distribuir pela sala, para que tenham início as aulas individuais de

[4] Material destinado ao ensino da leitura de partituras, originalmente produzido pelo compositor e teórico-musical italinao Pasquale Bona, no século XIX.

instrumento. No entanto, o professor e/ou monitor atendem um aluno de cada vez. E, enquanto um aluno tem aula, os outros apenas observam ou mesmo saem um pouco da sala.

A aula parece sempre acontecer de forma silenciosa e tranquila. Os estudantes, sempre atentos, demonstram dificuldade, mas não desinteresse, e se esforçam para alcançar o que lhes é cobrado. Essa paciência e persistência são perceptíveis, sobretudo quando eles são lembrados de que a aplicação de todo aquele conhecimento será de extrema importância para se louvar a Deus.

Ensaios e performances nos cultos

Os ensaios e os cultos da orquestra acontecem aos sábados, sempre na nave da Igreja. Quando há ensaios ou cultos, não há aulas, e vice-versa. Mas os alunos das aulas de teoria e instrumento sempre assistem às atividades. Somente o regente, o monitor e adultos mais experientes – muitos "formados" nos cursos de teoria e instrumento oferecidos pela Igreja – tocam as músicas.

No ambiente, todos os músicos da orquestra sentam-se na fileira central da nave – não em formação de orquestra tradicional, mas em formação de banda. As cordas ficam na primeira fila, próximo ao maestro. E, logo após, estão os saxofones e, em seguida, os metais: trompetes, trombones, bombardinos e tubas. Nessa formação é vetada a participação de mulheres como instrumentista, com exceção do órgão – que, por sua vez, é exclusivamente executado por mulheres. Na fileira à direita do maestro, ficam os fiéis ou convidados masculinos e na fileira da esquerda do maestro ficam só as mulheres, fiéis ou convidadas (adultas e crianças). Todas as mulheres usam manto branco cobrindo o cabelo e os músicos da orquestra usam paletó com toda a pompa de uma apresentação, mesmo quando só estão ensaiando.

O maestro inicia o ensaio com uma oração em que todos devem participar ajoelhados, inclusive os convidados. Depois, cada membro abre seu hinário na página indicada pelo maestro. Em seguida, pede a qualquer pessoa que se manifeste na escolha de um número correspondente a um hino. Após a escolha, os demais se manifestam vivamente dizendo: "*Glória a Deus!*". E a mesma expressão é repetida quando a música termina.

Nas músicas, quase sempre os instrumentos executam a mesma linha melódica, variando, no máximo, a oitava. Padrões estruturais também puderam ser percebidos nas performances. Integram as músicas combinações de sessões: instrumentos e canto juntos;

somente instrumentos; somente canto. Como já mencionado, quase sempre instrumentos e vozes estão em uníssono.

Considerações

Com base nas observações realizadas em aulas e ensaios de música de uma Igreja Congregação Cristã no Brasil de João Pessoa, foi possível compreender que as atividades educativo-musicais empreendidas, apesar do aparente caráter técnico, se justificam por atender a algo demandado e significado pela própria Igreja, tendo em vista que "a música é componente essencial do culto evangélico, juntamente com as orações e a prédica ou sermão." (MARTINOFF, 2010, p. 68).

As atividades observadas, dessa forma, parecem apresentar sentido para os envolvidos não apenas por lhes possibilitar um desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, mas também pelo entendimento do "uso" e das "funções" da música que aprendem e com a qual trabalham, considerando que o "uso" diz respeito à situação em que a música é utilizada e a "função", ao "porquê" de seu utilização (MERRIAM, 1964, p. 209). Assim, a todo o momento professor e alunos demonstram a sua devoção, fidelidade e respeito à doutrina que seguem, através do tocar, do aprender e do ensinar música.

Tanto o professor quanto o monitor, estudantes e os músicos, de forma geral demonstram considerar as atividades musicais nas quais estão engajados como importante componente de sua vida religiosa. Exatamente por ganhar sentido em meio à religião, os fiéis estabelecem com a música da Igreja relações que a transformam numa importante expressão que os acompanha em todos os rituais religiosos.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 67-74, mar. 2010.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical em transição: Jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Curitiba. *Anais*... Curitiba, 2000. p. 15-32.

NÁDER, Alexandre Milnes-Jones; BASTOS, Juliana Carla; MEDEIROS, Pedro Henrique Simões. O ensino musical em três espaços não-formais da cidade de João Pessoa:principais características, situações e estratégias. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais*... Londrina: UEL, 2009. CD-rom.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; SOARES, Marciano da Silva; MEDEIROS, Pedro Henrique S. . Educação musical em João Pessoa: espaços, concepções e práticas de ensino e aprendizagem da música. In: Congresso da ANPPOM, 2008, Salvador. *Anais*... Salvador: UFBA, 2008. CD-rom.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. O Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos: pesquisa e ações em João Pessoa. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 18., 2009, Londrina. *Anais*... Londrina: UEL, 2009. CD-rom

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MEDEIROS, Pedro Henrique. Educação musical em contextos não-formais: espaços e práticas de ensino e aprendizagem da música em de João Pessoa. In: XIX Congresso da Associação Nacional da Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2009, Curitiba. *Anais*... Goiânia: UFG, 2009. CD-rom

Formação reflexiva de professores de música a distância: a busca por modelos

Jordana Pacheco Eid
UnB
jordanaeid@gmail.com

Maria Isabel Montandon
UnB
misabel@unb.br

Resumo: Esta comunicação discute fundamentos para a formação de professores reflexivos na concepção de pensamento reflexivo de Dewey (1959), reflexão na e sobre a prática de Schon (2000), reflexão como prática social de Zeichner (1993), teorias práticas dos professores e tradições dos professores reflexivos de Zeichner e Liston (1996). Esses são referenciais usados na pesquisa sobre o impacto de um curso de formação de professores a distância na transformação de práticas docentes, a partir da perspectiva dos estudantes. Dados preliminares apontam a importância de modelos como base para a formação em diferentes níveis dos estudantes.

Palavras chave: Formação de Professores à distância; Professores de música reflexivos.

O debate atual sobre a formação de professores tem criticado com freqüência a formação técnica na qual o professor apenas aplica conceitos, princípios, metodologias e teorias formuladas por outros em suas aulas. Essa formação, denominada por Schon (2000) de racionalidade técnica, é vista como ineficaz para resolver os problemas educacionais, pois não considera a complexidade da realidade contemporânea que apresenta inúmeros desafios, situações imprevisíveis e únicas. Como reação ao tecnicismo, diversos autores tem indicado a formação baseada na reflexão sobre a própria prática (DEWEY, 1959; SCHON, 2000; ZEICHNER, 1993; PÉREZ GÓMEZ, 1995; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2006; entre outros). Os autores concordam que a prática docente deve ser valorizada como campo de construção de conhecimentos por meio da reflexão sobre ela, no entanto, cada um deles apresenta uma contribuição diferenciada sobre esta formação reflexiva de professores.

Dewey (1959) defende a necessidade do professor se manter em constante atualização de sua prática por meio do pensamento reflexivo. O autor contrapõe esse tipo de pensamento ao pensamento rotineiro, comum. Segundo Dewey (1959), apenas pensando reflexivamente, ou seja, sistematizando uma investigação reflexiva sobre os problemas encontrados na prática com o objetivo de elaborar possíveis soluções, o professor irá superar o pensamento comum regido muitas vezes pelo impulso, tradição, instrução e imitação e emancipará sua ação.

Partindo da idéia de pensamento reflexivo de Dewey, Schon (2000) sistematizou os momentos em que essa reflexão do professor pode acontecer. Em sua visão, o professor deve refletir sobre a ação após ela acontecer ou, o que ele chama de refletir-na-ação, onde ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento. O processo de reflexão para Schon, portanto, se inicia e se finda na ação. Primeiramente, o que Schon chama de *conhecimento na ação* está presente, ou seja, o pensamento rotineiro colocado por Dewey no qual o professor age de acordo com seu costume. Quando há, no entanto, uma situação diferente, um problema na ação, o sujeito passa pelo processo de *reflexão-na-ação* para resolver as novas demandas no momento em que surgem. Com isso, o profissional adquire um repertório de ações, chamado de *conhecimento prático.* Esse conhecimento, porém, necessita de nova reflexão, pois os novos problemas superam o repertório criado que não dá conta de todas as *zonas indeterminadas da prática*. O sujeito, então, faz uma *reflexão sobre a reflexão-na-ação* para, a partir daí, transformar sua ação.

Contribuindo com os estudos sobre a formação reflexiva de professores, Zeichner (1993) enfatiza a importância de considerar o contexto institucional, social e cultural que envolve a prática ao se refletir sobre ela. Segundo o autor, apenas assim o professor assumirá sua responsabilidade como ator do processo de ensino e aprendizagem e não apenas como reprodutor. Outro aspecto colocado por Zeichner é a necessidade de pressupor a prática reflexiva de modo coletivo. Na sua visão, para ampliar as possíveis conseqüências da reflexão sobre a prática, os professores devem deixar de refletir individualmente e passar a refletir juntos, constituindo uma prática social. Complementando as contribuições sobre a abordagem reflexiva na formação de professores, Pimenta (2006) enfatiza que o foco na reflexão da prática docente não deve destituir a importância da pesquisa sistemática e das teorias da educação, pois são importantes para nutrir os conhecimentos produzidos na prática.

Os conhecimentos produzidos pelos professores em suas práticas são chamados por Zeichner e Liston (1996) de *teorias práticas dos professores*. Segundo esses autores, existem três elementos que influenciam as teorias práticas dos professores, ou seja, três fontes para esses conhecimentos produzidos na prática: as experiências pessoais, de vida, que incluem também a vivência como alunos; os conhecimentos transmitidos por outros (pessoas, livros, cultura, filmes, mídia, etc.), que incluem as pesquisas sistemáticas e as teorias da educação como coloca Pimenta, e os valores pessoais. No entanto, Zeichner e Liston (1996) lembram que o que mais interessa para contribuir com a prática reflexiva dos professores é a forma como essas fontes são utilizadas e a forma como influenciam a prática. Segundo esses autores,

essas fontes podem ser recebidas como regras, como teste/avaliação de suas crenças, e como esquemas ou estruturas para compreender melhor seu trabalho.

Em todas as abordagens sobre a formação reflexiva de professores, os autores reconhecem que, para se refletir, há a necessidade de encontrar problemas nas práticas docentes. A percepção de problemas desencadeia processos de reflexão nos professores e, conseqüentemente, de transformação em suas práticas, com a proposição de didáticas e metodologias que se adéqüem aos desafios encontrados.

Embora a percepção de problemas seja condição para a reflexão e mudanças nas práticas docentes, nem sempre encontrar problemas é suficiente para transformações na atuação, como aponta Scarambone (2009). A autora concluiu em sua pesquisa que quando professores encontravam problemas em suas práticas e não sabiam com resolvê-los, atribuíam a responsabilidade de tais problemas a fatores externos à sua atuação, por não saberem sua natureza ou por não terem recursos teórico-metodológicos para solucioná-los.

Tentando compreender as diferentes formas de ser um professor reflexivo, Zeichner e Liston (1996) perceberam a existência de cinco "tradições" desse professor: acadêmica, eficiência social, desenvolvimentista, reconstrucionista social e genérica. A tradição acadêmica, segundo os autores, foca o conteúdo disciplinar e sua transmissão. Nessa tradição basta o professor saber muito sobre sua área. A reflexão, nessa tradição, acontece sobre o conteúdo e como ele é ensinado, sendo que os conhecimentos pedagógicos são adquiridos apenas nas práticas docentes dos cursos de formação de professores.

Já na tradição de eficiência social, o foco está nas pesquisas sobre o ensino (feitas por outros, não professores). Nessa, as pesquisas são a base do conhecimento que orientam os professores. A reflexão ocorre sobre a relação entre a própria prática e o que as pesquisas dizem que deve ser feito na prática. Apesar de demonstrar uma relação com a visão técnica de ensino, essa tradição tem uma vertente mais técnica, na qual há a aplicação do conhecimento científico e uma vertente mais deliberativa, na qual as investigações científicas são uma das fontes na resolução de problemas.

O foco da tradição desenvolvimentista está nos alunos e na observação sobre eles. Há a suposição de que a evolução natural dos alunos é a base para determinar o quê e como se deve ensinar. Na tradição reconstrucionista social a ênfase está tanto nas próprias práticas como também nas condições sociais onde essas práticas se situam, enfatizando reflexões sobre questões de equidade e justiça social. Afirma-se nessa tradição que os contextos institucionais, culturais e políticos afetam e são afetados pelo que fazemos. Segundo Zeichner e Liston (1996), três características podem ser evidenciadas nessa tradição: impulso

democrático e emancipador, foco nas conseqüências sociais e políticas do ensino e compromisso com a reflexão como uma prática social.

Na última tradição de ensino, a genérica, a ênfase está na reflexão geral, ampla sobre o ensino, sem atenção para a forma ou conteúdo da reflexão. Para Zeichner e Liston (1996), nenhuma dessas cinco tradições ignora a outra.

Cursos de formação de professores têm recebido cada vez mais atenção das políticas educacionais no Brasil, como forma de qualificar a educação básica. Uma das iniciativas foi a criação dos cursos à distância, cuja maioria concentra-se nos cursos de Licenciatura. Na Universidade de Brasília, o curso de licenciatura em música a distância (Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília), congruente com essa proposta de formação reflexiva, propõe em seu Projeto Político Pedagógico que

> O curso de Licenciatura em Música tem como objetivo fornecer subsídios teóricos-práticos para desenvolver um futuro educador musical reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação.

A partir dessa proposta buscou-se investigar a perspectiva dos estudantes sobre o que no curso de Licenciatura em Música a Distância da UAB/UnB está sendo considerado mais significativo para refletirem e transformarem suas práticas docentes.

Partindo desse objetivo, essa pesquisa de caráter quali-quantitativo se apoia no método de pesquisa de Survey de pequeno porte com a utilização de um questionário auto-administrado. A partir da perspectiva teórica de Babbie (2005), foi utilizado o método Survey considerando essencialmente sua principal característica de "entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada" para ser investigada (BABBIE, 2005, p. 83).

Para selecionar a amostra da pesquisa, ou seja, quais estudantes do Curso de Licenciatura em Música a Distância da UAB/UnB iriam participar, verificou-se que, quanto mais o estudante tivesse cursado as disciplinas e participado do curso, mais ele poderia contribuir para os resultados da pesquisa, pois o objetivo envolve características do curso, situações, atitudes de tutores e supervisores, disciplinas, ferramentas de interação e outros pontos citados pelos estudantes como significativos no curso para ajudarem com suas práticas docentes. A partir dessa percepção, foram selecionados como amostra da pesquisa os primeiros prováveis formandos do Curso, ou seja, os estudantes que já cursaram mais disciplinas oferecidas.

Dados preliminares

As respostas mais freqüentes dos estudantes sobre como o curso tem contribuído para refletirem e transformarem suas práticas docentes indicam as interações entre professores/tutores e estudantes nos fóruns, estágios, webconferências e, principalmente, modelos e exemplos que são dados pelos professores em vídeos ou aulas presenciais, como podemos ver nas seguintes respostas:

> O próprio estágio supervisionado é um espaço propício para mudarmos para melhor a nossa forma de dar aulas. (Q2, p. 5)
>
> As webconferências nos dão subsídios para desenvolvermos uma aula prática e objetiva [...]. (Q7, p. 21)
>
> Não posso deixar de falar do contato professor/aluno. Esse fator é primordial. (Q3, p. 9)

Os estudantes colocam ainda que, assim como os exemplos e modelos de aula mostrados ou sugeridos pelos professores são o que mais tem os ajudado com suas práticas docentes, esses exemplos e modelos também são justamente o que mais falta no curso para ajudá-los a melhorarem ainda mais suas aulas, como se nota nas respostas a seguir:

> Textos, vídeos ou sugestões de práticas pedagógico musicais que nos sirvam de exemplo ou modelo para nossas atividades em sala de aula. (Q2, p. 7)
>
> Mais exemplos práticos por parte de nossos mestres professores. (Q4, p. 14)
>
> Mais exemplos áudio-visuais de aulas com a metodologia indicada para as nossas práticas pedagógicas. (Q11, p. 36)

A busca por modelos e exemplos de aulas por parte dos estudantes foi uma tendência nas respostas ao questionário. De acordo com os estudantes, essas são as principais fontes do curso para os ajudarem a refletir e transformar suas aulas. Para Zeichner e Liston (1996), esses conhecimentos transmitidos pelo curso assim como as experiências pessoais como alunos são necessariamente fontes que influenciam as práticas docentes desses estudantes-futuros-professores. No entanto, os autores percebem a necessidade de compreender como esses estudantes tratam essas influencias, pois se tratarem como regras estarão agindo de

acordo com a racionalidade técnica explicada por Schon (2000) ou a "tradição de eficiência social" de Zeichner e Liston (1996) na qual há apenas uma aplicação dessas fontes, desses conhecimentos.

Pode-se perceber pelos discursos dos estudantes que o sentido e o significado que eles dão ao que o tutor fala, aos modelos e exemplos trazidos, aos comandos, explicações, dicas e sugestões são interpretados de formas variadas, como Zeichner e Liston (1996) também apontam. Cada um dá um significado diferenciado a partir de suas experiências e formação prévia, a partir de suas possibilidades e limites de compreensão, de criatividade e de reflexão. Enquanto alguns estudantes parecem se apegar ao modelo como forma de garantir uma "boa" aula de música, recebendo esses modelos e sugestões como instrução do que deve ser feito, como idéias a serem copiadas:

> Seguindo instruções da professora [...] (Q6, p.18)

> Desde o início tenho sentido falta de um conteúdo programático para trabalhar durante o ano inteiro. (Q3, p.11)

Outros recebem como forma de compreensão das metodologias e princípios discutidos, como é possível notar na seguinte resposta:

> As aulas dadas pelos professores são para nós como que referência, modelo e confronto com nosso perfil de educador. Nestas aulas podemos fazer questionamentos, tirar dúvidas e nos reavaliarmos como professores. (Q 2, p.6)

Outro aspecto muito comum nas falas desses estudantes é um discurso pontual que engloba a presença ou a necessidade de utilização de certos princípios de aula de música vistos no curso. No entanto, não há explicação do por que certos princípios e métodos devem ser utilizados. O discurso parece vir como uma repetição na qual o estudante fala, mas não compreende. Os estudantes com esse discurso mais repetitivo que explicativo, tendem a dizer que sua aula de música é ou deveria ser mais musical e menos teórica; que essa aula considera ou deveria considerar as vivências e experiências musicais dos alunos; e que essa aula tem ou deveria ter muita prática por meio de atividades de apreciação, composição e execução musical. Esses foram princípios trabalhados em diferentes disciplinas do curso, de acordo com referenciais estudados. Entretanto, apenas alguns estudantes explicaram o por que acreditam que as aulas devem ser dessa forma ou a relação entre as ações nas aulas e a relação com princípios pedagógicos. Um estudante sentiu a necessidade de um conteúdo programático para o ano inteiro, pois tem receio que suas aulas se tornem muito repetitivas.

No entanto, todos os estudantes reconhecem o curso como essencial para repensarem suas práticas e elaborarem aulas em acordo com princípios educacionais atuais.

Por outro lado, outros estudantes conseguem se distanciar do exemplo, usando-o como referência para compreensão de princípios e práticas de ensino de música. Essas respostas apresentam um tipo de discurso na qual os estudantes (3) não apenas citam que certos princípios, métodos e modelos são importantes para a aula de música, mas apresentam também de uma forma mais detalhada, uma explicação pessoal do por que são importantes. Para esses estudantes, os modelos de aulas parecem ser importantes não para serem copiados, mas para que haja uma maior reflexão sobre seu próprio ensino.

> As aulas dadas pelos professores são para nós como que referência, modelo e confronto com nosso perfil de educador. Nestas aulas podemos fazer questionamentos, tirar dúvidas e nos reavaliar como professores. (Q2, p.6/7)

É importante lembrar, no entanto, que assim como Argyris e Schon (1974) colocam, os conhecimentos que os professores produzem sobre suas práticas, ou seja, suas *teorias de ação* são divididas em dois componentes: as *teorias defendidas* (aceitas) e as *teorias em uso*. As teorias defendidas são colocadas pelos autores como sendo as convicções, valores e atitudes na qual os professores justificam ou descrevem seu comportamento, ou seja, o que eles dizem sobre o que fazem. Já as teorias em uso são os comportamentos e atitudes que de fato operacionalizam em suas ações. De um lado, portanto, existem as teorias em que os professores acreditam e que pensam se basear em suas ações e de outro o que eles realmente praticam. Para aumentar a consciência sobre si próprios, sobre suas ações e seu ensino, ou seja, para que se tornem mais reflexivos, Argyris e Schon vêem a necessidade dos professores investigarem e explicitarem sua teoria de ação (tanto defendida como praticada) e avaliarem as compatibilidades e incompatibilidades entre esses dois componentes para melhorarem seu ensino.

Os dados desta pesquisa analisam o discurso dos estudantes, sendo necessárias outras pesquisas para verificar a relação entre o que os estudantes descrevem e defende com o que realizam e propõem em suas práticas.

Referências

ARGYRIS, C.; SCHON, D. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1974.
BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de Survey.* Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Programa Universidade Aberta do Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito- 4.ed.- São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente*: Dois estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem;* tradução de Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores*: Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____.; LISTON, D. *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996)

Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem

Gerardo Silveira Viana Júnior
UFCE
gerardovianajr@ufc.br

Resumo: A realidade escolar brasileira demonstra uma carência de professores com formação adequada para o trabalho com Música em sala de aula. A lei 11.769/2008 ampliou essa demanda, tornando necessário estabelecer condições para a formação musical docente, garantindo o alcance dos objetivos da legislação. Nesse sentido, buscamos através deste estudo identificar a viabilidade do emprego da modalidade semipresencial, através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, nesse processo formativo. A pesquisa teve como sujeitos os estudantes do curso de Música da Universidade Federal do Ceará, matriculados na disciplina de Harmonia 2 no semestre 2009.2. Adotou-se o modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988) como marco teórico para o planejamento das atividades, empregando o ambiente virtual SOCRATES, as quais envolveram o acesso a conteúdos disponibilizados sob a forma de aulas online e a utilização das ferramentas de interação do ambiente, a fim de viabilizar discussões acerca dos temas estudados. Assim, buscamos compreender como se desenvolveu o processo de aprendizagem musical dos sujeitos, bem como identificar os limites e as possibilidades que as ferramentas de interação do ambiente impuseram a esse processo. A análise dos dados revelou que, apesar das limitações das ferramentas de interação na representação da notação musical, os estudantes conseguiram atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos para a disciplina. Assim, observamos que o emprego da modalidade semipresencial se constitui em uma possibilidade efetiva para a formação musical de professores. Além disso, propomos a incorporação de alguns recursos ao AVA, de forma a aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de Música na modalidade semipresencial.

Palavras chave: Formação de Professores; Educação Musical; Ensino semipresencial

Introdução

A promulgação da lei 11.769/2008, que torna a Música conteúdo obrigatório do componente curricular Artes no ensino regular, instituindo um prazo de três anos para a sua implantação, aponta para a busca de uma maior democratização no acesso ao conhecimento musical. Por outro lado, cria uma demanda crescente de professores adequadamente habilitados que precisa ser atendida, seja a partir de novos profissionais provenientes dos cursos superiores de pedagogia e de licenciatura, seja mediante um processo de formação continuada do qual devem participar os professores que já atuam na área de Artes nas escolas públicas. Nesse sentido, é importante também viabilizar que os pedagogos, como também os educadores que já atuam como professores de Arte nas escolas, recebam uma formação musical que lhes possibilite trabalhar de forma adequada com Música em sala de aula.

A introdução das tecnologias digitais na Educação tem trazido novos caminhos para o processo de formação do professor. Entre eles, a modalidade semipresencial tem sido apontada como uma alternativa viável para formação inicial e continuada por diversos estudos (DUFF E JONASSEM, 1992; VALENTE, 2003; BELLONI 2006).

Esses recursos têm sido também amplamente utilizados por músicos amadores e diletantes como alternativas à falta de acesso à Educação Musical no ensino formal. No entanto, a maioria deles baseia-se em propostas que reproduzem as práticas pedagógicas do ensino tradicional de Música, ou seja, voltadas para a formação de músicos que tem como fim imediato, e às vezes único, a aprendizagem de execução de um instrumento.

A presente pesquisa se propõe a analisar uma experiência de formação musical de professores na modalidade semipresencial, desenvolvida a partir de uma proposta metodológica baseada no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988). Nesse sentido, buscamos identificar as vantagens e limitações das ferramentas de comunicação disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA empregado para implementação da metodologia. Além disso, desejamos identificar quais novos recursos devem ser incorporados ao AVA para tornar mais efetivo o processo de formação musical de professores através da Internet.

1. Tecnologias Digitais e Educação Musical

O advento da Internet tornou possível adotar um novo paradigma no processo de EaD, baseado na construção coletiva do conhecimento e na aprendizagem colaborativa, e não mais na mera transmissão de conhecimentos. Assim, as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos passaram a ser levados em consideração para o desenvolvimento da capacidade de crítica e da autonomia no aprendizado.

Por outro lado, com o desenvolvimento das linguagens HTML e JAVA, a possibilidade de transmissão de diversas mídias (imagem, som, vídeo etc.) através da internet se tornou bastante ampla. De tal forma que, a utilização destes recursos possibilitou um incremento da qualidade do material didático disponibilizado nos cursos on-line, inclusive para o aprendizado de Música.

É importante ressaltar que, devido à falta de acesso ao aprendizado de Música nas escolas regulares, a utilização de recursos midiáticos sempre foi uma alternativa empregada pelos interessados nesta linguagem artística. Estes materiais comumente se tornam os mediadores nos primeiros contatos destes indivíduos com seus instrumentos musicais (GOHN, 2003).

Diversos estudos (KRÜGER et al, 1999; KRÜGER et al, 2001; FICHEMAN et al, 2003; MILLETO et al, 2005; VIANA-JÚNIOR, 2005; JESUS et al, 2007) tem se dedicado ao desenvolvimento de ferramentas computacionais e ao estudo sobre o emprego do computador e da Internet em Educação Musical.

Além disso, podemos encontrar diversos sites na Internet onde são disponibilizadas ferramentas para a realização de uma variedade de atividades ligadas ao ensino de Música: treinamento auditivo, ensino de instrumentos através de vídeos, composição musical individual e colaborativa, informações históricas sobre os diversos estilos musicais, entre outras.

No entanto, assim como acontece com outras tecnologias digitais, a maioria destas ferramentas apenas reproduz na virtualidade as atividades do ensino de Música tradicional. Além disso, elas não estão atreladas a uma proposta curricular e metodológica clara, sendo comumente desenvolvidas de forma desordenada. Por isso, sua utilização pelos usuários também se dá de maneira informal, em processos de auto-aprendizagem, como alternativa à falta de acesso à Educação musical no ensino regular.

A presente pesquisa se propôs a elaborar uma proposta metodológica para a formação musical de professores, a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988), empregando as ferramentas de interação de um AVA e as diversas mídias (sites, objetos de aprendizagem, softwares etc.) disponibilizadas na Internet.

Para Swanwick (1988), o aluno deve ter a oportunidade de envolver-se com o fenômeno musical a partir de diversas perspectivas: como compositor, como intérprete e como crítico. Assim, qualquer processo educativo deve propiciar o engajamento do estudante com a linguagem sonora a partir de atividades de Apreciação, Composição e Execução, para que ele possa desenvolver a sua expressividade musical e compreender esta Arte como uma forma de discurso.

Assim, buscou-se compreender como as ferramentas disponibilizadas em AVA podem ser empregadas para implementar estes tipos de atividades. Além disso, pretendeu-se identificar a natureza das limitações impostas pelas tecnologias disponíveis com o objetivo de diagnosticar a necessidade de elaboração de novas ferramentas, possibilitando que o aprendizado musical através de AVA se torne ainda mais efetivo.

2. Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa desenvolveu-se em duas fases. Na fase de planejamento e transição didática foram definidos os conteúdos e objetivos do curso de formação, bem como se deu a elaboração das atividades e formas de avaliação empregadas. Além disso, realizou-se a publicação destes conteúdos e atividades na Internet, através do emprego das ferramentas do AVA e de outros recursos complementares não contemplados pelo ambiente.

O estudo desenvolveu-se durante o semestre 2009.2 com os estudantes da disciplina de Harmonia 2 do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará. A escolha dessa disciplina se justificou pelo fato de que a natureza do conhecimento tratado se adequou facilmente à proposta metodológica desse estudo, uma vez que viabilizou o planejamento de atividades baseadas no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988). Além disso, como forma de tornar mais significativos os conteúdos abordados, adotou-se como tema transversal os aspectos harmônicos e melódicos da Música Popular Brasileira.

Os conteúdos e atividades da disciplina foram disponibilizados na Internet através do ambiente SOCRATES[1]. Esse AVA, desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual, inclui ferramentas de interação como fórum, chat e troca de mensagens. Além disso, estão disponibilizados recursos para disponibilização de arquivos em portfólios individuais, para publicação de conteúdos multimídia online através de um editor de aulas, e para acompanhamento do desempenho dos alunos.

Na segunda fase da pesquisa, foi desenvolvida a formação na modalidade de ensino semipresencial. Durante a mesma, os alunos participaram, no ambiente SOCRATES, de atividades de Composição, Apreciação e Execução envolvendo canções da MPB, com o intuito de adquirirem conhecimentos musicais específicos de harmonia tonal e arranjo.

Os alunos foram avaliados a partir da participação dos mesmos nas atividades e da qualidade das produções musicais elaboradas por eles durante o processo. Além disso, foram realizadas duas avaliações escritas presenciais, observando o que determina o decreto 5.622 de 19/12/2005 que regulamenta o funcionamento dos cursos na modalidade à distância.

A principal técnica de coleta de dados empregada nessa fase da pesquisa foi a observação participante, empregando-se um diário de campo. Nesse sentido, a coleta se deu a partir do acompanhamento das atividades presenciais, das discussões nos fóruns online e do desempenho dos estudantes na realização das tarefas de portfólio.

Por outro lado, nos interessou conhecer a perspectiva dos estudantes acerca da formação. Com esse intuito, realizamos entrevistas individuais com os estudantes, de caráter semi-estruturado, utilizando as seguintes questões:

[1] Disponível em: www.virtual.ufc.br/socrates

a) Como você avalia a sua aprendizagem?
b) Que fatores facilitaram a sua aprendizagem?
c) Que aspectos interferiram negativamente em sua aprendizagem?
d) Que sugestões você daria para favorecer a aprendizagem musical na modalidade semipresencial?

Na próxima seção, discutimos os resultados mais significativos do presente estudo, obtidos a partir dos dados coletados através dos procedimentos metodológicos acima descritos.

3. Apreciação, Composição e Execução na Modalidade Semipresencial

A partir dos dados coletados, se tentou compreender o nexo entre a aprendizagem dos estudantes, a modalidade de ensino utilizada e os tipos de interação viabilizados pelas ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. O intuito dessa análise foi determinar a qualidade do processo de aprendizagem musical na modalidade semipresencial, bem como as limitações que as ferramentas de interação impuseram a esse processo.

Uma vez que nos utilizamos do modelo C(L)A(S)P apresentado em Swanwick (1988) como referencial para elaboração das atividades propostas para a formação, utilizamos as três atividades principais do modelo (Apreciação, Composição e Execução) como categorias para análise das informações selecionadas.

Durante a formação, a maneira mais direta de oferecer a atividade de Apreciação foi através da disponibilização, no corpo do material didático elaborado, de trechos musicais, em formato de imagem e áudio, em que se exemplificava o emprego do vocabulário estudado. Assim, a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem com recursos multimídia permitiu amalgamar imagem e som, ampliando as possibilidades do processo de apreciação.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, essa possibilidade de integração de mídias facilitou o processo de aprendizagem:

> Pra mim foi ótimo, principalmente assim, como eu não tinha acesso a essa questão da harmonia, questão de tocar um instrumento, os exemplos que foram colocados lá foram excelentes. Assim, resolveram muito minhas dúvidas. Eu clicava lá e ficava ouvindo e como eram trechos, então ficava super didático, você falava aquela parte teórica e de repente a prática já tava lá, o áudio. Então pra mim foi ótimo, eu acho que foi bem suficiente. (Estudante C.)

Foram propostas também atividades que envolviam a apreciação de trechos musicais co m o emprego das ferramentas de fórum e de portfólio. Nos fóruns, os estudantes

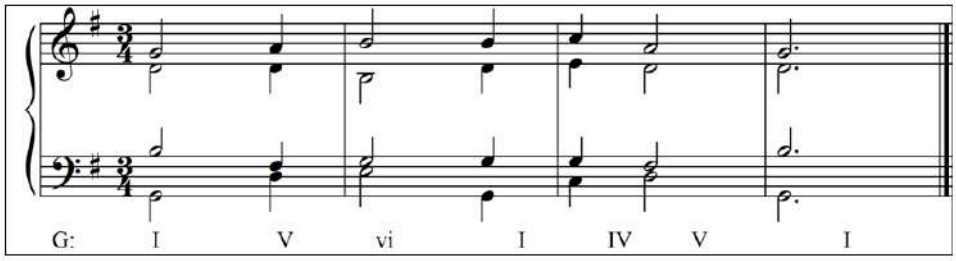
foram solicitados a trazer exemplos musicais que ilustrassem a utilização do vocabulário harmônico estudado em composições da Música Popular Brasileira. Pretendia-se que os estudantes analisassem as contribuições dos colegas e interagissem através do fórum para a aquisição dos conhecimentos pretendidos sobre Harmonia. Nesse sentido, constatamos que, a partir do exercício de propor exemplos musicais que ilustrassem a utilização do vocabulário harmônico em foco, a participação no fórum propiciou o desenvolvimento de discussões que puderam levar a uma melhor compreensão do conteúdo da disciplina.

A composição musical também foi uma atividade muito incentivada no decorrer da formação, seja através de exercícios de condução de vozes, de harmonização, de criação de pequenos trechos musicais ou da elaboração de arranjos. No entanto, uma vez que o AVA não dispunha de nenhuma ferramenta específica para a composição e, conseqüentemente, para a audição desses exercícios, foi necessário utilizar um software de edição de partituras como suporte a essa atividade, o que foi considerado bastante positivo pelos estudantes.

A incorporação de um editor de partituras colaborativo no AVA foi inclusive proposta nas entrevistas dos estudantes como uma das formas de ampliar a interatividade entre os sujeitos e tornar assim mais efetiva a aprendizagem musical.

As atividades de composição musical, excetuando-se aquelas relacionadas à elaboração de arranjos, utilizaram exclusivamente o portfólio como principal ferramenta de comunicação. No decorrer da disciplina, percebemos que essa ferramenta também favoreceu a aprendizagem, mas no caso do portfólio, ela comumente se limitou a discussões entre o professor e os estudantes.

FIGURA 1 – Exemplo de Discussão desenvolvida no Portfólio do SOCRATES



Comentário do professor: Tenha cuidado com a sua condução. Observe a quinta paralela entre baixo e soprano do compasso 1 para o c.2 e a resolução irregular do V no final do exemplo.

Comentário da estudante: Só uma dúvida, como é mesmo que devemos resolver o V? A terça do V tem que subir para a fundamental do I é?

Comentário do professor: Exatamente. E a sétima de V, quando houver, deve ser resolvida por grau conjunto descendente.

Fonte: Portfólio do SOCRATES – Arquivo do autor.

Por outro lado, os estudantes destacaram que algumas mensagens enviadas através do fórum ou do portfólio eram de difícil compreensão, prejudicando a aprendizagem musical. Segundo eles, essa dificuldade decorria do formato unicamente textual das mensagens possibilitado por essas ferramentas. Com o intuito de aumentar a interatividade, os estudantes sugeriram a possibilidade de postagem de textos em outras mídias (vídeo, áudio, imagem etc.), ampliando-se assim as possibilidades de comunicação entre os participantes.

No planejamento da presente pesquisa, não foi prevista a realização de atividades de execução musical a partir do AVA. No entanto, os encontros presenciais, que constituíram vinte por cento da carga horária total do curso, foram aproveitados para a realização individual ou coletiva desse tipo de atividade, incluindo-se aí a apresentação dos arranjos elaborados pelos estudantes.

Em suas entrevistas, os estudantes expuseram a necessidade da realização dessa atividade também se utilizando do ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, a execução poderia ser realizada através de gravações de vídeo dos estudantes que seriam postados no portfólio ou a partir da utilização de ferramentas de comunicação síncrona, principalmente a videoconferência e a áudioconferência. Essas ferramentas, segundo os estudantes, seriam também muito úteis para a demonstração de exemplos e correção de exercícios online:

> "Alguns encontros poderiam ser de videoconferência e não chat, porque escrever não é tão ágil quanto falar e nem sempre a gente consegue escrever tudo aquilo que a gente pensa. [...]A disciplina podia ser assim, a disciplina funciona semipresencialmente mas num dia x, toda semana, a gente se vê e ouve por videoconferência, seria uma maravilha. Mesmo sendo a distância tem de ter um horário fixo uma vez na semana, uma ou duas horas aulas, como acontece presencialmente, inclusive para corrigir dúvidas." (Estudante J.)

Apesar da viabilidade da sugestão para as atividades de execução, perde-se a flexibilidade de tempo e espaço propiciada pela modalidade semipresencial. Por outro lado, a performance individual pode ser contemplada se for garantida a possibilidade de envio de vídeos pelos estudantes, de tal forma que eles possam compartilhar suas experiências como intérpretes. No entanto, algumas vivências como, por exemplo, tocar em público, exigem ainda a presencialidade para que se possa experimentar as reais condições dessa atividade.

Na próxima seção, resumimos os principais achados do presente estudo, destacando os fatores que contribuíram para a aprendizagem musical dos estudantes.

4. Considerações Finais

O presente estudo buscou descrever o processo de aprendizagem musical de estudantes, a partir das atividades desenvolvidas e das interações realizadas através dos recursos de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Além disso, procurou-se identificar como as ferramentas de interação disponibilizadas interferiram no processo de aquisição do conhecimento musical, no sentido de indicar melhoramentos ou o desenvolvimento de novos recursos que pudessem tornar o aprendizado de música ainda mais efetivo.

A análise dos dados coletados durante a pesquisa apontou para uma aprendizagem musical, em termos quantitativos, compatível com aquela observada entre estudantes na modalidade presencial, o que pode ser verificado a partir do desempenho dos sujeitos nas avaliações escritas. Em termos qualitativos, pudemos identificar como as ferramentas de interação do AVA interferiram no processo de aprendizagem, permitindo nos vislumbrar possibilidades e limites para o ensino de Música na modalidade semipresencial.

A organização didática construída a partir do modelo C(L)A(S)P favoreceu o desenvolvimento de vivências musicais significativas, uma vez que possibilitou planejar atividades onde os conteúdos específicos da disciplina eram abordados a partir de um tema transversal: Música Popular Brasileira. Dessa forma, o aprendizado de Harmonia não se limitou à mera memorização de regras e procedimentos, mas se desenvolveu mediante tarefas que se centravam na experiência concreta com o som.

Por outro lado, alguns estudantes propuseram, através de seus depoimentos, que fosse possibilitada a realização de videoconferências, bem como a publicação de vídeos no AVA onde eles pudessem expor performances individuais. Esse segundo aspecto remete à questão da possibilidade de envio de mensagens com conteúdo rico nos fóruns e portfólios, o que permitiria uma discussão em torno das execuções publicadas por cada um deles.

Na verdade, a análise das sugestões dadas pelos estudantes vai além e aponta para a necessidade de elaboração de uma ferramenta de editoração de partituras, individual e/ou colaborativa, que permita uma interface com as diversas ferramentas de comunicação (fórum, portfólio) tradicionalmente encontradas em um ambiente virtual de aprendizagem.

Diante dos dados recolhidos, consideramos que a modalidade de ensino semipresencial é uma alternativa viável e efetiva para a formação musical inicial e/ou continuada de professores, desde que sejam observadas as necessidades específicas de ferramentas de interação, que possibilitem as trocas comunicativas empregando, de maneira ampla e com possibilidades de escuta em tempo real, as formas de notação dessa linguagem artística.

Por outro lado, destacamos a necessidade de desenvolvimento de outros estudos que possam ampliar a compreensão a respeito das possibilidades de aprendizagem musical na modalidade semipresencial, observando-se as especificidades de cada conteúdo disciplinar relacionado à Música.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à Distância.** 4ª. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

DUFFY, T., JONASSEM, D. H. **Constructivism: New implications for Instructional Technology.** Em DUFFY T., JONASSEM D. H. (eds.) Constructivism and the Tecnhology of Instruction. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-16, 1992.

FICHEMAN, I. K., LIPAS, R. A., KRÜGER S. E., LOPES, R.D. **Editor musical: uma aplicação para a aprendizagem de música apoiada por meios eletrônicos interativos.** Em: Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Rio de Janeiro: SBC, 2003

GOHN, Daniel M. **Auto-Aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas.** São Paulo: Annablume, 2003.

JESUS, Elieser A.; URIARTE, Mônica Z.; RAABE, André L. A. **Desenvolvendo a percepção musical de crianças através de um objeto de aprendizagem.** Em: Anais do IX Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre: CINTED, 2007.

KRÜGER, S. E., FRITSCH, E. F., FLORES, L. V., GRANDI, R. H., SANTOS, T. R., HENTSCHKE, L., VICCARI, R. M. **Developing a Software for Music Education: an Interdisciplinary Project.** Em: Anais do VI Simpósio Brasileiro de Computação & Música, Rio de Janeiro: SBC, 1999. p.251-264.

KRÜGER, Susana E.; FRITSCH, Elói. F.; VICCARI, Rosa. M. **Avaliação pedagógica do software STR.** Em: Revista Brasileira de Informática na Educação, Nº 08, Sociedade Brasileira de Computação, 2001. Disponível em: <http://gmc.ucpel.tche.br/rbie-artigos/nr8-2001/kruger-fritsch-viccari.htm>. Acesso em: 24/05/2004.

MILETTO, Evandro M.; FLORES, Luciano V.; PIMENTA, Marcelo S.; VICARI, Rosa M. **CODES: Um Ambiente para Prototipação Musical Cooperativa Baseado na Web.** Anais do XXXII Seminário Integrado de Software e Hardware. São Leopoldo: SBC, 2005.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education.** London: Routledge, 1988.

VALENTE, J. A. **Curso de Especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos.** Em: VALENTE, J. A.; PRADO, Mª. E. B.B.; ALMEIDA, E. B. de. (orgs). **Educação a distância via Internet.** São Paulo: Avercamp, 2003.

VIANA JÚNIOR, Gerardo S. **Avaliação de Software para o Ensino de Música: Reconhecendo a Singularidade do Conhecimento Musical**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

Funções da composição musical em sala de aula na perspectiva das crianças

Viviane Beineke
UDESC
vivibk@gmail.com

Resumo: Esta comunicação visa discutir a óptica das crianças sobre as funções e significados das atividades de composição em sala de aula, com base em referenciais teóricos sobre a aprendizagem criativa. Esse enfoque apresenta recorte de pesquisa mais abrangente realizada com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical na educação musical escolar. O método consistiu em um estudo de caso realizado em aulas de música de uma turma da 2ª série do ensino fundamental. A coleta de dados incluiu: (1) observação e registro em vídeo de dois conjuntos de atividades de composição musical na turma participante; (2) grupos focais com os alunos e (3) entrevistas semiestruturadas e entrevistas de reflexão com vídeo com a professora de música da turma. Neste trabalho, as funções da composição musical estão relacionadas às ideias de música das crianças, construídas na totalidade das suas experiências musicais. A atividade criativa é central nesse processo, porque se reveste de significados associados às ideias de música das crianças, construídas na sua relação consigo, com os colegas e com o mundo, conectando seus desejos de aprender com o valor que atribuem a essas atividades. Compreender as funções e significados das práticas criativas para as crianças nos ajuda a pensar uma educação musical em que o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros.

Palavras chave: composição musical; aprendizagem criativa; escola fundamental.

Introdução

É interessante a gente poder inventar, e não já tá inventado assim... (Dante)

Atividades de composição musical na educação musical vem sendo progressivamente valorizadas no ensino de música, com uma variedade de objetivos e funções no processo educativo. Educadores e pesquisadores enfatizam que através da composição os alunos podem manifestar de forma própria suas ideias musicais, revelando como pensam musicalmente (BROPHY, 2005; FRANÇA, 2006; GLOVER, 2000; GOULD, 2006; GROMKO, 2003; MAFFIOLETTI, 2004; MILLER, 2004; PAYNTER, 2000; TAFURI, 2006; WIGGINS, 2003).

Segundo Glover (2000), as composições e improvisos das crianças possibilitam-lhes conhecer e desenvolver a sua própria voz, que precisa ser reconhecida pelos educadores. Por isso, a atividade de composição na escola está diretamente conectada ao seu desenvolvimento e expressão musical. Escutar a música que as crianças produzem é uma janela para a sua compreensão musical, porque, quando fazem música, é como se "pensassem em voz alta"

(GLOVER, 2000). Como explica Gromko (2003), na composição as crianças trabalham com base nas suas experiências passadas, expressando-se para outras pessoas.

Maffioletti (2004) argumenta que a composição musical cria um espaço legítimo de aprendizagens, espaços que possibilitam às crianças apreender os significados culturais e atribuir seus próprios significados à música. Para Barret (2003, p. 10), 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. A autora argumenta que, na educação musical, a composição tem a função de desenvolver a capacidade do indivíduo de construir significados a partir de relações que estabelece com as culturas musicais.

França e Swanwick (2002) ressaltam ainda a maior abertura à escolha cultural proporcionada pelas atividades de composição, articulando a vida intelectual e afetiva dos estudantes. A composição também permite diversificar as experiências musicais dos alunos, visto que a educação musical tende, tradicionalmente, a favorecer atividades de apreciação e execução musicais. Swanwick (2003, p. 68) defende a composição como necessidade educacional, porque "[...] dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a 'música de fora'". É necessário conhecer como as crianças se expressam musicalmente e como sua produção na escola se conecta com os mundos musicais que elas vivem fora da escola.

Por outro lado, na área de educação musical e, mais especificamente, no campo das pesquisas sobre criatividade e composições infantis, observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais. Tradicionalmente, as práticas musicais das crianças são entendidas sob a óptica dos adultos, sem considerar que as crianças podem ter uma compreensão diferente sobre música, como revelam as pesquisas de Barret (2003, 2011), Brito (2007), Burnard (2002, 2006); Campbell (2006, 2011), Custodero (2007), Marsh (2008, 2011), Young (2008) e Younker (2009), entre outras.

Nessa perspectiva, esta comunicação visa discutir as funções e significados que as atividades de composição em sala de aula adquirem para as crianças. Esse enfoque apresenta recorte de pesquisa mais abrangente (BEINEKE, 2009), realizada com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical na educação musical escolar[1].

[1] Pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da profa. dra. Liane Hentschke.

Metodologia de pesquisa

> Ramiro: [Na aula de música] a gente pode... a gente pode inventar coisa maluca.
> Luciano: A gente pode inventar instrumentos que nem existem. Dá pra fazer música em tudo assim!

A pesquisa foi realizada em escola comunitária na região central de Porto Alegre, da qual participaram uma turma da segunda série do ensino fundamental de oito anos, formada por 23 alunos com idades entre 7 e 9 anos, e Madalena, a professora de música. O ensino de música estava previsto na matriz curricular da escola em todos os anos do ensino fundamental, com uma aula semanal de 50 minutos. As aulas de música foram realizadas em sala equipada com vários instrumentos musicais de percussão, flautas doces, violão e piano.

Considerando o objetivo desta pesquisa, realizei um estudo de caso (STAKE, 2003), por sua natureza qualitativa. Com esse enfoque, procuro contemplar a complexidade da aula, ouvindo as crianças e a professora para discutir a criatividade em atividades de composição musical. O desenho da pesquisa incluiu: (1) observação e registro em vídeo de atividades de composição musical; (2) grupos focais com os alunos, com o objetivo de conhecer as suas concepções e pensamentos sobre música; e (3) entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora.

Foram observados dois conjuntos de atividades de composição musical: o primeiro, uma proposta de composição de arranjo para a canção *Zabelinha*[2]; e o segundo, a elaboração de uma composição utilizando a escala pentatônica. Cada conjunto de atividades incluiu: a apresentação da proposta de composição pela professora; a realização da composição pelos alunos, em pequenos grupos; a apresentação das composições para a turma e um momento de análise e crítica das composições pela classe.

Após a transcrição das entrevistas com a professora, dos grupos focais com os alunos e dos diálogos captados pelas filmagens em sala de aula, iniciei uma leitura preliminar dos dados, categorizando-os segundo as temáticas abordadas. A seguir, passei a utilizar o *software NVivo 8*[3], um dos programas disponíveis no mercado do sistema CAQDAS (*Computer-aided qualitative data analysis software*), elaborado para auxiliar o pesquisador na análise de dados qualitativos.

Funções da composição musical para as crianças

[2] Canção folclórica brasileira.
[3] O *software* NVivo 8 é produzido pela QSR International Pty Ltd. (copyright © 2008).

> A gente inventa... daí a gente sabe usar isso que a gente fez... E também a gente se sente um cantor! (Joana)

Apesar de haver certo consenso sobre a importância da composição musical no ensino de música, seus objetivos e funções que desempenha variam segundo as concepções educacionais que as sustentam. Segundo Barret (2003, 2005), as experiências composicionais e criativas são introduzidas nos currículos escolares por quatro motivos principais: (1) proporcionar experiências criativas a todos os estudantes; (2) introduzir os estudantes em técnicas e materiais da música contemporânea; (3) desenvolver pensamento e compreensão musical e (4) ensinar a compor para formar compositores.

Cada um desses objetivos está vinculado a diferentes concepções sobre as funções da atividade de composição na educação musical. Na primeira abordagem, concebida por educadores progressistas da segunda metade do século XX, a expressão pessoal e o desenvolvimento individual do estudante são os objetivos centrais, não se valorizando questões técnicas nem o contexto sociocultural da produção musical (BARRET, 2003). No outro extremo, Barret situa a quarta abordagem, que pretende formar a próxima geração de compositores desde a escola primária, focalizando fortemente as técnicas composicionais, em detrimento da expressão individual. A segunda e a terceira abordagens focalizam a compreensão e o pensamento musical que podem ser desenvolvidos quando os estudantes manipulam materiais musicais e se engajam em processos de fazer música. Na segunda, são valorizadas as características estilísticas da música contemporânea (BARRET, 1998), ou ainda, a possibilidade de ampliar as ideias de música das crianças (SANTOS, 2006), enquanto na terceira não são enfatizadas práticas musicais de uma tradição musical específica. A esses objetivos, acrescento a proposição de Bitencourt, Pessôa e Silva (2008), que argumentam que o desenvolvimento da capacidade criadora dos alunos através da capacidade de composição pode formar pessoas capazes de intervir e transformar a sociedade em que vivem de maneira crítica e consciente, contribuindo para um desenvolvimento mais igualitário, com menos concentração de poder e controle.

Entretanto, cabe perguntar de que maneira tais argumentos se conectam às funções e significados atribuídos pelas crianças nas atividades de em sala de aula. Através da observação das aulas e dos grupos focais com as crianças, foi possível conhecer algumas das suas ideias de música[4], as quais orientam a realização das atividades de composição. Essas

[4] Neste trabalho utilizo o conceito *ideias de música* (BRITO, 2007) para me referir à compreensão de música que circula em sala de aula entre as crianças e a professora. Segundo a autora, esse conceito é dinâmico, tanto em relação à mobilidade do pensamento musical (em tempos e espaços distintos), quanto ao pensamento da criança.

ideias de música são construídas intersubjetivamente entre as crianças e a professora, contemplando a interação entre aqueles que participam da sua construção. Dessa forma, as ideias de música expostas a seguir não representam o resultado de uma simples soma das ideias de música de cada sujeito, porque, como explica Martinazzo (2005), resultam do entendimento construído intersubjetivamente entre eles[5]. Nessa perspectiva, destaca-se a ideia das crianças de música que música é, essencialmente, uma prática social, ideia que fundamenta as funções e significados que elas atribuem à composição em sala de aula.

A ideia de música enquanto prática social

> Mostrar uma música pra pessoa, não importa se tem palco, não importa o lugar... o que importa é cantar pra pessoa (Bento).

A compreensão dos alunos sobre as funções da música estão conectadas às práticas musicais que vivenciam socialmente, principalmente influência da família e da mídia, em especial, a televisão. Falando sobre os motivos que elas pensam que levam as pessoas a fazerem música, as crianças manifestam que "querem ser famosas", "porque querem que outras pessoas gostem da música que ela inventou", têm "vontade de tocar música para muitas pessoas", "pra alegrar as pessoas", "pra ter dinheiro e fama". Falam também sobre o conteúdo da letra, como uma mensagem que os músicos querem dar às pessoas. Música é entendida como comunicação, como uma prática que as pessoas fazem juntas, ou para outras pessoas. Quando questionadas sobre os motivos de se fazer música, respondem também que as pessoas inventam músicas para que outras pessoas gostem, que querem tocar para alguém ouvir ou que as pessoas inventam música para as pessoas verem.

Fazer música, para as crianças, significa possibilidade de reconhecimento, de "ser famoso", de alegrar outras pessoas, de agradar o público, de comunicar, de se relacionar com as pessoas. Essas funções sociais da música, legitimadas pelos meios de comunicação, estão presentes também nas relações que elas estabelecem com a música em sala de aula: compondo, apresentando, sendo aplaudidos, avaliando e sendo avaliados pelas suas produções. Algumas dinâmicas da aula reforçam esse sentimento, como a ideia da professora de organizar a sala como se fosse um palco nos momentos de apresentação, acendendo e apagando as luzes do palco e da plateia. Na aula de música elas exercem essas funções, que

---

Neste sentido, a autora entende que ideias de música emergem, se estabelecem e se transformam continuamente, em diferentes escalas de tempo, para cada pessoa, para um grupo, para um período histórico (BRITO, 2007, p. 14).

[5] Segundo o autor, esse entendimento resulta sempre de um processo em que vão sendo construídos consensos provisórios que garantem a continuidade do processo de entendimento (MARTINAZZO, 2005, p. 202).

são valorizadas pelo grupo e reiteradas pela professora, que relaciona as práticas em sala de aula com suas experiências profissionais na área da música. Nessas relações são construídos significados para o fazer musical, entendendo-se, como explica Wenger (2008, p. 54), que os significados não são pré-existentes, não estão nas pessoas nem no mundo, são sempre históricos e dinâmicos, contextuais e únicos, construídos na relação dinâmica de viver no mundo, isto é, através de processos intersubjetivos de entendimento musical vivenciados nas aulas.

Para as crianças, a ideia de que música envolve comunicação com um público é muito forte, tal como elas fazem quando compõe e apresentam suas músicas, conectando-as com características intrínsecas do fazer musical que são valorizadas em sala de aula. Dessa forma, como afirmam Jeffrey e Woods (2009), as atividades escolares tornam-se significativas para as crianças, porque as conectam com o "mundo real", que nesta pesquisa consiste no "mundo dos músicos" que as crianças veem na televisão, nos shows, nos noticiários ou nos filmes. E como pode ser visto nesses exemplos, a conexão não acontece diretamente pela via do repertório abordado nas aulas, mas principalmente pelos significados gerados em aula que se conectam às representações da música veiculadas nos meios de comunicação e que estão refletidas em suas ideias de música.

Funções da composição musical na perspectiva das crianças

O presente estudo de caso revela que o engajamento das crianças nas atividades de composição, incluindo os momentos de ensaio, apresentação e crítica, está profundamente relacionado à sua concepção de música como prática social, ao conjunto de suas experiências musicais, provocando nas crianças o desejo de aprender. Para explicar essa ideia, utilizo o conceito de mobilização de Charlot (2001, 2005), que diferencia mobilização e motivação. Segundo o autor, "A ideia de motivação remete a uma ação exterior: procura-se alguma coisa que motive o aluno. A ideia de mobilização remete a uma dinâmica interna, à ideia de motor (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza" (CHARLOT, 2005, p. 54). Dessa forma, a questão que se apresenta aos educadores é a compreensão de como o sujeito se conecta ao saber e desencadeia o processo de aprendizagem (CHARLOT, 2001).

Segundo Charlot (2005), na relação com o saber não se pode separar o sujeito-desejo do sujeito social, o que exige conhecer as normas de cada atividade intelectual, que permitem ao sujeito apropriar-se de saberes específicos. Dessa maneira, é estabelecida uma relação dialética entre o sentido atribuído a um saber, que leva o sujeito a engajar-se em determinadas atividades e a apropriação dos saberes durante esse engajamento, que aumenta o sentido

(valor) dessa mesma atividade para ele. A eficácia da relação com o aprender, nessa perspectiva, está sempre em relação com o sentido e, pela via inversa, o sentido do aprender está sempre em relação com a eficácia. Para Charlot (2005, p. 21), "O que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido a da eficácia, é a atividade do sujeito no e sobre o mundo – um mundo que ele partilha com outros sujeitos".

Exposto dessa forma, entendo que a aprendizagem criativa está ligada às relações que os alunos estabelecem entre o saber musical, as representações desse saber para as crianças e os sentidos culturais que elas atribuem a esse saber, isto é, aos valores que elas atribuem à música em sala de aula, nas suas vidas e na relação com a sociedade de maneira mais ampla. Como explica o autor (CHARLOT, 2001), os sentidos que os alunos atribuem a um saber aumenta o engajamento na atividade, provocando a apropriação desses saberes e, ao mesmo tempo, aumentando o valor atribuído a essas atividades pelos estudantes. Nas aulas de música observadas, entendo que esses saberes são construídos coletivamente, ligando a interioridade e a exterioridade, isto é, situando a atividade dos sujeitos/alunos *no* e *sobre* o mundo (CHARLOT, 2001), mundo esse partilhado com os colegas e com a professora em sala de aula.

Nas aulas observadas, as relações entre as práticas musicais em sala de aula – compor, tocar, apresentar-se e exercer o papel de audiência crítica – e os "mundos musicais" das crianças parece ser um dos *móbeis* para a aprendizagem musical, atividade que produz prazer (desejo) ao se conectar com suas ideias de música. Compor músicas e apresentá-las em sala de aula parece desencadear esse processo nas crianças. Essa relação é tão significativa que participar da aula de música pode representar uma maneira de se inserir nesse "mundo da música" que as crianças vivenciam, imaginam, desejam: um universo através do qual elas podem ver suas próprias produções reconhecidas e valorizadas. Nessa relação, percebo como essencial o papel crítico que as crianças exercem na sala de aula, de análise, avaliação e coparticipação nos processos musicais da turma. Esse papel que elas exercem coletivamente em sala de aula, a meu ver, conecta as crianças com as dimensões colaborativas da aprendizagem musical, transcendendo a relação individual com o conhecimento, conectando-as com o mundo, com o valor, as funções e o sentido que elas atribuem à música, reiteradas intersubjetivamente em sala de aula.

Neste estudo de caso as atividades de composição, incluindo o processo de proposição da atividade pela professora, o momento de trabalho em pequenos grupos, as apresentações, as discussões e críticas aos trabalhos parecem contemplar a ideia de aprendizagem como participação social, incluindo as dimensões que caracterizam, segundo

Wenger (2008), uma comunidade de prática: o engajamento mútuo, a colaboração empreendedora e um repertório compartilhado de ideias de musica, rotinas, ações, vocabulário e histórias que se tornaram parte das suas práticas em sala de aula. Sob essa óptica, como argumenta o autor, pode-se superar a concepção educacional de que o conhecimento consiste em pedaços de informação que são empacotados em unidades de ensino bem desenhadas e colocadas no cérebro dos alunos, construindo alternativas para a educação que envolve primeiramente a participação ativa em comunidades sociais.

Considerações

Na perspectiva aqui apresentada, as funções da composição musical estão relacionadas às ideias de música das crianças, construídas na totalidade das suas experiências musicais, mas também à forma como elas percebem a sua aprendizagem em sala de aula: um processo coletivo do qual todos participam e pelo qual se sentem responsáveis. A atividade criativa, nesse caso a composição musical, é central nesse processo, porque se reveste de significados associados às ideias de música das crianças, construídas na sua relação consigo, com os colegas e com o mundo, conectando seus desejos de aprender com o valor que atribuem a essas atividades.

Neste estudo de caso foi possível observar um trabalho construído com base em experiências musicais diretas – compor, apresentar, analisar/criticar – que configuram meios para desencadear a aprendizagem criativa. Nesse processo, as funções que a atividade de composição adquire no processo educativo vão além dos objetivos de criar algo novo, aplicar conhecimentos musicais ou conhecer melhor o pensamento dos nossos alunos, ideias que comumente tem justificado a presença da composição musical no ensino de música. Compreender as funções e significados das práticas criativas para as crianças nos ajuda a pensar uma educação musical em que o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros.

Referências

BARRET, Margaret. A systems view of musical creativity. In: ELLIOT, David J. (Ed.). Praxial Music Education: reflections and dialogues. New York: Oxford University Press, 2005, p. 177-195.

_____. Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition*: a new horizon for Music Education. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 3-27.

_____. Researching children's compositional processes and products: connections to music education practice? In: SUNDIN, Bertil; McPHERSON, Gary; FOLKESTAD, Göran (Eds.). Children Composing. Malmö, Sweden: Malmö Academy of Music, Lund University, 1998, p. 10-34.

_____. Towards a cultural psychology of music education. In: BARRET, Margareth S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education.* New York: Oxford, 2011. p. 1-15.

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças*: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17775>

BITENCOURT, Rafael Linhares; PESSÔA, Priscilla Paraíso; SILVA, José Alberto Salgado e. A metodologia de pesquisa-ação em práticas de composição no ensino de música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais.*.. São Paulo: UNESP, 2008. p. 1-6. 1 CD-ROM.

BRITO, M. T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento*: novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BROPHY, Timothy S. A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education,* v. 53, n. 2, p. 120-133, 2005.

BURNARD, Pamela. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, p. 157-172, 2002.

_____. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Eds.). *Musical Creativity*: multidisciplinary research in theory and practice. New York: Psychology Press, 2006. p. 111-133.

CAMPBELL, Patricia S. Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. In: BARRET, Margareth S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education.* New York: Oxford, 2011. p. 61-81.

_____. Global practices. In: MCPHERSON, Gary (Ed.). *The child as musician*: a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber*: perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-31.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização:* questões para a educação hoje. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUSTODERO, Lori A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education,* n. 24, p. 77-98, 2007.

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

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

GLOVER, Jo. *Children composing 4-14.* London: Routledge Falmer, 2000.

GOULD, Elizabeth. Dancing composition: pedagogy and philosophy as experience. *International Journal of Music Education,* v. 24, n. 3, p. 197-207, 2006.

GROMKO, Joyce Eastlund. Children composing: inviting the artful narrative. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition:* a new horizon for Music Education. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003, p. 69-90.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. *Creative learning in the Primary School.* London: Routledge, 2009.

MARTINAZZO, Celso José. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo*: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 2005.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações:* o conhecimento novo na composição musical infantil. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MARSH, Kathryn. Meaning-making through musical play: cultural psychology of the playground. In: BARRET, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education.* New York: Oxford, 2011. p. 41-60.

MILLER, Beth Ann. Designing compositional tasks for elementary music classrooms. *Research Studies in Music Education,* n. 22, p. 59-71, 2004.

PAYNTER, John. Making progress with composing. *British Journal of Music Education,* v. 17, n. 1, p. 5-31, 2000.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade*: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de Música. 2006. 217 f. (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S**.** Strategies of qualitative inquiry. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. p. 134-164.

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

TAFURI, Johannella. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Eds.). *Musical Creativity:* multidisciplinary research in theory and practice. New York: Psychology Press, 2006, p. 134-157.

WENGER, Etienne. *Communities of practice*: learning, meaning, and identity. 18th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

WIGGINS, Jackie. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, Maud. (Ed.). *Why and how to teach music composition*: a new horizon for music education. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.

YOUNG, Susan. Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 3-10, 2008.

YOUNKER, Betty A. Composing in the classroom: the journey of five children. In: KERCHNER, Jody L.; ABRIL, Carlos R. (Ed.). *Musical experience in our lives:* things we learn and meanings we make. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2009. p. 145-162.

Funções da prática coral no contexto escolar

Najla Elisângela dos Santos
UDESC
najla_santos@yahoo.com.br

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

Resumo: Esta comunicação é um recorte da revisão de literatura da pesquisa em andamento sobre a prática coral no contexto escolar. Para compreender quais as funções desta prática serão utilizadas como referência as 10 categorias discutidas por Merriam (1964) sobre as funções sociais da música, bem como as funções da música na escola pesquisadas por Souza e colaboradoras (2002). O objetivo desta comunicação é propor uma categoria de análise conectando as idéias destes autores sobre as funções da música com as funções da prática coral. Importante ressaltar que outros autores, Freire (2011) e Hummes (2004), por exemplo, já traduziram as categorias propostas por Merriam (1964) em outros trabalhos. Entretanto, estas ainda não foram discutidas através da prática coral inseridas no contexto escolar, conforme a revisão de literatura realizada até o momento para esta pesquisa.

Palavras chave: educação musical, canto coral, contexto escolar.

O tema da pesquisa em andamento sobre a prática coral no contexto escolar surgiu a partir da experiência como regente de coros escolares e como estudante ao realizar um exercício de pesquisa na disciplina Educação Musical Coral. Estas experiências trouxeram inquietações a respeito das funções que um coro exerce na escola, tendo em vista a diversidade de atribuições verificadas, principalmente em relação à participação dos coros nas apresentações dos colégios. Numa situação escolar a presença do coro era sempre solicitada, independente do tipo de evento realizado pela escola, e na outra nem sempre havia tal solicitação. Considerando que em Florianópolis, município onde se realiza a presente pesquisa, não há informações sobre a quantidade de coros escolares e sobre a prática musical desenvolvida por estes grupos, optou-se em realizar esta pesquisa de caráter qualitativo com abordagem do tipo exploratória. Através de um levantamento, ainda em desenvolvimento, foram identificados onze corais em escolas de ensino fundamental da rede privada e pública deste município. O principal objetivo está sendo investigar as funções da prática coral nestas escolas. Como instrumentos de coleta de dados estão sendo realizadas observações, entrevistas com regentes, diretores e coralistas e também questionários com os pais. Espera-se que a realização desta pesquisa possa trazer contribuições que auxiliem na compreensão das funções dos coros escolares nesta localidade.

A revisão de literatura contempla os diversos aspectos relacionados à prática coral, entre eles as funções da música neste contexto. Esta comunicação traz um recorte desta revisão relacionando as 10 categorias sobre as funções sociais da música apresentadas por Merriam (1964) com as funções da música na escola estudadas por Souza e colaboradas (2002).

Merriam (1964) para compreender as funções sociais da música faz uma distinção sobre o significado das palavras "usos" e "funções" em relação à música. Afirma que "a música é usada em certas situações e se torna uma parte delas, mas pode ou não ter uma função mais profunda" (p. 209). No cotidiano escolar, por exemplo, podemos identificar alguns momentos em que a música é usada para acompanhar atividades. Na hora do lanche, canta-se uma canção que fala de alimentos ou ainda, durante uma atividade em sala de aula, professores usam músicas para relaxar e/ou aumentar a concentração. Nestes exemplos, percebe-se a presença da música não como uma atividade em si, com objetivos específicos, mas como um meio para realizar outras atividades. Em relação ao uso, portanto, Merriam (1964) relaciona "à situação na qual a música é empregada numa ação humana" (p. 210).

Como atividade em si, constata-se a presença da música nas escolas através de práticas musicais, seja como disciplina obrigatória e/ou como uma atividade extracurricular. Ampliando este pensamento, Souza e colaboradores (2002) afirmam que:

> Quando se fala, hoje, sobre a música na escola, há, pelo menos, quatro configurações possíveis: a) música como atividade opcional ou extracurricular; b) aulas de música constituindo uma disciplina específica, ministrada por professores especialistas; c) aulas de música como parte da disciplina de educação artística, ministrada pelos chamados professores polivalentes; e/ou d) aulas de música como parte das atividades do currículo das séries iniciais do ensino fundamental, ministradas por professores unidocentes (p. 19-20).

Estas atividades estão presentes na escola através de corais, orquestras, oficinas de instrumentos, a própria disciplina de música e como parte de outras disciplinas. Estas modalidades não impedem que a música cumpra seu papel enquanto área de conhecimento, desde que quem esteja à frente destas atividades, seja o professor especialista e/ou unidocente, tenha claro qual é este papel. De acordo com Figueiredo (2011) "o objetivo principal da música na escola é oportunizar a todos o contato com esta produção humana, que assume distintos significados e funções, que se apresenta de maneira extremamente diversificada a partir dos contextos onde é produzida" (p. 05).

A partir deste objetivo apresentado por Figueiredo (2011) reforça-se a idéia que a música pode assumir diferentes funções dependendo do contexto e, que a estas funções, estão relacionadas às razões pelas quais a música é pensada, planejada e praticada dentro de cada contexto. De acordo com Merriam (1964) o termo "função" está relacionado com o motivo pelo qual a música é utilizada "e particularmente um propósito mais amplo no qual ela serve". (p. 210). Compreender estes motivos na prática coral nos permite ter uma visão mais ampla sobre o papel desta atividade no contexto escolar, superando a idéia, por exemplo, de que esta atividade somente atende às necessidades das escolas como apresentação artística nos eventos e festividades.

As funções sociais da música são apresentadas por Merriam (1964) em 10 categorias: função de expressão emocional; função de prazer estético; função de entretenimento; função de comunicação; função de representação simbólica; função de resposta física; função de impor conformidade às normas sociais; função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e a função de contribuição para a integração da sociedade. Souza e colaboradoras (2002) realizaram um estudo detectando as funções da música na escola a partir de 7 categorias[1]: música como terapia; música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; música como mecanismo de controle; música como prazer, divertimento e lazer; música como meio de transmissão de valores estéticos; música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos e música como disciplina autônoma.

Após estudar estas funções individualmente algumas semelhanças foram observadas. Decidiu-se pela junção entre elas, a partir de pontos em comum encontrados. Manteve-se a nomenclatura das 10 categorias conforme apresentou Merriam (1964), associadas às funções da música na escola estudadas por Souza e colaboradoras (2002).

1) Função de expressão emocional. Segundo Merriam (1964), "a música parece estar envolvida diretamente com a emoção e assim, considerada como um veículo para as diversas formas de expressões de idéias e emoções" (p. 219). É comum ouvirmos as pessoas se manifestarem em relação aos seus sentimentos, idéias e valores através da música. Nas festividades das escolas, principalmente nas datas em que ocorrem as homenagens ao dia das mães, dia dos pais, quando um coral se apresenta é possível observar a preferência na escolha por um repertório que demonstre sentimentos de gratidão, amor e carinho. E como resposta, ouvir comentários dos pais em relação a suas emoções. Algumas vezes na letra da música não

[1] Categorias baseadas nos estudos de Giffor (1988), Tourinho (1993) e Bresler (1996), segundo Souza e colaboradoras (2002, p. 58)

estão claros tais sentimentos, mas o estilo da peça, a melodia, entre outros elementos musicais podem despertar as mais diversas emoções, como se a música fosse um condutor destas emoções. De acordo com a idéia de Hummes (2004), é uma "liberação das idéias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas" (p. 39-40).

Outra situação que demonstra essa função é observada no uso de canções que retratam problemas sociais, sentimentos contrários a alguma situação ou até mesmo para desabafar inquietações. Merriam (1964) afirma que "a música assim, entre a variedade de expressões emocionais, pode oportunizar o desabafo e, talvez, resolver conflitos sociais, e ainda, explorar a criatividade em si e a expressão de hostilidades" (p. 222).

Ou ainda, a música pode ser utilizada como forma de tranqüilizar, acalmar, interferindo em reações adversas, assumindo uma função terapêutica. No trabalho de Souza e colaboradoras (2002) esta foi a categoria mais enfatizada entre os professores. Segundo as autoras, "foi comum o argumento de que a música é importante porque acalma, relaxa, libera e tranqüiliza os alunos, principalmente aqueles com problemas emocionais, podendo propiciar a integração e harmonização do aluno no grupo" (p. 58). Esta situação também pode estar relacionada ao interesse de alguns pais, por exemplo, em colocar os filhos a cantar no coral, pois tal atividade poderia deixá-los mais calmos.

2) Função de prazer estético. A estética, segundo Merriam (1964), está relacionada à música tanto do "ponto de vista do criador quanto do contemplador" nas diferentes culturas (p. 223). Na prática coral poderiam ser proporcionadas experiências em que os coralistas pudessem ter acesso a diferentes formas de expressão sobre música vocal. O contato com diferentes composições poderia, por exemplo, ser uma forma de compreender as diferentes idéias entre os compositores. Músicas que foram compostas na forma coral, músicas que foram adaptadas para este tipo de interpretação, entre outras possibilidades, poderiam ser apresentadas e apreciadas pelos coralistas.

Entre as funções da música, segundo Merriam (1964), a função de prazer estético pode ser considerada em destaque, como uma das maiores funções. Entretanto, esta função parece não estar tão evidente entre os professores pesquisados por Souza e colaboradoras (2002). Poucos associaram a educação musical como educação estética. E para que a educação estética esteja presente, segundo as autoras, é necessário que "os alunos tenham experiências estéticas em música e construam a noção 'do belo, do sensível, do poético', faz-se necessário o desenvolvimento do conhecimento musical [...]" (SOUZA *et al*, 2002, p. 68). Tais experiências podem ou não acontecer nas atividades de canto coral nas escolas.

3) Função de entretenimento: a prática coral, como uma das atividades musicais presente na escola, pode também atrair os participantes por proporcionar esta função. É comum coralistas de todas as idades declararem que gostam desta atividade porque diverte, é uma forma de lazer. Para Merriam (1964), a música exerce esta função, de entretenimento, em todas as sociedades (p. 223). No estudo de Souza e colaboradoras (2002), "para algumas professoras, a principal meta das atividades musicais era fazer com que o cotidiano escolar ficasse mais atraente e alegre" (SOUZA *et al*, 2002, p. 67). Esse pensamento reduz a prática musical à função de divertimento, lazer e recreação.

4) Função de comunicação. Para Merriam (1964) a música comunica alguma coisa, mas "não é claro o que, como, e para quem" (p. 223). O fato de comunicar não quer dizer que a música, seja considerada uma linguagem; como diz o autor "música não é uma linguagem universal" (p. 223). O autor também ressalta que pelo fato da música ser uma atividade humana compartilhada entre as pessoas, de pessoa para pessoa, subentende-se que ocorra a função de comunicação, isto porque a música adquire forma de acordo com a cultura na qual está inserida (MERRIAM, 1964, p. 223). Tal função permite dizer que quando um repertório é familiar ao aluno este é assimilado com mais rapidez e significado, e quando não é, pode ocorrer certo estranhamento e às vezes, dificultar o aprendizado. Um exemplo é o uso de canções em outro idioma que não seja o falado pelo aluno. Isto não quer dizer que seja um impedimento ou até que não deva ser ensinado este tipo de repertório, pelo contrário, quanto mais diversificadas as experiências mais possibilidades de aprendizado são favorecidas ao aluno.

5) Função de representação simbólica. Merriam (1964) se refere a esta função afirmando que "quase não há dúvidas sobre a função da música em todas as sociedades como uma representação simbólica de outras coisas, idéias e comportamentos" (p. 223). A música assume como diz o autor, diferentes papéis simbólicos. Pode-se aqui repetir o exemplo em relação à escolha de repertório na atividade coral que simbolicamente transmite através das letras das músicas sentimentos e emoções. Outro exemplo pode estar associado aos eventos culturais como festas juninas, celebrações de Páscoa e Natal onde o coral interpreta canções que simbolizam e representam estas festividades.

6) Função de resposta física. Merriam (1964) questiona se esta função realmente deve estar incluída no grupo de funções sociais (p. 225). Entretanto, o autor afirma que a música causa reação física e isso é possível de ser visualizado na sociedade de acordo com o uso convencional que cada cultura faz desta atividade. Na prática coral é comum observarmos a junção da expressão corporal com a música. O canto sugere movimentações corporais que

acompanham o pulso ou o ritmo, por exemplo. Há também a prática de movimentos coreografados, uniformes, ensinados pelo próprio regente ou por um profissional da área.

7) Função de impor conformidade às normas sociais. Para Merriam (1964) esta é uma das principais funções da música. Segundo o autor, "as letras das canções, em várias culturas, trazem normas sociais e ditam o que é próprio e impróprio no comportamento humano" (p. 224). Mais uma vez é possível identificar a escolha do repertório como fator determinante na efetivação de mais uma das funções da música. É possível perceber nas atividades musicais realizadas nas escolas o uso de canções que falem das normas a serem cumpridas neste espaço, assim como a escolha por músicas que determinam qual o comportamento esperado. E no repertório dos coros parece que esta prática não é diferente. É comum ouvirmos canções que tentam impor a aceitação pelas normas impostas, e isso faz com que a música assuma uma função disciplinadora. Nas falas dos professores entrevistados por Souza e colaboradoras (2002) eles relatam a necessidade de ter música para a entrada e saída da sala, para ajudar no comportamento seja em sala de aula seja nas demais relações estabelecidas na escola, como por exemplo, cantar o Hino Nacional (SOUZA *et al*, 2002, p. 65). Tourinho (1993) reafirma esta idéia conceituando esses mecanismos como meios para "fazer acontecer, prevenir e/ou regular ações dentro da escola" (p. 67).

8) Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos. De acordo com Merriam (1964) esta função ainda precisa de mais estudo. O autor afirma que

> Sistemas religiosos são validados, como no folclore, através de recital de mito e lenda numa canção, bem como através da música no qual ela expressa os preceitos religiosos. Instituições sociais são validadas através de canções nas quais enfatizam o próprio e o impróprio em sociedade, bem como aquelas que contam para as pessoas o que e como elas devem fazer (MERRIAM, 1964, p. 224-225).

Portanto, as canções utilizadas tanto nas instituições sociais quantos nos rituais religiosos assumem a função de validação por expressarem 'o próprio e o impróprio na sociedade' e os 'preceitos religiosos', respectivamente. Entretanto, o que pode ser observado nas escolas é que nem sempre a escolha do repertório é baseada somente no que a escola deveria e/ou poderia ensinar. Os critérios para escolha são os mais diversos e este é um elemento que merece ser refletido também nas atividades com os coros nas escolas.

9) Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura. Esta função se justifica a partir do entendimento e apropriação das demais funções. Segundo Merriam (1964):

> Se a música permite expressão emocional, dá prazer estético, entretém, comunica, induz resposta física, reforça conformidade para normas sociais, valida instituições sociais e religiosos, está claro que ela contribui para continuidade e estabilidade da cultura (MERRIAM, 1964, p. 225).

Assim, pode-se dizer que na medida em que a música atinge as funções citadas acima, naturalmente, assume a função de contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura. No estudo de Souza e colaboradoras (2002) foi possível identificar certo interesse em valorizar as tradições culturais a partir do cotidiano do aluno. Para os professores pesquisados a concepção de educação musical é "como meio para se trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos" (SOUZA *et al*, 2002, p. 68). Foi enfatizada a necessidade de resgatar a cultura do aluno, o contexto em que ele está inserido, relacionando com o tipo de repertório trabalhado em aula. Na prática coral esta função também pode ser evidenciada, de acordo com a proposta de trabalho dos regentes para os critérios na escolha do repertório.

10) Função de contribuição para a integração da sociedade. Ao pensarmos nas atividades realizadas em conjunto, as quais fazem com que os indivíduos se reúnem com os mesmos objetivos, a música exerce uma função integradora. Nas palavras de Merriam (1964) "a música então promove um ponto de encontro no qual os membros da sociedade se juntam para se engajarem em atividades nas quais requerem a cooperação e coordenação em grupo [...]" (p. 227). No contexto escolar, a opção feita pelos alunos em participar de atividades extracurriculares, como a prática coral, demonstra essa vontade de integração das pessoas.

Nas categorias discutidas por Merriam (1964) não há uma relação direta das funções sociais da música com a música como disciplina. Como apresentado no início deste texto, aquele autor faz uma distinção entre uso e função da música na sociedade. E neste aspecto, pode-se relacionar a presença da música na escola, o uso que se faz dela e as funções que desempenha nas mais diversas situações neste contexto. No estudo realizado por Souza e colaboradoras (2002), as autoras apresentam duas categorias que discutem a relação música e disciplina: "Música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas" (p. 61) e "Música como disciplina autônoma" (p. 69). A música assume uma função auxiliar, pois é utilizada como meio de alcançar outros objetivos e não é entendida como uma atividade em si (SOUZA *et al*, 2002). Usa-se música para aprender matemática, geografia, entre outras disciplinas, mas sem a preocupação de realizar um ensino de música. Mesmo havendo, por parte da maioria dos professores pesquisados por estas autoras um reconhecimento da música como área ou disciplina específica, tais professores justificam a presença da música na escola com a função de "servir a algum fim que não ela própria" (SOUZA *et al*, 2002, p. 70). Parece

que a música, segundo as autoras, ainda está distante de ser conceituada com “valores, conteúdos, tarefas e propósitos próprios” (p. 72). Dessa forma, é possível associar esta idéia com a fala de Merriam (1964) em relação ao uso que é feito da música, que entende, neste caso, a música como meio e não como fim.

A discussão a respeito da música como disciplina não será abordada especificamente nesta pesquisa sobre a prática coral, pois não é este o principal objetivo. Entretanto, considerar a música presente na escola permeará o trabalho, pela sua importância para a área de Educação Musical, sua relação com as diferentes práticas musicais, neste caso a atividade coral, assim como pelo momento histórico de implementação da mesma no currículo escolar, a partir da lei 11769/2008 (BRASIL, 2008).

Referências

BRASIL. *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, página 1.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical e Legislação Educacional. *Salto para o futuro*, jun. 2011. Disponível em: < http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2011.

FREIRE, Vanda Bellard. *Música e Sociedade:* uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música. 2ª Ed. rev. e ampl. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

HUMMES, Júlia Maria. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar:* um estudo nas escolas de Montenegro. Dissertação (Mestrado em Música), UFRGS, 2004.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music.* Evanston: Northwestern University Press, 1964.

SOUZA, Jusamara et. al. *O que faz a música na escola?* Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002. Série Estudos 6.

TOURINHO, Irene. *Usos e funções da música na escola pública de 1 grau.* Porto Alegre: UFRGS, 1993. Fundamentos da Educação Musical 1.

Fundação CASA: sua estrutura para a educação musical como meio de inclusão social

José Fortunato Fernandes
Departamento de Artes do Instituto de Linguagens da UFMT
jfortunatof@ufmt.br

Resumo: Este tema surgiu a partir da reflexão sobre a eficácia do canto coral, oferecido por um projeto social aos adolescentes em cumprimento de medida socieducativa na Fundação CASA, como meio de resgatar sua auto-estima e, consequentemente, tirá-los da marginalidade. O objetivo deste trabalho é analisar os possíveis espaços dentro da Fundação CASA para o desenvolvimento de atividades de educação musical. A metodologia utilizada foi a consulta a trabalhos realizados por pesquisadores dentro da Fundação CASA e a minha atuação como educador de canto coral dentro dessa Fundação. Os resultados dessa pesquisa nos levam à definição de espaços adequados dentro da Fundação CASA para o desenvolvimento da educação musical como também dos tipos de atividades a serem desenvolvidas.

Palavras chave: Fundação CASA. Educação musical. Inclusão social.

Introdução

Este tema surgiu a partir da reflexão sobre a eficácia do canto coral oferecido por um projeto social, que chamarei de PG, aos adolescentes em cumprimento de medida socieducativa na extinta FEBEM – atual Fundação CASA no Estado de São Paulo – como meio de resgatar sua auto-estima e, consequentemente, tirá-los da marginalidade. Esse tema, bastante atual e que merece a atenção dos educadores musicais do Brasil do século XXI, está sendo desenvolvido na elaboração de uma tese de doutorado. Nesse relato de experiência, ora utilizarei a sigla FEBEM, ora Fundação CASA, dependendo da fonte bibliográfica consultada.

Trabalhei no PG de maio de 1997 a fevereiro de 2011. Ingressei para ser pianista acompanhador das classes de canto coral das unidades (masculinas) instaladas no bairro Tatuapé, em São Paulo. Até julho de 1999 tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de três regentes com perfis diferentes. Nesse período, as classes de canto coral chegaram ao auge de formar um grande coro com cerca de 60 vozes, mas que foi decaindo devido às rebeliões. Em agosto de 1999 tornei-me o regente dessas classes, mas o grande número de rebeliões fez o trabalho regredir ao ponto de ter cerca de dez alunos por classe, não sendo mais permitido juntá-las e nem fazer apresentações. Por esses motivos deixei-as em dezembro do mesmo ano para dedicar-me ao Mestrado.

Em junho de 2004 retornei ao PG como educador da classe de canto coral na FEBEM do Tatuapé, mas como não houve adesão dos meninos, em setembro fui transferido

para a Unidade de Internação Provisória (feminina) instalada no bairro da Mooca, em São Paulo. Lá atuei até fevereiro de 2006, ano em que a FEBEM passou por uma reestruturação e passou a ser chamada de Fundação CASA. Deixei a UIP com um coral feminino que somava cerca de 80 vozes para assumir as classes de canto coral do PG no interior do Estado(polo aberto, ou seja, fora da Fundação CASA). Em 2010 assumi um cargo junto à coordenação do PG, ficando nesse cargo até fevereiro de 2011. Paralelamente, durante o segundo semestre de 2010 desenvolvi um trabalho dentro da Fundação CASA, nessa mesma cidade do interior do Estado, como educador musical voluntário de canto coral.

O meu trabalho como educador musical através do canto coral nos dois tipos de polo do PG fez-me perceber a necessidade de um preparo diferenciado para a atuação dentro da Fundação CASA. Detectei um problema e aqui o coloco: a educação musical de adolescentes em conflito com a lei através do canto coral não se dá da mesma forma que com adolescentes não infratores, necessitando, dessa forma, que o educador musical tenha uma formação diferenciada para atender esse público. Embora essa pesquisa aborde, em seu todo, muitos aspectos que permeiam o problema – fatores sócio-culturais, escolha de repertório, comportamento, técnica vocal, educação musical, interdisciplinaridade, entre outros –, nesse trabalho vou me ater à análise da estrutura da Fundação CASA e sua contribuição como espaço para a educação musical ser utilizada como meio de inclusão social. Como referencial teórico, utilizarei Massaro (2008), Queiroz (1984), Torralbo (2008) e Violante (1987), que também foram pesquisadores dentro da FEBEM ou da Fundação CASA.

Estrutura

Segundo Massaro (2008, p. 13), "[...] a atual Fundação CASA estruturalmente se assemelha e funciona como uma instituição prisional, ainda que formalmente se proponha a contribuir para o bem-estar e para a reeducação dos adolescentes que cometem atos infracionais considerados graves". Massaro (2008, p. 87, nota 65) acrescenta que "[...] embora as Unidades [da Fundação CASA] sejam ajustadas – no plano formal – ao ECA, não se mexe na essência, na estrutura do modelo de internação [da FEBEM] para adolescentes em conflito com a lei". Com o Projeto de implantação das Unidades regionalizadas de internação e internação provisória, proposto pela FEBEM em 2001, foram contempladas novas ideias sobre as bases organizacionais de segurança, sobre as bases pedagógicas e sobre o espaço físico. Esses três aspectos influenciam diretamente o trabalho de educação musical desenvolvido dentro da Fundação CASA.

A Fundação CASA tem uma estrutura de práticas institucionais efetivadas nas diversas Unidades de Internação (UI), ou seja, são práticas institucionalizadas que tendem a ser reproduzidas e legitimadas. Como a extinta FEBEM, definiu programas de alimentação, vestuário, saúde, educação e profissionalização como meios de atingir o objetivo de integração social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, sendo os dois últimos meios considerados como os mais eficazes.

A estrutura da Fundação CASA é similar ao da antiga FEBEM, que consistia em Unidades de Recepção (UR), Unidades de Triagem (UT), Unidades Educacionais (UE) e Pensionatos. (VIOLANTE, 1987, p. 68). Na reestruturação da FEBEM para Fundação CASA, essa nomenclatura foi modificada: de Unidade de Recepção (UR) para Unidade de Atendimento Inicial (UAI); de Unidade de Triagem (UT) para Unidade de Internação Provisória (UIP); de Unidade Educacional (UE) para Unidade de Internação (UI). No site da Fundação CASA não encontramos nenhuma referência aos Pensionatos, mas encontramos a sigla US e deduzimos que signifique Unidade de Semiliberdade.

O encaminhamento do adolescente era feito diretamente à FEBEM pela polícia. Esta deveria informar o Juizado de Menores [sic]sobre a apreensão feita. Segundo Violante (1987), a UR, hoje chamada de UAI, era a unidade que recebia o adolescente, o identificava e o encaminhava à família ou à UT. Queiroz acrescenta que na UR havia três postos de atendimento (PA). O PA 1 atendia os adolescentes em conflito com a lei do sexo masculino de 14 a 18 anos; o PA 2, os adolescentes do sexo masculino abandonados, de 14 a 18 anos, e os em conflito com a lei, até 13 anos e 11 meses; e o PA 3, as adolescentes do sexo feminino, abandonadas e em conflito com a lei, de 14 a 18 anos. (QUEIROZ, 1984, p. 65).

Em sua pesquisa, Queiroz (1984) apontou a primeira irregularidade no processo de internação na FEBEM: o tempo médio de permanência do adolescente em uma UR deveria ser de 72 horas a uma semana, mas devido ao número de adolescentes que chegava à UR ser sempre superior à sua capacidade de atendimento, à superlotação das UEs, às dificuldades para localização de sua família e à falta de recursos para seu recâmbio[1] , sua permanência na UR acabava se estendendo por seis a oito meses. (QUEIROZ, 1984, p. 67). Na UR o assistente social e o psicólogo tinham a função de estudar o caso até que o adolescente fosse encaminhado à família, ao recâmbio ou à UT, caso não fugisse, e também informar o Juizado de Menores sobre a decisão tomada. Enquanto o encaminhamento não acontecia, o adolescente tinha contato com técnicos, monitores e inspetores em atividades recreativas,

[1]O recâmbio é o envio do adolescente à sua cidade de origem.

artesanais e de limpeza. Também se deparava no PA com situações adversas relacionadas à falta de estrutura, tais como superlotação, falta de pessoal e acomodações inadequadas.

Podemos perceber que, devido à finalidade das URs/UAIs – que seria o de um atendimento rápido – e a inadequação de sua estrutura – por apresentar grande rotatividade de adolescentes –, seria muito difícil estabelecer um programa de educação musical nessas unidades. Uma possibilidade, devido à longa permanência irregular de alguns adolescentes nessas unidades, seria o oferecimento de oficinas.

A UT, hoje chamada de UIP, era a unidade na qual se estudava o caso do adolescente por meio de uma equipe interdisciplinar de especialistas composta por médico clínico e psiquiatra, psicólogo, assistente social, dentista, professor de educação física e pedagogo. Essa equipe fazia uma avaliação para estabelecer um diagnóstico e indicar um processo terapêutico. Essa avaliação apontava para quatro alternativas de solução para cada caso: desinternação, transferência para uma UE ou Pensionato, liberdade assistida e estágio[2]probatório . (QUEIROZ, 1984, p. 74).

As atividades desenvolvidas nessa Unidade eram limpeza, escola formal (quatro primeiros anos do ensino fundamental) [sic], esporte (duas vezes por semana), trabalhos manuais, cursos rápidos de profissionalização e recreação. (QUEIROZ, 1984, p. 75-77). Segundo informações colhidas no site da Fundação CASA, no link Ensino, atualmente

> os jovens que estão em Internação Provisória (com permanência de até 45 dias na Fundação) integram o Projeto Educação e Cidadania, PEC – proposta de escolarização disseriada, baseada numa Pedagogia de Projetos, criada e desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). (*online*).

Embora a previsão de permanência dos adolescentes na UT/UIP seja de até 45 dias, cheguei a presenciar, quando regia o coral da UIP na Mooca, a permanência de meninas em até três meses, o que permitia o bom desenvolvimento do trabalho. Mas é preciso prever uma grande rotatividade de adolescentes e o trabalho de educação musical mais indicado é o de oficinas ou, como a própria Fundação CASA propõe, projetos de curta duração.

A UE, hoje chamada de UI, era a unidade a que se destinava o trabalho de reintegração social do adolescente por meio da internação e de práticas institucionais. Após a conclusão do processo de re-socialização na UE, o adolescente teria quatro opções para seu destino: 1) voltar ao convívio de seus responsáveis; 2) voltar para a cidade de origem; 3) ficar

[2]O estágio probatório é anterior à desinternação, quando o adolescente apresenta condições de permanecer com seus responsáveis.

sob regime de Liberdade Assistida; 4) ser transferido para um Pensionato. (QUEIROZ, 1984, p. 77-79). No site da Fundação CASA, no link Medidas Socioeducativas, colhemos as seguintes informações:

> na internação, o adolescente tem a privação da liberdade. Será permitida a realização de atividades externas, segundo orientação da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário. Essa medida também não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada mediante decisão fundamentada no máximo a cada seis meses. Porém, em nenhuma hipótese, o período máximo de internação excederá a três anos. Após esse período, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida. A liberação será compulsória aos 21 anos. (*online*).

Dessa forma, todo adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na FEBEM passava pela UR, pela UT – onde era classificado por meio de um laudo técnico – e enviado pelo juiz a uma UE, que a determinava segundo suas características próprias e o tempo de permanência. (VIOLANTE, 1987, p. 69). Uma das novas medidas adotadas pela Fundação CASA se refere à determinação da Unidade na qual o adolescente será internado:

> para determinar em que Unidade o adolescente cumprirá a medida sócioeducativa [sic] são levados em consideração o ato infracional praticado, a idade e o local mais próximo da família, a fim de preservar a relação com o núcleo familiar e a comunidade a que ele pertence. (TORRALBO, 2008, p. 17).

Na UE existia uma programação para que o trabalho de reintegração social acontecesse. Segundo o Documento Técnico n.º 8 (1976, p. 16) citado por Violante (1987, p. 69),

> é através dessa programação que o menor vai ser reeducado, profissionalizado, tratado de acordo com suas características próprias, vai mudar o seu comportamento, adquirindo aquelas condições mínimas indispensáveis para que ele retorne à comunidade como cidadão útil.

Percebemos uma incoerência entre o texto e a prática da reintegração do adolescente por meio dos cursos de profissionalização, pois devido às freqüentes interrupções durante as aulas – interrupções que vivenciei pelos mais diversos motivos durante minha permanência como educador musical de canto coral dentro da Fundação CASA – temos a impressão de que os cursos não são devidamente valorizados pelos agentes institucionais. Essa desvalorização se reflete no não envolvimento de alguns adolescentes nos cursos que frequentam, pois mesmo presentes em sala de aula, não demonstram muito interesse. Atualmente a Fundação

CASA oferece pelo menos dois cursos simultaneamente para que o adolescente tenha opção de escolha, mas nem sempre despertam o interesse de todos.

Hoje a estrutura física da Fundação CASA está diferente da extinta FEBEM. Massaro (2008, p. 114) observa que, embora o projeto arquitetônico da Fundação CASA visasse a semelhança das novas unidades com escolas, há ainda algumas características que lembram prisões: grades em todas as janelas e imensos portões com seguranças separando as duas unidades de internação.

No link A Fundação,no site da Fundação CASA, temos informações de que

> para os jovens que precisam ficar privados de liberdade, a CASA iniciou um programa que prevê a construção de 57 unidades no Interior – destas, 47 já estão funcionando. A maioria tem capacidade para 40 jovens em internação e 16 em internação provisória e é gerida em parceria com entidades indicadas pelos municípios. (*online*).

Esses 40 adolescentes da UI são divididos em dois grupos de 20, sendo que um grupo faz suas atividades formais no turno da manhã e o outro no turno da tarde, sendo os demais cursos, como o de educação musical, frequentados no turno oposto. Como já foi dito, a Fundação CASA tem uma política de oferecer pelo menos dois cursos simultaneamente para que o adolescente possa ter opção de escolha. Dessa forma, mesmo que haja o planejamento de um curso de educação musical para o mínimo de seis meses, que é o tempo mínimo de permanência do adolescente interno na UI, é preciso prever, além da rotatividade, que esses 20 adolescentes estarão divididos entre pelo menos duas opções de curso, sendo necessário oferecer atividades musicais para pequenos gruposvocais ou instrumentais, diferindo da proposta do canto coral. A proposta de escolarização disseriada para as UIPs, criada e desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), atende ao problema da rotatividade dos adolescentes, mas apresenta alguns problemas. Analisando o Módulo de oficinas culturais 13, intitulado *Música e movimento* (FONTERRADA, 2003), percebi que algumas atividades seriam inadequadas para ser aplicadas na atual estrutura da Fundação CASA, pois necessitam de espaço para movimentação ou exigem um número mínimo de participantes. Se atualmente a UIP tem capacidade para 16 adolescentes que são divididos em dois grupos, seria necessário que um grupo todo se interessasse pela oficina para que algumas atividades propostas fossem realizadas com sucesso.

Considerações finais

Embora a rotina dos adolescentes consista em atividades obrigatórias com a escola de ensino formal, pois "as salas de aula nas unidades são dividas por níveis: - nível 1: da 1ª a 4ª série ou 5º ano; - nível 2: da 5ª a 8ª série ou 9º ano; - nível 3: da 1ª a 3ª série do ensino médio" (FUNDAÇÃO CASA, *online*), a parceria da Fundação CASA com ONGs permite o oferecimento de cursos profissionalizantes, esportivos e culturais.

Torralbo (2008), em pesquisa realizada nas UIs e UIPs das Fundações CASA da Divisão Regional Sudoeste do Estado de São Paulo, diz que com sua criação em 2006, as Fundações CASA passam a ser administradas por Organizações Não Governamentais (ONGs). Segundo informações colhidas no site da Fundação CASA, no link Amigos da Casa,

> firmar parcerias com o setor privado e da sociedade civil é um dos pilares da nova política de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei desenvolvida pela Fundação CASA. É com as portas abertas aos parceiros que a CASA está escrevendo uma nova história. É por isso que, em 29 de maio de 2008, teve início o Projeto Amigos da CASA, reunindo cerca de 30 parceiros de peso em suas áreas de atuação. O objetivo é fazer com que as empresas, ONGs e entidades do setor público atuem de maneira a criar ações que beneficiem os adolescentes. (*online*).

Dessa forma, abre-se um campo imenso para o ensino da música. É preciso fomentar a formação específica de educadores musicais para atender a esse mercado.

Queiroz (1984) diz em sua pesquisa que o Núcleo Profissionalizante não era obrigatório pelo fato de não ter condições de oferecer vagas para todos. Em relação às atividades profissionalizantes, Massaro (2008, p. 151) detectou alguns problemas. A própria Fundação é quem expede os certificados dos cursos profissionalizantes, o que pode se tornar um entrave na vida profissional do adolescente egresso devido ao preconceito latente na sociedade contra quem passa por instituição correcional. O outro problema é que nem sempre os cursos oferecidos atendem aos anseios profissionais dos adolescentes. No site da Fundação CASA, no link Ensino, colhemos informações de que

> [...] para completar a formação dos jovens, são ministradas oficinas de educação profissional, arte e cultura e esportes. Cada uma destas áreas é vinculada a uma gerência específica, de modo que todas as unidades da Fundação CASA falem a mesma língua no setor pedagógico, respeitadas as diferenças regionais. (*online*).

O desempenho nessas atividades é colocado em relatório permitindo avaliar a eficácia do tratamento terapêutico dispensado ao adolescente. "[...] O relatório de cada interno é essencial para o acompanhamento da medida socioeducativa e para o resultado positivo do tratamento lá oferecido, além de ser levado em conta também para a distribuição das

recompensas e privilégios". (MASSARO, 2008, p. 72). Nas minhas aulas na Fundação CASA, frequentemente havia uma pessoa presente para avaliar o desempenho dos adolescentes.

Dessa forma percebemos que nós, pesquisadores, que estivemos presentes em diferentes Fundações CASA, encontramos pontos comuns e pontos diferenciados, refletindo certa heterogeneidade na forma de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

É preciso se preparar adequadamente, pois não basta ser um bom profissional da música, mas conhecer um pouco de psicologia, sociologia e pedagogia, dentre outros saberes. É preciso escolher o local certo para que haja a possibilidade de sucesso do trabalho musical. É preciso não ter medo de criar vínculo afetivo, tão importante no processo de ensino e aprendizagem. Contribuir para a diminuição da violência é um dever de todos, inclusive dos educadores musicais do Brasil do século XXI.

Referências

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Música e movimento / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – São Paulo: CENPEC; FEBEM, SEE/SP, 2003. Coleção Educação e Cidadania.

FUNDAÇÃO CASA. Disponível em: <www.fundacaocasa.sp.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2011. 10:23.

MASSARO, Camilla Marcondes. Entre o formal e o real: representações acerca do modelo disciplinar da Fundação CASA de Araraquara. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

QUEIROZ, José J. (coord.). A situação do delito. In: _____. O mundo do menor infrator. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984, p. 51-87.

TORRALBO, Fernanda Augusta Penacci. O sistema de referência e contra-referência no atendimento ao adolescente infrator: percepção dos profissionais de saúde da fundação casa. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Medicina de Botucatu – Universidade Estadual Paulista.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. A vida institucional do menor. In: _____. O dilema do decente malandro. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, Coleção teoria e prática sociais, p. 59-183.

Funk na sala de aula: uma experiência de estágio curricular

Débora Santos Porta
UFMA
deh_1307@hotmail.com

Vânia Gezele Malagutti
UFMA
vgmalagutti2@uem.br

Resumo: O presente texto trata-se de um relato de experiência de uma prática pedagógico-musical realizada na disciplina de estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação musical da Universidade Estadual de Maringá. Realizada em um ambiente regular de ensino da Educação Básica, a proposta de ensino traz inicialmente o trabalho com o funk, abordando práticas musicais e discussões acerca de alguns paradigmas sociais que cercam este gênero musical. O funk foi levado às aulas após uma pesquisa inicial com a turma, sendo identificado como uma forte cultura musical do cotidiano dos alunos. Para o trabalho, consideraram-se os princípios metodológicos de Swanwick (2003) e a abordagem do cotidiano na Educação Musical de Souza (2000). Entre os resultados obtidos, podemos destacar o desenvolvimento musical dos alunos e de sua visão crítica sob as músicas de seu cotidiano, e também a reformulação de minhas concepções acerca do ensino de música.

Palavras chave: funk, educação musical, estágio.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência pedagógico-musical realizada na disciplina de estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá. Esta experiência pedagógica trouxe algumas reflexões a cerca da utilização do funk na escola bem como a importância do estágio supervisionado na formação do educador musical.

O estágio está sendo realizado em um ambiente regular de ensino, no Colégio Estadual Alberto Jackson Byington Junior, localizado na cidade paranaense de Maringá. As atividades são realizadas em duas aulas semanais de 50 minutos cada, com uma turma de 7° série, na disciplina de Artes.

O projeto realizado intitula-se “Ritmos musicais brasileiros”, cujo objetivo consiste em desenvolver conhecimentos musicais acerca de ritmos brasileiros. São eles: baião, funk carioca, samba, sertanejo e maracatu. Dessa forma, a proposta busca ampliar o discurso musical dos alunos, proporcionando o conhecimento de diferentes culturas musicais do país.

Sobre a proposta do projeto de estágio

Considerando a visão crítica de educação presente nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que tem a escola como formadora de cidadãos críticos e ativos em sua sociedade, é importante que os alunos "adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico" (DCE, 2008, p. 52).

Diante disso, buscou-se orientação no pensamento do educador musical Keith Swanwick, que compreende a música como um discurso, em que se insere uma *reflexão cultural*, tendo a Educação Musical como uma forma de estudos culturais:

> O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversação, que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma voz e também ouvimos as vozes dos nossos alunos (SWANWICK, 2003, p. 46).

Para tanto, procurou-se desvincular qualquer concepção taxativamente discriminatória, como a dicotomia existente entre música erudita e música popular, assim como a dicotomia entre o que é ensinado na escola com o que está presente na realidade dos alunos. Tais pressupostos delinearam o ponto de partida para a concretização do projeto, no qual investigações sobre a relação dos alunos com a música em seu cotidiano foi fundamental.

Segundo Souza (2004), "[…] conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu "mundo", pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar […]", são aspectos fundamentais para se pensar em Educação Musical. Tal conhecimento dos alunos contribui para as reflexões sobre os conteúdos e a abordagem destes durante o processo pedagógico-musical. Para a autora

> essas questões são questões básicas que podem orientar uma educação musical como prática social e que propõem ampliar o debate sobre o processo de ensino e aprendizagem de música e das dimensões curriculares dentro e fora da escola, explicitando questões relevantes sobre a vida dos alunos, contribuindo para a música na escola, lugar ainda privilegiado para encontros sociais que permite a nós, alunos e professores, analisar e desvendar as complexidades das músicas que nos rodeiam e que trazemos conosco (SOUZA, 2004, p. 9-10).

A turma

Nos primeiros contatos com a turma, quando foram realizadas atividades sobre ritmos musicais de maneira geral, a menção do funk causava empolgação. Para os alunos não havia dúvidas, todos o reconheceram como um ritmo musical brasileiro quando questionados sobre isto. Até mesmo os poucos alunos que diziam não gostar do funk, partilharam dessa opinião.

Acerca do gosto, a maior parte da sala demonstrou afinidade com o gênero, sendo este escolhido para o início das atividades musicais. Segundo eles, esta música representava um meio de diversão, relacionando a dança, a jovialidade. Segundo Souza (2004), a relação dos jovens com estilos musicais representa uma identidade, por meio desses "eles expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos […]". São as "tribos musicais", onde é possível

> a expressão festiva do coletivo, o desejo do encontro do jovem adolescente, de ser visto e ver, identificar e socializar-se, marcando entre grupos e seus pares suas semelhanças e divergências, assumindo-se como seres sociais complexos e contraditórios (SOUZA, 2004, p. 10).

Já aqueles que não gostavam do gênero, destacaram os principais "defeitos" do ritmo, como a vulgaridade[1]. A postura contrária ao funk destes alunos causou uma discussão acalorada na turma, acarretando em diversos questionamentos sobre o gênero.

Assim, a abordagem desta cultura musical alcançou tamanha proporção que os estudos sobre ela tiveram de ser expandidos, duplicando o número de aulas inicialmente planejadas. Como centro de nossas atividades, o funk mostrou-se rico em possibilidades de vivências musicais, principalmente rítmicas. Além disto, oportunizou discussões que foram além de aspectos estritamente musicais, como a abordagem do contexto histórico-cultural, que explicam a origem e as características de uma cultura musical.

Acerca disto, Swanwick faz uma consideração em seu comentário na carta "Ação para a mudança em educação musical" de 1996[2]. Segundo ele

> os contextos social e cultural das ações musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados na educação musical. […] A teoria e a pratica da educação musical devem responsabilizar-se por essa contextualização da música e fazer musical. (SWANWICK, 1996 apud SWANWICK 2003, p. 46).

[1] Os alunos utilizaram o termo "vulgaridade" para se referir à sexualidade exacerbada expressa em algumas letras de funk.

[2] Documento resultante de um encontro de educadores musicais movidos pela necessidade de mudança na educação musical contemporânea dos Estados Unidos. O encontro realizou-se em maio de 1993, sendo intitulado *MayDay Group*. Swanwinck participou deste evento e escreveu um comentário acerca do que foi discutido no encontro. O trecho em questão foi retirado do livro do autor "Ensinando musica musicalmente" (2003, p. 46).

O funk na sala de aula

Como principal pressuposto metodológico deste trabalho, considerou-se os cinco princípios práticos para a pedagogia musical apresentados por Swanwick (2003). São eles: apreciação musical, os estudos de literatura, aquisição de técnica, composição, isto é, a criação musical, e a performance, que compreende o fazer música juntos, a expressividade.

Inicialmente, foi levado aos alunos informações sobre o surgimento do funk, a influência que os ritmos afro-americanos, como o *Soul Black* e principalmente o *Miami Bass*[3]. Apreciações musicais foram realizadas, buscando confrontar esses ritmos com o funk que eles conheciam. Nestas, os alunos comentaram sobre a semelhança dos padrões rítmicos entre os gêneros, assim como a característica dançante.

Sob este viés, as atividades práticas com o ritmo do funk se iniciaram, utilizando percussão corporal, instrumentos de percussão convencionais e não-convencionais.

Na primeira atividade com percussão corporal, os alunos não se sentiam à vontade em participar. Foram preparadas atividades de aquecimento em que se exploravam diferentes partes do corpo. Os alunos apresentavam-se muito tímidos e achavam graça quando eu lhes pedia pra fazer movimentos corporais. Com receio, repetiam os ritmos corporais que eu fazia, mas sempre reclamando da dificuldade e questionando a utilidade daquilo.

Tal receio pode ser atribuído ao fato de que as atividades escolares mais comuns não exigem dos alunos este tipo de expressividade e exposição. Atrás de suas carteiras, não precisam interagir tanto com os colegas para realizar a maioria de suas tarefas, e muitas vezes são repreendidos quando isto acontece.

Dessa forma, para que eles participassem mais das atividades de expressão, "brincadeiras" musicais e dinâmicas de grupo eram propostas, sendo que em meio a piadas e risos eles começaram a se envolver, libertando-se gradualmente da timidez e do medo de se expor diante dos colegas. A partir daí, os alunos passaram a realizar os ritmos com mais facilidade, empenhando-se cada vez mais para aprendê-los.

A oportunidade de explorar os instrumentos de percussão foi algo que os envolveu ainda mais nas atividades. Dentre os instrumentos convencionais, utilizamos tamborins, pandeiros, agogôs, black-black, clavas, cocos e triângulos. Juntamente a estes utilizamos

[3] Segundo Sá (2007), o Miami Bass é um ritmo originado na Flórida, Estados Unidos, em meados dos anos 80. Esta música pode ser considerada um tipo de hip-hop, mas menos engajada politicamente, com batidas pesadas, versos mais curtos e mais ecelerada do que aquele (SÁ, 2007).

barricas[4] para produzir as batidas mais graves. Em meio a esta variedade de timbres, aprendemos os ritmos, dividindo estes instrumentos em agudos e graves, de forma que a execução se tornou um jogo de pergunta e resposta entre os dois grupos. Além destes, utilizamos também as carteiras e canetas dos alunos como instrumentos de percussão.

Paralelamente a isto, discussões sobre as características do funk foram abordadas. Após o estudo das informações histórico-culturais, os alunos foram instigados a avaliar os aspectos do funk de uma forma mais atenta, crítica, sendo abordadas, inclusive, questões sobre o preconceito.

A partir dessas discussões, os alunos produziam textos, expressando suas opiniões sobre os pontos levantados. Este foi, inclusive, um recurso para que os alunos pudessem organizar seus argumentos, que nas primeiras discussões se mostravam frágeis e sem fundamentação. Além disto, os textos dos alunos colaboraram para a minha compreensão de como os conteúdos estavam sendo apreendidos por eles, auxiliando de forma significativa a avaliação sobre as minhas ações pedagógicas e seus resultados.

Para incentivá-los a escrever, criamos um *blog* para turma, onde informações sobre o conteúdo das aulas são postados, sendo preferencialmente o que os alunos escrevem, além de vídeos sugeridos por eles. Empolgados com isto, passaram a escrever suas opiniões de forma livre, e como os textos eram destinados a outras pessoas e não a professora, eles explicavam mais detalhes sobre o que falavam

> O Funk é ritmo bem forte e bem popular no Brasil. O bom dele é a batida […]. A maioria das pessoas de onde eu moro gostam do Funk. Eu descobri que o Funk é uma forte cultura no Rio de Janeiro, principalmente nos bailes que tem por lá, nas favelas. Na escola quase todo mundo gosta do Funk porque está na moda. (Trecho do texto do aluno Luka[5])

Em uma das aulas, algumas alunas defenderam o funk com tal empenho, se emocionando em algumas ocasiões, que surpreendeu a mim e a seus colegas. Após o grupo de alunos discutirem sobre o caráter sensual das letras e das danças funk's, estas alunas passaram a argumentar que nem todo o funk era assim, assim como nem todas as pessoas que gostavam do funk tinham que ser mal vistas: "eu gosto de funk, gosto de dançar e não sou 'piriguete'" (fala de uma aluna durante as aulas de Arte).

A partir deste momento houve a necessidade de fazer um estudo sobre as letras do funk. Assim, levei na aula seguinte letras dos funk's: "Eu só quero é ser feliz" de Julinho

[4] Embalagens cilíndricas de papelão, utilizadas para armazenar produtos de acabamentos de construção, como massa-corrida, tintas especiais para texturas e colas de PVC.
[5] Os nomes dos alunos apresentados aqui se tratam de apelidos para preservar a identidade dos mesmos.

Rasta e Kátia, “Rap do Silva” de Mc Marcinho e “Alors on Dance” de Stromae, juntamente com sua versão em português, “Afoga o Ganso” de Mc Biju.

Os dois primeiros funk’s foram escolhidos pelo conteúdo de suas letras, que falavam principalmente sobre a vida na favela e sobre o preconceito em relação aos funkeiros. Já o funk “Alors on Dance” e sua versão em português se tratavam de uma moda entre os alunos, sendo que a maior parte deles possuíam esta música em seus celulares. Este aparelho, tão popular entre os adolescentes, acabou fazendo parte de alguns momentos da aula, sendo impossível ignorá-lo. Segundo Bozzeto (2008), o aparelho celular é para os jovens de hoje “muito mais que um telefone, virando um item definidor de sua personalidade e do grupo social ao qual pertencem” (BOZZETO, 2008, p. 64). Em sua pesquisa, a autora observa que os jovens exibem seus gostos musicais em seus celulares, que cada vez mais assume o caráter de “tocador de música”.

Mas que tipo de funk estava presente no celular dos alunos?

Trazer a música que toda a turma conhecia para a discussão em sala tornou a avaliação da letra ainda mais significativa para os alunos. Juntos, os alunos identificaram em “Afoga o Ganso”, o conteúdo sensual e ambíguo, que divergia da versão original do mesmo, que falava sobre coisas cotidianas, como escola, trabalho e festa. Os alunos passaram a compreender que esse tipo de conteúdo, presente na maioria dos funk’s, tornava estas músicas apelativas quando abordam temas como sexo de uma maneira exacerbada.

> Às vezes você fica ouvindo aquelas músicas com uma batida e começa a dançar, mas não faz a mínima idéia de onde elas vieram. No Funk elas geralmente são tocadas por DJ's, mas hoje as pessoas colocam letras que no começo você releva, mas tem umas que passam do limites, vulgares demais, não digo todas, mas grande parte. Muitas vezes as pessoas dançam e se divertem com o Funk sem pensar o que realmente estão ouvindo. Eu por exemplo, odeio o funk, mas meus amigos gostam, não vou mudar a opinião deles, mas vou tentar fazer com que eles saibam bem o que estão ouvindo.
> Mas agora estamos aprendendo a ver o Funk de uma maneira diferente, como o ritmo forte que ele tem e a tocá-lo de maneiras criativas, entendendo o que ele significa e conhecendo suas origens..." (Trecho do texto da aluna Gi).

Esta aluna tinha uma opinião um tanto taxativa e generalizante no início das aulas a respeito do funk. Uma das poucas que não gostava do ritmo, dizia que não havia nada pra estudar no funk, porque ele não “prestava”. Os demais alunos a chamavam de preconceituosa,

que ela era “radical demais”. No decorrer das aulas, a visão dela sobre o funk ampliou-se, como pode ser observado em suas palavras. E, além disto, os demais alunos compreenderam melhor as críticas de sua colega a respeito do gênero.

O funk da turma

Após todas estas discussões, passamos a montar um “funk consciente” da turma. Para isto, foi pedido que eles criassem letras de funk, podendo inclusive se inspirar em melodias que eles já conheciam.

Neste momento, um novo desafio surgiu. Mesmo com todas as discussões, alguns alunos não conseguiam desvincular o funk de conteúdos relacionados a namoro e sexo e outros diziam não gostar de Funk, portanto não gostariam de fazer uma letra. Foi necessário realizar outras discussões com cada grupo, abordando o que se pretendia deste funk, ou seja, uma letra mais consciente, mais cuidadosa em seus termos e seu conteúdo.

Devido a esta dificuldade, fiz uma letra utilizando a melodia do funk “Eu só quero é ser feliz”. Foi somente um refrão, que era uma espécie de explicação para os alunos, uma maneira de mostrar o que era possível realizar. Os versos são os seguintes:

Eu só quero dedicação,
Um funk consciente
Sem nenhum palavrão
E não é difícil não,
É só entrar na dança
Que lhe vem inspiração!

Também montei uma paródia de *“Festa na Escola”* de Mc Marcinho, falando sobre a resistência de alguns alunos em relação à criação das letras de funk:

Mas me vêm alguns e me diz que não
Porque de funk eles não gostam não
Eu digo: meus queridos está em suas mãos!
Produzir o funk da revolução!

Logo, mais letras foram produzidas falando principalmente sobre o preconceito em relação às favelas. Inicialmente os alunos apresentavam dificuldades em criar melodias para

as suas letras, pois tinham muita timidez para entoar qualquer som. Cantavam sempre escondidos dos outros quando queriam sugerir algo, de forma que somente eu pudesse ouvir.

No entanto, um grupo teve mais facilidade neste aspecto ao criar uma letra com a melodia de *"Afoga o Ganso",* abordando questões do cotidiano familiar, articulando frases, palavras e ritmos de acordo com o modelo escolhido por eles. Também cantavam mais, embora com receio quando era para turma, nestas situações só o faziam quando eu os auxiliava.

Esta criação, no entanto, foi o que auxiliou o restante da turma. Tendo como modelo o que os colegas realizaram, passaram a sugerir melodias de funk's que conheciam para suas letras. Aos poucos, após atividades que exploravam mais a voz, eles começaram a cantá-las em conjunto. Conhecer a melodia e gostar delas auxiliou bastante no canto, a timidez era quase subjugada com isto.

Fizemos então um recorte de todas as letras, unindo as mesmas com os ritmos que já havíamos aprendido, montando o funk da turma. Ainda nos encontramos em processo de ensaio e articulações finais para o funk, porém o desenvolvimento dos alunos em relação a pratica musical já é perceptível.

No momento, os alunos se preparam para uma apresentação, que será realizada para as turmas de quinta e sexta séries do colégio, no início do segundo semestre deste ano.

Considerações finais

O estágio configura uma das etapas mais significativas para a formação acadêmica de um educador musical, momento em que a prática educacional se torna mais palpável, onde se confrontam as experiências teóricas com a realidade prática. Segundo Pimenta e Lima, esta etapa possibilita aos futuros professores a aproximação à realidade em que atuará, uma atividade não somente prática, mas teórica apoiada em conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade. Além disto, as autoras também destacam que o estágio oportuniza o preparo para a inserção nas instituições de ensino, oportunizando a compreensão "das práticas institucionais e das ações nelas praticadas" (PIMENTA e LIMA, 2005/2006).

É neste momento que muitas de minhas concepções acerca da prática pedagógico-musical estão se formando e outras se modificando. A abordagem do funk em particular, que acabou por trazer a musica dos alunos de forma tão expressiva nas aulas, foi algo que confrontou significativamente meu entendimento sobre a educação musical.

Tive de me desvincular de meus próprios preconceitos para abordar o funk, sendo que muitos destes foram se desfazendo junto com os alunos. Inicialmente, havia o receio de que

centrar a aula na música do aluno poderia esvaziar os conteúdos, tornando a aula espontânea demais, sem acrescentar coisas além do senso comum.

Porém, ao se integrar mais sobre o funk, o significado da abordagem do cotidiano se esclareceu. Percebi que os alunos, embora convivessem com estas musicas, não atentavam para seus aspectos essências e por isso, sua consciência musical não estava desperta. A partir disto, compreendi que abordar o elemento "cotidiano" nas aulas necessita convergir ao princípio de "trazer a consciência musical [dos alunos] do ultimo paro o primeiro plano" (SWANWICK, 2003, p. 57).

Trazer o funk para a aula também não impossibilitou que os conteúdos musicais necessários para a formação dos alunos fossem trabalhados. Além disto, a aula configurou-se em um momento particular para avaliar criticamente a musica dos alunos. Raramente isto ocorreria em outros lugares.

Logo, esta postura pedagógica descrita aqui, não procura adaptar os alunos ao que está estabelecido na sociedade, "mas de desenvolver sua capacidade de julgar, de optar com maior conhecimento de causa possível, para que possam ter forças para enfrentar as dificuldades que e escolher seu próprio caminho […]" (WERNECK, 1991, p. 151 citada por SOUZA, 2000, p. 24).

Referências

BOZZETTO, Adriana. Musica na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. *In:* SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre. Sulina, 2008. p. 59-74.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Paraná, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *In:* **Revista Poíesis**.Vol. 3, Números 3 e 4, 2005/2006. p.5-24. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 13/07/2011.

SÁ, Simone Pereira de. Funk carioca: Música eletrônica popular Brasileira?. *In:* **Revista COMPÓS.** Vol. 7, 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/195/196> . Acesso em: 31/03/2011.

SILVA, Helena Lopez 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. Sulina, 2008. p. 39-57.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e Mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: **Música, cotidiano e educação**. Org: SOUZA, Jusamara. Porto Alegre. Corag, 2000.

_____. Educação musical e praticas sociais. *In*: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 2004. p. 7-11.Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf>. Acesso em: 16/07/2011.

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

Grupo Coral Vivo Canto: possibilidades de aprendizagens para a formação do educador musical

Gabriela Bueno da Silva
UFSCar
gabidentude@gmail.com

Jane Borges de Oliveira Santos
UFSCar
janeborges@ufscar

Resumo: Este Relato de Experiência tem por objetivo apontar algumas aprendizagens possíveis de serem vivenciadas no Grupo Coral Vivo Canto que contribuem para a formação do educador musical. O Vivo Canto é parte de um Projeto de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos, intitulado "Saúde Vocal através do Canto Coral", vinculado ao Programa Qualidade de Vida. São consideradas nesta comunicação as aprendizagens adquiridas por uma aluna do Curso de Licenciatura em Música durante dois anos de experiência no grupo coral e que atualmente é bolsista do projeto. Durante este período foram proporcionados contatos com a regência do Coral Vivo Canto, aplicação de atividades, pesquisa de repertório de músicas e atividades, e também no planejamento, avaliação e reflexão dos ensaios, essas atividades desenvolvidas sempre orientadas pela coordenadora do projeto.

Palavras-chave: formação de professores, canto coral, regência coral

Introdução

Neste relato de experiência procuraremos mostrar a participação de uma aluna do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Música, com habilitação em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e a importância desta inserção como bolsista de extensão no Coro Vivo Canto para a sua formação como educadora musical.

A área de atuação de um educador musical vem se expandindo e, com isso, o mercado de trabalho para os profissionais dessa área tem sido ampliado. Não é somente nas escolas que se abrem oportunidades para o educador musical, os espaços fora das escolas têm sido beneficiados com a presença desses profissionais. Segundo Almeida (2005):

> Essa multiplicidade de espaços de atuação é apontada por Del Ben (2003) como uma das particularidades da formação do professor de música. Nesse sentido, tanto no Brasil como no exterior, tem sido crescente o número de investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do espaço escolar. Sejam em manifestações culturais, em projetos comunitários, em grupos musicais, em programas de rádio ou televisão, ou em processos de auto-aprendizagem. No entanto, poucas são as pesquisas que articulam esses diferentes espaços de atuação profissional e a formação inicial do professor (ALMEIDA, 2005, p. 49).

Particularmente na UFSCar, o curso de Licenciatura em Música, iniciado em 2004, visa a formação do profissional dentro de uma perspectiva que valoriza sua atuação em três vertentes: como educador musical, como músico e como agente cultural (ou animador sócio-musical), envolvendo a comunidade local em diversas atividades e estimulando a participação de alunos em projetos fora dos limites da universidade (JOLY, SANTIAGO, KATER e CORTEGOSO, 2003).

Muitos alunos na graduação têm questionado quais as atuações futuras que poderão exercer após o término do curso de licenciatura em música, como profissionais da área de educação musical. Este é um questionamento freqüente para o futuro profissional de qualquer área de atuação, porém ao se tratar da área de educação musical, muitos se perguntam se terão subsídios para ensinar crianças, adolescentes, adultos e idosos.

Uma das alternativas para esses questionamentos do futuro educador musical é a utilização do canto coral como um espaço de aprendizagem musical para os participantes. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), os alunos de graduação têm a oportunidade de participar do Coro Vivo Canto e a possibilidade de desenvolverem habilidades como cantores ou como regentes, sob a supervisão de um profissional, neste caso, a professora que coordena este projeto de extensão.

Destacamos a importância de uma participação ativa em um grupo que realiza a educação musical dos participantes, uma vez que esta contribuirá, sem dúvida alguma, para a formação do educador musical. Este relato sobre procurará mostrar uma área de atuação que envolve a comunidade local e que contribui para a formação inicial do licenciado em música, com habilitação em educação musical.

Grupo Coral Vivo Canto

O Vivo Canto é parte de um Projeto de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) da UFSCar, intitulado “Saúde Vocal através do Canto Coral”, vinculado ao Programa Qualidade de Vida, sob a coordenação de uma professora do Curso de Licenciatura em Música, com habilitação em Educação Musical.

Atualmente tem como público-alvo os servidores, docentes e técnico-administrativos da UFSCar e seus familiares, alunos dos diferentes cursos da universidade e pessoas da comunidade da cidade de São Carlos. Trata-se, portanto, de um grupo amador, musicalmente falando.

O Vivo Canto conta, neste ano com a participação de quatro monitores, sendo uma monitora também bolsista do projeto, que auxiliam na coordenação e preparação dos ensaios,

juntamente com a regente e coordenadora do projeto, que os orienta na elaboração e aplicação das atividades propostas para cada ensaio. É importante frisar a importância da participação dos monitores nas reuniões de planejamento:

> O grupo trabalha em conjunto, colaborando com novas idéias e sugestões a cada Reunião. Durante os encontros com o Coral, os monitores participam ativamente na condução das atividades propostas. Esse trabalho colaborativo revela-se fundamental para o bom desenvolvimento de todas as etapas que envolvem o Coral Vivo Canto (DIAS, LEME e BORGES, 2008, p. 2).

O Coro realiza um trabalho de saúde vocal através do canto coral, portanto é de fundamental importância que antes de se trabalhar com os cantores haja reuniões para o planejamento dos ensaios futuros e avaliação dos ensaios que já aconteceram.

Nesse planejamento dos ensaios, para melhor organização do grupo, as atividades aplicadas são divididas entre os monitores e a regente e há um rodízio das atividades, de forma que todos possam ter a experiência de pesquisar atividades coerentes com o que será realizado no ensaio. As atividades mencionadas acima são: acolhimento, relaxamento, respiração, aquecimento, repertório, desaquecimento e avaliação.

A regente e coordenadora do projeto é responsável pelo ensaio de maneira geral, no entanto, as atividades vão sendo dirigidas pelos monitores de acordo com a segurança que cada um vai adquirindo para transmitir os conceitos inerentes a cada atividade. Vale a pena destacar que todos, indistintamente, dirigem uma parte do ensaio, sendo auxiliados pela regente quando há necessidade.

Ainda na reunião de planejamento e avaliação é decidida a ordem das músicas a serem cantadas em cada ensaio e quem será o regente de cada peça.

Em relação à avaliação dos ensaios:

> A Avaliação é preenchida em conjunto durante a reunião, a partir das contribuições trazidas por todos os monitores que participaram do ensaio mais a regente. São levados em conta o número de coristas presentes no ensaio, assim como suas impressões, colhidas casualmente através de conversas informais e não de forma investigativa. Neste momento, os monitores têm a liberdade de se posicionar criticamente a respeito de todo o processo semanal, e também em relação às atuações práticas dos colegas de trabalho.
>
> Esse processo avaliativo é uma oportunidade de crescimento profissional tanto individual quanto coletivo. Através dessas observações pode-se refletir e encaminhar, para os próximos ensaios, sugestões que visam ampliar o desenvolvimento de todas as esferas que circundam os processos educativos do Coral (DIAS, LEME e BORGES, 2008, p. 4-5).

Através do planejamento e avaliação, os ensaios são organizados e os participantes apresentam uma maior competência na realização das atividades, o que garante um melhor desenvolvimento dos ensaios e dos monitores.

Nos ensaios do Coral há uma busca pela socialização do grupo, para que isso ocorra de uma melhor forma, são desenvolvidas atividades que possibilitam esse contato entre os participantes, pois quando há uma sintonia entre as pessoas que participam, os resultados obtidos são mais favoráveis, tanto a nível social como no próprio processo de educação musical.

> Verifica-se que o canto coral tem sido um agente propiciador da ampliação de relações sociais; desenvolvendo a relação do indivíduo corista, consigo mesmo, com o outro e com a comunidade sócio-cultural na qual está inserido. A prática musical vocal em grupo, além de desenvolver a musicalidade, autocontrole, auto-estima e tantas outras potencialidades, é um propiciador de relações sociais harmonizadoras em vários níveis (PEREIRA, VASCONCELOS, 2007, p. 118).

Quando há uma maior socialização entre os membros do grupo, há uma melhora na qualidade vocal do Coro, neste momento a coordenadora e os monitores devem saber utilizar as oportunidades para propiciar essa integração e socialização do Coro.

No segundo semestre do ano o grupo ganha a participação da classe de Direção de Conjuntos Musicais 2, disciplina obrigatória do Curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical, momento em que os alunos têm a oportunidade de regerem o grupo coral. Esta disciplina proporciona aos alunos a oportunidade de participarem do Coro Vivo Canto, auxiliando os monitores na regência das peças e na elaboração das atividades que são aplicadas nos ensaios.

Oportunidades oferecidas aos futuros educadores musicais

Por apresentar uma série de atividades variadas, conforme apresentado anteriormente, o Vivo Canto oferece aos monitores uma prática fundamental para a formação dos futuros educadores musicais. Estes atuam em diversas frentes, como por exemplo, na pesquisa de repertório, na elaboração de jogos e atividades musicais, de exercícios de respiração, de vocalizes, na regência, no ensaio de naipes, escuta interna, percepção musical, possibilitando uma vivência que oferece a oportunidade de aprofundamento dos conceitos adquiridos em diversas disciplinas do curso.

As atividades vivenciadas no Vivo Canto utilizam os conhecimentos adquiridos em disciplinas do Curso de Licenciatura em Música da UFSCar, como por exemplo, as atividades

que são utilizadas no momento inicial do ensaio, são atividades integradoras para obter uma maior socialização e participação dos coralistas. Estes conceitos foram vistos nas disciplinas de Oficina de atividades lúdicas; Expressão corporal, movimento e dança e Educação musical: prática e ensino 1, 2, 3, 4, 5. As práticas no coral como cantor e regente, podem utilizar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas Voz e expressão; Percepção musical 1,2,3,4; Direção de Conjuntos 1; Criação musical 1,2, no que se refere ao conhecimento das tessituras vocais e o que cada voz é capaz de realizar, no gestual da regência, na percepção do que está sendo cantado, na afinação do Coro, na construção de arranjos e de atividades de improvisação musical.

Ao utilizar-se das oportunidades oferecidas pelo Vivo Canto, aliadas aos conhecimentos adquiridos, os monitores estão inseridos numa prática reflexiva que está presente nos planejamentos, nas avaliações dos ensaios e nos próprios ensaios.

> A literatura sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência aponta para a importância da *reflexão* ou *inquirição*, ou seja, o processo de explorar aspectos da prática, analisando-a e problematizando-a de modo a que o professor seja capaz de responder às situações novas de incertezas e dilemas (REALI; REYES, 2009, p. 26).

As reuniões, os ensaios e o auxílio na prática de regência são orientados pela professora que coordena o projeto. Esta mediação é de extrema importância para a participação monitores do Coro Vivo Canto, pois havendo necessidade, a professora realiza uma intervenção de forma a garantir que a atividade seja realizada corretamente. Com isso o monitor que irá conduzir a atividade se sente seguro e os participantes recebem melhor a sua atuação.

Outro aspecto importante a ser considerado no desenvolvimento dos monitores é a questão da prática do registro.

> A prática do registro é importante por nos permitir construir a "memória compreensiva", aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo, no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação de conhecimento (OSTETTO, et all, 2002, p.21,22).

Durante a sistematização dos registros dos ensaios e das avaliações, a equipe realiza a prática reflexiva, pois procura lembrar tudo que aconteceu no ensaio, ou seja, quais foram as experiências bem sucedidas e também as dificuldades detectadas, se o tempo e planejamento

aconteceram da forma esperada pelo grupo. Estas questões são expostas e relembradas, para que num próximo momento seja possível corrigi-las.

Através desta prática coral os alunos da disciplina de Direção de Conjuntos Musicais 2 e os monitores podem desenvolver suas habilidades como cantores, auxiliando na construção da sonoridade do grupo coral e também em sua atuação como regentes.

> O ideal seria se cada escola de música, em seu curso de regência, tivesse também um coro à disposição dos candidatos. Desse modo aprenderiam a dominar seu *métier* já na escola, pois a regência não se pode aprender só através de livros e aulas teóricas. Estas somente nos podem mostrar o caminho e nada é definitivo. O melhor livro e a melhor aula ainda continuam sendo a prática viva com um bom professor de regência (ZANDER, 1979, p. 14).

Percebe-se que a possibilidade de estar à frente de um coro é uma experiência única, uma vez que o contato com os participantes na socialização e a participação na construção da qualidade sonora que será transmitida possibilita uma aprendizagem que poderá ser utilizada futuramente, como profissional já formado pelo curso de graduação.

É possível ter um contato com a prática da regência através de cursos, oficinas, festivais e workshops, o que ajuda a adquirir os conhecimentos da técnica da regência. Porém, é muito vantajoso possuir um coral sob orientação de uma regente que auxiliará cada movimento da regência buscando melhores resultados, isso coloca o conhecimento adquirido nos cursos em prática, e uma prática orientada.

O regente necessita conhecer os aspectos vocais para guiar os coralistas da forma adequada. Com a orientação da regente, os monitores passam a adquirir esses conhecimentos ideais para melhor instruir os coralistas, na construção das frases, na realização das dinâmicas e no conhecimento da técnica vocal.

> Conseguir uma sonoridade adequada e única no processo de interpretação de uma obra coral vai exigir do regente e dos cantores um domínio e uma flexibilidade vocais capazes de possibilitar a melhor emissão, um bom entendimento do texto a ser executado, além do conhecimento sobre práticas interpretativas. Com conhecimento da pedagogia vocal, os regentes podem trabalhar efetivamente nos ensaios para desenvolver nos cantores uma maior habilidade vocal. A técnica pode proporcionar uma maior qualidade sonora e uma melhor afinação (FERNANDES; KAYAMA; ÖSTERGREN,2006, p. 37).

Essa prática ajuda na aquisição de uma segurança em relação ao que foi aprendido durante o processo da participação no coro, ao mesmo tempo em que se ensina aos coralistas

a adquirirem uma melhor sonoridade, ou seja, uma dupla aprendizagem para formação como educador musical.

> Aprender a ensinar constitui um processo que perpassa toda a trajetória profissional dos professores, mesmo após a consolidação profissional. (...) Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática. Tais sínteses pessoais, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas, por parte do professor, de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência (REALI; MIZUKAMI, 2003, p.85).

Nas sínteses pessoais, o futuro educador musical vai adquirindo seus próprios elementos para a pesquisa, e passa a buscar conhecimentos novos, que serão utilizados quando iniciar seus projetos individuais, além de desenvolver a capacidade de relacionar as antigas aprendizagens com as novas.

Essa oportunidade de desenvolver a capacidade de pesquisa também é oferecida no projeto. Ao buscar a realização de ensaios criativos e inovadores, os futuros educadores precisam se atualizar em relação às atividades que desejam aplicar, para garantir um bem estar para os participantes, de forma que os ensaios sejam conduzidos confortavelmente e com os coralistas concentrados.

A pesquisa entra como um fator importante para a formação do professor, pois este deve ser um indivíduo que está sempre atualizado e buscando novos conhecimentos. Ao pesquisar descobrem-se idéias novas que podem modificar as maneiras de realizar o trabalho no grupo. Como já foi dito anteriormente, o professor deve refletir e buscar encontrar as melhores soluções para as questões apresentadas.

Considerações Finais

O projeto aqui apresentado tem proporcionado a possibilidade de uma aluna da graduação participar como bolsista e esta pode observar que inúmeros conhecimentos são adquiridos no desenrolar do projeto que complementam e se relacionam com o Curso de Licenciatura em Música. As experiências acumuladas ao longo destes dois anos de trabalho no Vivo Canto também possibilitaram sua inserção profissional no mercado de trabalho. No início do ano de 2011 esta aluna recebeu um convite para atuar como regente de um coral no município de Itirapina, realizando um trabalho vocal com participantes que, em sua maioria, são idosos. De acordo com seu depoimento, aceitar este desafio só foi possível pela prática realizada no Vivo Canto.

As aprendizagens adquiridas pela futura educadora musical enquanto participante do projeto já estão sendo colocadas em prática ao buscar o desenvolvimento da qualidade vocal dos cantores, bem como ao tornar os ensaios mais agradáveis aos participantes. Seu repertório de atividades lúdicas e musicais se ampliou, encontrou novas soluções para fazer com que os exercícios de respiração e os vocalizes sejam conduzidos de forma mais prazerosa. Ganhou mais segurança diante do grupo de cantores, desenvolveu sua percepção auditiva e melhorou seu gestual na regência.

Cada ensaio do grupo coral se mostra produtivo, pois esta atividade proporciona uma prática musical e social entre os participantes que contribui para a formação do educador musical, constituindo-se uma possibilidade de atuação para os futuros profissionais.

Referências

DIAS, Caio Vinícius Cerzósimo Souza; LEME, Mirella Pavan de Arruda; BORGES, Jane. *Coral Vivo Canto:* um relato sobre as experiências e as contribuições na formação de educadores musicais. XVII Encontro Nacional da ABEM, São Paulo, 2008.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. *O regente moderno e a construção da sonoridade coral*... Belo Horizonte: Per Musi, n.13, 2006.

JOLY, Ilza Zenker Leme; SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves; KATER, Carlos; CORTEGOSO, Ana Lúcia. *Projeto de Curso de Graduação: Licenciatura em Música com Habilitação em Educação – UFSCar.* São Carlos, 2003.

OSTETTO, Luciana E. et al. *Deixando Marcas...A prática do registro no cotidiano da educação infantil.* Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

PEREIRA, Élton, VASCONCELOS, Miriã. *O processo de socialização no canto coral:* um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. Música Hodie, Vol. 7, nº1, 2007.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). *Formação de Professores:* tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. *Reflexões sobre o fazer docente.* São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ZANDER, Oscar. *Regência Coral.* Porto Alegre: Movimento/Instituto Estadual do Livro, 1979.

Histórias, lembranças e músicas: uma abordagem musical na terceira idade

Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto
tatiacf@hotmail.com
UEM

Ana Paula Martos Simão
UEM

Resumo: Este trabalho relata uma abordagem de educação musical para alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI –, pertencentes à Universidade Estadual de Maringá. Algumas experiências que fizeram parte do desenvolvimento de práticas musicais com ênfase no estudo da flauta doce soprano e do canto, realizadas a partir do tema "memórias dos alunos", são descritas neste trabalho. Foram proporcionados durante os encontros, momentos que propiciaram evidenciar, a partir das lembranças, músicas que estiveram ligadas as experiências dos alunos idosos, acreditando na importância da atividade musical para esta faixa etária e na possibilidade de trocas intergeracionais. Durante os encontros foram colocadas propostas para investigar e, posteriormente, desenvolver um repertório de agrado aos alunos, evocando suas lembranças musicais e explorando a interpretação de partituras. Deste modo, foram articuladas atividades de apreciação, execução e criação musical com o propósito de "fazer músicas" que tiveram significados intrínsecos para os alunos. No texto, apresentamos o relato de uma das aulas descrevendo como ocorreu a prática por meio desta temática.

Palavras chave: práticas musicais, idosos, memórias musicais.

Introdução

Este trabalho apresenta uma abordagem de educação musical que envolveu a pesquisa de músicas junto aos alunos do curso de "Práticas Musicais" da Universidade Aberta à Terceira Idade - UNATI, pertencentes à Universidade Estadual de Maringá, proporcionando atividades que resgatassem lembranças e memórias dos alunos. O texto descreve algumas experiências que fizeram parte do desenvolvimento de práticas musicais com ênfase no estudo da flauta doce soprano e do canto, realizadas a partir do tema "memórias dos alunos". A prática foi efetuada como parte da disciplina Estágio Supervisionado II, tendo início em 6 de abril e finalizada no dia 29 de julho de 2011, no Departamento de Música, denominada "Práticas Musicais da UNATI".

A Universidade Aberta à Terceira Idade, segundo Taam (2009), pretende convidar as pessoas acima de 60 anos a continuar ou começar a estudar. É "aberta" a todos para que não seja encontrada forma alguma de exclusão, isto é, a idade não pode ser critério para impedir que qualquer indivíduo possa participar de projetos, atividades e cursos em geral. Para a autora,

> Pessoas de todas as idades, com experiências de vidas diferentes, podem se beneficiar das trocas intergeracionais, e, juntas, pensarem um tempo que pertence a todos, um tempo que carregue questões que dizem respeito a todos, enquanto cidadãos coletivos e enquanto indivíduos afetados (de formas diferentes, é verdade) pelo mesmo contexto sociopolítico, e sujeitos do mesmo tempo histórico, em que deixarão as marcas de sua presença no mundo, marcas que são produzidas a cada dia, durante a vida inteira (TAAM, 2009, p. 43).

Sendo assim, este trabalho assumiu um viés duplo e intergeracional, como dito por Taam (2009), isto é, ao ensinar-lhes música, quanto a sensibilização e aos aspectos específicos vocais e de instrumentos, assim como a independência de leitura e escrita musical partindo dos conhecimentos dos alunos, aprendemos com eles as canções que trabalhamos durante as práticas do curso. Dependemos deles quanto ao repertório que foi desenvolvido, fato que acreditamos que foi instigador, demonstrando de fato a necessidade de incluir nas aulas a sabedoria sociocultural dos alunos. Muitas vezes não conhecíamos as músicas que os alunos nos apresentavam, todavia, buscamos gravá-las em aula e procurá-las na internet, quando estes externavam a vontade de desenvolvê-las.

Foram propostas dinâmicas em grupo para que fosse possível a reconstrução de histórias e lembranças da infância, juventude e idade adulta dos mesmos. Buscou-se a exploração e a sensibilização da voz e do corpo para o desenvolvimento musical, possibilitando a apreciação, a leitura e escrita por meio da partitura, estudando aspectos técnicos da flauta doce soprano e do canto para o desenvolvimento do repertório. Neste texto ressaltamos as atividades e propostas que estiveram relacionadas ao repertório, observando a importância da escolha deste quando realizado pelos alunos da terceira idade.

Memórias e práticas musicais

As aulas foram ministradas semanalmente, às quartas-feiras, com duração de 2 horas/aula, iniciando com 8 alunos e contendo 5 alunos ao término, totalizando 13 encontros.

Durante os encontros foram colocadas propostas para investigar e, posteriormente, desenvolver um repertório de agrado aos alunos, evocando suas lembranças musicais. Deste modo, foram articuladas atividades de apreciação, execução e criação musical com o propósito de “fazer músicas” que tiveram significados intrínsecos para os alunos. Foram realizadas rodas de conversa oportunizando a busca de recordações e lembranças dos alunos que envolviam, de alguma forma, a música.

O desenvolvimento de práticas musicais, a partir das memórias dos alunos acima de 60 anos, propôs considerar a psicologia do desenvolvimento. Segundo Kraemer (2000) esta psicologia unida "a constância e as modificações do comportamento e vivência humanas são examinadas no contexto do tempo de vida total", tendo em vista que "a influência do campo social, as condições socioculturais e econômicas e as relações humanas examinam as investigações psicológico-sociais" (KRAEMER, 2000, p. 55). Desta maneira, englobar as experiências e o cotidiano dos alunos no trabalho musical pretendeu incorporar e valorizar o que os alunos já possuíam ao aprendizado musical que foi desenvolvido.

Violeta de Gainza descreve, em uma de suas obras, um processo semelhante àquele realizado no presente trabalho, referindo-se que "quando a música aparece associada a uma determinada situação vivida (castigo, prêmio etc.), forma-se um *engrama*[1]. Cada vez que se repete o fato ou a atividade musical, reaparece inconscientemente a situação vivida" (GAINZA, 1988, p. 83). Na realidade, ocupamo-nos realizando a situação inversa: buscamos na mente momentos vividos, para então chegarmos às músicas que fizeram parte da vida dos alunos.

Desta forma, foi desenvolvida uma metodologia que possibilitou relembrar e considerar as músicas da infância, juventude e idade adulta que 'marcaram' os alunos, ou seja, músicas que se sobressaíram durante as recordações. Foram organizados blocos de aulas com temáticas distintas, como por exemplo, nas três primeiras aulas as músicas engraçadas da infância e as relacionadas a alimentos articularam as recordações, noutro período, as músicas românticas, envolvendo serenatas e bailes da juventude. Estas atividades em grupo possibilitaram a escolha de um repertório atraente e diversificado.

Nas aulas, no momento do relaxamento, foram utilizadas músicas como apreciação e sensibilização corporal, que estavam relacionadas ao repertório escolhido pelos participantes do curso. Jogos de sonorização de histórias e temas cotidianos, como família, romances, medos, escola, pretenderam promover a concentração e a criação rítmico-melódica.

Exercícios vocais e corporais foram articulados tendendo a exploração sonora corporal com saúde, ou seja, alguns aspectos técnicos de postura, aquecimento vocal, conforto vocal e respiração foram evidenciados e trabalhados em paralelo ao repertório. Segundo Baê e Pacheco (1964) é preciso conhecer e entender os mecanismos vocais para se compreender o

[1] Segundo o dicionário do portal de psicologia, RedePsi, engrama significa: impressão deixada nos centros nervosos pelos acontecimentos vivenciados, ativa ou passivamente, pelo indivíduo: conhecimentos adquiridos, convicções, cenas assistidas, traumas, hábitos, condicionamentos etc. e que corresponde à fixação de uma lembrança (RedePsi, 2008).

que e como acontece corporalmente. No caso, foram priorizados os aspectos respiratórios, que são fundamentais para o ato de cantar e de tocar flauta.

Nas músicas do repertório e em jogos musicais foram desenvolvidas sobreposições de vozes, arranjos a duas vozes, cânones, composições de melodias e ritmos, percussão corporal, instrumentos de percussão e flauta doce.

Foram propostas atividades e músicas iniciando a leitura e escrita de partituras, com o objetivo de proporcionar 'independência' aos alunos, para que pudessem cantar e/ou tocar as músicas que desejassem, fora do contexto da aula. De acordo com Miranda e Banhato (2008) "ao ter contato com as partituras, o idoso pode redescobrir músicas que fizeram parte de seu passado, resgatando emoções antigas, assim como descobrir canções novas, estimulando sua memória de curto prazo" (MIRANDA, BANHATO, 2008, p.73-74).

Esta abordagem foi condizente ao trabalho desenvolvido com o grupo de "Práticas Musicais da UNATI", já que durante o exercício de propostas com a partitura pôde-se perceber certa independência dos alunos para com as músicas estudadas, pois mesmo esquecendo uma determinada melodia, por exemplo, teriam condições de estudar em casa. Em uma das aulas em que desenvolvemos uma música e não oferecemos partituras, uma aluna se pronunciou na aula seguinte dizendo que não conseguiu se lembrar da música, mas se estivesse com a partitura seria mais fácil. Outra situação relevante foi quando um aluno encontrou na internet uma música que gostaria de tocar, mas que não havia encontrado a partitura. A forma com que a música estava escrita na página da internet apresentava os nomes das notas escritos por extenso. O aluno se deu ao trabalho de copiá-las e pedir para que transcrevêssemos para a partitura.

A partir de jogos e dinâmicas em grupo tomamos conhecimento de algumas músicas, e nas aulas posteriores as desenvolvemos, já que durante a semana "preparávamos" os arranjos.

Apresentamos aqui o relatório de uma das aulas:

O Sr. Gerardo estava com bastante dificuldade para se sentar e se levantar, assim, tentamos articular todas as atividades estando todos sentados, mas exigindo a melhor postura possível. Explicamos que era por causa da respiração e também, para não sentirem desconfortos físicos.

Começamos perguntando aos alunos se eles sabiam o que é "fábula". Conversando deram exemplos de histórias, lendas, contos... O Sr. Paulo citou a música "Chalana", até que chegamos nas fábulas. A Sra. Elza contou a fábula "O Rato e o gato". Depois, expomos os instrumentos de percussão e falamos sobre sonorização, sonoplastia e trilha sonora; os

alunos apresentaram exemplos. Enfim, foi pedido que pegassem os instrumentos e sonorizassem a fábula enquanto a dona Elza recontasse. A aluna foi ótima, acrescentou falas e enfatizou detalhes proporcionando mais "emoção" para a história. No final alguns alunos não conseguiram introduzir seu instrumento na fábula, assim, foi pedido que tocassem estes para que pudéssemos explorar os timbres de acordo com a necessidade da história. Depois disto, os alunos se lembraram de outras fábulas e histórias, e nos contaram.

Na execução do vocalize "O papa não papa papa" os alunos não tiveram dificuldade alguma. Cantamos este em duas notas diferentes, já que o trava língua é executado em voz-falada ou recitativa. O vocalize "Rir é o melhor remédio", desenvolvido na aula anterior durante a atividade de criação de melodias para ditados populares ficou divertido. Explicamos sobre o apoio e a respiração. Os alunos estavam concentrados e sérios. Assim, tentamos "animá-los" falando sobre "máscara facial" (colocação vocal) e expressão ao cantar, eles riram. Sugerimos que colocassem a mão na barriga quando fossem rir para sentirem os movimentos diafragmático-abdominais.

Em sequência, foi pedido que apanhassem a partitura da música "Asa Branca". Segundo o planejamento, a música começaria com canto e percussão corporal, entretanto, alguns alunos pegaram suas flautas e estavam confiantes e animados para tocar, aliás, já estavam tocando. Por isto, mudamos o plano e, por imitação, tocamos frases fragmentadas da música, para que todos pudessem memorizar. Tocamos metade da música e achamos que poderíamos ir para outra atividade, contudo, um aluno pediu que continuássemos. A princípio achamos que o grupo não conseguiria tocá-la inteira, mas arriscamos. Os alunos conseguiram. Foi ótimo! Cantamos uma estrofe no mesmo tom e percebemos que estava grave; indagamos se eles achavam que estava muito grave para cantar; disseram que sim. Assim, subimos a tonalidade. No momento em que cantávamos foi sugerida outra linha melódica (mais aguda) para que as senhoras cantassem, mas percebemos que uma delas possui a voz grave. Como os alunos já haviam pedido, foi explicado sucintamente sobre a classificação das vozes (tenor, baixo, contralto e soprano). Após isto, pedimos a duas alunas que trocassem de lugar, pois uma cantaria a primeira voz e a outra, a segunda. As alunas compreenderam a nova melodia e cantamos todos juntos. Depois que cantamos a frase "por falta d'água perdi meu gado..." um aluno se pronunciou dizendo que realmente isto acontecera com seu pai, contou-nos a dificuldade e tristeza da seca do sertão. Outra aluna falou como era o racionamento de água na época em que morava em Alagoas, estado em que nasceu. Também falaram sobre a vida do compositor (Luiz Gonzaga), que segundo uma aluna, ele não valorizou sua família e após o sucesso "esqueceu" de seus pais... Uma

senhora contou-nos orgulhosamente que seu pai não sabia nem ler e escrever e trabalhou para o Lampião; disse que seu pai cantava a música "Maria bonita" enquanto trabalhava. Os alunos se empolgaram e foram contando muitas histórias ao mesmo tempo.

Percebemos, durante o desenvolvimento desta atividade que o inicial projeto de estágio, referente as memórias musicais, estava sendo positivo e propiciando aos alunos inúmeras recordações, e a nós, enquanto educadoras musicais, inúmeras experiências, histórias e sabedorias.

Depois, desenvolvemos a música "Serenô". Uma aluna disse que esta era a música certa, pois "precisávamos de chuva". Desenvolvemos aspectos de regência da flauta: como iniciar e como terminar a música tocando todos juntos. Também fizemos as marcações dos lugares exatos em que se deve respirar.

Perguntamos aos alunos se eles pronunciavam ou pensavam em alguma sílaba ao tocar, disseram que não. Assim, exemplificamos tocando duas vezes, a primeira sem articulação ao soprar, e a segunda, articulando, para perceberem a distinção do som. Posteriormente, pedimos a todos que tocassem pensando na sílaba "tu". Os alunos perceberam a diferença. Um aluno pediu que tocássemos a melodia da música enquanto eles tocassem as vozes das flautas, que fazem parte do "acompanhamento" – disse Gerardo. Assim fizemos, ficou bonito. Um dos alunos emendou, após o término da música "Serenô", histórias sobre serenatas, sobre o romantismo da época de juventude, os bailes ("Baile das rosas"), o respeito entre namorados e as músicas que utilizavam para as conquistas: "Besame mucho", "Solamente uma vez"... E, quando não conseguiam conquistar, ou alguma moça fechava a janela durante as serenatas, cantavam: "Saudade palavra triste".

Enfim, a aula foi ótima. Despedimo-nos dos alunos, mas mesmo assim duas alunas ficaram na sala e continuaram nos contando outros romances vividos e situações familiares agradáveis.

De acordo com Luz (2008),

> Quanto à formação do estudante de música na maturidade, esta deve ser abrangente, englobando, entre outras, faculdades interdisciplinares de percepção, comunicação, concentração, trabalho em equipe, autoconfiança, capacidade criativa, senso crítico e discernimento, contribuindo também ao desenvolvimento pleno do ser humano (LUZ, 2008, p. 139).

Para Miranda e Banhato (2008) há significativa melhora na qualidade de vida dos indivíduos idosos quando estes participam de atividades musico-educacionais. As autoras concordam com Souza (2002) descrevendo que a "música atua diretamente nas áreas

cognitivas e líbicas, influenciando a evocação da memória e o aprimoramento de consciência rítmica, além de abordar a emotividade" (MIRANDA, BANHATO, 2008, p. 73).

Para Figuerêdo (2009), de acordo com seu trabalho referente ao estudo de educação musical com idosos, "os efeitos impactantes na velhice não devem se transformar em impedimentos para pessoas idosas desfrutarem do prazer da vivência musical" (FIGUERÊDO, 2009, p. 95), pois potencialidades podem ser descobertas e exploradas, e o canto em grupo pode proporcionar tais desenvolvimentos.

Frances Wolf, ex-presidente da Associação Argentina de Musicoterapia, expôs seu pensamento em sua escrita para o prefácio da obra *Estudos de Psicopedagogia Musical* da autora Violeta de Gainza, dizendo que

> Antes se pensava que apenas as crianças tinham que ser educadas; pouco a pouco estamos percebendo que a educação pode e deve continuar durante toda a vida. Quando deixamos de aprender, quando já não sentimos curiosidade pelo saber, quando terminam a "plenitude e a alegria" também estão se esgotando nossas forças vitais. Mas a música nos ajudará a conservá-las vivas (GAINZA, 1988, p. 17).

Ter-se-ia assim, a música como indispensável; agregando a ela demais valores quando esta for relacionada às memórias dos alunos da terceira idade. Segundo Bosi,

> Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparição de entes amados, é semelhante a uma obra de arte (BOSI, 1994, p. 82).

Sendo assim, encontramos além da possibilidade de desenvolver ações com o grupo de "Práticas Musicais da UNATI" para expandir nossos conhecimentos e experiências enquanto educadoras musicais em formação, unindo os anseios de aprendizagem dos alunos, a lisonja de descobrirmos e permitirmos que tal "riqueza", assim denominada por Bosi (1994), permeasse nossa formação acadêmica e sócio-cultural.

Considerações finais

A memória foi exaltada com o intuito de valorizar desde as experiências passadas como as mais recentes dos alunos, encontrando no presente, momentos que propiciaram as recordações. Tendo cuidado nas colocações e observações para que estas não parecessem

impostas, já que, segundo Bosi (1994) em algumas sociedades, o velho possui "uma espécie singular de obrigação social [...] a obrigação de lembrar, lembrar bem" (BOSI, 1994, p. 63).

Nesta questão podemos encontrar aspectos positivos e negativos. Os idosos detêm determinadas sabedorias, o que faz com que a sociedade, de certa forma, seja dependente destes indivíduos. Por outro lado, ao encontrar-se na situação de impossibilidade para realizar determinadas ações, o fato de a lembrança ser tida como uma obrigação limita a participação dessas pessoas em atividades sociais.

Sendo assim, este trabalho esteve interessado social e musicalmente na importância que os fatos lembrados, especialmente as músicas, possuíam para os indivíduos participantes.

Por vezes apareceram indagações sobre as metodologias utilizadas, se elas estavam atingindo os principais objetivos que eram as reconstruções de histórias e lembranças para a construção conjunta de músicas, bem como o aprendizado da execução, apreciação e criação. A princípio encontramos dificuldades e dúvidas para "produzir" e proporcionar meios permissíveis e atrativos para o encontro de um repertório "determinado" pelos alunos. Contudo, percebemos, ao final do curso, que tais objetivos estavam sendo construídos e efetivados. No relatório da aula 9, a aula apresentada neste texto, fica explícito este encontro de propostas de atividades relacionadas a um repertório agradável aos alunos, fato que percebemos como positivo para o aprendizado musical, por meio de músicas que estiveram interligadas às vivências dos mesmos.

Encontramos assim, a importância de possibilitar e oferecer o ensino de música agregando questões educacionais, sociais e culturais, oportunizando o aprendizado musical para alunos idosos. De acordo com Fucci Amato,

> As oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefugável do homem, independentemente de suas origens, raça ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana (FUCCI AMATO, 2007, p. 79).

O desenvolvimento deste trabalho, em conjunto aos estudos para a realização do mesmo, proporcionou além das experiências enquanto discentes-docentes, o aprendizado e a importância de histórias, lembranças e recordações vividas por pessoas que não conhecíamos e que até então, tais memórias possuíam "significado" somente para elas, mas com o desenvolvimento das aulas passaram a ter "sentido", valorização e importância para todos que participaram deste processo. O que pudemos presenciar foi também o compartilhamento de aprendizagens, histórias de vidas, muitas canções e principalmente, a construção de novas

histórias e lembranças por meio da música. Para finalizar remetemos à fala do Sr. Paulo, um de nossos alunos, ao término do último encontro: “o que aconteceu aqui, nós nunca esqueceremos”.

Referências

BAÊ, Tutti, PACHECO, Claudia. *Canto: equilíbrio entre corpo e som, princípios da fisiologia vocal.* São Paulo: Irmãos Vitale S/A Indústria e Comércio, 1964.

BOSI, Éclea. *Memória e sociedade*: lembrança de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

FIGUERÊDO, Michal Siviero. *Coral canto que encanta:* um estudo do processo de educação musical com idosos em madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia. 2009. 147f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Música)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-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: 16 jun. 2011.

GAINZA, Violeta H. de. *Estudos de psicopedagogia musical.* Tradução Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta,* v. 11, n. 16/17, p. 51-73, 2000.

LUZ, Marcelo Caires. *Educação musical na maturidade.* São Paulo: Som, 2008.

MIRANDA, Luciene Corrêa; BANHATO, Eliane Ferreira Carvalho. *Qualidade de vida na terceira idade:* a influência da participação em grupos. Psicologia em Pesquisa, 2008, Juiz de Fora: UFJF, 2008, p. 69-80.

HELENE, Eduardo Villarom; PRADO, Oliver Zancul. RedePsi. *Portal de Psicologia.* Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/wordbook/entry.php?entryID=130>. Acesso em: 14 jul 2011.

TAAM, Regina. A educação não-formal do adulto idoso em Universidades da Terceira Idade e Centros de Convivência. PARK, Margareth Brandini; GROPPO, Luís Antonio (Org.). *Educação e velhice.* São Paulo: Setembro, 2009, p. 39-49.

Integração de mídias digitais na elaboração de material didático para aulas de violão a distância

Giann Mendes Ribeiro
IFRN/UERN/UFRGS/CAPES
giannribeiro@gmail.com

Resumo: Essa comunicação pretende relatar a integração de mídias, sobretudo as digitais na elaboração do material didático para um projeto piloto que está sendo realizado como parte de uma pesquisa-ação, que objetiva investigar as necessidades psicológicas básicas na aprendizagem musical através de aulas de violão na modalidade a distância. Fundamentado no referencial teórico de Deci e Ryan (2004) e Reeve (2006), o material didático foi concebido em uma estrutura de aprendizagem flexível. Para tanto, foram utilizadas desde mídias impressas, redes sociais, envio de arquivos de áudios e vídeos entre outros. Alguns resultados parciais apontam para a efetividade das interações a distância na construção da aprendizagem autodeterminda, embora para alguns estudantes a modalidade a distância tenha causado estranhamento. As redes sociais da internet se mostraram atraentes, pois inicialmente pensou-se que apenas as interações nas videoconferências e nos fóruns via e-mail seriam suficientes. É importante considerar que nesse estudo as redes sociais da internet levaram destaque por causa da facilidade de troca de arquivos de vídeos devido ao caráter prático do estudo instrumental. Espera-se que esse estudo possa fomentar discussões sobre novas tendências de aprendizado e apontem novos caminhos para a concretização de outras pesquisas em música a distância, possibilitando, de maneira mais ampla, que a sociedade tenha acesso a um conhecimento contextualizado com a realidade dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: mídias integradas; aprendizagem flexível; redes sociais.

1. Introdução

Cada vez mais somos expostos cotidianamente à tecnologia, através de computadores, internet, redes sociais, telefones celulares entre outras. Todas essas ferramentas fazem parte da vida de uma significativa parcela de jovens na atualidade. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) estão sendo cada vez mais utilizadas no século XXI causando dessa forma transformações para a educação. Alguns estudos mostram que a tecnologia educacional impacta positivamente na aprendizagem (PAPERT, 2008; SANDHOLTZ, RINGSTAFF, DWVER, 1997), enquanto outros alertam os riscos e a escassez de evidências dos benefícios das TICs na sala de aula. (ARMSTRONG e CASEMENT, 2001, CUBAN, 2001).

Nesses tempos repletos de inovações tecnológicas, foi idealizada a elaboração do material didático para uma pesquisa-ação cujo objetivo didático foi proporcionar flexibilidade, utilizando uma combinação criativa da educação formal com a informal e não-formal para o suprimento das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento em aulas de violão a distância para alunos do curso licenciatura em música da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), trazendo essas inovações em benefício da experiência da aprendizagem, buscando minimizar, de certa forma, os possíveis problemas de comunicação num curso de violão a distância.

Assistimos nos dias atuais à criação de muitos programas não-formais[1], em que professores organizam cursos com as mais variadas ferramentas tecnológicas[2] disponíveis. A ideia para elaborar o material específico para atender as necessidades psicológicas básicas surgiu a partir do meu principal problema de pesquisa: Que interações em aulas de violão a distância podem satisfazer necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes? O objetivo deste artigo é descrever como a integração das mídias digitais minimizou os problemas de comunicação em aulas de violão na modalidade a distância.

2. Considerações sobre o projeto piloto

A fim de obter informações que pudessem orientar o desenvolvimento da presente pesquisa, foi planejado um estudo piloto para ser realizado durante sete semanas no primeiro semestre de 2011 com sete estudantes matriculados na disciplina de Pratica Instrumental III em Violão da UERN. A realização das aulas aconteceu entre 14 de Abril a 22 de Junho 2011. Dois estudantes selecionados acabaram desistindo na primeira semana de aula por motivos particulares. Assim, as aulas contaram apenas com a participação de cinco estudantes matriculados na disciplina.

Adotamos na ação a abordagem colaborativa, segundo a qual a aprendizagem é concebida como resultado da interação e da construção coletiva do conhecimento (COHEN, MANION e MORINSON 2007). Em consonância com essa questão, enfoquei em termos de didática musical o ensino coletivo de instrumentos. As relações proporcionadas entre o professor e os alunos, e alunos entre si, a socialização, a colaboração, a motivação, o ambiente lúdico provocados por essa abordagem de ensino são aspectos relevantes apontados por

[1] Na *Virtual School of music* o estudante pode encontrar diversos especialistas oferecendo seus serviços online (http://www.virtualschoolofmusic.com).
[2] Softwares como o Skype e MSN, assim como blogs, podcasts, fórum e lista de discussões a fim de disseminar conteúdos musicais diversos.

educadores musicais para uma prática efetiva de preocupação mútua (BRAGA, 2010; CRUVINEL, 2005; BIGET, 2005; TOURINHO, 2003).

Apesar das possibilidades da aprendizagem de maneira auto-instrucional, com a utilização do material didático, esse foi entendido apenas como um recurso didático, mas que não era suficiente para promover uma experiência genuinamente colaborativa. Decidiu-se investir na relação entre as pessoas para se criar um espaço fértil e apropriado para o aprendizado. Essas relações inicialmente foram pensadas para acontecer através dos fóruns de discussão, e nos momentos das videoconferências. As videoconferências foram planejadas para ocorrer todas as semanas durante o período das aulas, os alunos ainda participarão de uma lista de discussão ou fórum inserida num *site*, especialmente criado para duplicar e complementar o material impresso de maneira online. Os fóruns são ferramentas assíncronas bastantes utilizadas em cursos a distância. Nesse estudo, através desse canal de comunicação, os alunos puderam dirimir suas dúvidas referentes às lições, mesmo os aspectos mais práticos para dialogar a respeito de música, aquilo que Swanwick (1979) chama de atividades sobre música.

3. Integração de mídias digitais

Inicialmente as videoconferências e os fóruns de discussão seriam os meios de comunicação que dariam conta das demandas interativas nas aulas a distância. Mesmo assim, criei um *site*, que viabilizou uma versão online do material impresso e do DVD do curso, bem como no decorrer das atividades serviu para ampliar as possibilidades com outros recursos disponibilizados na internet gratuitamente (vídeos do Youtube, *sites*, *blogs*, afinadores e metrônomos online entre outros).

No transcorrer das aulas, foram utilizados um *desktop* e dois *laptops* alternadamente. A largura da banda larga disponibilizada inicialmente no IFRN era de seis Mbps[3]. No entanto, fomos surpreendidos no início das aulas com a danificação da rede lógica da instituição no mês de abril de 2011, que comprometeu significativamente o áudio nas videoconferências. Já o local de onde as aulas foram transmitidas dispunha de banda larga de cinco Mbps.

Nas videoconferências, utilizei WebCam HD, na transmissão do professor para a turma. Já a câmera utilizada no IFRN foi a EVID30 NTSC da Sony, uma câmera profissional para videoconferência com alta definição. A WebCam HD mostrou-se eficiente na qualidade

[3] Mbps – Megabytes por segundo.

do som, mas, por outro lado, apresentou limitações quanto ao número de pessoas que permitiu visualizar. Apesar dessa limitação, o aparelho mostrou-se eficiente por ser utilizado apenas para transmitir as imagens do professor e seu instrumento, o violão. Já a câmera da Sony, que filmava todos os alunos ao mesmo tempo, permitiu captar imagens da sala em quase toda a sua amplitude. Além do mais, o seu recurso de zoom possibilitou aproximar os detalhes que o professor precisava para as observações no transcorrer da aula. A operação da filmadora para a gravação das aulas, inclusive do recurso do zoom, foi realizado por controle remoto, pelo estagiário da disciplina.

As videoconferências através do *freeware* Skype ofereceu uma boa resposta de áudio e vídeo. Nos dias atuais, essa ferramenta apresenta a visualização simultânea de dois ou mais ambientes. Além de ver quem está do outro lado da conferência, o Skype permite também visualizarmos como nossa própria imagem estava sendo transmitida.

As interações online ocorreram de maneira síncrona e assíncrona. A comunicação síncrona através das videoconferências buscou priorizar principalmente os aspectos técnicos inerentes à natureza prática da disciplina. Ainda realizamos a comunicação através de *chats* coletivos e individuais. Essas atividades aconteceram principalmente quando não foi possível realizarmos a videoconferência programada durante a semana devido a problemas técnicos citados anteriormente. Nesse sentido, buscamos realizar discussões em grupo e/ou individual a fim de sanar dúvidas relacionadas às atividades práticas. Antes da realização coletiva dos *chats*, foi enviado e-mail para os fóruns de discussão com orientações, data e programação das atividades. Individualmente os alunos ou enviavam para o fórum suas disponibilidades ou acontecia quando estavam online[4]. Os conteúdos dos *chats* foram armazenados na íntegra em um arquivo de texto. Esse arquivo foi posteriormente analisado, buscando priorizar os aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos, à influência da modalidade de ensino e das ferramentas de interação nesse processo.

O fórum de discussão caracterizou as atividades assíncronas nesse estudo. Nesse canal, foi possível promover discussões acerca do material didático, das dúvidas nas lições, do curso, da metodologia empregada, bem como estabelecer um fórum com críticas/ sugestões da execução entre os participantes. Também foram propostas atividades pelos próprios alunos, tais como: elaboração de arranjos em grupo e apreciação de vídeos livres disponíveis na internet. Todas as atividades no fórum foram guardadas para análise, na qual se buscou observar o nível de participação dos estudantes, suas percepções do curso e das ferramentas

[4] Esses encontros aconteceram principalmente no MSN, por esse chat possibilitar o envio de vídeos capturados pela webcam, facilitando assim as dúvidas desses estudantes.

de interação online, como também a discussão acerca dos conteúdos musicais estudados em cada lição. Esse foi um importante meio utilizado para os professores e alunos refletirem e avaliarem os diversos aspectos para a manutenção e modificação das tomadas de decisões nesse estudo, principalmente os sentimentos dos alunos para o suprimento das necessidades psicológicas básicas, que são foco desse estudo. Entre as discussões levantadas para a reflexão nesse canal estão: o plano de curso; a possibilidade de adaptação da abordagem coletiva na modalidade a distância no contexto universitário; o papel desempenhado pelo material didático; as possíveis soluções das lições; a execução gravadas em vídeo para posterior avaliação crítica entre outras.

Para proceder com essa análise-reflexiva em conjunto dialogávamos principalmente no fórum de grupo fechado (Google grupos), denominado "Oficina de violão a distância". Foram também utilizados *chats* para algumas reflexões em conjunto. Uma vantagem importante dessa forma de reflexão é que todas as considerações, sejam nas ferramentas síncronas ou assíncronas, puderam ser armazenadas, assim servindo a uma dupla maneira de reflexão, na ação e após a ação. Esse exercício foi importante também para a reflexão da ação dos docentes envolvidos assim como serviu para reflexão-avaliação dos sentimentos dos próprios estudantes em relação ao foco desse estudo. Esses diálogos foram fundamentais para se criar um espaço de reflexão e construção colaborativo do conhecimento.

Para que esses diálogos fossem mais inteligíveis, fizemos adaptações para apresentá-los tanto aqui como nas discussões dos dados posteriormente. Com base nesses diálogos, em diferentes momentos e espaços, produzi uma síntese de tudo o que havia sido fruto de nossa reflexão.

Apesar do bom funcionamento dos fóruns de discussão realizados num grupo fechado no *googlegroups*, sentimos a necessidade de usarmos uma rede social através da qual pudéssemos, de forma mais dinâmica, trocar o envio de áudios e vídeos das músicas, sobretudo pelos problemas técnicos ocorridos com a rede lógica do IFRN, que dificultou a realização de videoconferências, principalmente no tocante à qualidade do áudio. Para essa pesquisa, o grande desafio tecnológico nas videoconferências foi a qualidade do áudio. Naquele momento questionei ao grupo: porque não integrarmos uma rede social ao *site* do curso para envio de arquivos de vídeos?

Nesse sentido, optamos por usar a rede social Facebook devido ao fato de ela oferecer os recursos que precisávamos naquele momento. Também percebi que os participantes dessa pesquisa já estavam se relacionando por essa rede, até mesmo para obter informações acerca do curso. Inicialmente, foram utilizados recursos digitais dos próprios

estudantes (câmeras de celulares, MP3 player, câmeras digitais...). Percebendo que a qualidade dos áudios desses recursos não era suficiente para as minhas análises, decidi então disponibilizar algumas WebCams com alta definição de vídeo e boa qualidade de captação sonora, uma Handycam (3CCD) de alta definição para que os estudantes pudessem enviar os vídeos em arquivos com extensão FLV[5] para o grupo[6] do Facebook denominado "Oficina de Violão a Distância". Nossa dificuldade nas primeiras videoconferências ficou muito bem evidenciada nas considerações desse estudante: [7]*Acho que aula por videoconferência exige uma conexão muito boa e equipamentos de ponta. Já o material (Impresso e DVD) com o suporte via MSN e FACEBOOK dá para orientar bem aos alunos* (Tiago). Após o restabelecimento com a mudança do local das aulas, pudemos notar uma melhora significativas na conexão, mas mesmo com essa mudança, o depoimento do estudante mostrou que as redes sociais, entre todas as formas de comunicação, foi a que mais despertou sua atenção:

> *A respeito das formas de comunicação (FÓRUM, FACEBOOK, MSN e videoconferência) gosto bastante de todas as formas, mas estou percebendo a maior utilidade da Rede social FACEBOOK, ela consegue reunir um bate-papo estilo MSN, uma discussão estilo fórum e ainda viabilizar um vídeo-mensagem similar as videoconferências, diferenciando apenas da realidade temporal, pois as conferências são em tempo real. Mas com a opção de envio de vídeo no FACEBOOK posso tirar as dúvidas que não tirei nas videoconferências e ainda demonstrar ao professor meu rendimento e etc. Creio que apenas a videoconferência não seria suficiente, da mesma forma em que ela não pode ser abolida por enquanto de uma modalidade de ensino a distância, pois é ela que aproxima de certa forma o professor do aluno e consegue diminuir a lacuna temporal da não presença corporal, olho no olho necessária a qualquer processo de ensino e aprendizagem, por essa ótica é imprescindível de acordo com as minhas experiências vividas durante o curso, que a rede social FACEBOOK unida às videoconferências são meios imprescindíveis para a comunicação e a relação professor e aluno, sendo as que mais gosto e as que mais me agradam* (Pedro).

Percebe-se no depoimento desse estudante que a rede social Facebook poderia substituir os fóruns via e-mail, pois além da possibilidade da mensagem textual, essa rede permitiu a troca de arquivos de vídeo com mais praticidade. O estudante ainda fez uma significativa consideração sobre a utilização das videoconferências. Para esse estudante, a videoconferência sozinha não garantiria uma boa comunicação na percepção dele. Acredito que a danificação da rede lógica induziu o depoimento desse estudante, porque a discussão no fórum aconteceu em função do transtorno causado com os problemas técnicos operacionais,

[5] Abreviação de Flash Vídeo. Esse formato é muito utilizado nos vídeos do Youtube.
[6] Esse grupo era fechado, assim somente os membros podem interagir e visualizar os vídeos.
[7] Todos os depoimentos nesse artigo foram extraídos dos fóruns de discussão.

sendo preciso buscar uma solução em conjunto para o problema em questão. Para isso, as redes sociais emergentes da internet se mostraram atraentes, mesmo com alunos universitário, na qual inicialmente pensou-se que apenas a comunicação com o e-mail seria suficiente. É importante considerar que, neste estudo, as redes sociais levaram destaques a outros contextos devido ao caráter prático do estudo instrumental:

> *Se tratando do que não gosto, acredito ser os e-mails, por vezes preguiçoso de se abrir, acho necessário a leitura de informes e avaliações por meio desse mecanismo, mas não gosto de tirar dúvidas por meio dele, é muito difícil de se expressar, sem contar que leva tempo para articular melhor as idéias que por vezes tornam-se incompreensíveis se não conseguir transmitir as idéias por texto. Finalizando vejo o FACEBOOK uma ferramenta que consegue sozinha suprir as dificuldades encontradas na minha leitura e expressão de dúvidas por e-mail, vejo a necessidade de mandar um vídeo com a dúvida ou tira - lá na videoconferência e sugiro também que todos adotem ao FACEBOOK como meio de avaliar e dar informes também, pois quando mandamos mensagens por ele automaticamente ele avisa em todas as suas caixas de e-mail dessa forma estamos fazendo fórum também* (Pedro).

A diversidade de recursos de comunicação e informação agregadas pelas redes sociais está cada vez mais atraente para os indivíduos e causando modificações nas relações comunicativas através da internet. Uma dessas modificações diz respeito ao abandono do uso do e-mail, principalmente dos mais jovens. Apesar dos participantes terem usado com uma boa freqüência os e-mails nos fóruns de discussão, houve uma forte adesão pela rede social Facebook.

Esse estudo foi pensado para utilizar recursos tecnológicos acessíveis. Mesmo com todas as transformações tecnológicas pelo qual a EAD passou, o material impresso ainda faz presente para a maioria dos programas dessa modalidade nos dias atuais (PALHARES, 2009; FERNANDEZ, 2009). Atualmente, é possível dispensarmos a tradicional estante de partituras e o livro impresso para estudarmos com sofisticados *tablet PCs* para músicos[8]. Porém, dentre os recursos utilizados na escolha do material didático, optei também pelo material impresso devido a dificuldades de acesso a internet por parte de alguns estudantes que não moram na mesma cidade onde eles estudam e onde estão sendo realizadas as videoconferências. Outro problema que considerei foi o fato de que nem todos os estudantes possuem um computador pessoal para organizar os seus horários de estudos, não sendo possível somente usar o computador como ferramenta para o estudo dos textos e partituras musicais. Para alguns dos

[8] Ver um modelo de *tablet*: http://www.youtube.com/watch?v=F_QxZJERPI8&feature=related

participantes do curso, o material impresso e o DVD foram recursos bastante aproveitados como indicam os depoimentos a seguir:

> *Acho bastante interessante um vídeo seguido duma apostila (ou vice-versa). Tá sendo muito proveitoso para mim* (Marcos).
>
> *Acho muito proveitoso sempre ter um vídeo da peça estudada, assim podemos ter uma noção geral da música e observar varias interpretações* (Marta).
>
> *Se tratando do material didático percebo a importância do kit (DVD, Apostila)* [...] *Consegui através dos materiais organizar meus conhecimentos prévios sobre o instrumento e com certeza me ajuda a pensar como devo sistematizar as minhas aulas de violão* (Pedro).
>
> *Gostei muito do material impresso, o site, o suporte via MSN e FACEBOOK... Mas o DVD está muito bom, muito bom mesmo!* (Tiago).

Para esses estudantes o material impresso e a mídia do DVD não foram subutilizados pela disponibilidade desses materiais estarem no *site*. O *site* acabou exercendo outras importantes funções para as aulas a distância, como diz o estudante na discussão no fórum sobre os materiais didáticos:

> *Comentando o site, ele me da mais mobilidade, pois certa vez estava no meu emprego eu não tinha a apostila por perto, mas consegui acessar a apostila pelo celular, além de termos como um norte os exemplos de vídeos dos grandes mestres contemporâneos do violão* (Pedro).

No comentário acima, o *site* também foi bastante útil para as possibilidades móveis de sua utilização. Dessa forma pudemos apontar para outra possibilidade de aprendizagem nesse estudo, a aprendizagem móvel ou aprendizagem em movimento, mais conhecida como *mobile learning* (*m-learning*). Essa possibilidade de aprendizagem está sendo investigada com o uso de telefones celulares, MP3 entre outros dispositivos portáteis, causando modificações nos processos de aprendizagem em diversas partes do mundo (RAMOS, 2011; OKABE, 2003). Nesse sentido, me apropriei também dessa ferramenta para postar mensagens instrutivas, informativas entre outras em relação às atividades.

4. Considerações

São inúmeros os tipos de aplicação que as mais variadas tecnologias têm recebido no sentido de propiciar situações de Educação Musical, tanto na modalidade presencial quanto na

a distância. Hoje é possível adaptarmos alguns recursos digitais para fins educativo-musicais. Naturalmente, a quantidade de material e cursos voltados a questões mais teóricas é predominante. Porém, as disciplinas que abarcam aspectos mais práticos, sobretudo o ensino de instrumentos, ainda são relativamente pouco exploradas, até mesmo no âmbito da Educação a Distância (EaD). Isso se deve também ao fato de o ensino de instrumentos requererem recursos mais sofisticados, como os vídeos e áudios em alta definição. Hoje podemos encontrar bons materiais disponibilizados na *web*, repositórios específicos para o uso de professores de música, com milhares de opções em materiais didáticos e softwares para ensino mediado por computador (RED BALLOON TECHNOLOGY, 2011; FREEBYTE, 2011). Nesses repositórios, encontram-se desde planos de aula e textos de assuntos de interesse em várias áreas do conhecimento musical, até programas como editores de partitura e afinadores eletrônicos, tutoriais multimídia e vídeo aulas.

Espero que a presente investigação possa levantar questões que apontem novos caminhos preparatórios de materiais didáticos para a concretização de outras pesquisas em ensino da música a distância, possibilitando, de maneira mais ampla, que a sociedade tenha acesso a um conhecimento contextualizado com a realidade dessa modalidade de ensino.

Referências

ARMSTRONG A. e CASEMENT C. *A criança e a máquina:* Como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed , 2001.

BEGET, Arlette. *Une pratique de la Pédagogie de groupe: dans l'enseignement instrumental.* Paris: cite de la musique, 2005.

CIFRACLUB. Contém musicas cifrados, vídeo aulas, e clipes de artistas populares online. Disponível em: <http://www.cifraclub.com.br/tv/videoaulas/>. Acesso em 10 jul.2011

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research methods in education*. London: Routledge, 2007.

CUBAN, Larry. Oversold & Underused. Computers in the class room. Londres: Harvard Uuniversity Press, 2001.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p.48-55, 2009.

FREEBYTE. Contém materiais didáticos e softwares para educação geral e musical online. Disponível em: <http://www.freebyte.com/education/#free_lessons>. Acesso em 10 jul. 2011.

ITO, M. OKABE, D. "Technosocial situations: emergent strturings of mobile e-mail use". In: ITO, M.; OKABE, D (eds.) *Personal, portable intimate: mobile phones in Japanese life.* Cambridge: MIT Press, 2003. Disponível em http://www.itofisher.com/PEOPLE/mito/mobileemail.pdf. Acesso em jul.2010.

PALHARES. Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p.48-55, 2009.

PAPERT. Seymour. *A máquina das crianças*: Repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RAMOS. Sílvia Nunes. Dispositivos de MP3 na escuta musical: um estudo sobre audição portátil de jovens. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2011, Maringá. *Anais... Maringá*: ABEM, Maio, 2011. p.160-169.

RED BALLOON TECHNOLOGY. Contém partituras, cifras, lições, áudios de músicas populares e eruditas. Disponível em: <http://www.8notes.com/>.
Acesso em: 13 jul. 2011.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e Emoção*. Tradução de Luís Antônio Farjardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. An overview *of self-determination theory*: an organismic-dialectical perspective. In.:DECI, E. L.; RYAN, R. M. Handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press, 2004. p. 3-33.

_____. *Intrinsic and extrinsic motivations*: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, v. 25, p. 54-67, 2000.

SANDHOLTZ J. H; RINGSTAFF C; DWVER D.C. Ensinando com tecnologia: Criando salas de aulas centradas nos alunos. Trad. Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TEACHNOLOGY. Apresenta uma série de recursos voltados ao ensino *online*. Disponível em: <http://www.teachnology.com/searchme/search.cgi?zoom_query=music&Submit.x=0&Submit.y=0>. Acesso em: 12 jul. 2011.

TOURINHO, Ana Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003. cap. 4, p. 77-86.

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

Intelectuais da música – um estudo sobre João Gomes Jr. e o ensino de música nas escolas públicas paulistas

Vera Lúcia Gomes Jardim
UNIFESP
vera.jardim@unifesp.br

Resumo: A implantação da música, como disciplina escolar, a partir da Reforma da Instrução Pública de 1890, em São Paulo, passou por um processo de conquistar os espaços institucionais e manter-se em concordância com os preceitos escolares, encontrando formas adequadas de ensino compatível com a filosofia e princípios da proposta educacional idealizada pelos reformadores do período. Esta tarefa mobilizou os esforços de personalidades que participaram do movimento do ensino musical em São Paulo, destacando o maestro João Gomes Jr. A sua importância como intelectual da música é revelada por sua atuação e presença nas discussões a respeito do ensino da música durante cerca de quarenta anos. Atuou como professor de música nas escolas públicas de São Paulo, na elaboração de métodos destinados ao seu uso, ocupando postos na burocracia paulista. Seus artigos, métodos, álbuns de música, possibilitam a compreensão de múltiplas dimensões das prescrições e orientações para o ensino da música, bem como a adaptação dos métodos e suas justificativas. Com base nas proposições de Sirinelli (1996, 1996a) e Collins (1998), o objetivo deste trabalho é investigar a inserção dos intelectuais da música no debate educacional brasileiro, focalizando a produção intelectual de João Gomes Jr. e suas ações à frente dos postos de poder, que colaboraram para configurar o ensino da música, a formação profissional e as instituições escolares, na Primeira República.

Palavras chave: Educação musical, Intelectuais da educação musical, História da educação musical.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar as produções dos intelectuais da música, que atuaram na proposição e no debate das idéias sobre o ensino de música nas escolas, mais especificamente as ações de maestro João Gomes Junior. Destaca-se a sua importância como intelectual da música revelada por sua atuação e presença nas discussões a respeito do ensino da música durante cerca de quarenta anos, entre as décadas de 1890 a 1930. O maestro exerceu atividades relacionadas ao ensino da música em todas as esferas: na docência, na composição musical, na elaboração e publicação de métodos, na criação de instituições educacionais especializadas, na gestão e burocracia públicas, na organização de políticas para o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo.

Toma-se por base o estudo dos intelectuais como categoria de análise, fundamentada nas abordagens de Sirinelli (1996, 1996a) e Collins (1998) cujos relatos remetem ao modo de organização de grupos de intelectuais construídos pelas relações sociais, posições políticas, interesses e idéias comuns (também antagônicas) formando “redes”, “famílias de intelectuais”

que se auto-referenciam, e cujos princípios costumam ser difundidos como universais. Pretende-se, assim, identificar as idéias defendidas pelo maestro e pelo grupo do qual fez parte, mapeando a trajetória que conduziu as mudanças nos rumos da educação musical escolar, que foram encaminhados com vistas à educação, e não para o exercício e produção da arte.

Ressalta-se que as ações do maestro Villa-Lobos, no campo da educação musical, foram e são amplamente divulgadas consolidando uma memória de que a introdução do ensino da Música, no âmbito da educação pública brasileira, se deu a partir de suas iniciativas, nos anos de 1930. No entanto, a música foi instituída como matéria escolar, e incluída pela primeira vez no currículo da Escola Normal de São Paulo, pela Reforma da Instrução Pública de 1890 (Jardim, 2003). Tal decreto instituía a Música como disciplina no currículo do curso normal, para o preparo profissional do professor, que, com a música, acrescia à sua formação um novo conjunto de saberes que seriam propagados por meio de sua ação educativa, incluída nas atividades do Jardim da Infância, e, como matéria da iniciação escolar.

Por meio deste estudo foi possível compreender como o ensino da música ordenou-se para atender às funções a que se destinou no projeto educacional republicano, e caracterizar as condições que lhe impuseram necessidades especificas para que se configurasse de um modo particular, adequando-se às atividades e às condições escolares.

Para tanto, foram compulsados os currículos e programas de ensino das escolas primárias, secundárias e normais, de conservatórios e institutos e, dos cursos de especialização, confrontados com a legislação, relatórios, orientações oficiais, revistas especializadas e jornais. Fonte privilegiada, para este estudo, foi a produção de livros didáticos.

João Gomes Junior

João Gomes Jr. nasceu em Pindamonhangaba (SP), em 23 de outubro de 1868. Seu pai, o maestro João Gomes de Araújo, foi compositor, influente professor, autor de livros técnicos para músicos, e, organizador e fundador de sociedades musicais, instituições especializadas, orquestras, bandas e conservatórios, no interior de São Paulo e capital. Entre eles, podemos mencionar a fundação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906, juntamente com Pedro Augusto Gomes Cardim; uma das mais importantes instituições de formação musical, onde foi professor durante anos.

O maestro João Gomes Jr. seguiu a trajetória do pai nos estudos musicais e, acompanhando a família para a capital de São Paulo, fez sua formação geral no Colégio

Morton, colégio de ideais liberais, fundado em 1880, pelo missionário da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos George Nash Morton (Santana, 1987).

João Gomes Jr. cursou o Real Conservatório de Milão, estudando composição e piano. De volta ao Brasil, em 1888, começa a dedicar-se às suas primeiras composições sacras, para teatro e aos recitais.

Demonstrava igual interesse pelas atividades de ensino e, por essa ocasião, a reforma da Instrução Pública de São Paulo, de 1890, começava a tomar forma. A reorganização do ensino normal e do ensino público incluiu Música nos currículos da Escola Normal e no Curso Preliminar (7 a 10 anos) marcando o início das atividades de docência no ensino público de João Gomes Jr., sendo nomeado catedrático de Música da Escola Modelo do Carmo e da Escola Prudente de Morais, em 1893 e 1894, respectivamente. Em seguida, ministrou aulas de música para o Curso Complementar e Curso Normal da Escola Caetano de Campos.

As atividades ligadas ao magistério levaram-no à elaboração de obras didáticas e, simultaneamente às composições artísticas. Dedicou-se a escrever coletâneas e álbuns de música destinados às práticas escolares, como hinos e marchas escolares, canções patrióticas e cívicas. As orientações e direcionamentos teórico-metodológicos dos seus escritos foram moldando as feições do ensino musical e tomando forma de determinações oficiais. A consolidação dos processos de ensino da música nas escolas transparece com a criação do cargo de Inspetor Especial de Ensino para Música, pelo decreto n.º 3858, de 11 de junho de 1925; cargo para o qual João Gomes Jr. foi empossado e o primeiro a ocupá-lo.

Além de abrir outras oportunidades profissionais, ampliando a carreira, os postos hierárquicos indicam, também, postos de poder, e sugerem, ainda, a necessidade de acompanhamento, fiscalização e controle. Fatos que ocorreram. Em 1927, a estrutura burocrática paulista expandiu-se e João Gomes Jr. foi promovido para Inspetor Técnico de Música do Estado e, em 1928, foi Inspetor Geral de Música das escolas públicas do Estado de São Paulo, mantendo-se nos cargos de fiscalização mesmo depois da legislação federal que instituiu as mudanças para o Canto Orfeônico.

A partir de 1930, a estrutura burocrática paulista foi mantida e ampliada e os intelectuais do movimento de educação musical paulista continuaram a exercer suas funções, publicações e a assumir os postos de controle.

A produção intelectual de João Gomes Jr., seus métodos, seus artigos, publicados em periódicos educacionais da época, possibilitam a compreensão de múltiplas dimensões das prescrições e orientações para o ensino da música, bem como a adaptação dos métodos e suas

justificativas. Entre compêndios, álbuns de música compostos especialmente para as atividades escolares, artigos, métodos, ressaltamos, por sua importância, algumas de suas obras, visto já estarem ali demarcados, a técnica da manossolfa e conteúdos musicais de caráter cívico-nacionalistas na estrutura do canto orfeônico, elementos que se atribuem, indevidamente como inéditos, ao projeto de educação musical de Villa-Lobos.

As propostas para o ensino de música nas escolas públicas de São Paulo

A natureza geral das reformas educacionais implantadas a partir de 1890, por meio do decreto n.º 27 de 12 de março de 1890, caracteriza-se pelo movimento liberal democrático. As reformas incluíram a música no currículo ao lado de outras disciplinas, compondo um programa de ensino integral que possibilitasse o desenvolvimento das faculdades mentais, o aprimoramento constante do raciocínio, a capacidade de observação e a educação dos sentidos. Em linhas gerais, a proposta educacional deste período previa a formação do novo homem e o preparo profissional do professor, assegurando, conseqüentemente, a regeneração da escola primária.

O ensino foi organizado na forma de Música, solfejo e canto coral como disciplinas acrescidas para o sexo feminino e masculino. O decreto acima instruía sobre a contratação de professores de música pelo governo, designava verbas e determinava o valor dos vencimentos destes professores. A inclusão do ensino de música estava prevista para as duas pontas do processo: para a formação do professor normalista e para a iniciação escolar. A propagação desse conhecimento, de acordo com a determinação do decreto acima, caberia ao normalista, que depois de formado, além das disciplinas habituais, ministraria, também, as aulas de Canto Coral para o 1º grau (7 a 10 anos).

A proposta pedagógica articulava-se aos novos postulados teóricos e metodológicos que, implantados na Europa e Estados Unidos, fundados nas proposições de Pestalozzi e Fröebel, enfatizavam a importância do desenvolvimento das crianças, com suas características e necessidades específicas. Representavam um movimento de renovação pedagógica internacional por propor que as faculdades das crianças fossem cultivadas na ordem natural de seu desenvolvimento, priorizar os sentidos, permitir que o aluno descobrisse por si mesmo aquilo que tivesse condição de perceber, ter acesso às informações gradativamente, partindo do conhecido para o desconhecido de maneira que os objetivos fossem imediatos (Pestalozzi, 1996). Agregavam, por isso, num método pedagógico, a reformulação das concepções de infância, da educação, da ciência – conjunto de mudanças culturais que marcaram o século XIX.

A obra de João Gomes Jr na perspectiva dos métodos de ensino musical escolar

A elaboração dos métodos para o ensino musical nas escolas públicas de São Paulo demonstra a necessidade sentida, por parte de seus autores, de buscar conformidade com a filosofia educacional implantada pelos reformadores da Primeira República, bem como o seu esforço para a aplicação dos princípios de Pestalozzi nos métodos de ensino para a música. Esta tarefa mobilizou os esforços de personalidades que participaram do movimento do ensino musical em São Paulo, cujos nomes estão ligados ao ensino, a instrução, a inspeção, a composição de músicas para o ensino nas escolas. Entre eles podemos citar Fabiano Lozano, João Batista Julião, Honorato Faustino, Antonio Carlos, José Carlos Dias, José Ivo, entre os mais recorrentes, destacando o maestro João Gomes Jr.

As primeiras tentativas de adequação do ensino da música ao método intuitivo foram identificadas a partir das ações do maestro João Gomes Jr. Isso verifica-se no trabalho que desenvolveu na Escola Modelo Prudente de Moraes, na Escola Modelo do Carmo e na Escola Modelo Caetano de Campos, das quais reuniu os resultados das aulas, materiais e composições e estes se converteram na organização dos *Álbuns de música do Jardim da Infância*, e na publicação, em parceria com Miguel Carneiro Jr., do *Curso Theorico e Prático de Música Elementar*, em 1903, pela Duprat & Comp, em São Paulo, além das outras produções que se seguiram.

O *Curso Theorico e Prático de Música Elementar* foi aprovado para ser adotado nas escolas públicas do Estado, de acordo com o expediente da diretoria da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, na ocasião responsável pela Instrução Pública, em 6 de novembro de 1902. Muitos métodos e livros didáticos, de autoria de vários músicos, receberam aprovação para serem adotados nas escolas públicas. Eram métodos e compêndios que seus autores utilizavam nas suas práticas como músicos e não traziam nenhuma impropriedade. A diferença que se pretende, aqui, estabelecer é que o *Curso Theorico e Prático de Música Elementar* foi concebido e escrito especialmente para a sua aplicação nas escolas e, principalmente, ancorando cada conteúdo aos postulados do método intuitivo.

O conjunto dessas propostas representava uma série de inovações. Os autores propunham uma inversão na abordagem do ensino, caracterizada por iniciar o ensino pela prática.

Os temas teóricos tratados buscavam sempre uma aplicação prática, e eram expostos por meio de quadros ou recursos visuais gráficos que davam uma dinâmica à apresentação. Os

recursos gráficos atraíam a atenção e antecipavam-se aos conceitos, breves e objetivos. Como livro didático intencionava produzir o efeito de ensinar os alunos e ensinar os professores a ensiná-los, de acordo com os novos pressupostos.

Pela análise deste método é possível distinguir as idéias, elementos e processos que constituíram o embrião das propostas que compõem *O ensino da música pelo Methodo Analytico,* publicado em 1914, de autoria de João Gomes Jr. e Carlos Alberto Gomes Cardim. Grande parte das idéias ali contidas, no que se refere à concepção do método, vinha sendo defendida e difundida pelo maestro João Gomes Jr. em artigos de jornais, em revistas especializadas. Inclusive, a justificativa científica em torno do método analítico para o ensino da música, proferida por Gomes Cardim na *Conferência: A música e o canto coral na escola - O ensino da música pelo Methodo Analytico,* em 1912, publicada pela Escola Normal de São Paulo, sugere que tenha sido baseada nas propostas metodológicas e nas práticas de ensino desenvolvidas e já formuladas pelo maestro João Gomes Jr.

Por essa articulação, foi instituída, em 16 de dezembro de 1912, pela lei n.º 1.341, a adoção do método analítico-simbólico para o ensino da música e canto nas escolas normais secundárias, normais primárias e modelo, devendo estender-se aos demais cursos do Estado. Era a conquista e a legitimação de um espaço e também a imposição de uma idéia.

Fica evidente a grande produção didática e editorial do maestro João Gomes Jr. que desde 1903 já publicava manuais didáticos. A partir de 1925, João Gomes Jr. assumiu o cargo de Inspetor Especial de Música e em 1928, responde pelo cargo de Inspetor Geral de Música das Escolas Públicas do Estado de São Paulo. Nesse momento os professores são também os autores dos livros didáticos de música; a relação entre a ocupação de postos de poder e publicações ficará cada vez mais estreita na década de 1930.

Entre esses manuais de música citados, aqueles que melhor retratam a abordagem metodológica e os conteúdos que se adequavam às novas finalidades da disciplina são *Aulas de Música* (1925), *Solfejo Escolar* (1928) e *Aulas de mano-solfa* (1929), de autoria de João Gomes Jr. Eles discutem os temas de forma mais abrangente e antecedem orientações que seriam propagadas pelos outros manuais abordando questões mais pontuais.

Aulas de Música (1925), editado inicialmente pela editora Monteiro Lobato e depois pela Casa Wagner, é um manual didático que reproduz uma série de artigos do autor, publicados nas *Revista de Ensino,* na década anterior, sintetizando as suas aulas. Era destinado aos alunos das escolas normais, escolas complementares e Instituto Musical de São Paulo. Nessa ocasião as escolas complementares, acrescidas de um ano de prática, se

equiparavam às escolas normais primárias. Dessa forma, o manual visava à habilitação do professor para guiá-lo no ensino da música.

A exemplo de vários impressos da época, as *Aulas* repetiam um procedimento largamente usado no período de "ensinar a ensinar". A sua publicação coincide com a indicação de João Gomes Jr. para o cargo de Inspetor Especial de Música e continham orientações que deveriam ser seguidas, dado que tais orientações assumiam a condição de instruções oficiais.

Constava nesse material uma descrição sintética de conceitos dos pontos principais da teoria musical; questionários específicos para cada módulo abordado; noções sobre cultura geral musical, abordando estilos e gêneros musicais; e um capítulo destinado à História da Música Nacional, enfocando a biografia dos músicos brasileiros e suas obras. Reforçava a valorização da escrita musical, da percepção intervalar, dos acordes e da harmonia.

Solfejo Escolar foi publicado pela Casa Wagner em 1928, ano em que João Gomes Jr. tornou-se Inspetor Geral de Música do Estado. Nesse manual o maestro traduz ou, dependendo da perspectiva, determina as expectativas oficiais para a parte prática do conteúdo musical. São oitenta solfejos, em forma de cânticos a uma voz, até o n° 39; e a duas vozes até o n° 80; sendo que os sete primeiros têm características de exercícios. Orientava que as oitenta melodias que constam do compêndio deveriam ser analisadas e executadas, acompanhando a parte teórica determinada para cada ano dos cursos, pelos programas oficiais, "observando rigorosamente o ritmo, o andamento, a respiração e a boa emissão da voz" (p. 2).

Aulas de mano-solfa publicada pela Casa Wagner, em 1929, seguia o esquema das *aulas*, orientando o passo a passo de como ensinar. A manossolfa era uma prática das aulas de música desde os anos de 1910, em São Paulo, indicado para os cursos preliminares; e o manual, como um registro das experiências do maestro, vinha sistematizar o seu ensino e difundi-lo entre os futuros professores, alunos das escolas normais e cursos complementares.

O conjunto dos manuais desse período expressa o contorno que o ensino da música assumiu e os elementos que incorporou ao seu conteúdo, em que se ressaltam a importância aos padrões cultos representados pela exigência da escrita, no caso, musical, pela estrutura da música erudita – ocidental – em contraste com o preconceito para com as vertentes populares ou de etnias marginalizadas; o vínculo estreito da disciplina com o propósito cívico e a formação e conformação do indivíduo aos ideais republicanos, reforçando, incutindo e propagando seus símbolos e princípios nacionais. Incorporações estas que permaneceram atreladas ao ensino da música nas escolas, como elementos formadores da disciplina.

Considerações finais

João Gomes Jr. colaborou para configurar as instituições educacionais, formadoras e administrativas na esfera do ensino musical, quer seja elaborando e publicando métodos de ensino, alterando conteúdos dos currículos e programas das escolas, ou editando orientações e normas oficiais, consolidadas na legislação do Estado.

O modo como os materiais didáticos se estruturaram consolidou uma forma de entender a presença da música na escola, atrelada a um conteúdo de valor cultural que se transformou em saberes necessários para a escola.

O estabelecimento das bases dos programas de ensino, de maneira a sistematizá-los e unificá-los com princípios iguais para todas as matérias constantes do currículo, propunha um questionamento sobre os critérios de escolha dos elementos que iriam educar e instruir. A seleção dos elementos musicais disponíveis que serviam aos objetivos educacionais foi determinada pelos intelectuais republicanos, entre eles o maestro João Gomes Jr., que, obviamente, faziam impor seus gostos e preconceitos.

As prescrições musicais dos gestores da instrução pública deram à música escolar feições próprias, e, mesmo que a escola tenha incorporado, paulatinamente, motivos característicos de estéticas musicais diferenciadas, ela manteve o caráter e o sentido de música educacional, didática, pedagógica: a música da escola.

Note-se que publicações de métodos destes mestres-compositores foram localizadas e são datadas dos anos de 1930 até finais de 1960, mantendo basicamente os conceitos e processos de ensino aqui discutidos, apesar do caráter, aparentemente, autoritário, impositivo e repressivo da legislação educacional do Canto Orfeônico, que incidiu sobre o ensino da música a partir dos anos de 1930 (Jardim, 2008).

Finalmente, destaco que a estrutura escolar, os professores, os métodos, a técnica da manossolfa, os conteúdos musicais de caráter cívico-nacionalistas na estrutura do canto orfeônico, elementos que se atribuem ao projeto de educação musical de Villa-Lobos, já estavam, aqui, demarcados. Portanto, o terreno da educação musical, no âmbito da educação escolar pública paulista, estava, não apenas aplainado para as futuras ações do maestro Villa-Lobos, como também, semeado, cultivado e dando frutos, pronto para as colheitas que se seguiram.

Referências

CARDIM, Carlos A.; GOMES, João Junior. *A música e o canto coral na escola - O ensino da música pelo Methodo Analytico* – Conferência. São Paulo: Publicação da Escola Normal de São Paulo, 1912.

_____. *O Ensino da Música pelo Methodo Analytico*. São Paulo: Publicação da Escola Normal de São Paulo, 1914.

COLLINS, Randall. *The sociology of philosophies. A global theory of intellectual change*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1998.

GOMES JR., J.; CARNEIRO JR. M. *Curso theorico e prático de música elementar*. São Paulo: Duprat & Comp., 1903.

GOMES JR., J. *Aulas de Música*. São Paulo: Casa Wagner, 1925.

_____. *Solfejo Escolar*. São Paulo: Casa Wagner, 1928.

_____. *Aulas de Mano-solfa*. São Paulo: Casa Wagner, 1929.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da República. O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889 - 1930.* Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 2003.

_____. *Da arte à educação - A música nas escolas públicas - 1838-1971*. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC – SP, 2008.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Technos, 1996.

SANTANA, João G. *Repertório biográfico e genealógico paulista*. São Paulo, 1987.

SÃO PAULO (Estado). *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*: 1890 -1930

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo,* São Paulo, 1890.

_____.Lei n.º 1.341, de 16 de dezembro de 1912. Institui a adoção do método analítico-simbólico para o ensino da música e canto nas escolas normais secundárias, normais primárias e modelo, devendo estender-se aos demais cursos do Estado. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo,* São Paulo, 1912.

_____. Decreto n° 3.358, de 11 de junho de 1925. Reforma a instrução pública do estado de São Paulo. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1925.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In:* Rémond, René (org.). *Por uma história política.* Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____. As elites culturais. *In:* Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François (dir.). *Para uma história cultural*. Tradução: Ana Moura. Lisboa: Estampa. 1996(a).

Interfaces entre linguagens artísticas: reflexões sobre o ambiente sonoro de Itajaí

Edmar Deunízio
UNIVALI

Liza Amaral
UNIVALI
liza.amaral@hotmail.com

Thiane Moreira de Moraes Bispo
UNIVALI

Vivian Voos Tavares
UNIVALI

Resumo: Este trabalho relata a experiência de três estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado com vinte e dois alunos da sétima série do ensino fundamental, com faixa etária entre doze e treze anos, de uma escola de ensino básico na cidade de Itajaí. Na procura da melhor forma de promover interfaces entre as linguagens artísticas em sala de aula se objetivou perceber, refletir e demonstrar o contexto sonoro e cultural de Itajaí. Através dos referenciais teóricos consultados, como Carvalho (2010), Costa; Pires (2007), Santaella (2005), Marques (1993), abordou-se cultura, linguagem e comunicação focando nas relações entre as linguagens artísticas voltadas à percepção das paisagens sonoras da cidade. Através dos resultados obtidos, percebeu-se que o fazer musical, aliado aos conteúdos provenientes das outras áreas de conhecimento e expressos a partir da utilização de diversas linguagens artísticas, proporcionou a ampliação dos saberes dos alunos, bem como as condições aos professores para a realização da investigação da prática pedagógica.

Palavras chave: educação musical; linguagens artísticas; ambiente sonoro

Apresentação

O ser humano utiliza diversas maneiras para se comunicar e expressar ideias e sentimentos. Entre elas, as linguagens artísticas figuram como canal importante para a comunicação e transmissão da cultura. A partir destas reflexões algumas perguntas podem ser feitas: como encontrar a melhor forma de promover interfaces entre as linguagens artísticas em sala de aula? De que forma isto pode acontecer em uma abordagem interdisciplinar? Será possível aos alunos refletirem sobre a cultura e os conteúdos musicais através do contato com essas linguagens?

Santaella (2005) comenta que as diversas linguagens convivem em constantes trocas, migrações e intercursos. (SANTAELLA, 2005, p.27). A autora comenta que é somente na escola e no meio acadêmico que as linguagens sofrem separações, pois, no cotidiano elas se apresentam em profunda interação. Para ela, “é só nos currículos escolares que as linguagens

estão separadas com nitidez. Na vida, a mistura, a promiscuidade entre as linguagens e os signos é a regra" (ibidem). Além desta constatação a autora discorre sobre as matrizes de cada linguagem e de que forma elas interagem e se transformam em pensamento e significados. Estes conceitos não serão aprofundados neste artigo, mas serviram como subsídio e base para reflexões e ações efetuadas em sala de aula.

As ações relatadas foram desenvolvidas junto a uma turma de vinte e dois alunos da sétima série do ensino fundamental como prática docente realizada durante o Estágio Supervisionado e contou com uma visita técnica, uma aula diagnóstica e dez intervenções em sala de aula

Cultura: linguagem e comunicação

Sabe-se que o homem é o agente de construção da sua própria cultura e esta criação se dá no processo de relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A cultura, então, não é construída individualmente, mas num processo de construção coletiva. Assim, ela pode ser entendida como

> o acervo de conhecimentos e de instrumentos que permitirão a exploração coletiva do mundo pelo homem, é o resultado material e imaterial desse processo de que o homem se apropria e o qual adquire ao se constituir fisiológica e psiquicamente." (CARVALHO, 2010, p.106).

A relevância deste trabalho se evidencia pela importância da valorização da identidade de cada sujeito que se dá a partir do conhecimento de si e do outro. A identidade se constrói também através da percepção do ambiente em que o indivíduo está inserido. Desta forma, as ações pedagógicas foram direcionadas à compreensão e reflexão integrada dos fatos e dos conhecimentos ligados à cultura, à comunicação e às linguagens utilizadas pelo indivíduo para interagir com o seu meio. Pois,

> todas as sociedades, desde aquelas que se organizam da forma mais simples às mais complexas, possuem diferentes formas e canais de comunicação: da fala à escrita; do corpo aos gestos; das roupas, adereços e artefatos às imagens. A linguagem surge a partir da necessidade humana de se comunicar. Cada uma dessas formas de emissão/recepção de mensagens possui símbolos próprios, e assim, as mensagens que circulam só podem ser compreendidas conhecendo-se o conjunto das práticas sociais, dos valores e da percepção de mundo da sociedade que os criou. (COSTA; PIRES, 2007, p.57)

Como parte da cultura e também como linguagem comunicativa encontra-se o ambiente sonoro no qual cada ser humano está inserido, no qual todas as formas de linguagem enchem-se de significado para o ser humano que se utiliza delas para comunicar-se e interagir com o mundo e com os outros sujeitos.

Neste sentido, a música figura como uma das linguagens pelas quais o homem se comunica. Em uma tentativa de conceituar o que é música se encontra a seguinte definição: "música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc..) com a intenção de ser ouvida". (SCHAFER, 1991, p.35). O domínio das habilidades para a organização destes sons se dá através da vivência de cada indivíduo com a linguagem musical. Cabe aos professores e à escola instrumentalizar os alunos na aquisição destas habilidades.

Podemos entender a linguagem como "o instrumento que relaciona sujeito e mundo, que permite a descrição unívoca desse mundo e a comunicação entre as pessoas. Para que sua função se complete, necessita de regras claras e definidas." (FONTERRADA, 1994). Mesmo existindo controvérsias no mundo acadêmico, muitos consideram que a música possua esses atributos e pode ser considerada como uma linguagem, segundo a Fenomenologia da Linguagem desenvolvida por Maurice Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 1984, pp. 129-140), e as investigações realizadas por Hans George Gadamer (GADAMER, 1977, pp. 59-68). Assim, a música foi uma das linguagens artísticas utilizadas para tentar descobrir, perceber e demonstrar o contexto sonoro da cidade de Itajaí.

Este trabalho se justifica, então, a partir das reflexões de Duarte (2002) que considera que "a arte e, portanto, a música, como fenômeno de comunicação social, diz respeito às trocas de mensagens lingüísticas e não lingüísticas (imagens, gestos, melodias etc.) entre indivíduos e grupos". (DUARTE, 2002, p.125). Ou seja, o que se quer dizer é que arte e música são instrumentos de comunicação entre os indivíduos e pode-se perceber que essas manifestações artísticas se entrelaçam. Na música, por exemplo, a poesia é utilizada como um recurso para comunicar ideias e pensamentos promovendo, então, a união entre sons e linguagem verbal, pois, a conscientização e o reconhecimento do indivíduo como pertencente a uma cultura torna-o capaz de interagir de forma completa em seu ambiente cultural, bem como reconhecer as culturas que são diferentes da sua.

Relações entre conhecimentos e linguagens artísticas: a interdisciplinaridade

Sendo que a proposta de desenvolvimento do trabalho apresentou o foco interdisciplinar e entendendo-a como "duas ou mais disciplinas que relacionam seus

conteúdos para aprofundar o conhecimento" (CAVALCANTE, 2004, p.52), o trabalho buscou, desta forma, interligar os conteúdos das diversas áreas e as relações entre as diferentes linguagens artísticas no intuito de concretizar a reflexão sobre a cultura na qual o indivíduo está inserido. Porém, Marques (1993) comenta que a abordagem interdisciplinar das próprias linguagens artísticas é um desafio. A autora explica que,

> o desafio maior é, através da compreensão dos elementos estruturais de cada linguagem (por exemplo a cor, a linha, em artes plásticas; o espaço, o corpo, as dinâmicas em dança) fazer uma criação que realmente seja interdisciplinar, no sentido de que a relação entre os trabalhos criados ultrapasse o nível da temática [...] (MARQUES, 1993 p. 52)

Sendo assim, as ações pedagógicas foram desenvolvidas no sentido de enfrentar o desafio proposto pela autora, utilizando gestos corporais, artes visuais e poesia. Os procedimentos e resultados obtidos durante a prática pedagógica serão descritos a seguir.

Os professores explicaram o conceito de pulsação em música, realizando realizadas atividades práticas como marcação do pulso ouvindo áudios ou instrumentos musicais. Além desta atividade os alunos aprenderam uma frase rítmica executada com o corpo, praticando a improvisação. Assim, muitos alunos tiveram seu primeiro contato com a linguagem musical, integrada com a utilização do corpo para a produção sonora, tendo a oportunidade de desenvolver também a coordenação motora e a gestualidade.

Na atividade de improvisação, integrou-se a classe em um grande grupo para que todos em seu devido momento executassem alguma frase rítmica, pois segundo Swanwick (1994),

> fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento critico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto (SWANWICK, 1994, p.9).

A partir desta experiência foi abordado o movimento HIP-HOP e o estilo musical Rap como ponto de partida para as reflexões culturais e aprendizados dos conteúdos musicais, pois este movimento "possibilita questionar as representações sociais desses grupos sobre si próprios e sobre o mundo". (SILVA, 2008, p.175). Além disso, procurou-se contextualizar o repertório aos interesses da faixa etária da classe que demonstrou interesse e preferência por este gênero musical.

Sendo assim, foram apresentadas aos alunos imagens de pessoas vestidas diversas formas, questionando sobre as culturas evidenciadas naquelas imagens e como uma vestimenta pode comunicar ideais e caracterizar culturas. A questão da visualidade das vestimentas e seus efeitos estiveram fortemente presentes, desenvolvendo-se um diálogo a respeito de cultura e hábitos culturais dos alunos, sobre os quais eles escreveram e refletiram.

Os professores apresentaram, também, o áudio de um Rap que foi acompanhado pelos alunos com a execução da pulsação e de uma levada rítmica através da percussão corporal. Esta música também serviu para o trabalho voltado à diferenciação entre melodia e ritmo e além de auxiliar no reconhecimento e execução dos acentos métricos e tônicos das palavras. Como estratégias foram utilizados os "Haicais", poemas orientais curtos que prezam a objetividade e a concisão. Eles foram utilizados para exercitar e perceber a ligação entre pulsação, ritmo e letra, utilizando os conhecimentos da língua portuguesa e da poesia num trabalho interdisciplinar agregando valor ao processo de compreensão da linguagem musical. Para finalizar os alunos foram solicitados a escreverem três frases sobre a geografia da cidade de Itajaí. Foram citados aspectos como a localização litorânea, a presença de rios, morros, praias, localização no território nacional, entre outros.

A união entre pulsação e letra - respeitando os acentos métricos naturais das palavras - deve proporcionar a percepção da estreita ligação existente entre a prosódia da linguagem falada aliada a pulsação musical. Esta percepção conduz a uma capacidade de expressar ideias claras de maneira eficiente, utilizando a música e a poesia. Isto fica claro quando pensamos no estilo Rap onde o que o *rapper* busca "é fazer um discurso dentro de um vocabulário acessível com o intuito de informar e ampliar a consciência da sociedade para a realidade em que vive" (SOUZA, 2008, p.21). Desta forma, buscou-se instrumentalizar os alunos para utilizarem estes conhecimentos para facilitar a comunicação em música.

Os alunos foram solicitados, também, a perceber os sons que aconteciam ao redor. Em silêncio os alunos anotaram os sons ouvidos e em seguida citaram o som do ventilador, carros passando, porta rangendo, o vento, crianças falando na sala ao lado, entre outros.

Estar atento aos sons que nos cerca, geralmente não é um hábito muito comum, uma vez que o ser humano prioriza seu sentido visual para perceber o mundo. Considerando este fato, chamamos à atenção dos estudantes ao fato de que ocorrem inúmeros episódios sonoros no ambiente que os cerca. Realizar a observação da paisagem sonora é fundamental porque, como diz Brito (2003),

> perceber, produzir e relacionar-se com e por meio de sons faz parte da historia de vida de todos nós: ouvimos o toque da campainha e corremos a

> abrir a porta, obedecemos ao apito do guarda, enfim reconhecemos inúmeras informações sonoras que, vale lembrar, mudam com o tempo e de uma cultura para outra. (BRITO, 2003, p. 19).

Neste pressuposto, foram consideradas as paisagens sonoras do ambiente em que o estudante vive fora da escola, ou seja, em casa ou no seu bairro. Desta maneira, a sua cultura e a do lugar onde vivem poderiam ser representadas sonoramente por eles. Não se pode deixar de relacionar paisagens sonoras com a geografia, pois, embora sejam pontos diferentes, foram abordados, interdisciplinarmente, aspectos desta área do conhecimento em uma união entre geografia e música para se fazer Rap na sala de aula. O próximo passo foi anotar os sons que aconteciam em suas casas. Estes sons foram realizados coletivamente e, para melhor estruturar a execução da paisagem sonora doméstica, os alunos desenharam os objetos ou situações produtoras de sons de sua casa. Desta forma, foram utilizados recursos e habilidades das artes visuais e do desenho para melhor compreensão dos conteúdos.

Para esclarecer e exemplificar o conceito de paisagem sonora foram distribuídas imagens contendo cenas de sons da cidade, contendo onomatopeias representando estes sons. Os alunos, divididos em grupos representaram as cenas com sons vocais e corporais.

Por meio da percussão corporal, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e executar o ritmo samba, considerado uma das principais manifestações culturais populares brasileiras. Nos trabalhos de execução, embora apresentassem dificuldades na coordenação dos movimentos, percebeu-se que alguns dos estudantes compreenderam como deveriam executar o ritmo.

O corpo também se configura como meio de comunicação entre os seres humanos. Na música ele pode ser utilizado como instrumento para a manipulação da linguagem musical. Muitos educadores musicais se dedicaram ao estudo da utilização do corpo como meio para a educação musical considerando que

> ao utilizar o corpo para sensibilizar o aluno a aprender conceitos teórico-musicais, eles intuíram a relação estreita existente entre a ação corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas e, mais ainda, o quanto de emocional estava agregado ao movimento corporal. (LIMA; RÜGER, 2007, p.100).

Assim, os educadores perceberam que o corpo humano pode ser um instrumento de fácil acesso para a comunicação e para a produção musical, remetendo também à prática da dança, que se utiliza da musica, da gestualidade e dos movimentos corporais como meios de expressão. A perfeita conexão entre som e movimento acontece nas duas linguagens, pois

estão em estreita relação de dependência e para a produção do som é preciso que o movimento seja preciso assim como na dança o movimento deve ser perfeitamente coordenado ao som.

Tendo como objetivos criar uma paisagem sonora utilizando sons característicos do cotidiano itajaiense e estudar a história, geografia, sociedade e características culturais de Itajaí foram utilizadas imagens desenhadas pelos alunos, que retratavam o ambiente sonoro de sua residência e fotos de alguns lugares de Itajaí para reproduzir algumas paisagens sonoras.. Na atividade de representação o teatro esteve presente, pois, além dos sons, variados gestos e expressões características de pessoas e formas sonoras foram reproduzidos pelos alunos. Reproduzir as paisagens sonoras de sua cidade permitiu o entendimento de como os alunos percebem as paisagens sonoras de sua cidade, procurando mostrar que,

> fazer música é então ler o mundo externo e interno, emprestando-lhe significação. Fazer música não se restringe à apreensão de um universo físico-acústico; pelo contrário, é um "gesto" um gesto que se vive uma experiência singular, única. Fazer música é ouvir, é descobrir, é descobrir-se. (SEKEFF, 2007 p. 162).

Sabendo que a realidade de sujeitos da faixa etária trabalhada está fortemente ligada ao cotidiano escolar, os objetos manuseados por eles em sala de aula foram transformados em instrumentos musicais para a execução de levadas rítmicas. Isto se deu, também, pela ausência de instrumentos musicais convencionais na escola. Os objetos foram, então, re-significados e utilizados com objetivos pedagógico-musicais, tornando-se ferramentas para a prática musical dos alunos. A percepção dos timbres, bem como a utilização destes objetos pretendeu

> ampliar o universo sonoro e compreendê-lo a partir das possibilidades existentes em vários objetos do cotidiano e outros criados para ampliar as possibilidades de timbres, instrumentos alternativos para a composição musical. (SILVA, 2011, pg.68).

Assim, a turma foi dividida em três grupos, cada um tocando uma das frases. O resultado final foi bastante interessante, pois o uso de canetas, lápis, cadernos e régua estimulou a prática musical nos alunos desenvolvendo a musicalidade e aplicando os conteúdos estudados anteriormente. Somou-se ao estudo da polirritmia uma letra de Rap que foi construída a partir de reflexões realizadas em aulas anteriores.

Finalizando o projeto, foi realizada apresentação pública da música ensaiada onde todos os conhecimentos e habilidades desenvolvidas durante as aulas puderam ser

demonstrados e aplicados em uma situação real de performance no palco. A partir do momento em que os alunos são afetados pelas sonoridades, ocorrem mudanças qualitativas da compreensão musical, ainda mais quando a sua "autonomia" e "fluência musical" é considerada, uma vez que eles são os intérpretes da música. (SWANWICK, 2003, p. 111).

Durante a apresentação foram expostos os desenhos realizados pelos alunos, bem como as imagens utilizadas para as reflexões sobre paisagem sonora e cultura, fazendo parte do espaço cênico, que "é o primeiro elemento na representação teatral, o homem cria o espaço cênico e o enriquece com o uso de signos ora verbais, cênicos, táteis e sonoros."(URSSI, 2006, p. 77).

Resultados das intervenções

Para sintetizar os resultados do trabalho, apresenta-se a seguir uma tabela onde são demonstradas as linguagens trabalhadas e as diferentes disciplinas mobilizadas durante as intervenções.

Tabela 1:Ações interdisciplinares utilizadas em sala de aula

Intervenção	**Linguagens artísticas**	**Disciplinas**
1ª aula	Música e Teatro	Educação física; Música
2ª aula	Música Artes visuais e Moda.	História, música
3ª aula	Música, Poesia.	Língua portuguesa, música, história; Artes
4ª aula	Música, Artes visuais (desenho), Poesia.	Língua Portuguesa, Música Artes
5ª aula	Música, Dança, Desenho.	História; Educação Física; Música; Artes.
6ª aula	Música, Fotografia, Teatro, Desenho.	História; Artes visuais; Geografia; Música.
7ª aula	Música, Teatro, Dança, Poesia,	História, Língua Portuguesa; Música.
8ª aula	Música, Poesia, teatro (figurino, cenografia).	História, Língua Portuguesa; Música; Artes
9ª aula	Música, Teatro (figurino, cenografia), Poesia, Artes visuais (cores, figurino).	História, Língua Portuguesa; Música; Artes.
10ª aula	Música, Teatro (figurino, cenografia), Poesia, Artes visuais (cores do figurino, desenhos).	História, Língua Portuguesa; Música; Artes.

Percebe-se neste resumo que as linguagens artísticas e diversos conhecimentos foram utilizados para refletir e demonstrar a realidade sonoro-cultural da cidade de Itajaí, sendo que o ponto culminante dos trabalhos foi a apresentação pública na qual todas as linguagens estiveram presentes no palco.

Na apresentação final os alunos empregaram sons do cotidiano escolar de forma organizada para fazer música na prática, incorporando todas as reflexões sobre cultura, linguagens artísticas e demais conteúdos aprendidos durante o processo de aprendizagem ocorrido nas aulas.

Considerações finais

A interação entre as diversas linguagens buscou expressar vivências e realidades socioculturais dos alunos. Esta pode ser uma maneira adequada de se trabalhar os conhecimentos de forma interdisciplinar, embora ainda seja fundamental a prática de experiências pedagógicas que corroborem estas impressões, pois o desafio de relacionar corretamente as linguagens é imenso.

Assim, as atividades foram desenvolvidas com o intuito de desenvolver a expressividade e fluência, para que a música seja entendida e utilizada pelos alunos como linguagem capaz de comunicar ideias. O fazer musical aliado aos conteúdos provenientes das outras áreas e expressos a partir da utilização das linguagens artísticas proporcionou a ampliação dos saberes dos alunos.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil.* São Paulo: Pierópolis, 2003.

CARVALHO, Carla. In: *Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano* /Angel Pino, Luciane Maria Schlidwein, Adair de Aguiar Neitzel, (organizadores). – 1 ed – Curitiba: Editora CRV, 2010.

CAVALCANTE, Meire. Interdisciplinaridade – um avanço na educação. *Revista Escola*. Agosto, 2004.

COSTA, Antonio Galdino da; PIRES, Giovani de Lorenzi. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do ensino médio. *Revista Conexões*, v.5 , n.1, 2007

DUARTE, Mônica Almeida de. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de musica. *Revista Em pauta*, v.13, n. 20. Junho, 2002.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem verbal e Linguagem musical. *Cadernos de Estudo: Educação Musical 4/5***.** São Paulo: Atravez, Novembro, 1994.

GADAMER, H.G. *Philosophical Hermeneutics*. Los Angeles: California University Press, 1977.

LIMA, Sônia Albano de. RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Revista da ANPPOM*. Vol.13, n.1. Junho, 2007.

MARQUES, Isabel Azevedo. Abre-se uma porta: forma-se a dança coral. In: *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública.* PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MERLEAU-PONTY, M. "Sobre a Fenomenologia da Linguagem", in: *Textos Escolhidos*. São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural, 1984 (2ª ed.).

SANTAELLA, Lucia. Matrizes da linguagen e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3 ed – São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*.2 ed – São Paulo: UNESP, 2007.P.162

SHAFER, R Murray. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. *O ouvido pensante***.** – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Carla Casado. As contribuições da aprendizagem musical no cotidiano e nas ações educacionais. Programa Integração AABB. *Formação Inicial – Caderno pedagógico*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Núcleo de trabalhos Comunitários – NTC da PUC –SP, 2011.

SILVA, Luciane Soares da. Mirando a palavra no rap:por uma nova visão dissonante do "movimento" hip-hop no Brasil. In: GIUMBELLI, Emerson; DINIZ, Júlio Cèsar Valladão; NAVES, Santuza Cambraia, organizadores. *Leituras sobre música popular: reflexões sobre sonoridades e cultura.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

SOUZA, Jusamara. *Hip Hop: da rua para a escola.* Jusamara Souza, Vania Malagutti Fialho e Juciane Araldi. 3ª edição – Porto Alegre: Sulina, 2008.

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

_____ Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém de Oliveira, rev. Maria Betânia Parizzi. *Cadernos de Estudo-Educação Musical*. São Paulo, n.4/5, 1994.

URSSI, Nelson José. *A linguagem cenográfica.* Dissertação de mestrado. USP. São Paulo, 2006. 122p.

Investigando as relações de tempo em masterclasses de instrumento musical

Ricieri Carlini Zorzal
UFMA
riciviolao@terra.com.br

Resumo: O ensino tutorial de instrumento musical em conservatórios e escolas de música tem sido estudado por pesquisadores, mas as masterclasses que ocorrem em festivais de música trazem particularidades que as diferenciam de uma aula tutorial convencional. O presente artigo analisa duas dessas particularidades: a duração de uma masterclass e a divisão do tempo gasto entre professor e aluno nessa modalidade de ensino de instrumento musical. Para tanto, cento e trinta masterclasses, ocorridas tanto no Brasil quanto em Portugal, foram obtidas pelos pesquisadores, sendo noventa do arquivo de terceiros e quarenta gravadas in loco. As gravações in loco foram realizadas por meio da observação não participativa. Todas as masterclasses tiveram suas durações medidas conforme as variáveis estabelecidas a seguir: duração total; fala do aluno; performance do aluno; fala do professor; e performance do professor. A duração média obtida foi de 34min37seg com desvio padrão de 26min46seg. Essa alta variabilidade parece estar relacionada à dificuldade de predição da duração de uma masterclass, que pode depender de múltiplos fatores, tais como características individuais das estratégias de ensino do professor, limites de tempo definidos pela organização do festival, ou o nível de performance do estudante. Além disso, o tempo gasto entre aluno e professor mostra que a masterclass privilegia pouco o diálogo verbal entre os envolvidos. Torna-se necessária a realização de um estudo longitudinal para investigar se há um aprendizado musical de fato ou se há apenas a reprodução momentânea de idéias interpretativas sugeridas pelo professor.

Palavras chave: Masterclass; instrumento musical; estratégias verbais de ensino.

Introdução

O ensino de composição e o ensino de instrumento musical carregam consigo, desde época ainda anterior ao período romântico, uma íntima relação criada entre o aluno e seu professor. Nesse sentido, um aluno buscava ensinamentos que poderiam vir de familiares próximos, ou de um músico expoente na sua área de interesse, por longos períodos de tempo em uma tradição que se estabelecia por meio da oralidade (HARDER, 2008). A transmissão do conhecimento não possuía, então, um caráter institucional e grande parcela do que era ensinado, principalmente em níveis avançados, não transcendia às estratégias empíricas e à estagnação do senso-comum (PERSSON, 1996). Tal relação foi comparada por Harnoncourt (1988) ao trabalho de um mestre artesão transmitindo sua arte a um aprendiz.

Ao longo da história da música podemos citar diversos exemplos onde essa íntima relação entre mestre e aprendiz foi criada. O exemplo mais relevante, no caso específico do violão, talvez seja o de Francisco Tárrega e seus dois mais famosos alunos, Miguel Llobet e Emilio Pujol (DUDEQUE, 1994). Outros nomes de mestres do violão reconhecidos são Abel

Carlevaro, que influenciou uma grande geração de violonistas por toda a América do Sul, e Isaías Sávio, uruguaio de nascimento, que foi mestre de boa parte dos grandes professores de violão brasileiros[1] (*op. cit*., 1994). Ainda hoje é bastante comum encontrarmos currículos de violonistas, estudantes ou profissionais, que nominalmente atribuem sua formação musical a seus mestres.

O formato da relação tutorial permaneceu mesmo após a institucionalização do ensino de instrumento musical. No Brasil, essa institucionalização ocorreu a partir do final do século XIX, com a difusão de conservatórios pelo país. Em seguida, já em meados do século XX, os cursos oferecidos por esses conservatórios foram, paulatinamente, sendo absorvidos pelos cursos de graduação em música que vinham sendo criados nas universidades brasileiras (OLIVEIRA e CAJAZEIRA, 2007). E as universidades adotaram o mesmo modelo de ensino de instrumento musical praticado nos conservatórios. Ou seja, o aluno tinha aulas individuais com seu professor durante todo o curso (ZORZAL, 2011).

Com a proliferação de festivais de música e a facilitação de deslocamento entre as regiões do país, a participação de muitos alunos nesses eventos passou a ser uma alternativa viável (*op. cit*., 2011). A relação tutorial começou a ser diluída e alguns professores de instrumento passaram a sugerir que seus alunos entrassem em contato também com outros professores. Mas esse intercâmbio que se abria para os estudantes poderia suscitar percepções diferentes por parte dos professores tutores, pois alguns destes poderiam sentir uma certa desconfiança em expor seu trabalho através de seus alunos. Veremos a seguir que tal percepção, se já foi vigente, tem mudado.

Atualmente, de uma certa forma, alguns professores podem ainda viver uma tensão entre a transmissão de uma herança músico-instrumental e o árduo trabalho de proporcionar ao aluno uma autonomia em seu aprendizado (GAUNT, 2008). Ainda assim, alguns pesquisadores têm demonstrado que há, por parte de vários professores de música, uma tendência em tornar, aos poucos, o aluno responsável por seu próprio aprendizado, guardando-se sempre particularidades contextuais e individuais (JORGENSEN, 2000; BURWELL, 2005). Muitos professores de instrumento musical no Brasil têm transferido essa responsabilidade ao sugerirem que seus alunos busquem diferentes opiniões sobre técnicas, fraseados, concepções estilísticas, etc. E, como vimos, um recurso cada vez mais disponível para se buscar diferentes opiniões são as *masterclasses*. Para Schon (2000), a *masterclass* é o

[1] Um panorama sobre a história do violão, produzido pelo Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, pode ser encontrado no sítio http://www.demac.ufu.br/numut/historiadoviolao .

atelier artístico onde o estudante de música encontra um ambiente favorável ao ensino das demandas da prática profissional.

Nesse sentido, as *masterclasses* surgiram como uma opção de excelência reconhecida no ensino de instrumento e no desenvolvimento da personalidade musical do estudante (uma discussão detalhada sobre a personalidade dos músicos pode ser encontrada em COIMBRA, 2007). Sua importância é endossada pelo fato que alguns alunos consideram que uma única *masterclass* com um expoente músico em sua área de interesse pode ter efeitos tão positivos quanto o acompanhamento feito por longos períodos de tempo por professores tutores. Tal afirmação fica nítida em muitos currículos que trazem o nome do professor tutor lado a lado do nome de professores com os quais os alunos só realizaram uma aula na vida.

Sabemos que a *masterclass* traz particularidades que a diferencia de uma aula tutorial convencional. O ensino tutorial que ocorre em conservatórios e escolas de música tem sido estudado (GAUNT, 2008; KURKUL, 2007; NERLAND, 2007; PRESLAND, 2005; PURSER, 2005), mas o formato de ensino tipo *masterclass*, tal como o que comumente ocorre em festivais de música, ainda não recebeu a mesma atenção (alguns dos poucos exemplos são IGLESIAS et alli, 2006; SCHON, 2000). A *masterclass* precisa ser mais estudada e, por isso, apresenta-se como objeto de estudo desta pesquisa. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo investigar a duração média e a divisão do tempo gasto entre professor e aluno em *masterclasses* de instrumento musical em festivais de música.

Metodologia

Cento e trinta *masterclasses*, ocorridas tanto no Brasil quanto em Portugal, foram obtidas, sendo noventa do arquivo de terceiros e quarenta gravadas in loco. Esse material envolveu trinta e cinco professores e cem alunos. As gravações in loco foram realizadas por meio da observação não participativa. O critério para seleção da amostra foi estabelecido pela conveniência oferecida ao pesquisador.

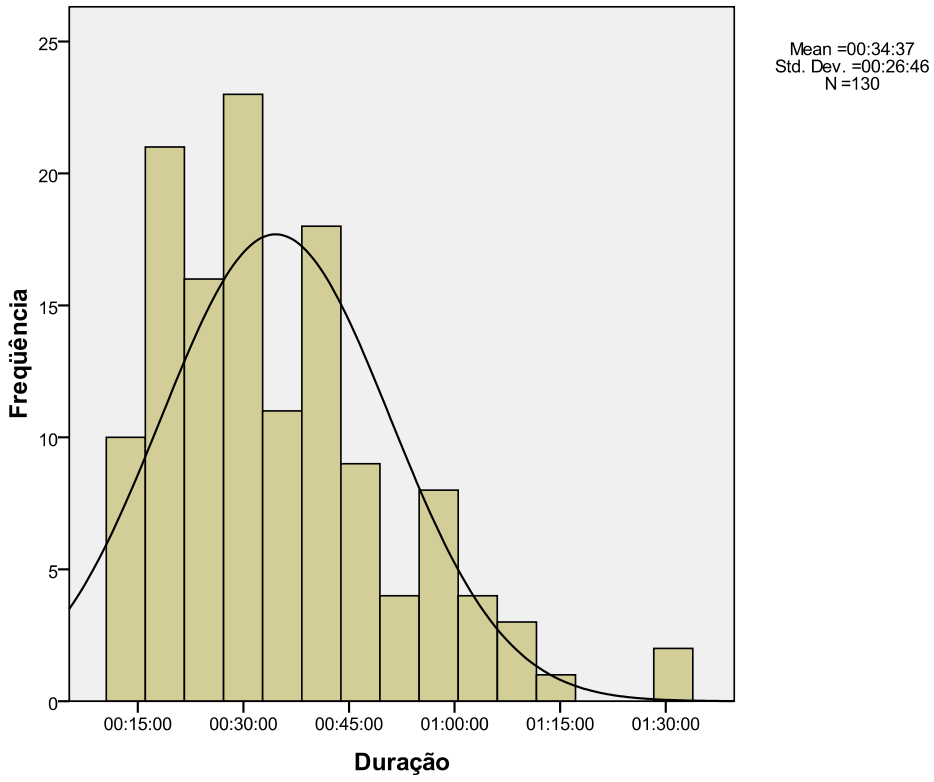
Todas as *masterclasses* tiveram suas durações medidas conforme as variáveis estabelecidas a seguir: duração total; fala do aluno; performance do aluno; fala do professor; e performance do professor. A duração total foi analisada com o auxílio do SPSS utilizando os recursos estatísticos da curva normal e do diagrama de caixa. Os dados obtidos com as demais variáveis foram organizados descritivamente em um histograma para visualização do percentual concernente a cada uma delas.

Visto isso, esta pesquisa assumiu uma natureza descritiva e exploratória. Desse modo foi possível especificar as propriedades, os aspectos e os perfis do fenômeno analisado sem a necessidade de propor explicações ou atribuições de relação causa-efeito para as representações gráficas dadas (BERAN, 2004; SAMPIERI et alli, 2006). Assim, esse desenho metodológico possibilita a organização de um pequeno arranjo de números ou apresentações gráficas com o propósito de encontrar aspectos relevantes típicos.

Resultados

Foram organizadas em ordem crescente as durações das cento e trinta *masterclasses* pesquisadas. Obtivemos, por meio da análise descritiva, os seguintes valores estatísticos: N = 130, Mean = 00:34:37 e Std. Dev. = 00:26:46, com um intervalo de confiança de 95%. A Figura 1 apresenta a análise realizada e nos mostra uma concentração de *masterclasses* com durações entre vinte e quarenta e cinco minutos. Percebe-se, com isso, uma assimetria para a curva normal.

Figura I: Representação da duração através da média.



Fonte: próprio autor

Uma representação da curva normal que apresenta uma assimetria significa dizer que os valores da média e da mediana dos dados que geraram essa curva são diferentes. A

mediana apresenta uma vantagem analítica em relação à média, pois não é tão sensível a dados com valores que divergem demasiadamente da tendência central. Por exemplo, na Figura 1, vista acima, parece que algumas durações, como as *masterclasses* em torno de uma hora e meia, destoam da maioria dos dados.

O diagrama de caixa é uma forma gráfica conveniente de apresentar uma tendência central dos dados através da mediana. Com essa análise foi obtido o valor de trinta minutos e vinte e nove segundos para a mediana e observamos que, de fato, durações em torno de uma hora e meia representam valores excedentes. Tais observações são apresentadas pela Figura 2.

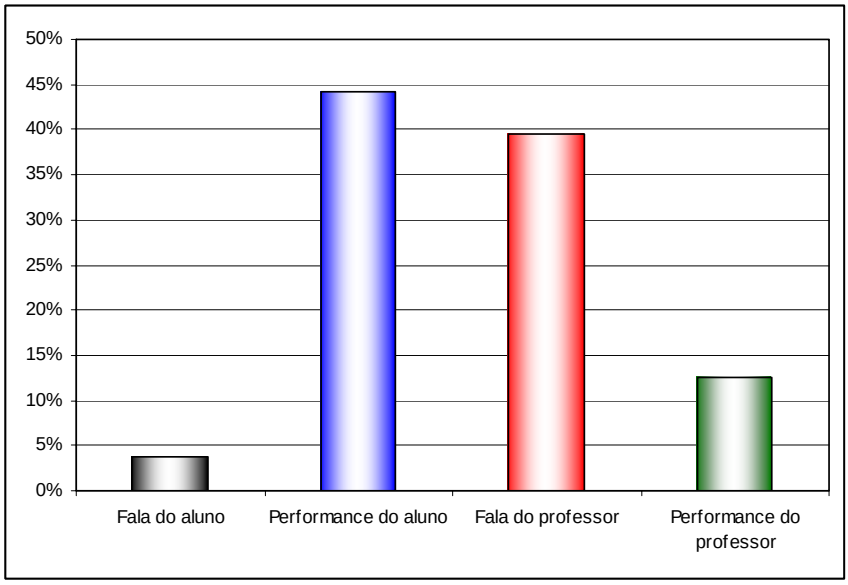
Figura II: representação da duração através da mediana.

Fonte: próprio autor

A análise da média e da mediana sugerem que as *masterclasses* têm durações que giram em torno de trinta minutos. Mas tal duração deve ser vista com moderação, pois o grande desvio padrão apresentado pelos dados coletados (Std. Dev. = 00:26:46) mostra que esse valor pode ser bem diferente.

A análise das durações das falas e das performances apresenta um equilíbrio entre aluno e professor. Aluno e professor tiveram, em média, somando o tempo gasto com a fala e com a performance, 47,9% e 52,1% do tempo da *masterclass* respectivamente. Quando são discriminados o tempo gasto com a fala e com a performance percebemos que o aluno passa quase que todo o tempo tocando enquanto o professor passa grande parte do tempo falando. A Figura 3 apresenta os dados obtidos.

Figura III: Distribuição média do tempo gasto entre aluno e professor



Fonte: próprio autor

Considerações finais

A duração de uma *masterclass* parece ser o resultado de um complexo de fatores que torna difícil sua previsibilidade. Entre esses fatores podem estar: características individuais da prática de ensino do professor; limites de horário impostos pela organização do festival no qual a *masterclass* ocorre; o nível de performance em que se encontra o aluno; o grau de dificuldade da obra executada; e mesmo a duração da obra executada pelo aluno.

Percebe-se, também, que uma *masterclass* é dominada pela performance do aluno e pela fala do professor. Essa observação mostra que a *masterclass* é um formato de ensino de instrumento musical em que as discussões são raras. Isso sugere que a fala do professor é seguida pela resposta musical do aluno numa tentativa de assimilação das orientações dadas. Tal observação não significa que o aluno aceite acriticamente as sugestões do professor. Uma explicação pode ser a seguinte: a *masterclass* é um curto momento de interação entre professor e aluno. A postura do aluno em tal formato de ensino pode ser a de receber as informações do professor durante esse momento para, após a realização da aula, avaliá-las. Seria, então, necessário um estudo de acompanhamento longitudinal com cada aluno para investigar se há um aprendizado musical de fato ou se há apenas a reprodução momentânea de idéias interpretativas sugeridas pelo professor.

Referências

BERAN, J. *Interdisciplinary Statistics:* Statistics in Musicology. London: Chapman & Hall/CRC, 2004.

BURWELL, K. A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*. Vol. 22:3. p. 199-215, 2005.

COIMBRA, D. A personalidade dos músicos. In MONTEIRO, F.; MARTINGO, A. *Interpretação musical:* Teoria e prática. Lisboa: Edições Colibri, 2007. p. 153-169.

DUDEQUE, N. *História do violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

GAUNT, H. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), p. 215-245, 2008.

HARDER, R. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus, Revista Eletrônica da ANPPOM*. Vol. 14, nº1, 2008.

HARNONCOURT, N. *O discurso dos sons*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

IGLESIAS, C. A. et alli. A Multilingual Web-based Educational System for Professional Musicians. In FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE MULTIMEDIA AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION. Seville, Spain, 2006. Disponível em <http://www.formatex.org/micte2006/Downloadable-files/oral/A%20Multilingual.pdf> acesso em 20 de março de 2009.

JORGENSEN, H. Student learning in higher music education: who is responsible? *British Journal of Music Education*. Vol. 17:1. p. 67-77, 2000.

KARLSSON, J.; JUSLIN, P. N. Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music* 36(3), p. 309-334, 2008.

KURKUL, W. W. Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Psychology of Music* 35(2), p. 327-362, 2007.

NERLAND, M. One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), p.399-416, 2007.

OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

PERSSON, R. Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28, p.25-36, 1996.

PRESLAND, C. Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*. 22(3). p. 237-248, 2005.

PURSER, D. Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. *British Journal of Music Education*. 22(3). p. 287-298, 2005.

SAMPIERI, R. H. et alli. *Metodología de la investigación*. 4ª edición. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006.

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

ZORZAL, R. C. Repensando a estrutura sobre a história do ensino de música no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, Vol. 18, nº2, p. 74-78, 2011.

Jogos musicais interativos: Uma experiência com alunos de Licenciatura e Mestrado em Educação Musical

Harue Tanaka-Sorrentino
UFPB/UFBA Escola Superior de Educação
hautanaka@ig.com.br

Resumo: Relato de experiência com alunos de licenciatura e mestrado do curso de educação musical da Escola Superior de Educação (ESE). Ao participar de duas disciplinas de Técnicas da Informação e Comunicação I e II tive a oportunidade de desenvolver jogos interativos para alunos do ensino básico. A experiência dividiu-se em duas etapas: a) Na turma I trabalhamos estórias, fábulas, contos portugueses ou clássicos da literatura universal infantil; b) Na turma II, diretamente com conteúdos voltados à aprendizagem musical dos alunos de ensino básico. A proposta era instruir os alunos a programar jogos musicais interativos. Os alunos das disciplinas tiveram como fonte de obtenção de imagens/sons/músicas/vídeos a Internet, bem como *softwares* que os auxiliaram na edição destes objetos que compuseram os jogos interativos. O objetivo maior desta experiência foi munir os alunos de ferramentas que utilizasse a tecnologia digital para obter informações que pudessem ser úteis em seus projetos de estudo, desenvolvendo a co-autoria, a criatividade e o senso crítico; além de conhecerem e melhorarem suas competências sobre as tecnologias da informação e comunicação (TICs). Paralelamente, permitiu que os alunos trabalhassem conteúdos musicais propiciando-lhes o contato com outras formas de aprendizagem musical, pensando em lidar com o potencial cognitivo que as crianças e os adolescentes trazem consigo, face ao advento da era da Internet. Ainda, procurou-se motivar os alunos através da linguagem algorítmica presente nos jogos, promovendo aproximações com o mundo virtual, resultando em aspectos bastante satisfatórios como constatado pelas apresentações finais dos jogos aos demais participantes em cada disciplina.

Palavras-chave: Jogos musicais interativos; Tecnologias da informação e comunicação; Experiência pedagógica.

Introdução

Este relato partiu de uma experiência vivenciada na Escola Superior de Educação (ESE), durante meu estágio de doutorado no Porto (Portugal), nas disciplinas Técnicas da Informação e Comunicação I e II ministradas pelo professor Rui Ferreira como parte da grade curricular dos alunos da licenciatura e mestrado em educação musical do ensino básico.

A relevância desta experiência esteve na possibilidade de ampliar o uso das ferramentas pedagógicas ligadas às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), bem como sobre instrumentos de produção colaborativa do conhecimento a fim de ampliar a acessibilidade dos alunos sobre um leque de escolhas das quais esses futuros professores pudessem fazer uso em sala de aula.

> Um das missões da escola é, de fato, amortecer os embates, preservar uma continuidade num mundo que se acelera, graças a dois fatores que podem

> parecer contraditórios: a forte estabilidade da instituição, mas também a liberdade pedagógica de que cada professor goza na sala de aula (POUTS-LAJUS; RICHÉ-MAGNIER, 1998, p. 19).

Esta experiência coaduna-se com a ideia de que a era da Internet representaria um novo modo de expressão cultural. Outrossim, serviria de reflexão para pensar, ou talvez repensar, sobre questões ligadas à inclusão digital também na educação musical em nosso país, pois ainda não é plausível o número de famílias que detém acessibilidade às novas TICs, como são poucos os professores que as utilizam, quer por falta de espaço físico e apoio das instituições, quer por falta de interesse pessoal, quiçá pelos dois motivos.

Em detrimento desta situação, entretanto, vem sendo direcionada às instituições o dever de integração cultural e de correção das disparidades sociais. Não obstante às dificuldades de acesso às novas tecnologias, o professor pode lançar mão de *softwares* (suportes de programação ou programas) gratuitos ou de fácil obtenção, tais como: Power Point, Audacity, Windows Movie Maker, VDownloader, RMVBConverter, etc.[1], para elaborar projetos pedagógicos, fazendo amplo uso da Internet e das TICs.

Objetivos da proposta pedagógica

Os objetivos desta prática tiveram dois direcionamentos, tanto para os alunos do ensino básico quanto em relação à formação do futuro professor que teve que aprender a produzir o jogo e assim desenvolver sua capacidade também de aprender.

> *Que características devem ter um sistema informático para que possua* [ou estimule] *a qualidade primordial da inteligência, a capacidade de aprender?* A resposta dada pelos informáticos vem juntar-se à dos psicólogos: o funcionamento de um sistema inteligente deve assentar no conhecimento que o sistema tem de si mesmo, do seu funcionamento e dos dados que ele contém (POUTS-LAJUS; RICHÉ-MAGNIER, 1998, p. 32).

Portanto, esse talvez tenha sido o fundamento maior desta experiência voltada para o professor, enquanto para o aluno a questão encontrou-se na interatividade, pois aprender é um ato social e interativo. O aprender pressupõe simultaneamente uma ‘mediação tanto dos professores como dos alunos’, bem como uma ‘mediatização dos recursos materiais e em particular das tecnologias’ (POUTS-LAJUS; RICHÉ-MAGNIER, 1998, p. 40).

[1] Alguns estão disponíveis em *sites* (lugares) da Internet onde se pode carregar ou “baixar” (*download*) diretamente para o PC (*personal computer*) mediante breve consulta em *sites* do Google (*site* de busca). Evidentemente, há uma infinidade de programas e *sites* que podem ser utilizados para os fins apontados neste relato, mas os que aqui estão citados fizeram parte desta experiência, sendo a maioria de acesso gratuito.

Desse modo, estamos falando sobre um modelo cognitivista, informacional e funcionalista em que se pretendeu conduzir o aluno a um processo individual de conhecimento, porém mediatizado pelo professor. E segundo a concepção de teoria de atividade de Leontiev e Vygotsky, os instrumentos sobre os quais estamos nos referindo sejam eles, reais ou simbólicos, texto, imagem, programa informático (*software)* ou computador correspondem aos verdadeiros artefatos dessa teoria. Estes instrumentos, por sua vez, desempenhariam um papel de mediador entre o sujeito e o objeto da sua atividade (POUTS-LAJUS; RICHÉ-MAGNIER, 1998, p. 42). Os instrumentos que caracterizam a atividade humana:

> Podem ser do tipo físico (as ferramentas que possibilitam que modifiquemos o ambiente) ou do tipo psicológico (os signos ou os sistemas de signos, a linguagem, concretamente, além de outros, como, por exemplo, os sistemas numéricos, os sistemas de representação gráfica e, em geral, todo tipo de sistema convencional) (SALVADOR, 1999, p. 100)[2].

Assim, como disse Vygotsky (STEINER; SOUBERMAN, 1978, p. 126)[3], 'se alguém muda os instrumentos de pensamento disponibilizados à criança, sua mente terá uma estrutura radicalmente diferente'[4]. Por conseguinte, Crain concorda com Flavell que 'como Vygotsky, muitos psicólogos contemporâneos estão tentando descobrir como as crianças tornam-se cientes de seu pensamento e como elas aprendem a usar os instrumentos psicológicos e estratégias para melhorá-lo'[5] (CRAIN, 1992, p. 200).

Nesta experiência, o professor fez com que os alunos exercitassem a capacidade de antever as próprias dificuldades de pensamento e de seu público-alvo, provocando minimamente um interesse sobre os conhecimentos voltados à pedagogia ou cognição desse público e redimensionando a feitura do sistema através de sua programação e formatação.

O computador e as TICs têm sido ferramentas úteis para os educadores. Principalmente, com o advento da multimídia, deu-se um salto qualitativo, levando as

[2] Salvador explica a concepção de signos de Vygotsky: "Os signos funcionam como estímulos *artificiais* por meio dos quais o ser humano controla e regula a sua conduta; a possibilidade desses estímulos servirem consiste, dessa forma, na característica mais importante dos processos psicológicos superiores típicos da espécie humana: a passagem do controle do ambiente ao controle do indivíduo (isto é, o surgimento da regulação voluntária) e, portanto, a possibilidade de realizar esses processos de uma maneira consciente" (1999, p. 101).

[3] Citado por CRAIN, 1992, p. 200.

[4] If one changes the tools of thinking available to the child, his mind will have a radically different structure. (Tradução nossa)

[5] Like Vygotsky, contemporary psychologists are trying to discover how children become aware of their thinking and how they learn to use psychological tools and strategies to improve it. (Tradução nossa)

tecnologias a adquirirem *status* de instrumento pedagógico. E definitivamente um salto ainda maior com o acesso aos microcomputadores.

Para os professores, os computadores têm sido utilizados inevitavelmente em relação à gestão da administração e da vida escolar de seus alunos, mas a intensidade e a ampliação de seus propósitos dependem factualmente do nível de familiaridade e do interesse pessoal de cada um. Para os alunos, os *softwares* didáticos foram utilizados, em outras épocas, 'para atividades de recuperação para alunos com dificuldades, de aquisição de saber-fazer, de repetição, de treino e de memorização' (POUTS-LAJUS; RICHÉ-MAGNIER, 1998, p. 97). Hoje, a realidade se modificou já que muitas das escolas (públicas e particulares) possuem laboratórios de informática cuja utilização ampliou-se significativamente, passando de uma atividade extracurricular para ser parte integrante de uma formação plena. Mas, ainda não representa a condição de todos os alunos, menos ainda na área da educação musical. As necessidades de inclusão social e/ou digital são inúmeras, apesar de existirem esforços no sentido de minimizar as lacunas, a exemplo do *software* que permite que pessoas portadoras de necessidades especiais como os deficientes visuais tenham a possibilidade de compor e ler partituras em *Braille* com a criação do Musibraille[6], como constatei na oficina ministrada pela professora Catarina Souza, em 2009, sobre Musicografia Braille[7]. Um dos pontos positivos do *site* do Musibraille 'foi o acesso aos criadores dos programas o que permite melhorias constantes nos mesmos através das sugestões fornecidas pelos usuários' (SOUZA, 2010, p. 131).

Etapas da programação do jogo interativo

As disciplinas atenderam a dois públicos diferenciados em horários distintos. Na turma I – licenciatura – os alunos foram orientados para trabalhar com conteúdos não-musicais, a partir de fábulas, contos portugueses ou universais da literatura infantil[8]. Na segunda turma – mestrandos – as temáticas estiveram centradas em conteúdos musicais, sendo as escolhas deixadas ao alvedrio dos alunos.

[6] O Musibraille é um software livre e gratuito desenvolvido pelo professor Antonio Borges e Moacyr de Paula Rodrigues em parceria com a professora Dolores Tomé, do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (SANTOS, 2011). SANTOS, Guto. Partituras em Braille. *Ensaiando*: blog experimental com relatos, ensaios e notícias, jul. 2011. Disponível em: <http://ensaiando.wordpress.com/2009/07/13/partituras-em-braille>. Acesso em: 11 jul. 2011.

[7] Sobre Musicografia Braille, ver BORGES, José Antônio; TOMÉ, Dolores. Projeto Musibraille. *Musicografia Braille*, jul. 2011. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/>. Acesso em: 12 jul. 2011.

[8] Como sugestão, o professor ofereceu livros de autores portugueses aos alunos que serviram de base para os jogos. Como incentivo, comunicou aos alunos sua pretensão de mostrar os trabalhos produzidos em sala de aula aos autores dos livros escolhidos.

As etapas constantes na programação dos jogos foram:

1) Escolher o tema para os jogos realizados por grupos de no mínimo dois integrantes, sendo a maioria formado por três. Os temas variaram conforme o interesse pessoal ou por decisão dos participantes dos grupos. Assim, um dos jogos musicais interativos produzidos por um grupo de mestrandos foi realizado pelas alunas Ivânia Esteves, Cátia Costa e Sophia Papaioannou denominado 'Viagem musical no tempo à volta do mundo'. A ideia era um jogo de perguntas e respostas sobre estilos musicais, músicas e compositores da história da música de vários países. Outro jogo foi programado pelo mestrando Davi Silva – 'Jogo das Notas Musicais'. Neste, o aluno utilizou o *software* Finale[9] e a finalidade era a aprendizagem da notação musical. O jogo que criei chamou-se 'As famílias dos instrumentos musicais' no qual inseri *slides* intitulados 'Você sabia?'.

2) Compreender o funcionamento do *software* Power Point, seus recursos e, principalmente, como ocorria a configuração de ação através do *hiperlink*, ou seja, como conectar ícones, figuras, palavras ou frases que fizessem parte de um *slide* (ou diapositivo) contendo as respostas a outro que contivesse as assertivas – CERTO e AVANÇAR ou ERRADO e VOLTAR[10] (pares criados em 2 *slides*, separadamente). Ou seja, de um *slide* de pergunta e respostas para outros *slides* com assertivas. Enfim, para chegar aos *slides* com assertivas foi preciso ativar uma ação em cada resposta através de um *hiperlink* no *slide* de pergunta e respostas (de múltipla escolha em forma de texto, palavra ou figuras) direcionando-o através de um "clique" ou simplesmente passando o *mouse* (à escolha do programador).[11]

O programador inicialmente teve que escolher a imagem de fundo (figura)[12] para ser colocada em cada *slide* (ou utilizar o plano de fundo existente no próprio *software*), depois escrever os textos dentro da caixa de texto (devendo antes selecionar Inserir» Caixa de texto[13]) e à essa altura digitar as opções de respostas como lhe aprouvesse. Em seguida, selecionar um texto, uma palavra ou ícone em cada resposta[14] criando, portanto, um *hiperlink*. Para fazer o *hiperlink* deveria acessar no *menu* a pasta Inserir e escolher uma das opções Hiperlink ou Ação. O ícone do Hiperlink serviu para obter arquivos que estivessem dentro do

[9] Outra opção seria "baixar" da Internet o *software* gratuito MuseScore.
[10] Ao invés de CERTO E ERRADO, poderia ainda ser utilizados os pares: FALSO e VERDADEIRO, CORRETO e INCORRETO ou palavras que equivalessem a estas.
[11] Lembrando ainda que as imagens, sons, músicas (dentre outros) que fossem encontradas na Internet ou através de multimídia, posteriormente, deveriam ser salvos em uma pasta do projeto (recomenda-se a utilização de apenas uma pasta para colecionar todos os *hiperlinks* para fins de organização).
[12] Um banco de figuras constantemente utilizado foi o Google Imagens.
[13] Recomenda-se que as caixas pontilhadas que aparecem em cada *slide* em estado original devam ser removidas.
[14] Para criar um ícone poderá utilizar no *menu*, as opções: Inserir» Formas.

disco rígido do computador ou em discos removíveis. Para passar de um *slide* a outro foram selecionadas as opções Ação» Configurar ação, escolhendo se seria com *mouse* ou sem *mouse*. Deste modo, o programador partia para a ação de Hiperlink para» Slide... (número do *slide*). Estes, portanto, foram os procedimentos iniciais e básicos da programação que seguiu sempre essa sequencia lógica dentre os *slides*, de onde partiriam e voltariam e para onde avançariam. As ações periféricas como a forma de entrada e o momento de aparição do texto ou palavras/sons/músicas nos *slides* dependeram do domínio sobre as opções disponíveis no próprio *software*, um programa de apresentação de dados.[15]

3) Programar o jogo em forma de pergunta e respostas (*slide* A) no qual sempre haverá um *slide* B com a palavra CERTO e AVANÇAR (esta última com *hiperlink*) e um *slide* C com a palavra ERRADO e VOLTAR (com *hiperlink*). Portanto, para cada *slide* de pergunta e repostas houve tantos *hiperlinks* quanto fossem necessários para se conectarem às respostas contidas no *slide* A. Por exemplo, se o programador fizesse a pergunta sobre o nome da nota que estava no pentagrama e desse oito alternativas de respostas (*slide* de pergunta e respostas), cada resposta deveria estar ligada a um *slide* com assertivas (CERTO e AVANÇAR; ERRADO e VOLTAR). Portanto, seriam sete *hiperlinks* para um dos *slides* com assertivas ERRADO e VOLTAR e apenas um *hiperlink* para o *slide* de assertivas CERTO e AVANÇAR. No caso de VOLTAR deveria haver um *hiperlink* para voltar ao *slide* de pergunta e respostas, e assim sucessivamente, até encontrar a resposta certa e AVANÇAR.

4) "Baixar" músicas que servissem de fundo musical para os jogos. Algumas foram "baixadas" (*download*) da Internet, mas caso os alunos já as possuíssem em arquivos do disco rígido ou em discos removíveis deveriam copiá-los para o *slide* escolhido. As músicas inseridas deveriam ter seu tempo calculado consoante uma duração aproximada de todo jogo, quer dizer, fazendo um teste dentre seus avanços e voltas ininterruptamente. Os sons poderiam ser obtidos dentro do próprio programa, editando músicas já previamente arquivadas ou mesmo compondo trilhas musicais para o jogo, lembrando-se sempre de utilizar o cronômetro do próprio Power Point, ou seja, fazendo uso das ferramentas disponíveis no *menu*, opção: Animações» Animação personalizada. Assim, ao escolher um áudio, o programador poderia utilizar um *software* como o Audacity a fim de editar a(s) música(s) escolhida(s).

[15] O jogo, por conseguinte, será projetado por um periférico de saída do computador chamado *DataShow*. Em tempo, recomenda-se, portanto, que se saiba manusear o *software* Power Point antes de começar a programar o jogo para uma melhor otimização do trabalho. Daí ter sido criada a disciplina I, a fim de realizar este trabalho inicial com a turma de licenciandos, antes mesmo de passar aos conteúdos musicais. Sugere-se, destarte, que o programador treine uma apresentação no Power Point contendo figura, vídeo ou áudio.

5) Caso o programador tivesse optado pela edição de vídeos deveria selecionar a opção Inserir» Filme a partir do *slide* escolhido para a inserção[16]. Diante da necessidade de editar um vídeo utilizou-se o *software* Windows Movie Maker ou outros a ele equivalentes. A inserção de vídeos foi recomendada pelo professor das disciplinas para quando o programador quisesse oferecer um 'prêmio' (reforço positivo) no fim ou próximo ao fim do jogo. Então, em um dos *slides* CERTO e AVANÇAR, quando então a resposta fosse certa, o programador poderia criar um *hiperlink* em AVANÇAR para outro *slide* que contivesse uma imagem, som, vídeo (do YOUTUBE, por exemplo), *clip-arts* ou o que quer que o programador considerasse um 'prêmio'. Em um dos jogos, por exemplo, utilizei a edição de um filme baseado no conto de Hans Christian Andersen 'A vendedora de fósforos', além de um *clip-art* disponível no próprio Power Point [17] através do comando Inserir» Clip-art.

Analisando os jogos

Esta experiência permitiu adentrar sobre alguns desafios que hoje as escolas, assim como as escolas de música enfrentam com o advento da era da Internet, dentre eles: a falta de laboratórios de informática com boa aparelhagem de som e recursos técnicos (*softwares* e *hardwares*), além de poucos cursos de formação de professores e educadores musicais capacitados para utilizar as TICs. Enfim, a falta de apoio logístico e de formação de pessoal para implantar disciplinas voltadas às TICs, aparatos pedagógicos que, hoje, tornaram-se imprescindíveis nas instituições de ensino.

Durante o processo de programação e aprendizagem no laboratório de informática da escola foi inevitável uma reflexão sobre como se perfilava a proposta do jogo musical interativo e quais eram suas implicações. Assim, pesquisei sobre os fundamentos cognitivos que estavam por trás daquela prática.

Portanto, a despeito de todos os eventuais debates e críticas que tal proposta possa suscitar nas diversas áreas, interessa aos pedagogos e educadores musicais que abarcam tal estratégia responder às seguintes indagações: Quão proveitosa tal prática será para os alunos e professores? Qual o nível de abrangência que podem ter tais práticas? Sob que bases pedagógicas são formuladas estas estratégias de ensino musical?

[16] Ou ainda, para executar este passo, poderia manter um *slide* original onde comumente aparecem ícones como se fossem marcas d'água, no interior da caixa pontilhada maior e que, após uma seleção e "clique" permite a inserção direta de um filme no *slide* escolhido.

[17] Ambas as turmas trabalharam com os mesmos *softwares* e caso as músicas, as imagens e/ou os vídeos não estivessem configurados nas extensões compatíveis com o sistema Windows da Microsoft, deveriam primeiramente serem convertidos por programas tais como: VDownloader e RMVB Converter (*softwares* gratuitos). Para os áudios: .wav, .mp3 ou .mp4. Para os vídeos: .mpeg. Para as figuras: jpeg.

Duas asserções me fizeram refletir sobre as bases pedagógicas dessa prática. Primeiramente, a de que o método de ensino programado consoante o presente relato, seja sobre suporte de papel ou informático, é um processo que:

> Consiste em ir expondo sucessivamente ao aluno cada um dos fragmentos de informação seguindo uma progressão cuidadosamente elaborada e em certificar-se se o aluno compreendeu pedindo-lhe que responda a uma questão cuja correção pode ser automatizada através de um programa informático. Consoante a escolha do aluno corresponda ou não à resposta certa, e em função dos desempenhos anteriores, o aluno recebe um reforço positivo (mensagem de parabéns, aumento do resultado, nova questão mais difícil) ou negativo (mensagem de erro, recuo forçado, resultado e diminuído) e apresentação de novos fragmentos de saberes e de novas questões (POUTS-LAJUS; RICHÉ-MAGNIER, 1998, p. 25).

O intuito desses jogos interativos é simular a comunicação entre professor e aluno a partir da apresentação de elementos de saber, colocando questões com múltiplas escolhas e reagindo às respostas do aluno. Isso leva a uma individualização do ritmo de aprendizagem, a correção imediata dos erros, a adaptação adequada ao nível do aluno. Todavia, não deixa de ser uma técnica de aprendizagem skinneriana, a despeito das condenações que a abordagem sofreu, igualmente, as teses behaviouristas. Pois, 'a aprendizagem pelo condicionamento conseguiu sobreviver, graças ao ensino programado de Skinner' (POUTS-LAJUS; RICHÉ-MAGNIER, 1998, p. 25).

Entretanto, a informação que estava faltando para compreender a importância dessa proposta pedagógica estava exatamente na questão da interatividade. A experiência pautou-se pelo acesso ao saber que estava sendo mediatizado pelo programa informático ou pelo acesso a *www*[18]. O jogo, criado através desses recursos, poderia ser adaptado pelo programador ao perfil do público-alvo, sabendo-se, entretanto, que uma vez concebido o jogo, o papel do professor em sua aplicação passaria a ser secundário como ocorre na tutoria ao ensino à distância (EAD) ou mesmo através de correio eletrônico. A interatividade, neste caso, acontece de modo diverso do ensino tradicional, pois durante a mediatização, o professor (tutor) pode observar os problemas dos estudantes, prestando-lhes assistência de modo mais célere e imediato, uma vez que lida com um recurso de estrutura pré-definida.

Avaliação discente e docente

[18] Em inglês, *world wide web* (*www*) significa rede de alcance mundial.

O público para o qual foram propostas as disciplinas semestrais consistiu em alunos de educação musical de graduação (licenciatura) e de pós-graduação (mestrado). A intenção foi muni-los de ferramentas pedagógicas que viabilizassem o desenvolvimento e aprendizagem da música a partir das novas TICs e uma vez que a tecnologia não se resume a um instrumento apenas para ensinar ou para aprender, ela própria pode tornar-se um objeto de aprendizagem. Embora os alunos não fossem, em sua maioria, completamente incipientes quanto ao manuseio de computadores, *softwares* e no acesso a *websites*, a ideia foi exatamente desenvolver novas aptidões a fim de captarem as informações desejadas e pertinentes aos seus interesses pedagógicos, extraindo-as de várias fontes disponíveis na Internet. Sendo assim, a avaliação final dos alunos foi bastante positiva, pois cumpriu com os objetivos e as metas da disciplina, tendo sido considerada bem conduzida pelo professor. Por conseguinte, diante de tais considerações avaliei a disciplina como tendo sido bastante instrucional e motivadora.

A avaliação realizada pelo professor ministrante da disciplina foram somativa e formativa. Ao final, o professor requereu que os alunos regularmente matriculados apresentassem seus respectivos jogos aos demais grupos, sendo todos aprovados. Isto transpareceu nos resultados obtidos, demonstrado pelo bom desempenho dos alunos que se sentiram motivados a produzir seus jogos e pelo trabalho criativo e de formatação bem apresentada.

Últimas considerações

Para os professores utilizarem as tecnologias é essencial que se formem no tocante à sua manipulação, nas aplicações 'buróticas'[19] e na navegação na Internet; atentos, sobretudo, à dimensão pedagógica de sua utilização.

Apesar de estarmos na era da Internet e dos alunos terem imensamente mais acesso à música e às informações de modo geral, ainda é difícil a situação de muitos deles que se encontram à margem da acessibilidade às atuais TICs, lembrando que a inclusão digital ainda

[19] Burótica – palavra de origem francesa, fusão de *bureau* + informática. É o conjunto de meios e métodos aplicados às actividades de escritório que tratam informaticamente informações escritas, visuais ou sonoras. O termo 'burótica' apareceu pela primeira vez em 1976 (como tradução da expressão inglesa "Office automation"). [...].O objectivo da burótica é fornecer elementos que simplifiquem, melhorem e automatizem a organização das actividades de uma empresa ou grupo de pessoas As principais sequencias buróticas são: AppleWorks; Corel WordPerfect; IBM/Lotus SmartSuite; Microsoft Office; Sun StarOffice; OpenOffice ("software" livre). Disponível em: <http://pt.kioskea.net/contents/bureautique/burintro.php3>. Acesso em: 10 jul. 2011.

é uma realidade a ser alcançada em todo o país, principalmente, no interior dos estados. Assim, este relato teve o objetivo mediato de apresentar uma proposta em que se aproveitasse um *software* largamente difundido no meio acadêmico, estimulando sua obtenção e utilização.

No mercado formal existem *softwares* e bons materiais pedagógicos comercializados por educadores musicais que, inclusive, trabalham com jogos interativos. Entretanto, esta proposta esteve calcada no saber-fazer para aprender, pois "aprende-se tanto melhor quanto se saiba como se aprende, quanto se tenha um bom comportamento do seu próprio conhecimento, quanto se possua o que é convencionado chamar-se de *metaconhecimento*" (POUTS-LAJUS; RICHÉ-MAGNIER, 1998, p. 32) que para Vygotsky (*apud* CRAIN, 1992, p. 201) seria a qualidade de uma pessoa ser cônscia de seus próprios processos de pensamento.

Referências

CRAIN, Williams. *Theories of development*: concepts and applications. 3ª ed., New Jersey: Prentice Hall, 1992, p. 193-221.

POUTS-LAJUS, Serge; RICHÉ-MAGNIER, Marielle. *A escola na era da Internet*: os desafios do multimédia na educação. Instituto Piaget: Lisboa, 1998.

SALVADOR, César Coll (Org.). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. *Música e inclusão*: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais? 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2010.

Jovens que aprendem música em uma orquestra: um olhar investigativo sobre o projeto educativo das famílias

Adriana Bozzetto
UFRGS
adriana.bozzetto@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa de doutorado, em andamento, estuda aspectos da dimensão do projeto educativo das famílias de jovens que aprendem música em uma orquestra, inserida no âmbito da pesquisa qualitativa. O estudo, construído a partir dos depoimentos orais das famílias e dos alunos participantes da orquestra, tem como objetivo revelar expectativas e concepções da família sobre a aprendizagem musical desenvolvida com seus filhos, em um projeto que enfatiza a formação de músicos profissionais. 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. A pesquisa situa-se dentro de uma perspectiva sociológica e procura analisar como o espaço familiar opera para que as crianças e jovens do grupo em estudo continuem sua aprendizagem musical, apoiada nos estudos de Lahire (2008), Bourdieu (2007), Gayet (2004), Papadopoulos (2004) e Setton (2002; 2010). Resultados iniciais apontam para a compreensão de que a família exerce um papel ativo como interlocutora do projeto musical em que seus filhos participam. As famílias, em sua maioria pertencentes aos meios populares, precisam reinventar a rotina cotidiana para que os filhos possam continuar participando da orquestra, apontando estratégias de organização do estudo dos filhos, do tempo e dos projetos educativos familiares.

Palavras chave: formação musical; projeto educativo; família.

Introdução

A presente pesquisa, em andamento, tem seu foco de interesse nas famílias de crianças e jovens que desenvolvem formação musical intensiva em uma orquestra, procurando discutir quais são as expectativas dessas famílias, aspectos do projeto educativo familiar a partir dessa formação musical e, dentre outras questões, a participação dos pais como interlocutores na aprendizagem musical dos filhos.

A orquestra em estudo nesse trabalho iniciou como uma proposta de inserção social através da música (o projeto foi idealizado pela Secretaria de Justiça e do Desenvolvimento Social, criada pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, e foi desenvolvido pela Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul com a colaboração de diversos parceiros), em um edital de processo seletivo ao ingresso do aluno e permanência no grupo. Os alunos participantes, oriundos de escolas públicas, recebem uma bolsa de estudos mensal e ensaiam quatros tardes por semana. Em sua maioria, suas famílias pertencem aos meios populares e residem em bairros distantes do centro da cidade de Porto

Alegre, RS, onde as aulas de instrumento e os ensaios da orquestra são realizados. Os alunos que fazem parte desse estudo investigativo são todos do primeiro edital de seleção, que iniciou as etapas do processo seletivo no ano de 2009.

O interesse no espaço social da família e como essa instituição socializa vem de longo tempo, a partir de minha experiência como educadora musical tanto no ensino particular de música quanto em escolas específicas. A família sempre esteve presente em minhas inquietações pelo modo como cada aluno trazia uma expectativa e um tipo diferente de investimento familiar. Ao longo de anos ensinando, percebi o quanto o papel da família é ativo, tanto em casos de "sucesso" na aprendizagem musical quanto nos casos de desistência e desinvestimento.

Nesse sentido, um dos caminhos a perseguir na construção dessa tese é o de uma reflexão sobre um aprendizado cultural que vai se realizando de maneira muito "natural", sem um trabalho mais racional e consciente desse processo. Portanto, o papel da família ainda é pouco (re)conhecido enquanto uma forma de aprendizado onde o aluno, aos poucos, constrói referenciais de gosto, escuta musical, modos de pensar, agir e de constituir sua identidade. Nessa direção, o estudo propõe discutir e revelar projetos familiares – que são indissociáveis de projetos de vida, onde a música entrou como protagonista na cena e na rotina familiar dos alunos que hoje participam da orquestra.

No Brasil, os trabalhos investigativos de Gomes (2009), Kleber (2006) e Pichoneri (2006) contribuem na compreensão do tema de pesquisa em andamento. Especificamente na área de educação musical, Gomes (2009), ao estudar quatro gerações de uma família de músicos no Brasil, revelou processos de transmissão e aprendizagem musicais vividos, buscando compreender, dentre outras questões, o projeto educativo da família. Sobre a temática relacionada à questão do dom ou talento musical inato, tema recorrente em algumas das entrevistas realizadas em seu estudo, o autor teceu suas reflexões "com base nas explicações e compreensões sociológicas, dando ênfase à importância de se considerar as oportunidades de acesso à aprendizagem musical geradas em família e em sociedade" (GOMES, 2009, p. 188).

Kleber (2006), a partir de sua pesquisa em dois contextos urbanos brasileiros onde são desenvolvidas práticas inclusivas de educação musical, ressalta o que chamou de "rede família" ao apontar que essa "se reflete, nos depoimentos dos entrevistados, como a representação de um núcleo social imantado da capacidade de proteger, de encaminhar, de estimular o desenvolvimento da criança e do jovem" (KLEBER, 2006, p. 114).

Em sua pesquisa situada no campo da sociologia do trabalho e da educação, Pichoneri (2006) teve como objetivo "analisar o processo de formação profissional dos músicos que compõem a Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal de São Paulo", procurando "compreender a articulação desta formação com as condições e possibilidades de inserção no mercado de trabalho" (PICHONERI, 2006, p. 01). A partir das considerações sobre o papel da família na formação do músico, Pichoneri (2006) constatou "a pertinência de se considerar o contexto social familiar como bastante relevante para a construção de uma carreira musical". Conforme a autora, essa "relação pode ser considerada característica de uma profissão artística, especialmente na música, mas, no contexto brasileiro, se reveste de importância ainda maior, pois a família assume grande responsabilidade no sentido de possibilitar a concretização desta formação" (PICHONERI, 2006, p. 40). Em sua pesquisa, a família apareceu nos depoimentos dos entrevistados como uma das instituições que se destacam no processo de tornarem-se músicos, chamando atenção para a importância da figura materna na concretização dessa formação.

Nos três trabalhos citados, relevantes para o delineamento do presente estudo, a família é ativa no processo de formação musical dos filhos, abrindo novas possibilidades de pensarmos seu lugar na educação musical em diferentes espaços de aprendizagem, seja na própria família, em orquestras ou em projetos sociais.

Família compreendida em sua pluralidade de configurações

Setton (2002) considera a família "como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos" chamando atenção para a "heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras", como a escola e as mídias (SETTON, 2002, p. 112). Em artigo recente, onde destaca as contribuições de Pierre Bourdieu sobre a sociologia das práticas de cultura, Setton (2010) situa a família como:

> (...) uma primeira instância socializadora, responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural. É nela que a primeira identidade social do indivíduo é forjada (*habitus* primário). De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Não obstante, mais do que os volumes de

> cada um desses recursos, cada família é responsável também por uma maneira singular de vivenciar esse patrimônio (SETTON, 2010, p. 24).

O entendimento de família nesse estudo, portanto, não é o de um modelo único, mas dinâmico, que considera essa instituição em sua pluralidade de configurações. Conforme a literatura sobre o assunto, essas configurações familiares não são homogêneas e esse "caráter processual da família nos obriga a pensá-la não mais em termos de modelos, mas, sim, de dinâmicas" (COSTA, 2009, p. 360).

As múltiplas configurações familiares representativas de meu objeto de estudo apresentam alunos com pais separados, outros com mães presentes, porém a figura paterna ausente. Outros, ainda, que vivem com os avós e são criados por eles. Está presente, também, representantes da formação nuclear familiar, ou seja, "uma família composta de um homem, uma mulher e seus filhos e que vivem na mesma moradia" (SINGLY, 2007, p. 31). Esses jovens socializam a partir de referenciais contemporâneos familiares que, conforme a situação econômica familiar, inclui também compartilhar o lugar onde moram com tios, primos e outros familiares.

Ao mesmo tempo em que a família ocupa na vida de cada indivíduo um espaço físico e simbólico, que define a aprendizagem de traços característicos, modos de falar, de se comportar, de pensar e agir,

> (...) a família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade, a partir da construção social dos acontecimentos e relações aparentemente mais naturais. Com efeito, é dentro das relações familiares, tal como são definidas e regulamentadas, que os próprios acontecimentos da vida individual que mais parecem pertencer à natureza recebem o seu significado e através deste são entregues à experiência individual: o nascer e o morrer, o crescer, o envelhecer, a sexualidade, a procriação (SARACENO; NALDINI, 2003, p. 18).

No caso do campo de estudo em questão é possível dizer, então, que a "relação educativa deve também ser situada no contexto do conjunto das relações da criança, especificamente com os mais próximos, nas fronteiras da família, como os avôs por exemplo" (MONTANDON, 2005, p. 493).

Aspectos teórico-metodológicos

A pesquisa está sendo desenvolvida na perspectiva da abordagem qualitativa pelo fato desse estudo pretender aprofundar fenômenos complexos, estudar sociedades menos conhecidas ou estruturas inovadoras com a finalidade de investigar processos organizacionais, suas ligações informais e não-estruturadas (ver Deslauriers; Kérisit, 2008). O estudo está apoiado em observações livres e participantes realizadas no campo de pesquisa e em documentos que possam se mostrar importantes para a compreensão do trabalho.

A construção do papel como pesquisadora iniciou em outubro de 2009 e foi sendo realizada a partir de encontros e conversas com familiares que levam e buscam os filhos nos ensaios da orquestra, em viagens, confraternizações, apresentações. O conhecimento sobre a orquestra, a concepção musical do projeto e seu funcionamento foi desenvolvido ao longo de pouco mais de um ano, tomando novas formas a cada retorno meu ao campo. A observação participante foi sendo construída com minha inserção nos ensaios e apresentações da orquestra tendo a colaboração de professores, pais, familiares, maestro, alunos, equipe coordenadora e demais envolvidos no projeto. Lapassade (2005) traça como uma das características da observação participante o fato dela possibilitar partir "da realidade social para tentar extrair, por meio de encontros entre os pesquisadores e os atores sociais, um funcionamento da sociedade" (Lapassade, 2005, p. 87), que nesse estudo tem seu foco no espaço social das famílias dos alunos.

O referencial teórico está sendo construído a partir dos estudos Lahire (2008), Bourdieu (2007), Gayet (2004), Papadopoulos (2004), Setton (2002; 2010) e Singly (2007). Ao discutir sobre o improvável sucesso de crianças pertencentes a famílias de meios populares, Lahire (2008) desmistifica o mito da omissão parental. O mito ao qual o autor se refere poderia ser definido como se vivêssemos:

> (...) em uma sociedade na qual os pais não 'conversam mais com seus filhos', não têm 'mais tempo' ou 'mais vontade' por causa de suas ocupações profissionais, onde os círculos familiares se tornam 'cada vez mais instáveis', com mães solteiras, famílias 'implodidas' pelos divórcios, separações e situações econômicas 'precárias'. (...) Os filhos, em tais situações, 'perdem todos os parâmetros', 'não desenvolvem sua linguagem' e 'são abandonados a si próprios'. Quanto aos pais, estes deixam de ser 'verdadeiros pais': não desempenham – ou não desempenham mais – 'seu papel', 'omitem-se', e 'não cuidam mais dos filhos' (LAHIRE, 2008, p. 13).

Em quase todas as famílias investigadas, o autor revela que os pais, "qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos 'sair-se' melhor do que eles" (LAHIRE, 2008, p.

334). O autor chama atenção ao fato de que "o microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo", exemplificando, nesse caso, a família (LAHIRE, 2008, p. 39).

Se pensarmos que o sucesso ou insucesso na aprendizagem musical depende, também, das forças micros sociais que escapam à compreensão e ao poder do professor e da instituição escolar, sendo produzidos e legitimados no espaço da vida e da rotina familiar da criança e do jovem, teremos uma outra possibilidade de entender o que Lahire (2008) chama as diferenças internas que podem e devem ser investigadas na família.

Segundo Lahire (2008), "a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família". No entanto, a criança "não 'reproduz', necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família" mas, sim, "encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida" (LAHIRE, 2008, p. 17).

Outros estudos consultados são os de Singly (2007), que contribuem para compreendermos a constituição e transformações da família contemporânea e Gayet (2004), em sua discussão sobre projeto educativo na família. O referido autor aponta que muitas vezes há uma distância entre o projeto educativo dos pais e sua realização, lembrando que "a rigidez educacional dos pais está em relação direta com a sua competência em adaptar-se, por sua vez, à personalidade da criança e aos acontecimentos que pontuam a história da família" (GAYET, 2004, p. 76).

Gayet (2004), ao lançar a questão sobre o que é ter um projeto educativo, traz como algumas das primeiras respostas que vem dos pais quererem assegurar a felicidade de seu filho. No entanto, o autor concebe que essa noção de "felicidade" é imprecisa e depende, antes de tudo, da representação que os pais fazem disso:

> Antes mesmo do nascimento da criança, os pais elaboram um projeto educativo. Esse projeto é mais ou menos consciente e mais ou menos realista. Ele oscilará, de acordo com os diversos tipos de pais, entre alguns princípios elementares e um verdadeiro programa de formação. Esse projeto se adaptará à personalidade da criança e à sua evolução ou, então, será de uma rigidez inflexível. Entre essas posições extremas, todas as nuances são permitidas (GAYET, 2004, p. 72, tradução nossa[1]).

[1] Avant même la naissance de l'enfant, les parents élaborent un *projet éducatif*. Ce projet est plus ou moins conscient et plus ou moins réaliste. Il oscillera, selon les variétés de parents, entre quelques principes

Alguns resultados

Com o intuito de desvelar configurações familiares de meu estudo, o primeiro momento de entrevistas possibilitou conhecer a atividade profissional dos pais, grau de escolaridade, religião, raça, o local de moradia, a renda familiar, além de discutir temas como mudanças na rotina familiar desde que o filho ingressou na orquestra, práticas pedagógicas familiares, práticas culturais e artísticas da família, gosto e hábitos de escuta musical, projetos futuros para os filhos e outros temas que cada entrevista revelou importantes para serem aprofundados e discutidos.

Essa etapa de construção do material empírico compreendeu entrevistas com alunos e familiares de novembro de 2010 a abril de 2011, totalizando 28 alunos e 27 famílias entrevistadas, tendo em vista que dois integrantes da orquestra são irmãos. Em sua maioria, essas entrevistas foram realizadas nas casas dos alunos, onde pude conhecer mais de perto o contexto familiar, a situação econômica, como os alunos se deslocam, os longos trajetos percorridos de ônibus até o local de ensaio, tendo em vista que a maioria dos alunos reside distante do centro de Porto Alegre, onde acontecem os ensaios da orquestra.

O presente estudo, a partir dos depoimentos orais das famílias e dos alunos participantes da orquestra, já aponta para a compreensão de que a família exerce um papel ativo como interlocutora do projeto musical de seus filhos. São famílias que se desdobram e se dedicam para que os filhos possam continuar participando da orquestra, um espaço de formação musical que está focado na formação de futuros músicos profissionais.

As famílias desses alunos têm sonhos, expectativas de que os filhos "vençam", mas possuem ideias claras que o caminho para a profissionalização é árduo e exige privações. Essas privações estão ligadas a um tipo de disciplina e responsabilidade com o estudo do instrumento e repertório musical da orquestra, por vezes substituindo um período da vida dos filhos destinado, também, ao lúdico. O fato dessas crianças e jovens terem sido selecionados a participar da orquestra, um espaço considerado pela família como "privilegiado", trouxe a oportunidade de realizar sonhos tanto individuais quanto familiares.

élémentaires et un véritable programme de formation. Il s'adaptera à la personnalité de l'enfant et à son évolution ou bien il sera d'une rigidité inflexible. Entre ces positions extrêmes, toutes les nuances sont permises.

No entanto, embora as famílias apontem mudanças específicas na vida dos filhos "para melhor", há famílias que também questionam aspectos do projeto em que os filhos estão aprendendo música, atentas às transformações que o tempo de socialização em grupo provoca. Embora os alunos apontem sua motivação e envolvimento com a orquestra, colegas, professores e com a aprendizagem musical, sentem-se muitas vezes cansados, pois devem dar conta da rotina escolar, geralmente pela manhã e, imediatamente, seguirem para o ensaio da orquestra, que acontece quatro tardes por semana. Em diversos momentos precisam dormir no trajeto de deslocamento e reinventar o tempo, reconfigurar a rotina familiar, criar estratégias de sobrevivência e continuar lutando para que permaneçam no grupo. Nessa direção, sonhos individuais e familiares caminham em um complexo de tensões e conflitos que, pela motivação por uma vida melhor através de um reconhecimento social e possivelmente maior estabilidade econômica, suportam qualquer sacrifício por um desejado "lugar ao sol".

Referências

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

COSTA, Lívia Fialho da. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.) *Educação e Contemporaneidade*: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 355-371.

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. 127-152.

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

GOMES, Celson Henrique S. *Educação Musical na Família*: as lógicas do invisível. Porto Alegre, 2009. 214f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KLEBER, Magali Oliveira. *A Prática de Educação Musical em ONGs*: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Porto Alegre, 2006. 355f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

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

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*: Revista de Ciência da Educação, Campinas, n. 91, p. 485-507, 2005.

PAPADOPOULOS, Kalliopi. *Profession musicien*: un “don”, un héritage, un projet? Paris: L’Harmattan, 2004.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. *Músicos de orquestra*: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. Campinas, 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

SARACENO, Chiara; NALDINI, Manuela. *Sociologia da Família*. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 2003.

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, 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.

SINGLY, François de. *Sociologia da Família Contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

Leitura à primeira vista: um estudo acerca da formação do violonista sob o olhar de cinco especialistas

Ricardo Alexandre de Melo Arôxa
UFPB
ricardo.a.m.aroxa@gmail.com

Resumo: A habilidade para ler á primeira tem sido considerada uma importante ferramenta para a prática do violonista, tendo em vista que possibilita o acesso a um número representativo de repertórios para o instrumento. Considerando os problemas que ainda permeia a formação do violonista, no que tange à leitura a primeira vista, este trabalho apresenta as bases conceituais e metodológicas de uma pesquisa que visa compreender estratégias de ensino deliberado para a leitura à primeira vista no violão, a partir da visão de cinco especialistas. O trabalho está embasado numa abordagem qualitativa de pesquisa, que concebe a entrevista semi-estruturada e a gravação em vídeo como os principais procedimentos de coleta de dados. A partir do estudo, acreditamos que será possível identificar conteúdos e dimensões pedagógicas que favoreçam a formação do violonista para lidar com a leitura à primeira vista, ampliando as discussões acerca da temática e refletindo sobre sua aplicabilidade na prática do instrumento.

Palavras chave: leitura à primeira vista, violão, prática deliberada.

Introdução

O vasto campo da educação musical na atualidade aponta para uma diversidade de questões que envolvem tanto as diferentes maneiras de ensinar e aprender música, como os diversificados espaços e contextos socioculturais em que processos e situações de musico - educacionais acontecem. É sabido na atualidade que há muitas perspectivas e estratégias de formação musical, sendo que, cada uma delas, atende a objetivos delineados pelo contexto cultural em que está inserido.

Assim considerando esse vasto universo que permeia a educação musical contemporânea, apresento neste trabalho reflexões acerca da pedagogia instrumental e do amplo e complexo universo que permeia a formação do instrumentista. De maneira mais específica, refletimos acerca do papel da leitura à primeira vista na formação e na atuação do instrumentista, considerando sua inserção em práticas musicais que lidam diretamente com repertórios escritos no padrão consolidado da escrita ocidental.

O trabalho tem como base uma pesquisa em andamento, que vem sendo realizada no Curso de Mestrado em Música, na área de concentração em Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. O estudo está embasado numa abordagem qualitativa de pesquisa, contemplando instrumentos de coleta de dados como: pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semi-estruturada e gravação em vídeo.

O ensino de instrumento na atualidade e a inserção da formação do violonista nesse contexto

O "modelo conservatorial" ainda representa um pilar importante no processo de formação do instrumentista no Brasil. Todavia, outras perspectivas que emergiram de práticas musicais diversas, como as da música popular urbana, bem como a ascensão das tecnologias[1] como estratégias de ensino e aprendizagem da música, têm constituído novas bases para a pedagogia da performance instrumental.

Os desafios para a formação do músico profissional, sobretudo o instrumentista, tem sido demasiadamente problematizado, haja vista o mercado de trabalho cada vez mais exigente e às múltiplas competências necessárias para a inserção social de músicos que trabalham com a prática instrumental. Assim, para ser instrumentista no mundo de hoje é necessário lidar com uma diversidade de estilos e gêneros que caracterizam o repertório de determinado instrumento, bem como com os conhecimentos técnico-musicais necessários para sua expressão musical. Com vistas a lidar com essa realidade, o ensino de instrumento tem sido frequentemente investigado nas pesquisas das áreas de música, psicologia da cognição e pedagogia, de modo a produzir reflexões e, conseqüentemente, subsídios pedagógicos para o aperfeiçoamento das habilidades necessárias a *expertise* da performance.

Nesse contexto, analisando especificamente a formação do violonista, destacamos um dos elementos fundamentais para o acesso e a prática de repertórios consagrados do universo de formação de solistas do instrumento, qual seja: a leitura à primeira vista. Considerando esse aspecto, o que se percebe como ponto comum a partir de depoimentos e debates de professores, instrumentistas e alunos de violão, é que o violonista não é tem uma boa leitura e que isso se deve à natureza solista do instrumento, cuja performance geralmente fica a cargo memória. Tal fato tenderia, então, a levar muitos estudantes e professores a entender o domínio da leitura à primeira vista como algo desnecessário para a prática do violão e, conseqüentemente, como algo irrelevante de ser enfatizado nas propostas pedagógicas para a formação do instrumentista.

A partir desse panorama, nosso ensejo não é investigar se o violonista lê ou não adequadamente, mas, sobretudo, refletir sobre estratégias de ensino utilizadas por músicos consolidados na prática do instrumento, para lidar com a leitura à primeira vista, buscando encontrar diretrizes norteadoras que poderiam orientar o processo de formação do violonista

[1] programas de edição de áudio, vídeo, e partituras, internet, jogos, cursos à distância etc.

para que, em sua formação, desenvolvesse caminhos mais "consistentes" para a prática da leitura.

A prática deliberada no ensino de música e a leitura à primeira vista

Concordando que o professor tem o papel fundamental de intermediar a busca do conhecimento pela facilitação da aprendizagem (HALLAM, 1998 *apud* HARDER, 2008a, p.128), e que o sucesso na performance não resulta de intervenção divina, ou apenas de talento inato, diversos estudiosos têm refletido acerca da importância da *prática deliberada* no processo de formação do instrumentista. A prática deliberada no campo da música pode ser entendida como "atividades altamente estruturadas com a meta explícita de testar algum aspecto da performance" (WILLIAMON; VALENTINE, 2000, p. 355). Tal prática é também o meio através do qual se desenvolve a chamada *metacognição*.

O conceito de *metacognição* pode ser entendido como a capacidade de "pensar sobre o próprio pensamento" (HACKER, 1998, p.3), exigindo uma postura ativa do aprendente frente aos conhecimentos, num tipo de "autoensino" (JØRGENSEN, 1997 p.28). A partir de Santos (2009, p. 73), entendemos que profissionais e estudantes criam ou aprendem uma série de procedimentos músico-instrumentais, de acordo com sua necessidade, ou seja, com os requisitos cotidianos que o estudo ou ofício lhes impõe. Contudo, apenas o caminho escolhido para adquirir, organizar, e integrar novos conhecimentos não é garantia de eficácia no empreendimento, também se deve atentar para o estado motivacional e afetivo do aprendente (WEINSTEIN; MAYER, 1986 *apud* NIELSEN, 1999, p.276).

Em se tratando de desenvolvimento de habilidades, pode se dizer que a leitura de um texto consiste em "uma série de repostas a uma série de sinais" (GUILLAUME, 1949, p.415). As leituras na linguagem verbal e musical apresentam características em comum, no que se trata em depender de processos cognitivos, que, na música, é gerar um som[2] a partir da conversão dos sinais gráficos em impulsos motores (*Ibidem*, p. 416), envolve uma representação mental do sinal processado antes de se produzir o som (GHIENA, 2008), e ao fazê-lo, apenas se checam tais representações (FIREMAN, 2008). McPherson (1995, p. 116) cita a leitura à primeira vista como uma das cinco aspectos[3] que compreendem a performance, e imprescindíveis ao músico.

Dentre alguns conceitos fundamentais que serão absorvidos dos trabalhos que contemplam a habilidade em foco, destaco um, que representa o índice convencionado para

[2] Vocal ou instrumental.
[3] Os outros são: performance ensaiada, execução de memória, execução de ouvido, e improvisação.

"medir" tal habilidade: o 'intervalo olho-mão'(*eye-hand span*)[4], que denota em valores, quão antecipado o leitor consegue ler (SLOBODA, 1985; WATERS; UNDERWOOD, 1998).

O violão, instrumento de escrita bastante idiomática, tem uma relação com a Leitura à Primeira Vista distinta da maioria dos instrumentos, pois, na notação tradicional para o violão de seis cordas, um mesmo símbolo pode ser executado em até cinco lugares diferentes, o que no piano seria em uma única tecla. A escolha dentre as *posições*[5] possíveis é um ponto nevrálgico da dificuldade na leitura pelo violonista (BOGO, 2007, p.5).

O desenvolvimento da leitura à primeira vista e as pesquisas em psicologia da cognição, educação e performance musical

Entendemos que sendo multidisciplinar, faz-se necessário, na revisão do estado dessa arte, observar o cenário científico híbrido das áreas de cognição, educação, e performance musical. Um exemplo é o que recentemente chamamos de "pedagogia do instrumento", que busca soluções didático-pedagógicas para os problemas inerentes da performance musical, como, por exemplo, nos trabalhos de Carvalho e Ray (2006), e Harder (2008b), nos quais se reflete sobre as convergências e divergências nas abordagens de ensino; nos de Jørgensen (2002), Santos (2007), que investigam as incógnitas que permeiam a preparação da performance; ou Williamon (2004) e Nielsen (2008) que investigam o processo de transmissão do conhecimento; ou no estudo da chamada *prática deliberada*, de Ericsson (2008), e Santos e Hentschke (2009); e que a partir dessa é possível se chegar ao desenvolvimento da *metacognição*, cujo conceito, anteriormente dito, é usado em trabalhos desde Hacker (1998), e mais recentemente em Cerqueira (2008).

No ensino do violão, muitos aspectos podem ser visitados na literatura, e esta multidisciplinaridade pode ser reconhecida, através do trabalho de Rocha (2008)[6]. Aspectos técnico-interpretativos são de suma importância para a formação do instrumentista frente à demanda expressiva da música, e trabalhos exemplares que enfatizam isso são os de Barros (2008), e Queiroz (2010). Consentindo o papel do professor de intermediar, enquanto facilitador, o contato com a música através da escolha do repertório de acordo com a necessidade do aluno, concordamos com Fireman (2007) e Moura (2007). Já com o crescente

[4] Este termo é uma analogia ao 'intervalo olho-voz'(*eye-voice span*) mencionado, em um trabalho relacionado à leitura escrita do inglês, de Levin e Wanat (1967). Nesse estudo, foi pedido a participantes que lessem um parágrafo de texto em voz alta, quando num determinado momento, foi desligada a luz e o participante foi desafiado a dizer que palavras viriam a seguir, na sua leitura, quando apagaram a luz.
[5] Sinônimo de *casa* no braço do violão. Cada *posição* detém um *semitom* da tessitura do instrumento.
[6] Tese de doutorado em Ciências do Movimento Humano, cujo objetivo foi observar a influência da *prática deliberada* na atividade motora de violonistas.

uso da tecnologia a favor do processo de aprendizagem, percebemos os esforços dos experimentos com ensino à distância através de Mendes e Braga (2007). E em Tourinho (2001) encontramos uma investigação sobre os critérios de avaliação usados por professores de violão sob o prisma do desenvolvimento musical segundo Swanwick.

Mais próximo do tema, por se tratar de uma habilidade cognitiva, a Leitura à Primeira Vista consegue absorver ainda mais visões de outras áreas de conhecimento, como nos estudos de Sánchez (2001), e Drai-Zerbid e outros (2011), que, durante a leitura, observam os movimentos do aparelho oculomotor, ou a relação desta com outras habilidades, destacada por estudiosos como Sloboda (1985) no seu ontológico livro *The Musical Mind*. Também importantes são os trabalhos que desvendam variáveis presentes no processo de leitura em tempo real, entre eles o de Kopiez e Lee (2006). Salientamos que a grande maioria destes trabalhos usa pianistas nos seus universos de pesquisa.

Sobre o foco do projeto, em âmbito nacional, encontram-se apenas os dois trabalhos. Um do Bogo (2007), que analisa um dos aspectos que mais influencia no fluxo da leitura do violonista, a mudança de *posição*, e a tese de doutorado de Fireman defendida recentemente (2010), na qual se investigam graus de desenvolvimento da Leitura à Primeira Vista, conforme uma proposta de ordem de repertório usado para a prática. Fora do campo científico, é possível encontrar *sites* que sugerem hábitos e estratégias para estudo da habilidade, como os artigos do Molano e do Neidt, junto ao "*www.guitarramagazine.com*".

Problema, objetivos e relevância da pesquisa proposta

Levantada a relevância do assunto acerca da prática deliberada no processo de formação musical e a da habilidade da leitura, o trabalho de pesquisa que vimos realizando tem como foco o seguinte problema de pesquisa: quais as estratégias de ensino e aprendizagem poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento da leitura à primeira vista no processo de formação do violonista?

A partir desse problema de pesquisa, o trabalho visa, sobretudo, compreender estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser utilizadas no ensino no violão com vistas ao desenvolvimento da habilidade da leitura à primeira vista, entendendo que se trata de um dos aspectos fundamentais para a formação do violonista. A fim de alcançar esse objetivo mais geral, os objetivos específicos da pesquisa são: investigar do ponto de vista cognitivo os processos que ocorrem durante a leitura musical à primeira vista, revelando conceitos inerentes a tal processo; ressaltar as variáveis que interferem na fluidez do leitor, sejam elas de ordem técnico-interpretativa, pedagógica; musicológica; socioemocional ou cognitivas;

observar características comuns no comportamento de violonistas especialistas em leitura à primeira vista; compilar estratégias de prática deliberada no estudo da leitura musical à primeira vista, utilizada pelos violonistas participantes, considerando suas respectivas formações musicais.

No que tange à relevância acadêmica do estudo entendemos que, em se tratando de um instrumento cujo idioma fragiliza a precisão da escrita; que detém um desequilíbrio no montante entre obras solistas e de câmara[7]; e que sofre uma cultura de supervalorizar a memória para garantir uma boa performance, torna-se, no mínimo, um considerável desafio mudar, em qualquer que seja a fração e o prazo, o panorama do ensino do violão no Brasil, sobretudo não existindo diretrizes de ensino deliberado da Leitura à Primeira Vista para este instrumento. Sabendo-se que um bom meio para superar essa lacuna é a pesquisa, constatou-se que a literatura acadêmica para violão sobre a questão, no Brasil, encerra-se em Danilo Bogo e Milson Fireman. Neste ponto emerge a imediata importância que esta pesquisa básica trará ao estado dessa arte, não apenas de forma quantitativa, e sim, qualitativa, já que os participantes são especialistas nessa prática, além de profissionais de carreiras consolidadas, o que muito provavelmente acrescentarão reflexões relevante para os violonistas em diversos níveis de estudo.

Metodologia

O projeto será executado em mais de uma etapa, cuja abordagem será predominantemente qualitativa, de modo que o **universo de pesquisa** será composto pela literatura acerca das práticas em performance, cognição musical, e educação musical, bem como pela participação de cinco violonistas especialistas na habilidade da leitura musical à primeira vista.

Descrevendo os **instrumentos de coleta de dados**, inicialmente será feita uma **pesquisa bibliográfica**, a fim de fundamentar e compreender como se tem pensado em relação à concepções do ensino contemporâneo de instrumento e como a habilidade da leitura musical à primeira vista está relacionada à formação do violonista. A partir de **entrevistas semiestruturadas**, pode-se conhecer mais sobre a formação dos violonistas participantes, e quão importantes foram o estudo e o desenvolvimento da habilidade em questão, bem como, através da **observação participante**, perceber em tempo real, possíveis variáveis que interferem nesse processo de decodificação. Para essa ocasião será **selecionado o material**

[7] Que resultaria em uma excelente prática laboral da leitura.

escrito composto de obras para violão de períodos diferentes da História da Música, com objetivo de verificar quais elementos musicais interferem na leitura em tempo real dos participantes. Também serão feitas, com a devida autorização de cada participante, **gravações de áudio**, para melhor legitimar os testemunhos, e **gravações de vídeo**, para observar como os violonistas usam seu campo de visão durante a leitura musical à primeira vista.

Para **organizar e analisar os dados** a pesquisa bibliográfica ajudará a **construir o referencial teórico** das bases epistemológicas, já a **descrição analítica da situação** trará a impressão mais aproximada do que foi vivenciado em observação das entrevistas, enquanto as **transcrições textuais** dos depoimentos dos entrevistados autenticarão as opiniões que serão utilizadas na dissertação. Neste ponto da organização será feita a **análise dos depoimentos** dos participantes. Para identificar os momentos específicos de interesse do trabalho, serão feitas **edições das gravações de áudio e vídeo**, a fim de separar trechos das sessões de leitura para análise.

Com a pesquisa bibliográfica oferecendo um referencial teórico para a otimização do processo de aprendizagem e as entrevistas semiestruturadas oferecendo um referencial prático da visão de especialistas, será possível iniciar a **elaboração da dissertação**, através da qual se esperará conhecer de modo mais aprofundado e produzir estratégias técnico-pedagógicas suficientes para desenvolver a habilidade da leitura à primeira vista nos violonistas, agregando mais valor, assim, à sua formação musical. Tais **resultados** poderão ser apresentados parcialmente em encontros, simpósios e congressos da área, conforme o andamento da pesquisa.

Referências

BARROS, N. S. *Tradição e inovação na prática da velocidade escalar ao violão*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

BOGO, D. Leitura musical ao violão: um método focado na dificuldade das mudanças de posição. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 1., 2007 Paraná. *Anais...* Paraná: EMBAP, out. 2007. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/eventos/danilo.pdf>. Acesso em: 16 set. 2010.

CARVALHO, V. D.; RAY, S. Insercção da prática camerística com o ensino do instrumento musical. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006, p. 1027-1031.

CERQUEIRA, D. L. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 105-124, dez. 2009.

DRAI-ZERBID, V.; BACCINO, T.; BIGAND, E. Sight-reading expertise: Cross-modality integration investigated using eye tracking. *Psychology of Music*, 2011.

ERICSSON, K. A. Deliberate practice and the acquisition of expert performance:An overview. In JORGENSEN, H.; Lehmann, A. C. (Ed.). *Does practice make perfect?* Current theory and research on instrumental music practice. Oslo, Norway: Norges Musikkhogskole, 1997, p. 9-51.

FIREMAN, M. C. *Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo*. Tese (Doutorado em música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

FIREMAN, M. C. O ensino da leitura musica à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *MUSIFAL*. 2007.

FIREMAN, M. C. O papel da memória na leitura à primeira vista. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4. *Anais...*, mai. 2008.

GHIENA, A. P. El movimiento corporal y la lectura musical a primera vista. In: *Primer Encuentro Internacional de Investigación em Música – UPTC*, 2008.

GUILLAUME, P. X. Sur la mémoire musicale. *L'année psychologique*, v. 50, n. 1, p. 413-422, 1949.

HACKER, D. J. Definitions and empirical foundations. In: HACKER, D.; DUNLOSKY J.; GRAESSER, A.C. (Ed.). *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-24, 1998.

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

HARDER, R. *A abordagem PONTES no ensino de instrumento*: três estudos de caso. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008b.

JØRGENSEN, H. Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, v. 4, n. 1, p.105-119, 2002.

KOPIEZ, R.; LEE, J. I. Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, v. 8, n. 1, p. 97-120, 2006.

LEVIN, H.; WANAT, S. Studies of oral reading: XI. The eye-voice span, reading efficiency and syntactic predictability. *Report Resumes*. New York: Cornell University. 1967.

MCPHERSON, G. E. Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Sidney, n. 127, p. 115-121, 1995.

MENDES, G.; BRAGA, P. Estrutura de programa e recursos tecnológicos num curso de violão à distância. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007.

MOLANO, G. A. *Guidelines For The Implementation Of An Effective Sight Reading Practice*. 2005. Acessado em 30 de julho de 2005. Disponível em: <http://www.guitarramagazine.com>

MOURA, R. J. A. Repertório de música brasileira para violão: construindo conhecimentos musicais significativos para estudantes. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais*... Campo Grande: ABEM, 2007.

NEIDT, D. *Sight-Reading: Part 1*. 2005. Disponível em: <http://www.guitarramagazine.com>. Acessado em: 15 set. 2010.

NEIDT, D. *Sight-Reading: Part 2*. 2005. Disponível em: <http://www.guitarramagazine.com>. Acessado em: 15 set. 2010.

NIELSEN, S. G. Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, v. 10, n. 2, p. 235-247, 2008.

NIELSEN, S. G. Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 16, n. 3, p. 275-291, 1999.

QUEIROZ, L. R. S. A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... João Pessoa: ABEM, 2010. p. 196-208.

ROCHA, A. C. B. *Variáveis do sistema nervoso envolvidas no processo de aprendizagem de uma tarefa cognitivo-motora em violonistas antes e após prática deliberada*. Tese (Doutorado

em ciências do movimento humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SÁNCHEZ, B. Examen del texto musical: movimiento ocular e identificación del contenido. In: *Reuniones da SACCoM*, 1., Buenos Aires, mai. 2001.

SANTIAGO, P. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 13, p. 52-62, 2006.

SANTOS, R.A.T. dos. *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica*: três estudos de caso. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, p. 72-82, 2009.

SLOBODA, J. *The Musical Mind:* The Cognitive Psychology Of Music. New York: Oxford University Press, 1985.

TOURINHO, A. C.G. S. *Relação entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

WATERS, A. J.; UNDERWOOD, G. Eye movements in a simple music reading task: A study of expert and novice musicians. *Psychology Of Music*, Sage Publications, v. 26, n. 4, p. 46-60, 1998.

WILLIAMON, A. *Musical excellence:* Strategies and techniques to enhance performance. Oxford: Oxford University Press, 2004.

WILLIAMON, A; VALENTINE, E. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, Grã Bretanha, n. 91, p. 353-376, 2000.

Lembranças de professoras: investigando o ensino de música no Curso de iniciação artística da Escola de Música da UFRN

Cleide Alves da Silva
UFPB
cleydealves@yahoo.com.br

Resumo: Essa comunicação tem como objetivo compartilhar alguns resultados de uma pesquisa de mestrado em educação musical[1]. O trabalho versa sobre o ensino de música no Curso de Iniciação Artística (CIART), Curso de extensão universitária pertencente à Escola de Música da UFRN, destinado a musicalizar crianças. A pesquisa teve por objetivo desvelar e compreender como se constituiu o ensino de música no espaço estudado partindo das lembranças de cinco professoras que nele atuaram. O referencial teórico se centrou em estudos sobre a memória (BOSI, 1994; HALBWACHS, 2006 e TEDESCO, 2004). A construção metodológica esteve apoiada nos princípios da pesquisa qualitativa, tendo sido adotado a história oral como método. A compreensão das experiências vividas por outros pelo viés das lembranças - no caso, testemunhos orais narrados por professoras de música sobre ensinar música em nível elementar a crianças em um passado recente – pode contribuir para a compreensão de práticas educativas musicais do passado pelas gerações futuras. Os resultados apontaram que o ensino no Curso estava articulado com concepções e práticas contemporâneas sobre arte/música no Brasil. Também revelaram que as quatro primeiras professoras do CIART construíram suas carreiras docentes ao mesmo tempo em que atuavam no Curso. Ademais, as aulas foram relatadas como lúdicas e prazerosas – aspectos resultantes da maneira pela qual as professoras conduziam o processo educativo. As vivências musicais, experimentações e criação musical, caracterizaram as práticas educativas das cinco professoras pesquisadas, tendo reflexos diretos nas aulas ministradas no Curso.

Palavras chave: Ensino de música; CIART/EMUFRN; história oral; lembrança de professoras de música.

Introdução

Essa comunicação apresenta alguns resultados de uma pesquisa realizada sobre o ensino de música no Curso de Iniciação Artística (CIART) da Escola de Música da UFRN. A pesquisa teve por objetivo desvelar e compreender como se constituiu o ensino de música no referido Curso, partindo das lembranças de cinco professoras que nele atuaram. As questões norteadoras questões da pesquisa foram: Como o CIART se constituiu enquanto Curso? Como se deu a formação docente das colaboradoras? Quais processos e concepções de ensino de música embasaram suas atuações no CIART? Que práticas pedagógicas musicais perpassaram o ensino das professoras entrevistadas? Como eram as aulas de música na percepção das professoras?

[1] Estudo realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, sob a orientação da Prof.ª Drª Maria Guiomar de Carvalho Ribas.

O CIART é um curso de extensão universitária, destinado a musicalizar crianças entre seis e oito anos de idade, criado na mesma época da Escola de Música da UFRN. Conforme relata a professora Fátima de Brito, a Escola de Música é criada como um órgão vinculado à universidade. Esta surge em 1962 oferecendo para crianças e jovens, cursos de piano, cordas e sopros e o Curso de Iniciação Musical – nome como foi chamado o CIART nos seus dez anos iniciais de existência. A idéia da Escola de Música em criar um curso para crianças era proporcionar "uma maneira para que as crianças fossem atraídas para a música" (Fátima, E1, p. 19), pois segundo a professora Fátima o ensino de música para a criança estava voltado para o ensino do instrumento em uma visão tradicional.

A construção metodológica do estudo foi apoiada nos princípios da pesquisa qualitativa. Esta opção possibilita buscar compreender e interpretar os sentidos e significados que as pessoas pesquisadas atribuem aos fenômenos sociais estudados, donde aqui destaco duas características: ser realizada de modo "naturalista", empírico, pois tais estudos se debruçam sobre fenômenos em seus contextos de ocorrência; e, não haver uma definição a *priori* das situações, elas vão se fazendo e refazendo na trajetória investigativa, implicando em um processo contínuo e dinâmico de reflexões (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O método adotado foi a história oral por possibilitar acessar um passado recente em que existam testemunhas que possam colaborar com seus relatos (ALBERTI, 2004). Nesse sentido, o método da história oral é

> um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre os aspectos da vida social, particularmente da esfera do quotidiano, que não são geralmente passados a escrito ou documentados noutros suportes, e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais; podemos mesmo falar de uma *história do vivido* (VIDIGAL, 1996, p. 21. Grifo no original).

Aderiram à pesquisa cinco ex-professoras do CIART. Estas foram entrevistadas colaborando fundamentalmente com suas lembranças, com documentos escritos e iconográficos. O critério primordial de seleção foi a disponibilidade em participar dessa pesquisa.

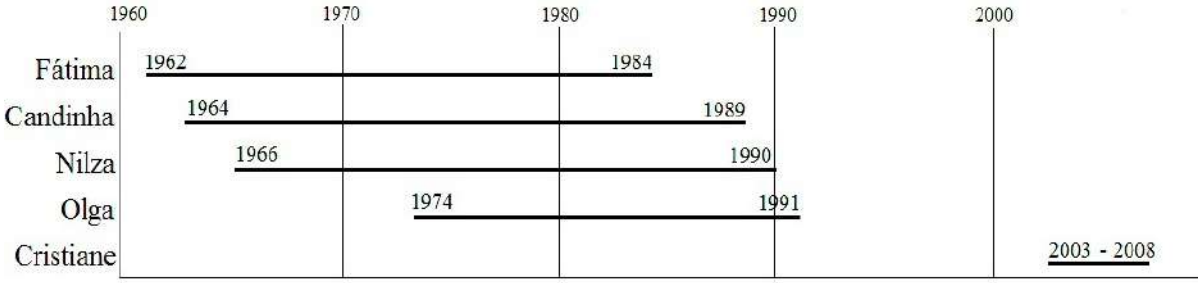
O referencial teórico esteve baseado em estudos sobre a memória e lembrança. Embora possa haver autores que defendam a similitude entre memória e lembrança, utilizando esses conceitos como sinônimos, neste trabalho de pesquisa considero haver diferença entre estes, apoiando-me para isso principalmente nos argumentos e considerações de Bosi (1994), Halbwachs (2006) e Tedesco (2004).

A pesquisa esteve baseada em alguns entendimentos e pressupostos da área. Abordo a educação musical em uma perspectiva sociológica por acreditar, assim como Kraemer (2000) e Souza (1996; 2004), que a mesma possibilita uma outra forma de estudar os fenômenos educacionais, a partir da compreensão de que a prática musical é social. Assim, a atenção da área se volta para "a relação entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão" (KRAEMER, 2000, p. 51).

As colaboradoras

Como mencionado, aderiram ao estudo cinco ex-professoras do CIART: Candinha Bezerra, Cristiane Otutumi, Fátima de Brito, Nilza Lopes e Olga Aranha. Em que Fátima, Candinha, Nilza e Olga representam até a década de 1980 a totalidade das professoras atuantes no CIART. O gráfico abaixo mostra o período de atuação das professoras colaboradoras:

Gráfico 1: Tempo de atuação das professoras colaboradoras no CIART



Fonte: Arquivo de Cleide A. Silva.

Formações musicais das colaboradoras

A construção das carreiras docentes das quatro primeiras professoras deu-se concomitante a suas atuações no CIART. Estas chegaram para ensinar sem um preparo prévio pedagógico musical, o que as moveu a buscarem formação docente. Uma rede de formação foi sendo tecida através cursos e congressos freqüentados, no caso essas professoras deslocaram-se para a cidade de Recife; Rio de Janeiro com o curso Sá Pereira; para os Estados Unidos, com o curso *música elementar para a escola básica*; nas cidades de Ouro Preto em Minas Gerais com os ideais da Arte Integrada; em Brasília freqüentando cursos oferecidos pelo Departamento de Música da UNB; e em Natal, com a Semana da Música, promovida pela Escola de Música da UFRN.

De modo distinto, a professora Cristiane quando ingressou em 2003 no CIART, sua formação docente deu-se antes do ingresso no CIART. Além das formações em escolas de

músicas e conservatórios do Estado de São Paulo, a professora cursa por um tempo a licenciatura em arte/música, indo para a UNICAMP um tempo depois cursar o bacharelado em música, especializando-se em arteterapia já morando em Natal-RN e atuando no CIART.

O estudo revelou que o tecer do ensino de música no CIART dá-se em um tripé indissociável: 1) professoras participam de cursos de formação; 2) A Escola de Música oferece suporte para a saída provisória das docentes; 3) O CIART vai se fazendo e refazendo a cada novo curso de formação realizado.

Práticas pedagógicas musicais vivenciadas no CIART

O currículo e o ensino

O currículo do CIART passou por diversas experimentações e mudanças, refletindo as inquietações em oferecer um ensino de música consistente para crianças. Este na ampla maioria do tempo pesquisado foi organizado em três anos.

A bandinha rítmica, coral, teoria da música, flauta doce, expressão corporal e artes plásticas estavam presentes nos relatos das cinco depoentes em forma de atividades e/ou disciplinas, embora não necessariamente co-existissem no mesmo período de tempo.

Figura 1: Atividade de bandinha rítmica

Fonte: Arquivo particular de Candinha Bezerra.

As cinco professoras enfatizaram em seus relatos que a proposta de ensino para o CIART prezava pela vivência, experimentação e criação em sala de aula.

O planejamento foi mencionado como uma prática periódica da equipe. Sobre isso, as quatro primeiras professoras trouxeram lembranças referentes a prática de se escrever em cadernões[2] o planejado, bem como a dinâmica da aula em si:

[2] Assim denominado pelas quatro primeiras professoras o caderno no qual eram registrados os planejamentos

> A nossa equipe era assim: a gente estava dando aula, tínhamos um caderno onde íamos anotando tudo o que se passava. Havia um planejamento que tínhamos que atingir [...] tínhamos tantas idéias, e tudo era registrado [...] nós tínhamos reunião para planejamento e depois fazíamos avaliação do que era feito, e, o que era feito pela manhã, a tarde repetia com pequenas variações porque dependia da turma se a turma reagisse de forma tal, a gente já tinha que mudar o caminho, porque criança... você não pode querer que a criança seja toda igual, aliás, o ser humano não é igual, não é? (Candinha, E1, p. 5-6).

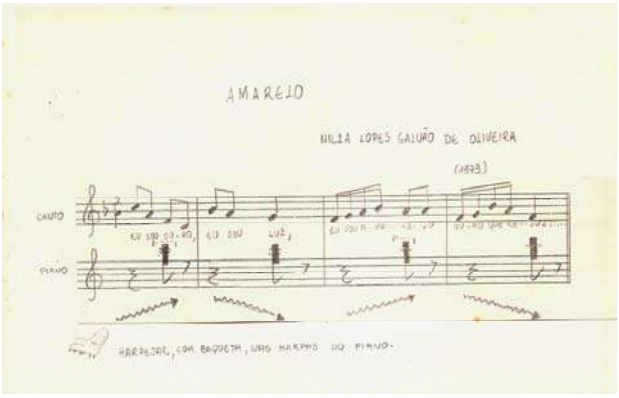
A professora Cristiane relata que os planejamentos eram coletivos e se davam em dois momentos: reuniões gerais com toda a equipe, e, reuniões em núcleos menores por divisões de tarefas:

> Desde que eu comecei a gente sempre se reunia com todo grupo. Sempre tentamos fazer planos em coletivo, apesar de não ser fácil reunir todo mundo, porque sempre foi uma equipe grande, de estagiários e professores. A intenção sempre foi o maior número de pessoas estarem presente na reunião, esse é o critério! (risos) todo mundo presente em tudo, e depois quando a gente definia as disciplinas, o que ficava para quem, aí surgiam as reuniões específicas, mas sempre com um retorno para uma próxima reunião, já tentando programar novos encontros. (Cristiane, E1, p. 11).

O Ensino de música no CIART foi visto pelas cinco professoras como prazeroso e lúdico, baseado em vivências, experimentação e criação em sala de aula, tornando-se características da prática pedagógica musical das professoras atuantes.

Os relatos evidenciaram que os materiais didáticos eram confeccionados pelas professoras, e que algumas vezes pediam o apoio à Escola de Música para a aquisição. As colaboradoras contam que elaboraram dois livros: *12 Partituras Para Banda Rítmica*, em que os arranjos foram feitos para quatro instrumentos da bandinha rítmica, e acompanhamento de piano. E o livro *Cores em Canções*, cuja letra trata acerca das cores e suas misturas, havendo indicações na partitura da forma pela qual as canções poderiam ser executadas, como por exemplo, a música Amarelo:

Figura 2: Música Amarelo do livro *Cores em Canções*.



Fonte: Arquivo de Candinha Bezerra.

Na época de atuação de Cristiane, já haviam materiais confeccionados pelas colegas contemporâneas a ela para as crianças, como apostilas e cadernos de exercícios de flauta doce.

As aulas de música

As lembranças das colaboradoras sobre as aulas estavam repletas de menções acerca da colaboração entre professoras; incentivo dado à criação dos alunos; importância do lúdico em jogos e brincadeiras em suas práticas de ensino; no trabalho com o corpo envolvendo a rítmica e a expressão corporal; e na presença forte de atividades musicais.

Na visão das cinco professoras, a aula se dava de uma maneira relativamente divertida "era tudo muito lúdico, eles aprendiam brincando, entende?" (Olga, E2, p. 1). Nesse sentido, Candinha salienta o fato das professoras não seguirem posturas tradicionais em sala de aula como um fator importante:

> Eu acho que eles aprendiam com muita facilidade, porque eles aprendiam brincando. Então não tinha aquela coisa rígida de ficar numa sala sentado, porque música é cálculo, mas você não pode passar para uma criança, cálculo, e a criança aprender que aquela primeira nota musical... porque a segunda nota... terceira nota, naquela linhazinha, é muito complicado! (Candinha, E1, p. 5).

Ao falar acerca da sala de aula Candinha comenta:

> Era muito prazeroso porque nós tínhamos muita liberdade de fazer um trabalho experimental, de pesquisar, de fazer um ensino como a gente achava que deveria ser, muito criativo, os meninos adoravam as aulas, é tanto que eles não faltavam nunca! Porque sempre tinha criança, e as crianças vinham com todo gosto para brincar e aprender música. (Candinha, E1, p. 5).

Fátima ao comentar sobre como eram as aulas, fala sobre a estreita relação que estabelece com os alunos: "Olha, o que eu via era que tanto para eles, como para gente, era

uma troca, sabe? Era uma atividade muito prazerosa, os meninos gostavam, e gostavam de nós [...]" (Fátima, E1, p. 17).

As aulas do CIART extrapolavam os muros da Escola de Música da UFRN. As professoras levavam os alunos para exposições de artes visuais e concertos didáticos da Orquestra Sinfônica do RN. Outra atividade constante era convidar colegas da área da performance para tocarem em sala de aula e demonstrarem os instrumentos, dessa forma, aproximando as crianças do universo instrumental. GAP Era comum quando as crianças concluíam o Curso dar continuidade a seus estudos musicais na Escola de Música, segundo os relatos obtidos.

A prática de se realizar recitais começou a fazer parte do Curso em sua primeira década de atuação. Segundo os relatos, as professoras pesquisadas realizavam recitais sistemática e freqüentemente. Neles, tinha-se a apresentação da bandinha rítmica, coral e flauta doce. Ainda segundo as depoentes, os recitais não eram preparados para fins meramente da apresentação: eram o resultado das aulas dadas, vistos como uma forma de compartilhar o trabalho realizado com os pais, amigos e a comunidade da EMUFRN, mostrando desse modo o resultado de um processo pedagógico musical desenvolvido no Curso.

Figura 3: Recital realizado em 1967 no encerramento do segundo semestre do Curso.

Fonte: Arquivo da Escola de Música da UFRN.

Na década de 1980 na UFRN foi criado o Projeto Memória, que se propunha a registrar em Long Play (LP) a produção musical local. O CIART foi convidado para gravar um LP, e as professoras ficaram responsáveis por organizar o repertório e preparar as crianças para a gravação, que seria na cidade do Rio de Janeiro. As professoras contam que o repertório escolhido para a gravação já era usado em sala de aula.

A participação do CIART no Projeto Memória gravando um disco, bem como a participação em um programa televisivo local resulta de um processo pedagógico musical que tinha resultados, revelando sua participação junto às crianças a ser compartilhado intra e além dos muros da Escola de Música.

Considerações finais

Os relatos evidenciaram que o ensino no Curso estava articulado com concepções e práticas contemporâneas sobre arte/música no Brasil. As colaboradoras se mostraram em constante busca de formação participando de cursos e congressos – locais que disseminaram as idéias em educação em arte/música em diversos estados do país.

O CIART foi visto como um espaço de educação musical, onde suas quatro primeiras professoras construíram suas carreiras docentes ao mesmo tempo em que atuavam no Curso, formação esta que refletiu o momento sócio-histórico e educacional vivido. Esta formação foi sendo construída pela participação em cursos em diversos estados, bem como em Natal. As aulas foram relatadas como lúdicas e prazerosas – aspectos resultantes da maneira pela qual as professoras conduziam o processo educativo. As vivências musicais, experimentações e criação musical, caracterizaram as práticas educativas das cinco professoras pesquisadas, tendo reflexos diretos nas aulas ministradas no Curso.

A prática da confecção de materiais didáticos pelas professoras mostra o cuidado em se pensar um material direcionado ao universo infantil.

O momento do planejamento foi descrito pelas cinco professoras como coletivo e constante, se mostrando como uma prática corrente. Este momento foi marcado pela interação entre pares onde havia uma constância na partilha de saberes. Cabe ressaltar, que a preocupação por parte da equipe em registrar por escrito os planejamentos demonstra o valor e o significado que elas dão a esse momento reflexivo.

Os diversos currículos relatados e percebidos durante a pesquisa resultaram das reflexões das professoras atuantes, em que partindo de suas formações diversas e adaptações às crianças e à realidade musical natalense, se mostraram dinâmicos e flexíveis.

As produções artístico-musicais realizadas no CIART foram vistas pelas colaboradoras como uma compartilha entre os que faziam a Escola de Música e com familiares. Assim, os recitais e exposições de arte resultaram diretamente das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A gravação do LP pelo Projeto Memória-UFRN, publicação de dois livros e diversas apresentações na TV Universitária, demonstra a visibilidade que o Curso tinha na cidade, bem como credibilidade no cenário educativo musical natalense.

A compreensão das experiências vividas por outros pelo viés das lembranças - no caso, testemunhos orais narrados por professoras de música sobre ensinar música em nível elementar a crianças em um passado recente – pode contribuir para a compreensão de práticas educativas musicais do passado pelas gerações futuras.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 2. Ed. Tradução: Maria Alvarez; Sara Santos e Telmo Baptista. Porto: Porto Editora, 1994 [1991].

BOSI, Ecleia. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Ed. Centauro, 2006. [1968]

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de: Jusamara Souza. **Em Pauta - Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,** Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória:** temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: UPF; Caxias: EDUCS, 2004.

VIDIGAL, Luís. **Os testemunhos orais na escola:** história oral e projectos pedagógicos. Lisboa: Edições Asa, 1996.

SILVA, Cleide Alves da. **O ensino de música no Curso de Iniciação Artística da UFRN**: um estudo a partir das lembranças de professoras. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Paraná. **Anais**... Londrina, 1996, p. 11-39.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais**. Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, 2004.

Linguagem cinematográfica na aula de Música: alguns apontamentos

Glauber Resende Domingues
UFRJ
glauber.rd@ibest.com.br

Resumo: O objeto desta pesquisa é o estudo de possíveis relações do cinema com a aula de Música. Dentre os referenciais teóricos utilizados para a pesquisa pode-se citar Bergala (2008), Fresquet (2007) e Duarte (2006). Para embasar a pesquisa no aspecto do som e da música do cinema, neste momento da pesquisa estão sendo abordados os trabalhos de Chion (2011) e Flores (2006). Já para pensar uma relação do som e da música do cinema com a educação musical, os trabalhos de Napolitano (2009), Gonçalves (2009) e Schaffer (2001) são postos em discussão. Estes trabalhos não são unânimes sob o ponto-de-vista do encontro do cinema com a música. A metodologia utilizada para esta pesquisa, de cunho qualitativo, consiste em observação, registros em caderno de campo e filmagens para posterior análise da emergência das novidades que produza esse encontro. A pesquisa aposta na hipótese de a sala aula de aula ser um espaço/tempo propício para o encontro da música com o cinema, promovendo aprendizados que integrem o conhecimento dessas artes desenvolvendo, também, atividades criativas no currículo da Educação Básica.

Palavras chave: cinema e educação; educação musical; trilha sonora

Introdução

O cinema é, provavelmente, a arte que dialoga mais e melhor com outras artes (AUMONT & MARIE, 2003), dentre elas as artes visuais e a Música. Este trabalho tem o ensejo de discutir o cinema como uma arte e como um campo de saberes e práticas e as diversas possibilidades que ele abre para a educação, inclusive a educação musical.

Nesta pesquisa em fase inicial nos perguntamos, temos por questão, saber se é possível colocar em diálogo a linguagem cinematográfica e a musical em sala de aula a partir de experiências introdutórias de ver e fazer cinema e como promover a aprendizagem musical integrando essas artes no currículo de Educação Básica.

Abordagens teóricas

Habitualmente, quando se pensa em projetar um filme na escola, pretende-se estritamente ilustrar o que o professor está ensinando em sala de aula (ALMEIDA, 2004; DUARTE 2004; FRESQUET, 2007). Neste caso, é possível afirmar que o filme pode servir apenas como um recurso didático, mas sua potência é tal que esta seria apenas uma das múltiplas possibilidades.

Bergala (2008) faz uma proposta interessante para a escola com sua hipótese de alteridade e alerta para a força dos gestos cinematográficos que são também gestos mentais

apropriáveis pela educação: *a eleição, a disposição e o ataque* (BERGALA, 2008, p. 133-135). No cinema, como na música, sempre há escolhas a serem feitas. Antes de fazer um filme o diretor escolhe o tema, escreve ele mesmo ou escolhe um profissional para fazer o roteiro, atores, cenários, locações etc. Se pensarmos numa aula qualquer, veremos que o professor também é protagonista de várias escolhas: o tema dentro de um leque de possibilidades, a metodologia, o planejamento das aulas, dentre outros aspectos. A *disposição*, segundo gesto cinematográfico, consiste na ordem que damos aos elementos escolhidos. Ela também é aplicável na atividade do professor, no sentido de se assemelhar à disposição que damos a seqüência das escolhas no planejamento, execução e revisão ou avaliação das aulas. O terceiro gesto é o *ataque* (BERGALA, 2008, p. 135). Quando for definido onde será a filmagem, o que será filmado, que atores, que objetos, que luz, entre outras escolhas e em que sequência isso aparecerá no enquadramento da câmera, você define sua pré-produção. O ataque, na escola, seria propriamente o acontecimento escolar, exatamente a realização efetiva do planejado e organizado, sua análise e revisão posterior.

Pensamos que o cinema é capaz de construir conceitos, sentimentos, significados e sentidos, desconstruir outros ou ainda reconstruí-los. O cinema amplia as possibilidades de se aprender, desaprender e ainda re-aprender (FRESQUET, 2007, p. 46). Deste modo, aplicando os conceitos à aprendizagem musical, pode-se dizer que é bem possível atribuir um novo significado a uma escuta musical, fazendo assim com que o olhar/audição sobre determinada cultura musical expressa no cinema seja desconstruída, para que se repense o valor daquela música e se reconstrua seu significado.

Buscando fundamentos teóricos a respeito das relações som/música x imagem, optamos ter como principal interlocutor Michel Chion (2011), representativo pesquisador no que tange às pesquisas das relações entre som e imagem. Chion chama a atenção para o fato de que dizer “ver um filme” é algo que ainda se diz, mas que deveria ter uma outra nomenclatura (CHION, 2011, p. 7). Para o autor, o jogo de forças que há entre som e imagem é algo que está historicamente posto. Mas a principal contribuição do autor está no fato de ele afirmar que existe um contrato audiovisual entre as duas “diferentes forças” que duelam pela percepção do espectador. Chion conclui que não se vê a mesma coisa quando se ouve e não vê a mesma coisa enquanto se vê.

Pensando nas categorizações dos sons cinematográficos, pomos em discussão o trabalho de Flores (2006). A autora propõe uma divisão em quatro categorias: as vozes, os ruídos, a cenografia sonora, que é composta de sons que vão ambientar o expectador/ouvinte do filme no contexto em que determinada cena do filme se passa e por fim, as músicas.

Num esforço de tentar desenvolver um referencial teórico que pudesse permear as relações do cinema com a educação musical, tivemos à mão três achados, com três perspectivas diferentes acerca do "uso" do cinema na aula de música.

A primeira perspectiva que tivemos à mão foi a de Marcos Napolitano (2009). Em sua obra "Como usar o cinema na sala de aula", apesar de não tratar especificamente de ensino de Música, o autor sugere algumas atividades para serem executadas na aula de Música a partir de filmes como: "*Shine - brilhante*", "*Minha amada imortal*", "*Villa-Lobos – uma vida de paixão*", "*Amadeus*", "*O violino vermelho*" e "*Hillary e Jackye*". Porém as atividades partem depois de uma análise criteriosa do filme a partir de esquemas previamente decididos (NAPOLITANO, 2009, p. 158 – 162). Estas atividades, se analisadas na perspectiva que estamos adotando a respeito das relações entre o cinema e a educação, perdem força criativa e potência pedagógica, pois a perspectiva de Napolitano é muito diretiva, não abrindo espaço ao diálogo imaginativo com o filme, reduz a peça de arte a um recurso didático.

Uma segunda perspectiva poderia ser representada por Gonçalves (2009), que ao fazer uma pesquisa sobre a aula de Música na escola a partir do filme "Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento", a autora conclui que é possível tratar o filme como

> um objeto cultural capaz de circular conhecimentos avalizados ou não pela área de educação musical, criando, instituindo e divulgando pensamentos pedagógicos compartilhados ou não pela comunidade acadêmica. (GONÇALVES, 2009, p. 169)

A autora propõe que o cinema tem uma dimensão pedagógica extremamente importante para a produção de sentido. Mas continuamos numa postura ainda reducionista que vê no filme um vetor de ideologia, um pré-texto para problematizar a sociedade e a cultura. Existe uma potencia estética de encontro com o filme que está para além de qualquer intencionalidade pedagógica, isto é, um professor de música pode projetar um filme na sua aula com o objetivo de ensinar algo da vida de Mozart e sua obra, porém Amadeus consegue tocar a sensibilidade de alguns alunos para além do propósito histórico-musical, afetando profundamente com as cores, a música e o humor e drama do filme.

Uma terceira perspectiva seria o conceito de paisagem sonora, proposto pelo educador musical canadense Raymond Schafer em sua obra "A afinação do mundo" (2001) aplicado à cena fílmica. Ele aponta que

> a paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referirmo-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou a um ambiente

> acústico como paisagens sonoras. (…) Todavia formar uma impressão exata de uma paisagem sonora é mais difícil do que a de uma paisagem visual (SCHAFER, 2001, p. 23)

Deste modo então, podemos trazer o conceito de paisagem sonora para o cinema, nos ajudando a enriquecer as análises criativas dos filmes e ao mesmo tempo a aprender conceitos musicais com sensibilidade estética para observar detalhes que às vezes "fogem aos ouvidos".

Objetivos

Esta pesquisa aspira investigar se é possível colocar em diálogo a linguagem cinematográfica e a musical em sala de aula a partir de experiências introdutórias de ver e fazer cinema e como promover a aprendizagem musical integrando essas artes no currículo de Educação Básica.

O objetivo geral refletir sobre a trilha sonora do cinema, e sua potência pedagógica na articulação de cinema e educação no contexto da aprendizagem musical no espaço escolar.

Os objetivos específicos consistem em: realizar análises criativas dos filmes que, consistem basicamente numa tentativa de se colocar no lugar de diretor e pensar e/ou repensar as escolhas do filme (BERGALA, 2008, p. 127-142), que no caso desta pesquisa, podem se ater basicamente às escolhas sonoras; assistir diversos filmes, de diferentes cinematografias, com diferentes matrizes sonoros, com o objetivo de levar os alunos à reflexão a respeito de qual gênero musical eles ouvem nas cenas, podendo deste modo identificar a que cultura tal música pertence, em que época foi produzida, que instrumentos estão presentes; elaborar reflexões a respeito da História da Música, pois afinal de contas, o filme é um documento histórico (FERRO, 2010); criar atividades para serem executadas na aula de Música que envolvam o elemento som (com sons musicais ou não) a partir de referências dadas pelos filmes em questão; produzir curta-metragens com os alunos onde eles possam manusear, produzir diversos elementos da trilha sonora.

Metodologia

Moraes e Torre (2006) apontam que para que um pesquisador possa dialogar com as circunstâncias e compreender as variáveis envolvidas numa pesquisa, ele precisa eleger um determinado método para fazer tais análises. Tal método vai nortear a validade ou não de procedimentos e estratégias. Vale a pena então ressaltar o pensamento de Morin (1996) a respeito da questão:

> É preciso recordar aqui que a palavra "método" não significa metodologia. As metodologias são guias *a priori* que programam as investigações, enquanto o método que se desprende de nossa andadura será uma ajuda à estratégia, a qual compreenderá utilmente (...) segmentos programados, embora necessariamente comportará a descoberta e a inovação. (MORIN, 1996, p. 36)

Morin (op. Cit.) deixa claro que é preciso que as estratégias estejam abertas ao inesperado, pois os fatos nem sempre funcionam de modo linear, principalmente nas ciências humanas. É preciso tomar cuidado para que o método não se torne uma "camisa de força" (GATTI, 2002). Mas isto também não quer dizer que o método deva ser uma improvisação. Na verdade este é produto de uma atividade pensante do pesquisador (MORAES & VALENTE, 2008).

Esta pesquisa tem cunho qualitativo e pelo fato de ter uma abordagem interdisciplinar, temos como previsão lançar mão de alternativas metodológicas específicas de diferentes campos do conhecimento, mais especificamente da Música e do Cinema. Deste modo, os procedimentos metodológicos previstos para esta pesquisa são: revisão de literatura especializada no assunto, visualização de filmes; análise crítica e criativa destes filmes e especificamente da trilha sonora e a análise musical (FREIRE & CAVAZOTTI, 2007, p. 35-37) das músicas do filme.

Uma vez sendo realizada a pesquisa bibliográfica e o mapeamento dos trabalhos já desenvolvidos nesta área no portal da CAPES, proporemos o planejamento e realização de atividades "musico-cinematográficas" em quatro escolas municipais de educação básica da cidade do Rio de Janeiro que possuem parceria com o projeto de pesquisa CINEAD[1]. Estas atividades estão planejadas para a última etapa da pesquisa, que com certeza ficará para o próximo ano.

Considerações finais

Como a pesquisa encontra-se na sua fase inicial, só temos iniciado a revisão bibliográfica, o que já nos permite identificar algumas perspectivas e problemas. Como já desenvolvido no referencial teórico, descartamos algumas referências que propõem explicitamente a instrumentalização do cinema, inclusive evidenciada nos próprios títulos. Diversos autores propõem discussões sugeridas a partir de filmes que discutem uma determinada temática. Nós preferimos partir da análise dos elementos da linguagem

[1] CINEAD é a sigla utilizada para o Projeto de Pesquisa e Extensão Cinema para Aprender e Desaprender, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Este projeto é coordenado pela Profª Drª Adriana Mabel Fresquet, orientadora desta pesquisa.

cinematográfica, dessa análise criativa que permite nos situar nas emoções do autor para encontrar as cenografias sonoras e descobrir os elementos dessa linguagem e sua potência em relação ao que comunicam. Imaginar a obra antes mesmo de ela existir e partilhar em nível da fantasia as escolhas que o autor foi fazendo no ato criador constitui uma forma de aprender que vai para além tanto da música quanto do cinema.

O currículo escolar precisa ser um espaço onde os alunos experimentem diversas linguagens, tendo como objetivo desenvolver sua percepção estética. Moreira & Candau (2007) apontam que o currículo consiste em levar em conta "as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes". (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18)

As leituras têm revelado que propor um diálogo entre a linguagem musical e a linguagem cinematográfica tem fundamento, pois afinal de contas no cinema há música e, de certo modo, na música também há cinema. Elas nos animam a pensar com otimismo nas possibilidades deste encontro de linguagens na Educação Básica. As artes de um modo geral desbordam as grades curriculares impregnando o espaço escolar com novas possibilidades de ação que bebem nas fontes dos saberes para desenvolver propostas criativas e práticas no ato de aprender.

Contribuições da pesquisa

A presente pesquisa visa contribuir à área de educação musical sob o ponto de vista da educação estética, incluindo o aspecto visual. Algumas pesquisas na área de aprendizagem instrumental têm apontado para esta questão. A ideia de trabalhar com o cinema é a de não tornar o olhar algo banal, como se fosse algo que passasse despercebido. O cinema tem suas intenções ao despertar o olhar do espectador através dos cortes nos planos, dos movimentos de câmera, da mixagem de sons, silêncios, falas, músicas.

Talvez esta pesquisa contribua para o campo científico num âmbito mais geral, a partir de sua perspectiva interdisciplinar, dentro de um contexto pós-moderno e pós-estruturalista onde a concepção a respeito da fragmentação dos saberes não tem mais tanto espaço. Não há aqui nesta fala presunção alguma no sentido de que esta pesquisa seja o elemento que culmine nesta situação, mas é só um foco de um movimento muito maior no seio das ciências sociais, o de uma não fragmentação dos saberes.

Referências

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons*: a nova cultura oral. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

AUMONT, Jacques & MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.* Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.

CHION, Michel. *A audiovisão*: som e imagem no cinema. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção Temas & Educação.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FLORES, Virgínia Osório. *O cinema: uma arte sonora*. Dissertação – Mestrado em Música. Rio de Janeiro: Escola de Música da UFRJ, 2006.

FREIRE, Vanda & CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema para aprender e desaprender. In. _____ (org.) *Imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISEFE/ UFRJ, 2007.

GATTI, Maria Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GONÇALVES, Lilia Neves. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento. In: SOUZA, Jusamara. (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MORAES, Maria Cândida & TORRE, Saturnino de La. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. In: *Revista da Educação da PUC – RS*. Porto Alegre: PUC-RS, 2006, n° XXIX, PP. 145-172

_____ & VALENTE, José Armando. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Questões Fundamentais de Educação

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e cultura.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *A afinação do mundo* – uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

Linguagens da cultura hip-hop e educação musical: Uma comunicação possível

André Luis da Silva Jr
UNIVALI

Alexandre Tonini
UNIVALI

Luis Fernando Silva Machado
UNIVALI

Maria Luiza Feres do Amaral
UNIVALI
liza.amaral@hotmail.com

Resumo: Este artigo é referente ao projeto desenvolvido durante a disciplina de Estágio Supervisionado do 7° período do curso de Licenciatura em Música da UNIVALI. O foco desta pesquisa foi promover o conhecimento musical de acordo com a teoria do desenvolvimento espiral (TECLA) de SWANWICK (2003) através de uma abordagem interdisciplinar do movimento Hip Hop. O público alvo deste projeto foi uma turma de 36 alunos de 14 a 16 anos do 1º ano do ensino médio de um colégio da rede privada de Itajaí/SC. Foram realizadas uma visita técnica, uma avaliação diagnóstica e 10 intervenções. Os resultados apontam que o movimento Hip Hop é um viés possível e fluente para um ensino integrado e interdisciplinar de música, pois essa cultura, difundida extensamente pelas mídias de massa, faz parte do cotidiano dos jovens de todas as classes sociais, sendo consumida e assimilada.

Palavras chave: Hip Hop, Rap, educação musical.

Cultura Hip-Hop: rap, interdisciplinaridade e vivência musical

O *Hip Hop*[1] foi escolhido como tema gerador de todo o trabalho pelo fato de ser um movimento cultural no qual se contemplam os eixos da linguagem e da comunicação por meio das manifestações artísticas: MC[2], DJ[3], *Break*[4] e Grafite[5]. O movimento originou-se na periferia e comunica a realidade de quem vive nos guetos através dessas formas de linguagem.

[1] A expressão vem do inglês e significa movimentar os quadris. É um movimento nascido nos anos 70 no subúrbio de Nova Iorque com quatro manifestações fundamentais.
[2] Abreviatura de Mestre de Cerimônia (*Master of Cerimony*). É o cronista da periferia, que relata poeticamente a realidade dos guetos. É o cantor do Rap (Ritmo e Poesia), responsável pela rima que pode ser improvisada (*freestyle*) ou composta anteriormente.
[3] Abreviatura de *Disc Jockey*. É o instrumentista do Rap, que toca e acompanha os MCs, tendo como principal ferramenta o toca-discos.
[4] Significa quebra. É a dança do Hip Hop. É a expressão física que tem como característica marcante gestos "quebrados". É uma dança praticada em roda, onde os dançarinos (*b.boys* e *b.girls*) mostram uma variedade de passos.
[5] Corresponde às artes visuais do Hip Hop. Em muros e painéis, ele imprime retratos do cotidiano periférico. O grafiteiro é diferente do pixador, que está mais interessado em se divertir e buscar a fama.

No entanto, o Hip Hop está presente no cotidiano de jovens de todas as classes, principalmente, por meio da sua música: o *Rap*[6]. Atualmente, esse gênero musical é bastante divulgado pelas mídias de massa (TV, rádio, internet), tornando-o de fácil acesso. Portanto, como o público alvo de nosso estágio foi jovens de 14 a 16 anos que, também é consumidor dessa cultura e ouvinte do gênero musical *Rap*, a apropriação e comunicação dessas linguagens foram favorecidas. De acordo com Silva & Silva,

> Atualmente, embora ainda seja uma expressão cultural enraizada nas periferias, o Hip Hop é também um produto de consumo como outro qualquer. Nos Estados Unidos da América é um dos gêneros musicais que gera maior lucratividade para a indústria fonográfica. Seu impacto como produto cultural é notado na maior parte dos países (SILVA; SILVA, 2008, p. 136-137).

Nessa direção, neste projeto foi necessário socializar e contextualizar o movimento em seus aspectos sócio, econômico e cultural, já que "[...] o Hip Hop tornou-se ao mesmo tempo artístico, político e ideológico. Ele apresentou, por meio da arte, as experiências vividas na periferia" (SOUZA, 2008, p. 19). Assim sendo, o projeto buscou abranger não apenas os elementos artísticos e musicais desse movimento, mas também o contexto histórico no qual se originou e impulsionou os artistas em suas composições/criações. O estudo da cultura Hip Hop oportunizou discussões referentes às relações étnico-racias e à compreensão da realidade sócio-cultural do meio em que o movimento surgiu.

A utilização de gêneros musicais específicos vem sendo uma forma eficaz para desenvolver a musicalidade nos alunos, aprimorando seus conhecimentos sobre os elementos da música e as propriedades do som. Segundo Fialho e Araldi,

> O Rap é um estilo musical que 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 o produzem. A possibilidade desta temática estar presente oficialmente como conteúdo musical na Educação Básica, proporciona um diálogo efetivo entre o ambiente escolar e o cotidiano de seus alunos. (FIALHO; ARALDI, 2009, p. 77).

Partindo dessa premissa, tem-se a seguinte questão-problema: de que forma o movimento Hip Hop e a sua música, o *Rap*, podem ser usados para desenvolver a musicalidade dos alunos na escola? Neste sentido, o objetivo foi promover o conhecimento musical de acordo com a teoria do desenvolvimento espiral (TECLA) de SWANWICK (2003) através de uma abordagem interdisciplinar do movimento Hip Hop.

[6] Do inglês *rhythm and poetry*. A música do movimento Hip Hop.

Cultura: linguagem e comunicação

Laraia (2000) diz que o termo *Kultur* era usado para simbolizar os aspectos espirituais de um povo, enquanto que o termo *Civilization* é referente aos feitos materiais de cada comunidade. Edward Tylor (1832-1917) sintetizou estas duas palavras em um único termo: *Culture.*

> Tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis costumes ou qualquer outra capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro parte de uma sociedade. (TYLOR, *apud* LARAIA, 2000, p.25).

Com esta definição, o autor envolve qualquer possibilidade de realização humana em um único termo, se opondo a idéia de que a cultura pode ser repassada biologicamente ou geograficamente. Todos os seres humanos possuem características biológicas idênticas, contudo a utilização destas é ao contrario de ser determinada pela genética. A cultura "[...] depende de um aprendizado e este consiste na cópia de padrões que fazem parte da herança cultural do grupo" (LARAIA, 2000, p.73). Sendo assim, pode-se entender que a cultura de um povo é transmitida também através da comunicação oral, sendo que esta acaba se tornando um processo vital para sua continuidade.

Dentro deste pensamento, pode-se dizer que a cultura se desenvolveu a partir da possibilidade de comunicação oral e da habilidade do ser humano em construir instrumentos que possam melhorar o seu aparato biológico. Isto quer dizer que a comunicação tem fundamental relevância para a transmissão cultural, de modo que ela "é o canal pelo qual os padrões de vida de sua cultura são transmitidos, pelo qual se aprende a ser membro de uma sociedade" (BORDENAVE, 1989, p. 17). Esta afirmação conecta, diretamente, a comunicação à cultura, tornando uma dependente da outra. Acredita-se que a comunicação tenha começado com a utilização de grunhidos, gestos, gritos, pela imitação dos sons do ambiente; realmente não se sabe a origem exata desta (BORDENAVE, 1989). Qualquer que tenha sido o modo encontrado, com a sua realização, o ser humano associou um determinado som ou gesto a outro objeto, ou seja, a um signo.

Santaella (2002) e Bordenave (1989) afirmam que signo é qualquer coisa que represente outra. Para este último autor, significação é quando há a utilização social dos signos. Ainda de acordo com Bordenave (1989, p. 24) "a atribuição de significados a determinados signos é precisamente a base da comunicação em geral e da linguagem em particular". De posse de um repertório de signos e de regras para a utilização destes, o ser

humano foi capaz de criar a linguagem, sendo esta compreendida, de acordo com Santaella (2002)[7], como signo da comunicação e, as palavras, seriam o objeto do signo. Sendo assim, a linguagem é produto da cultura, mas ao mesmo tempo esta não existiria se não houvesse comunicação.

Metodologia

No aspecto metodológico, o projeto pode ser delineado como uma pesquisa aplicada, qualitativa e exploratória. Segundo Vianna (2001, p. 119) "por pesquisa aplicada entende-se a necessidade de utilizar os resultados de estudo na solução de problemas, para intervenção em realidade ou compreensão maior de um ou mais aspectos". Para Chizzotti,

> A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los. (CHIZZOTTI, 2004, p. 104).

As pesquisas exploratórias, de acordo com Gil (1993, p. 45), "[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito" e "[...] o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições".

O espaço escolar determinado para o estágio foi um colégio da rede privada de Itajaí/SC. A instituição educacional oferecia educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Foram realizadas uma visita técnica, uma avaliação diagnóstica e 10 intervenções, detalhadas mais adiante. O público alvo contemplou uma turma do 1ª ano do Ensino Médio com 36 alunos de faixa etária de 14 a 16 anos.

A sala dispunha de materiais didáticos como quadro branco, quadro negro e apostila, além de recursos para uso de mídias como computador e *data show*.

Considerando a especificidade das intervenções musicais, foram levados aos jovens instrumentos musicais (contrabaixo, violão, guitarra e um par de toca-discos), uma mesa de som, uma caixa amplificada, computador, *sprays* e papel pardo.

A coleta de dados foi realizada através de registros visuais (fotos e vídeos) e composição de relatórios após cada intervenção. As abordagens didático-pedagógicas foram expositivas, interativas e práticas, e baseadas na teoria do desenvolvimento espiral (TECLA), sugerido por Swanwick (2003). Partindo desse princípio, considerou-se "Técnica": execução

[7] Para Santaella (2002, p. 08) Signo é qualquer coisa de qualquer espécie que representa outra coisa, chamada de objeto do signo. Este por sua vez produz um efeito interpretativo em uma mente real, chamado de interpretante do signo.

dos instrumentos e levada métrica das rimas na forma característica do *Rap*; "Execução": cantar o *Rap* composto e executar os instrumentos; "Composição": compor a letra do *Rap*; "Literatura": história da origem do movimento Hip Hop e seus aspectos sócio-culturais; e "Apreciação": audição de exemplos de *Rap's*, ensaio e apresentação da composição.

Relato de experiência: possibilitando a comunicação

Para introduzir os alunos ao tema do projeto, definiu-se o que são os quatro elementos do Hip Hop (MC, DJ, Grafite e *Break*). Foi oportunizada a apreciação da música "Como um Vício" do *rapper* Gabriel, O Pensador para o reconhecimento da instrumentação típica utilizada no *Rap* e para a conceituação de forma em música. A apreciação musical é uma das mais fundamentais atividades no ensino musical, sendo importante tanto no desenvolvimento do intérprete quanto do ouvinte, pois é aqui que se pode exercitar a audição musical e treinar o ouvido para o reconhecimento de elementos musicais. Para Cunha,

> Por meio dela, o aluno se coloca numa situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar os seus conhecimentos intuitivos e analíticos, tanto sobre o repertório que ouve em sala de aula quanto em relação às próprias execuções e composições musicais produzidas na escola. (CUNHA, 2003, p. 64).

Esta atividade reservou um momento específico da aula para expressão de gostos musicais e socialização de críticas à música ouvida. A audição permitiu, também, reconhecer a forma, como um elemento da música. Para a vivência do que é forma, foi desenvolvida uma atividade prática de percussão corporal com diferentes sequências rítmicas (A, B e C).

A abordagem dos conceitos relacionados à arte visual do movimento Hip Hop, o Grafite, além de trazer compreensão dessa cultura, contempla a interdisciplinaridade. A discussão sobre as diferenças entre Pixação[8] e Grafite possibilitou a socialização de conceitos referentes à estética e a livre expressão.

De acordo com Pereira (2010) na capital paulistana (onde se desenvolveu sua pesquisa), entende-se que,

> [...] a pixação estabelece uma relação bastante complexa com outra manifestação estética, o grafite. (...) ela é vista por uns como o seu oposto – o grafite é entendido como arte enquanto ela é considerada sujeira e poluição visual – e, por outros, como um estágio inferior do grafite, que seria o patamar mais alto dessa forma de expressão. (PEREIRA, 2010, p. 148).

[8] Adotou-se a grafia da palavra pixação, com "x", e não com "ch" para atender o mesmo princípio levantado por Pereira (2010) de que o termo "pixar" refere-se exatamente a esse tipo de intervenção urbana feita pelos seus praticantes.

Esse mesmo conceito apresentou-se interiorizado pelos alunos, pois durante a discussão em grupo sobre Grafite x Pixação, notou-se que os alunos têm uma idéia formada sobre cada uma das manifestações artísticas visuais trabalhadas. Com relação ao Grafite, obtiveram-se depoimentos como "isso é arte", "nossa, que bonito e bem feito". Quando foram mostradas imagens de Pixações feitas no centro de São Paulo, declarações do tipo "isso é vandalismo", "que coisa feia" e "isto suja toda a imagem da cidade" foram unânimes. No entanto, fez-se o contraponto de que apesar de não parecer visualmente agradável, a Pixação não deixa de ser uma forma de expressão que transmite a mensagem de um determinado grupo. É "[...] uma manifestação estética de parte da população jovem das periferias" (PEREIRA, 2010, p. 146).

Por fim, ao mesmo tempo em que o grupo de alunos compreendeu a Pixação como um ato ilegal, também percebeu que é um meio dos praticantes desse tipo de intervenção se manifestar. Os alunos tiveram a oportunidade de realizar a prática de Pixação e Grafite no pátio da escola, onde dividiram-se em grupos (*Crews*[9]) para a realização do trabalho. Cada grupo criou um nome próprio para sua *crew*. Os grupos desenvolveram o trabalho com tintas de s*pray*, utilizando diferentes cores sobre papel pardo.

Para dar continuidade aos conceitos relacionados às propriedades do som, mais especificamente altura, utilizou-se uma ferramenta integrante da cultura Hip Hop, o *Beatbox*. O *Beatbox* consiste em executar sons rítmicos e melódicos, simulando instrumentos como bateria, contrabaixo e sintetizadores, utilizando a boca para produzir estas sonoridades. Através deste "instrumento" musical e sua técnica de execução, os alunos puderam executar sonoridades similares a de uma bateria: com a boca produziram sons graves (bumbo), médios (chimbal/*hi-hat*) e agudos (caixa clara). Realizou-se uma atividade de caráter prático, na qual os alunos deveriam executar, juntamente com o professor estagiário, os sons demonstrados previamente.

Para a abordagem em sala de aula, o estilo musical foi colocado como subgrupo dos gêneros musicais, de modo que os estilos são os detalhes que diferenciam as obras entre os autores. Nessa direção, foram apresentados ao grupo, diferentes estilos de *Rap's* que fazem parte da história evolutiva do Hip Hop nacional. Por meio de aula expositiva sobre as características de cada estilo e apreciação musical foi possível a diferenciação dos estilos: *Rap* Melô[10], *Rap* de protesto ou *Rap* Consciente[11], *Gangsta Rap*[12] e *Rap Underground*[13].

[9] Termo em inglês que significa "tripulação", "bando". É utilizado para designar grupos de grafiteiros.
[10] Primeira fase (80's): Melodia de estrutura simples, fácil de ser cantada por qualquer um. Com temática descontraída.
[11] Segunda fase (início 90's): Retratava os problemas da periferia e apontava soluções.

De acordo com o planejamento, o último objetivo foi realizar a composição de um *Rap*. Os alunos foram divididos em seis grupos e cada um destes se responsabilizou pela elaboração de uma parte da letra da música que deveria abordar temáticas relacionadas à cultura Hip Hop: Grafite x Pixação, o Hip Hop no Brasil, os 4 elementos do Hip Hop, história do Hip Hop e *Rap* na escola. O refrão "*Rap* com(s)ciência da rua pra escola, eu sei fazer, eu vou rimar, Hip Hop vou mostrar", foi composto pelos estagiários e era melódico, enquanto que as outras partes da música foram escritas pelos alunos em forma de canto falado.

A composição faz parte do modelo TECLA (SWANWICK, 2003) que norteou o projeto deste estágio. Criação musical é uma atividade rica e permite que os estudantes de música consigam pôr em prática os conhecimentos desenvolvidos. Conforme Gordon,

> [...] quando um professor incute nos alunos a capacidade de criar e improvisar a sua própria musica, a música torna-se propriedade dos próprios alunos e isto é que deve constituir finalidade última de todos os professores. (GORDON, 2000, p. 61).

Para a socialização do trabalho desenvolvido foi feita uma apresentação em público. A parte instrumental foi executada pelos alunos que já possuíam domínio da técnica básica dos instrumentos: bateria, violão, guitarra, baixo, teclado e meia-lua. Para isso, foram necessárias duas aulas de ensaio de prática em conjunto. Num primeiro momento, dois estagiários acompanharam e conduziram o ensaio da banda enquanto o terceiro auxiliava os demais alunos na composição da letra e na levada ao cantar o *Rap*. Em outro momento, todos ensaiaram juntos. A música iniciava com o refrão que se repetia mais uma vez (A) e, em seguida, dois grupos vinham ao microfone cantar a poesia que compuseram (B) e, assim, sucessivamente, de modo que a forma da música se caracterizou em ||:A B:||.

Considerações finais

Este projeto procurou promover o conhecimento musical de acordo com a teoria do desenvolvimento espiral de Swanwick (2003) através de uma abordagem interdisciplinar do movimento Hip Hop, tornando-se uma ferramenta eficaz entre os jovens no que se refere à motivação e o fazer musical.

[12] Terceira fase (segunda metade 90's): Trata de temas relacionados ao crime e na maioria dos casos, justifica a violência como consequência do sistema exclusor da sociedade em relação aos pobres.
[13] Quarta fase (atual): As letras enaltecem o Rap como música e falam da missão de ser MC.

O contato com o campo de estágio permitiu identificar um retorno positivo sobre a temática proposta pelo trabalho, sobre o planejamento e também sobre as atividades nas intervenções.

A atividade de composição possibilitou o exercício da criatividade dos alunos, além da avaliação do desenvolvimento dos mesmos durante este período de estágio. Os estudantes, através da composição, conseguiram perceber que também podem produzir a sua própria música, colocando nela seus traços pessoais de expressão, gosto e estética.

O trabalho de composição da letra, além de demonstrar um resultado final do entendimento da parte dos alunos sobre a cultura Hip Hop e sua importância na sociedade, foi essencial para exprimir a autonomia dos mesmos em relação às suas idéias e a forma com que se utilizam da palavra para tal. É nessa direção que Dayrell (2002, p. 133) aponta o Rap como "uma pedagogia da palavra emitida pelas letras, por meio da qual não pretendem impor uma compreensão da realidade, mas "fazer o cara pensar".

O estudo e as discussões sobre a cultura Hip Hop possibilitaram uma série de vivências interdisciplinares. As artes visuais foram contempladas através da investigação, criação e execução das técnicas de Grafitagem e Pixação. A composição da letra de um *Rap* abrange conceitos relacionados à Língua Portuguesa, na medida em que se trabalha o gênero textual da poesia, o linguajar utilizado pelos *Rapper's* e as diversas maneiras de se produzir rimas.

O movimento Hip Hop mostrou-se um viés possível e fluente para um ensino integrado e interdisciplinar de música, pois essa cultura, difundida extensamente através da TV, internet e rádio, faz parte do cotidiano dos jovens de todas as classes sociais. Desta maneira, os assuntos de ordem musical que foram abordados se tornaram mais atraentes ao interesse dos alunos, por estarem impregnados num gênero que eles consomem e assimilam.

Referências

BORDENAVE, J. e D. *O que é comunicação.* 12ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

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

CUNHA, E. da S. *Avaliação da Apreciação Musical.* IN: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. Avaliação em Música: Reflexões e Práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

FIALHO, V. M.; ARALDI, J. Fazendo rap na escola. *Música na educação básica.* Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1993.

GORDON, E. *Teoria de Aprendizagem Musical:* competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura:* Um conceito antropológico. 13ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2000.

PEREIRA, A. B. As marcas da cidade: a dinâmica da pixação em São Paulo. *Lua Nova,* São Paulo, n. 79, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n79/a07n79.pdf>. Acesso em 02/05/2011.

SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica aplicada.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SILVA, R. L. & SILVA, R. N. da. Paradigma preventivo e lógica identitária nas abordagens sobre o Hip Hop. Fractal, *Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, Junho, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/fractal/v20n1/a15v20n1.pdf>. Acesso em: 20 Mai 2011.

SOUZA, J. Hip-Hop: *Da rua para a escola.* 3ªed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.

VIANNA, I. de O. de A. *Metodologia do trabalho científico:* um enfoque didático da produção científica. São Paulo: E.P.U., 2001.

Mapeando a música nas escolas de educação infantil privadas de Pelotas

Isabel Bonat Hirsch
UFPE
isabel.hirsch@ymail.com

Victor Hugo Rodrigues Manzke
UFPE

Marilúcia Dutra da Silva
UFPE

Janaína Pinto Vale Cruz
UFPE

Resumo: Este texto apresenta elementos de uma pesquisa em andamento e faz parte de um mapeamento do ensino de música em toda a educação básica das redes pública e privada de Pelotas – RS após a Lei 11.769/08. Nesta comunicação, será mostrado apenas o projeto de pesquisa nas escolas infantis privadas do município de Pelotas na zona sul do estado do Rio Grande do Sul. Tem por objetivo geral mapear o ensino de música nas escolas infantis privadas e por objetivos específicos identificar quem é o profissional que trabalha com a música nas escolas; reconhecer quais as atividades musicais que são desenvolvidas nas escolas; e, identificar quais são as necessidades dos profissionais que trabalham com música nas escolas. O método desenvolvido é o survey de desenho interseccional e o instrumento de coleta de dados é o questionário auto-administrado. A pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados e pretende contribuir com a compreensão do trabalho musical realizado nas escolas e com as discussões acerca do ensino de música na escola básica a partir da homologação da lei 11.769/2008.

Palavras-chave: educação musical em escolas privadas, educação infantil, mapeamento.

Introdução

A educação infantil foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1998a) como parte integrante da educação básica e teve sua complementação com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998b). No documento do RCNEI a música é abordada como uma das linguagens a serem desenvolvidas, sugerindo mais um espaço à educação musical.

Segundo o documento, entre as capacidades que as crianças podem desenvolver estão

> As diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados,

> enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998b, p. 63).

Da promulgação da LDBEN até os dias de hoje, muito se tem discutido sobre o ensino de música nas escolas, principalmente, desde que a lei complementar nº 11.769 foi homologada em 18 de agosto de 2008, instituindo a obrigatoriedade da música como conteúdo do componente curricular em toda a educação básica.

De acordo com Figueiredo (2010),

> Apesar do avanço que a legislação pode trazer, ainda restam diversas questões sobre a educação musical na escola a partir da nova lei. A questão do professor adequado para ensinar música na escola ainda não está definida com toda a clareza necessária, pois a lei 11.769/2008 é genérica; cabe aos estados e municípios, estabelecerem os detalhes desta questão. A prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova lei não acrescenta modificações (FIGUEIREDO, 2010, p.4).

Pelo que se pode observar, o que mais deixou dúvidas em boa parte da população brasileira e para a área da educação musical é sobre quem será o profissional que irá trabalhar com a música nas escolas: o professor especialista ou o não-especialista?

Devido ao fato da educação infantil, não fazer parte, ainda, da educação básica até a promulgação da LDBEN 9.394/96, não havia uma preocupação com esse nível de ensino e, consequentemente, com a qualificação de seus professores.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovem que os professores devem ter formação em nível superior em Curso de Licenciatura de Graduação Plena, pelo parecer do CNE/CP 009/2001, no artigo 62 da LDBEN[1], parece claro que, para o exercício do magistério da educação infantil, pode ser admitido como formação mínima, o curso normal, em nível médio.

Pesquisas vêm apontando mapeamentos sobre a formação musical de professores unidocentes, como Verle e Bellochio (2009) e Soler e Fonterrada (2008 e 2007).

De acordo com Verle & Bellochio (2009), o professor de educação infantil tem papel fundamental para fazer com que a música seja uma realidade nas escolas. Além disso, as autoras complementam que

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

> É imprescindível que o professor tenha conhecimentos musicais suficientes para que possa trabalhar com esta área do saber. Todavia, é bom destacar que esse professor não é especialista em música e sim no desenvolvimento de crianças pequenas, é responsável pela educação da criança numa perspectiva integral, evitando fragmentações curriculares, trabalhando com todas as áreas do conhecimento de maneira articulada, incluindo-se, portanto, a educação musical (VERLE; BELLOCHIO, 2009, p.106).

Nem sempre as escolas da rede pública ou da rede privada de ensino dispõem de um profissional habilitado para desenvolver atividades musicais. Além disso, não há informação de que todos os cursos de formação inicial de futuros pedagogos tenham também alguma disciplina sobre metodologia da educação musical no currículo. De acordo com Pacheco (2007),

> a educação musical não tem recebido atenção no que se refere a sua inclusão nos currículos de formação de futuros professores pedagogos. Ainda são poucos os cursos de graduação que oferecem essa disciplina na sua matriz curricular (PACHECO, 2007, p.89).

Mesmo assim, sem esta devida atenção, Pacheco (2007) propõe ao professor unidocente "a possibilidade de pensar e discutir como a música pode-se tornar [...] um elemento importante do processo educativo das crianças destes níveis da educação básica" (PACHECO, 2007, p.95).

Para ambos os autores, o professor não-especialista pode sim contribuir com o professor especialista nas atividades musicais nas escolas, desde que tenham condições de fazê-lo.

De acordo com Gomes (2010), o espaço de trabalho nas escolas pode ser ocupado pelos professores especialistas e não especialistas, pois, "a educação musical infantil tem contemplado abordagens metodológicas diversas e, apesar de ser espaço do professor unidocente, o educador musical tem encontrado lugar na instituição" (GOMES, 2010, p. 815).

Além do profissional, existe uma preocupação, também, com os conteúdos a serem desenvolvidos. A atual legislação "destaca o papel importante que a escola desempenha no processo educacional e lhe confere uma grande autonomia de organização" (BRASIL, 1998a, p. 41). Portanto, o que será abordado, e em quais circunstâncias, poderá ser definido pelos próprios participantes da escola. A educação musical não possui um currículo obrigatório e nem a Lei 11.769/08 definiu o que deverá ser trabalhado e abordado nas escolas. Neste sentido, Figueiredo (2008) afirma que

> temos valorizado a diversidade ao invés da busca de modelos únicos para todos, compreendendo e respeitando as diferenças locais e regionais. Creio

> que esta é a direção que deveríamos assumir daqui para frente para o estabelecimento de orientações ou diretrizes para as escolas brasileiras. A diversidade deve ser respeitada em primeiro lugar, e isto inclui a diversidade de músicas e a diversidade de abordagens para o ensino de música (FIGUEIREDO, 2008, p.7).

Tendo o autor comentado a respeito da diversidade, é importante também que o trabalho desenvolvido seja de qualidade para a contribuição da formação dos alunos.

Desta forma, poderiam trabalhar juntos, o professor especialista e o não-especialista. Porém, nem sempre é possível esta parceria. Segundo Araujo e Garbosa (2010), mesmo que venham a contribuir com o ensino de música, professores unidocentes podem não conseguir ir adiante sozinhos,

> em função das dificuldades de um trabalho diferenciado como este. Eles podem encontrar limitações no que diz respeito a repertório, elaboração de atividades musicais, adaptação de canções através de arranjos e tantos outros problemas que podem surgir neste processo e eliminar a música da escola (ARAUJO; GARBOSA, 2010, p.989).

Neste sentido, para que os alunos das escolas tenham um ensino de qualidade, é necessário que os professores também tenham uma formação de qualidade. Para isso, pensa-se que a formação continuada busca um aperfeiçoamento para a atuação dos profissionais para as possíveis mudanças na educação. Para Queiroz & Marinho (2007), a formação continuada é entendida como

> um projeto contínuo, que possibilita aos professores caminhos para que, de forma coletiva e contextualizada com o universo de atuação de cada profissional, possam criar alternativas para (re)discutir, (re)definir e transformar o seu pensamento e, consequentemente, a sua prática docente (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p.1).

A formação continuada para os professores também é enfatizada por Araujo e Garbosa (2010), afirmando que

> é preciso, necessariamente, pensar em ações que capacitem e qualifiquem as práticas musicais de professores que ensinarão música na escola, que não serão, de modo geral, professores de música, ao menos nos primeiros anos. Defendo esta ideia porque, mesmo que os sistemas públicos resolvessem contratar professores de música para toda a rede, não haveria profissionais suficientes para suprir esta demanda Bellochio (2000), tendo em vista o número reduzido de professores de música que são formados em cursos de licenciatura a cada ano. A partir desse quadro, a formação continuada de professores se configura em uma possibilidade para a qualificação das práticas de professores unidocentes, muitos sem formação específica em música (ARAUJO; GARBOSA, 2010, p 983).

Com este contexto, de formação e atuação dos professores, sentiu-se a necessidade de pesquisar como a música está presente nas escolas de educação infantil da rede privada do município de Pelotas – RS. Por rede privada de ensino entende-se que

> É um sistema caracterizado por possuir instituições de ensino privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. A rede particular de ensino geralmente é mantida por recursos próprios ou através de anuidades pagas pelos alunos, englobando escolas abertas e outras de vários tipos, como as de orientação religiosa, as mantidas por sindicatos de classe ou grupos empresariais ou, ainda, as escolas cooperativas, mantidas por grupos de pais de alunos (MENEZES &SANTOS, 2002).

Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo geral mapear o ensino de música nas escolas infantis privadas e por objetivos específicos identificar quem é o profissional que trabalha com a música nas escolas; reconhecer quais as atividades musicais que são desenvolvidas nas escolas; e, identificar quais são as necessidades dos profissionais que trabalham com música nas escolas.

Justificativa

Esta pesquisa se justifica porque, ao darmos continuidade às pesquisas já realizadas e/ou em andamento pelo grupo de pesquisa Formação Docente e Educação Musical, apresentaremos um panorama geral sobre a presença da música em parte da rede privada de ensino de Pelotas. As pesquisas na rede privada são muito escassas fazendo com que haja a necessidade, também, de mapear a presença da música nesta rede de ensino. Pretende-se, também, contribuir com a compreensão do trabalho musical realizado nas escolas e com as discussões acerca do ensino de música na escola básica a partir da homologação da lei 11.769/2008.

Além disso, poderá resultar em dados que subsidiem parcerias entre a UFPel e as escolas privadas, para que venham atender as necessidades destas escolas e de seus professores.

Metodologia

De acordo com os objetivos da pesquisa, o método utilizado foi o survey de desenho interseccional. Para Cohen e Manion (1994),

> os surveys agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais essas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994, p.83).

Como os dados desta pesquisa serão coletados em uma única vez, num determinado período de tempo, este trabalho caracterizou-se como um survey de desenho interseccional. De acordo com Babbie (2005), o survey de desenho interseccional permite descrever uma população maior na mesma ocasião.

Foi selecionado como unidade de análise Babbie (2005) o profissional que trabalha com a música nas 97 escolas de educação infantil privadas do município de Pelotas – RS. As 97 escolas selecionadas para esta pesquisa são escolas oficialmente regularizadas no Conselho Municipal de Educação de Pelotas.

Antes da coleta de dados, entraremos em contato com todas as 97 escolas para averiguar se estão todas em funcionamento, se os endereços estão corretos e, ainda, se existe a figura do professor de música, ou, se existe outro profissional que trabalha com a música. A partir destes dados iniciais é que serão distribuídos os questionários auto-administrados. Para Babbie (2005), o questionário é "um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise" (BABBIE, 2005, p. 504). Esse instrumento parece ser o mais adequado, pois o universo de professores a serem pesquisados é num total de 97. Para Laville e Dionne (1999), uma das vantagens do questionário é que "permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas" (LAVILLE; DIONNE,1999, p. 184).

O questionário, construído com base nos questionários elaborados Diniz (2005) e Hirsch (2007), inclui questões que fornecem dados sobre formação inicial e continuada dos professores, tempo e áreas de atuação, atividades musicais desenvolvidas nas escolas, recursos disponíveis para a realização das atividades musicais bem como necessidades dos professores.

Os questionários serão entregues aos professores das escolas e, juntamente com ele, uma carta para a direção e outra carta ao professor, explicando os objetivos da pesquisa, a necessidade da participação e a garantia da não-exposição do nome da escola e nem do professor no trabalho. Neste documento também será incluída uma provável data de devolução do questionário para a validação do mesmo. Após, os dados serão analisados, principalmente, com base na literatura da área de educação musical, focalizando estudos que investigaram a presença da música, especificamente, nas escolas de educação infantil em diversas regiões do país.

Considerações finais

Espera-se que, com essa investigação, possamos mapear a situação do ensino de música nas escolas de educação infantil da rede privada do município de Pelotas. Levantando dados sobre a presença da música, mais especificamente sobre os profissionais que trabalham com música nestas escolas, as atividades que eles desenvolvem e suas necessidades, esperamos poder contribuir com parcerias que venham colaborar na formação continuada desses profissionais, visando estratégias para o fortalecimento da educação musical nas escolas.

Referências

ARAÚJO, Gabriela; GARBOSA, Luciane. Estratégias para a implementação da Lei 11.769/08: proposta de trabalho conjunto entre unidocentes e professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiania. *Anais***...** Goiania: ABEM, 2010. P 983-992.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Federal e Estadual. Porto Alegre: CEED, 1998a. p. 15-48.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 1.

_____. Parecer nº 009/2001, aprovado em 08 maio 2001. *Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior.* Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União.Brasília, 2001.

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

FIGUEIREDO, Sérgio. *A ABEM e o projeto nacional de música na escola*. 2008. Disponível em <http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra_sergio_figueiredo.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

_____. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

GOMES, Carolina. Educação Musical para o Ensino Infantil: levantamento acerca das produções brasileiras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiania. *Anais***...** Goiania: ABEM, 2010. p 814-821.

HIRSCH, Isabel B. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul.* Dissertação (Mestrado em música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber*: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – EducaBrasil, 2002. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=194>. Acesso em: 26 jun. 2011.

PACHECO, Eduardo. *Pedacursão:* uma experiência de formação em Educação Musical na pedagogia. *Cadernos de Educação* | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [29]: 89 - 104, julho/dezembro 2007.

SOLER, Karen; FONTERRADA, Marisa. A música na educação infantil: a visão dos professores das redes municipais e privadas da cidade de Indaiatuba/SP. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16, 2007, Campo Grande. *Anais*... Campo Grande: ABEM/ISME, 2007.

_____. A música na educação infantil: um survey nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba/SP. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais*... São Paulo: ABEM, 2008.

VERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais***...** Londrina: ABEM, 2009. p.104-110 .

Métodos[1] de ensino teórico e instrumental utilizados nas bandas do meio oeste catarinense

Maira Ana Kandler
UDESC
mairaana@yahoo.com

Resumo: Este trabalho consiste em um recorte da dissertação *Bandas musicais do meio oeste catarinense: características e processos de musicalização* e está ligado à linha de pesquisa *Grupos musicais e regência: formação e atuação de regentes; corais, bandas e orquestras*, do Grupo de Pesquisa MusE – Música e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Na pesquisa realizada com 18 bandas encontradas na região do meio oeste do Estado de Santa Catarina, foram investigados: o processo de musicalização dos instrumentistas de sopro destas bandas, a formação dos maestros que atuam nesses grupos e as metodologias de ensino de música utilizadas. O *survey* com desenho interseccional aliado à abordagem qualitativa foi utilizado para o desenvolvimento metodológico da pesquisa, juntamente com a entrevista semiestruturada, a qual foi utilizada como instrumento de coleta de dados. O presente artigo apresenta dados referentes aos métodos de ensino teórico e instrumental utilizados pelos maestros para o ensino musical dos novos integrantes nas bandas investigadas. Os dados obtidos demonstram que os métodos utilizados pelos maestros entrevistados são similares àqueles citados em pesquisas realizadas com bandas de diferentes regiões do Brasil. A escolha dos métodos está ligada principalmente à sua praticidade, simplicidade e eficácia; à tradição de serem usados há algum tempo; e à disponibilidade para a compra destes métodos em lojas especializadas na região investigada.

Palavras chave: Educação musical. Métodos de ensino teórico e instrumental. Bandas musicais.

Introdução

O presente trabalho consiste em um recorte da dissertação *Bandas musicais do meio oeste catarinense: características e processos de musicalização.* A pesquisa, desenvolvida com bandas musicais existentes na região do meio oeste do Estado de Santa Catarina, teve como objetivo principal investigar como é realizado o processo de musicalização dos instrumentistas de sopro destes grupos. Os objetivos específicos elencados, a fim de que o objetivo principal fosse alcançado, foram os seguintes: fazer um levantamento de quantas bandas estão em atividade no meio oeste catarinense e como estão estruturadas; conhecer a formação dos maestros que atuam nestas bandas e; investigar as metodologias de ensino de música utilizadas nesses grupos.

Neste artigo serão apresentados dados referentes aos métodos utilizados pelos maestros e professores para o ensino teórico e instrumental dos novos integrantes das 18

[1] O termo "Método" empregado aqui, se refere aos livros didáticos utilizados pelos maestros e professores para o ensino teórico e instrumental nas bandas.

bandas encontradas na referida região. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os referenciais teóricos que auxiliaram o processo de análise dos dados também são brevemente descritos.

Musicalização e *Habitus*

A pesquisa realizada com as bandas do meio oeste catarinense teve como referencial teórico o conceito de musicalização desenvolvido por Maura Penna (2010) e o conceito de *Habitus* de Pierre Bourdieu (1994, 2001, 2005, 2007).

Segundo Penna, "musicalizar(-se): [é] tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela" (2010, p. 30). "Ser sensível à música" é entendido não como uma sensibilidade dada, por dom inato, mas sim como uma sensibilidade adquirida, construída ao longo de um processo. A autora também expõe que o processo de musicalização é "um processo educacional orientado que se destina a todos que (...) necessitam desenvolver ou aprimorar esquemas de apreensão da linguagem musical" (PENNA, 2010, p. 44). Segundo essa definição, a musicalização tem o objetivo de possibilitar um desenvolvimento completo do indivíduo, enquanto sujeito social, através de um processo formativo e educativo amplo.

Bourdieu defende que comunidades, grupos sociais e os indivíduos que compõem esses grupos são dotados de *habitus*, os quais são incorporados pelas pessoas através da convivência e das experiências vividas no grupo do qual fazem parte. O *habitus* gera práticas individuais e coletivas, que são pertencentes àquele grupo em particular, diferenciando-o de qualquer outro. Também contribui para a definição de coisas a fazer ou a não fazer, através das estruturas cognitivas e motivacionais que estão envolvidas nas ações praticadas. (BOURDIEU, 2001). O *habitus* dá continuidade e regula as ações do mundo social, é "o sistema de disposições passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios". (BOURDIEU, 1994, p. 76).

Procedimentos metodológicos

O *survey* com desenho interseccional (*cross*-seccional) foi o método que se mostrou mais adequado para auxiliar na coleta de dados da pesquisa, pois vai ao encontro dos objetivos propostos no trabalho. O *survey* apresenta três objetivos principais: descrição, explicação e exploração. (BABBIE, 1999). Dessa forma, este método permitiu a descrição da

população investigada e a identificação de traços e atributos dos entrevistados e também das características de cada banda e do ensino de música nelas realizado.

Aliado ao *survey*, a abordagem qualitativa foi utilizada para a análise dos dados recolhidos. Tal abordagem tem como características: o desenvolvimento da pesquisa no ambiente natural, para onde o pesquisador se desloca a fim de coletar e, posteriormente, analisar os dados necessários para a realização do seu trabalho (CRESWELL, 2007); tem caráter holístico, pois está "sempre vinculada ao tempo e ao contexto, ao invés de governada por um conjunto de regras gerais" (BRESLER, 2007, p. 8); é descritiva, apresentando os dados recolhidos através de palavras.

O instrumento de coleta de dados empregado foi a entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com os maestros titulares das 18 bandas investigadas. Obedecendo a procedimentos éticos, foram utilizados nomes fictícios para identificar os profissionais que participaram da pesquisa. A divulgação do nome das bandas participantes foi autorizada por seus dirigentes. No entanto, optamos por numerar os grupos que fizeram parte da pesquisa, a fim de tornar a leitura do texto mais fluente.

Métodos de ensino utilizados nas bandas do meio oeste catarinense

Pesquisas realizadas com bandas de várias regiões do Brasil citam os principais métodos utilizados para o ensino teórico e instrumental nesses grupos. Barbosa (1996), Pereira (1999), Lima (2007), Moreira (2007), Cislaghi (2009) e Almeida (2010), mencionam a utilização do *Método de Divisão Musical* de Paschoal Bona (1944) para o ensino teórico de música. O *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical* de Heitor Pozzolli (1983), também utilizado para o ensino teórico, é referenciado nos trabalhos de Costa (2008), Bertunes (2005), Lima (2007) e Moreira (2007). Ainda no ensino teórico, Cajazeira (2004) e Almeida (2010) relatam em suas pesquisas sobre a utilização do livro *ABC Musical: Princípios ou Elementos de Escrituração Musical*, de Rafael Coelho Machado (s.d.).

No ensino instrumental alguns métodos ocupam a preferência dos maestros e professores que atuam em bandas investigadas no Brasil. Os métodos citados nas investigações são: o *Méthode Complète de Clarinette* de H. Klosé (1933) e o *Célèbre Méthode Complète de Trompette, de Cornet à Pistons et Saxhorn* de Jean-Baptiste Arban (1956), e o *Método para Trompete, Trombone e Bombardino* de Amadeu Russo (1941), presentes nas pesquisas de Barbosa (1996), Pereira (1999) e Almeida (2010). O método *Da Capo – Método para o Ensino Coletivo e/ou individual de Instrumentos de Sopro e Percussão* de Joel Barbosa (2004) é citado nos trabalhos de Moreira (2007) e Vecchia (2008).

Ensino teórico

Os métodos utilizados pelos maestros e professores que trabalham com as bandas da região investigada não apresentam muita variação daqueles encontrados nas pesquisas citadas anteriormente, como pode-se observar na Tabela 1:

TABELA 1 - MÉTODOS DE ENSINO TEÓRICO UTILIZADOS NAS BANDAS INVESTIGADAS

***Método de Divisão Musical* – Paschoal Bona**	**Apostila elaborada a partir do *Método de Divisão Musical* – Paschoal Bona**	**Outros métodos[2]**
Banda 7	Banda 1	Banda 9
Banda 8	Banda 2	Banda 11
Banda 9	Banda 3	
Banda 10	Banda 4	
Banda 12	Banda 5	
Banda 13	Banda 6	
Banda 14	Banda 11	
Banda 15		
Banda 18		

Em nove grupos participantes do estudo, o *Método de Divisão Musical* de Paschoal Bona (1944) é utilizado como suporte para o ensino teórico musical e de solfejo. Este método também serviu de base para os maestros de sete bandas formularem uma apostila de ensino musical teórico. O Maestro Augusto que atua nas bandas 1 a 6, comenta que o motivo da adaptação do método elaborado por Paschoal Bona é diminuir o índice de desistência dos alunos iniciantes na fase do aprendizado musical teórico: “Antes tinha que passar até o [número] 60 do Bona para poder pegar o instrumento. E desistia muita gente. Mas nós resolvemos mudar para esse tipo aí”. (MAESTRO AUGUSTO. ENTREVISTA em 28/04/2010). E o Maestro Luís, que trabalha em conjunto com o Maestro Augusto, continua a explicação: “De 60 se transformou em 14 [lições]. Bem simples assim, (...) fez um resumo de 60 lições em 14”. (MAESTRO LUÍS. ENTREVISTA em 28/04/2010).

A experiência com ensino de música deu sustentação para que o Maestro Mateus, regente da Banda 11, também deixasse de utilizar o *Método de Divisão Musical* de Paschoal Bona na íntegra e adaptasse os exercícios constantes no método para as suas necessidades junto à banda onde trabalha:

[2] *Princípios Básicos da Música para a Juventude* de Maria Luisa de Mattos Priolli e *ABC Musical – Princípios de Música Prática ou Elementos de Escrituração Musical* de Rafael Coelho Machado.

> No início, quando eu comecei a dar aula, eu ia pro *Bona*. Daí, uns dez anos pra cá (...) eu comecei a ficar um pouquinho diferente. Comecei a pegar um pouquinho de bagagem e comecei a fazer o meu método. (...) Eu acho que o *Bona* eu estudei tanto, que não sai daquelas cinco linhas. Você fica fechado lá. (...) eu valorizo o *Bona*, mas, digamos assim, na primeira lição só tem quatro tempos, e na primeira lição eu posso por [figuras musicais] de quatro tempos até a colcheia. (MAESTRO MATEUS. ENTREVISTA em 05/07/2010).

O Maestro Mateus, apesar de considerar a contribuição do método elaborado por Paschoal Bona, aponta para limitações nos seus exercícios. No livro em questão, o primeiro exercício é composto por uma escala diatônica ascendente e descendente formada somente por semibreves. Os exercícios de número dois a cinco utilizam a mesma escala, com a diferença de que a divisão rítmica é realizada com uso de mínimas, semínimas, colcheias e semicolcheias respectivamente. Conforme o relato do Maestro Mateus, este prefere já no primeiro exercício, fazer uma variação maior da divisão rítmica para que os alunos se acostumem logo com as diferentes divisões das figuras. Além da apostila elaborada com exercícios do *Método de Divisão Musical* de Paschoal Bona, o Maestro Mateus, também utiliza o livro *Princípios Básicos da Música para a Juventude* de Maria Luisa de Mattos Priolli (1989) para auxiliar o ensino de teoria musical.

O Maestro Felipe, da Banda 9, utiliza o livro *ABC Musical – Princípios de Música Prática ou Elementos de Escrituração Musical* de Rafael Coelho Machado (s.d), para introduzir o ensino teórico de música. Na seqüência, para a prática do solfejo, este maestro faz uso do *Método de Divisão Musical* de Paschoal Bona. O Maestro Felipe cita a utilização dos dois métodos como complementares, no entanto, as páginas iniciais do livro *ABC Musical* de Rafael Coelho Machado e do *Método de Divisão Musical* de Paschoal Bona, as quais trazem os conceitos de música, harmonia, melodia, ritmo, nome das notas, compassos, valores das figuras, entre outros conceitos, são exatamente iguais. Dessa forma, não seria necessário o uso do livro de Rafael Coelho Machado. O maestro poderia fazer uso somente do método de Paschoal Bona, ou vice versa, para introduzir os elementos teóricos da música e treinar o solfejo.

Ensino instrumental

No ensino instrumental também se nota a utilização recorrente de alguns métodos em várias bandas participantes da pesquisa, como pode-se observar na Tabela 2:

TABELA 1 - MÉTODOS DE ENSINO INSTRUMENTAL UTILIZADOS NAS BANDAS INVESTIGADAS

***Método para Trompete, Trombone e Bombardino* e *Método Completo de Saxofone* – Amadeu Russo**	***Método para Clarineta* – Nabor Pires Camargo**	**Apostilas elaboradas pelos maestros[3]**	**Outros métodos[4]**
Banda 7	Banda 10	Banda 1	Banda 7
Banda 8	Banda 12	Banda 2	Banda 8
Banda 9	Banda 13	Banda 3	Banda 15
Banda 10	Banda 18	Banda 4	Banda 18
Banda 11		Banda 5	
Banda 12		Banda 6	
Banda 13			
Banda 15			
Banda 18			

O *Método para Trompete, Trombone e Bombardino* e o *Método Completo de Saxofone* de Amadeu Russo são utilizados por maestros e professores de nove bandas, e o *Método para Clarineta* de Nabor Pires Camargo é utilizado em quatro bandas investigadas. Outros métodos de ensino também foram citados por alguns maestros, como o *Méthode Complète de Clarinette* de H. Klosé (1933) é utilizado na Banda 15 e na Banda 18. Na Banda 8, o *Método de Trombone para Iniciantes* de Giovani Gagliasso é também utilizado no ensino instrumental e o *Método de Flauta Transversal* de Cesar Albino foi citado pelo Maestro Paulo da Banda 7. O Maestro Otávio, da Banda 15 utiliza além dos métodos de Amadeu Russo e H. Klosé, também o método *Da Capo – Método para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão*, elaborado por Joel Barbosa (2004).

A escolha pelos métodos citados, segundo os maestros entrevistados, deve-se à sua praticidade, simplicidade e eficácia. Conforme os regentes, estes métodos ajudam a cativar os

[3] As apostilas são elaboradas utilizando métodos variados de ensino instrumental.
[4] *Méthode Complète de Clarinette* de H. Klosé, *Método de Trombone para Iniciantes* de Giovani Gagliasso, *Método de Flauta Transversal* de Cesar Albino, *Da Capo – Método para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão* de Joel Barbosa, *Lehrbuch für Trompete* de Erich Rinner e *Lehrbuch für Klarinette – Für Anfänger und leicht Fortgeschrittene* de Henry Arland.

alunos e mantê-los interessados no aprendizado musical. Da mesma forma, a tradição na utilização destes métodos nas bandas influencia a escolha dos maestros.

> (...) um pouco pela questão tradicional de serem usados esses métodos. Há muito tempo são usados. Eles têm se tornado eficientes, e muitas vezes, por falta de conhecimento de outros métodos e da eficácia deles. (...) Então a gente procura trabalhar com esses métodos, principalmente pela questão de a gente já estar acostumado com eles. Não desprezando os outros métodos, e até se a gente conseguisse algum vínculo ou fornecimento de material para poder experimentar, seria muito bom isso aí, pra gente colocar em prática, pra gente fazer uma análise pra ver ser realmente isso vai ser eficaz. (MAESTRO OTÁVIO. ENTREVISTA em 04/06/2010).

O Maestro Otávio, apesar de se mostrar satisfeito com os resultados que obtém com os métodos que utiliza para o ensino musical, demonstra o interesse em conhecer novos métodos, que possam auxiliar o trabalho de ensino dentro da banda na qual atua. O acesso restrito a materiais destinados ao ensino musical deve-se a quase ausência na região, de estabelecimentos que se dediquem à comercialização desse tipo de material. Dessa forma, a oferta de material didático-musical na região é pequena e os livros disponíveis para venda são aqueles que os profissionais que atuam nas bandas investigadas já fazem uso.

Apostilas elaboradas através de seleção de exercícios de métodos instrumentais de vários autores são utilizadas nas bandas 1 a 6. O Maestro Luís, o qual atua nesses grupos, expõe o motivo da elaboração das apostilas:

> (...) eu desenvolvi um método para iniciante. Foi feita uma apostila completa pra cada tipo de instrumento. (...) porque às vezes, um método assim muito difícil no começo, eles [os alunos] acabam desistindo, desestimula. Daí eu fiz bem fácil o método no começo, pra eles tomarem gosto pelo instrumento, e que seja uma coisa rápida pra eles passarem. E depois a gente complica com outros tipos de métodos. (...) pela nossa experiência de tempo de banda, a gente sabe, acho que isso vai ser bom pro aluno, isso aqui talvez não[5]. Então, para ficar uma coisa padronizada, a gente bolou esse método aí (...). (MAESTRO LUÍS. ENTREVISTA em 28/04/2010).

O Maestro Lucas, que está à frente da Banda 16 e da Banda 17, utiliza para o ensino musical métodos austríacos que possibilitam o ensino teórico e instrumental simultâneo. Para o ensino dos instrumentos da família dos metais, o maestro utiliza o método *Lehrbuch für Trompete*[6] de Erich Rinner (1996). O método *Lehrbuch für Klarinette – Für Anfänger und leicht Fortgeschrittene*[7] de Henry Arland (1996) é empregado no ensino de clarinete. O maestro comenta que a escolha desses métodos deve-se à praticidade dos mesmos e aos

[5] O maestro se refere aos conteúdos trabalhados.
[6] Livro de estudo para trompete.
[7] Livro de estudo para clarinete – para alunos iniciantes e intermediários.

resultados rápidos que eles apresentam no ensino musical instrumental, pois aliam a teoria musical e a prática instrumental:

> [os métodos] têm toda uma iniciação para instrumentos de sopro, e uma coisa bem interessante, (...) que eu mais gostei de fazer, foi no primeiro dia que o aluno começa a teoria musical, ele não conhece nada de teoria musical, ele não conhece nota. No mesmo dia em que ele aprende a primeira nota, ele já aprende no instrumento como se toca a nota. (...) Cada nota nova que ele aprende, o que é quatro tempos, o que é dois tempos, o que é colcheia, o que é semicolcheia, ele já vai aprendendo no instrumento. (...) então você já ensina, já mostra a técnica, como é que executa. (MAESTRO LUCAS. ENTREVISTA em 21/04/2010).

Antes de utilizar os métodos de Erich Rinner (1996) e Henry Arland (1996), o Maestro Lucas revela que utilizava métodos alemães onde o ensino teórico antecedia a prática instrumental.

Na Banda 14 o ensino instrumental é realizado através do estudo das escalas maiores e menores e também da escala cromática. O Maestro Henrique, responsável pela banda, elabora também, exercícios baseados nas escalas para que os aprendizes pratiquem a posição das notas no seu instrumento. Em seguida, o estudo musical instrumental é realizado através do repertório executado pela banda.

> Eu pego as escalas e a digitação. A partir do momento que você começa a praticar as escalas e fazer elas certinhas, como é pra ser, a gente daí já começa a colocar a partitura, pegar as músicas. Pode ser as mais faceizinhas, que começa a dominar, pra que ele comece a ter uma visão do que é a música, principalmente quem nunca teve contato com a música. (MAESTRO HENRIQUE. ENTREVISTA em 24/07/2010).

O método *Da Capo – Método para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão,* elaborado por Joel Barbosa, foi utilizado na Banda 17 no início do aprendizado dos integrantes. O atual maestro, que assumiu o grupo em abril de 2010, tem realizado o ensino musical através do repertório executado pela banda. Como no momento da entrevista não havia alunos em fase de aprendizado, o Maestro Lucas comentou que quando for iniciado o ensino de novos músicos, pretende empregar os métodos austríacos que utiliza na Banda 16.

Considerações finais

Através dos dados apresentados neste artigo, podemos observar que os métodos de ensino teórico e instrumental utilizados na região investigada são semelhantes àqueles empregados no ensino musical em outras bandas do país. Com exceção da Banda 4, da Banda

5 e da Banda 16, que possuem contato e convênios com os governos da Suíça e da Áustria, as outras bandas utilizam métodos que estão disponíveis em lojas especializadas em música no Brasil ou aqueles que eram utilizados pelos professores e maestros que atuavam anteriormente nesses grupos.

Os maestros entrevistados apontam em seus discursos que a escolha dos métodos de ensino teórico e instrumental, está relacionada ao fato destes serem usados há algum tempo nas bandas e apresentarem bons resultados nos ensino musical. Além disso, alguns maestros optam por utilizar os mesmos métodos através dos quais passaram pelo processo de aprendizagem musical. A escolha dos métodos utilizados pelos maestros demonstra a presença do *habitus*, como apresentado por Bourdieu, no ensino e nas práticas musicais realizadas nas bandas onde atuam. Os maestros perpetuam as práticas de ensino musical vivenciadas por eles, fazendo adaptações em relação ao repertório executado, no intuito de manter viva a tradição das bandas musicais.

No discurso dos maestros entrevistados, também nota-se o enaltecimento dos livros utilizados para o ensino de música nas bandas, em detrimento da metodologia empregada. O que vai determinar o sucesso ou o fracasso de uma experiência de ensino não é somente o livro, ou como foi denominado neste artigo, o método utilizado para o ensino musical, mas sim a forma como este método é utilizado, as dinâmicas realizadas pelo professor, sua forma de ensinar e abordar os conteúdos.

Referências

ALMEIDA, José Robson Maia de. **Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Trad. Guilherme Cezarino, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BARBOSA, Joel L. S. **Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de Primeiro Grau.** Revista da ABEM, Porto Alegre, N. 3, Ano 3, p. 39-49, jun. 1996.

_____. **Da Capo – Método para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão.** 01 ed. Jundiaí: Editora Keyboard, 2004.

BERTUNES, Carina da Silva. **Estudo da influência das bandas na formação musical: dois estudos de caso em Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiás, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu:** Sociologia**.** Org. Renato Ortiz. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. **Meditações pascalianas.** Tradução Sergio Miceli – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Campo do Poder, Campo Intelectual e Habitus de Classe. In: **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed., São Paulo: Perspectiva, 2005. Cap. 4, p. 183-202.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern, Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRESLER, Liora. **Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 2007, p. 7-16, mar.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. **Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta**.Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CISLAGHI, Mauro César. **Concepções e ações de educação musical no Projeto De Bandas e Fanfarras de São José – SC: Três Estudos de Caso.** Dissertação (Mestrado em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina), Florianópolis, 2009.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. **Transmissão de saberes musicais na Banda 12 de Dezembro**. João Pessoa, 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha, 2ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2007.

LIMA, Marcos Aurélio de. **A banda estudantil em um toque além da música.** São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

MOREIRA, Marcos dos Santos. **Aspectos históricos, sociais e pedagógicos nas Filarmônicas do Divino e Nossa Senhora da Conceição, do Estado de Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PENNA, Maura L. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, José Antônio. **A Banda de música: retratos sonoros brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1999.

VECCHIA, Fabrício Dalla. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do Método Da Capo.** Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

Modelos para construção de um projeto político-pedagógico

Susana Ester Kruger
Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG)
sekruger@uol.com.br

Elizabeth Carrascosa Martinez
Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG)
UNICAMP
elicarras@hotmail.com

Resumo: O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição educacional é um documento norteador que define sua identidade e ideologia, determinando as diretrizes de atuação tanto no âmbito administrativo como educacional. Este artigo apresenta diferentes modelos que podem embasar sua construção e relata brevemente o processo de construção da primeira versão do PPP da Associação Amigos do Projeto Guri (SP).

Palavras chave: projeto político-pedagógico; currículo, educação musical.

1. Conceitos e processos de construção de um PPP

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento norteador que define a identidade e a ideologia de uma instituição educativa e determina as diretrizes de atuação tanto no âmbito administrativo como educacional. Segundo Alberto e Balzan:

> ... o PPI[1] é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES[2], levando em conta sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. (ALBERTO e BALZAN, 2008, p.750).

Assim, este documento deve conter: "a filosofia dos cursos, perfil do profissional a ser formado, divulgação, infraestrutura (recursos físicos, materiais e humanos), estrutura acadêmica (curricular e administrativa), desenvolvimento didático e diretrizes gerais para a pós-graduação, pesquisa e extensão". (Alberto e Balzan, 2008, p.751). A "filosofia dos cursos" relaciona-se à apresentação das concepções e princípios pedagógico-musicais da instituição: visão do seu papel educacional, social e cultural, relacionando-os aos seus referenciais teórico-práticos e a visão sobre o desenvolvimento musical dos alunos.

Porque este documento é intitulado "político" e "pedagógico?

[1] Projeto político-pedagógigo institucional, outro nome dado ao PPP.
[2] Instituições de Ensino Superior.

> *Político* porque o projeto de uma instituição de ensino, como atividade-fim, proporciona a formação dos alunos para a sociedade e, como atividade-meio, se constrói no coletivo, nas relações dos sujeitos (professores, alunos e funcionários) na prática institucional. *Pedagógico* porque nele está a possibilidade de tornar real a intenção da instituição: formar seres humanos críticos e criativos. É este, ao nosso ver, o caráter pedagógico do projeto: subsidiar e orientar a ação educativa. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico se desenvolve, é intencional e se torna parte da vida institucional. (ALBERTO e BALZAN, 2008, p.752).

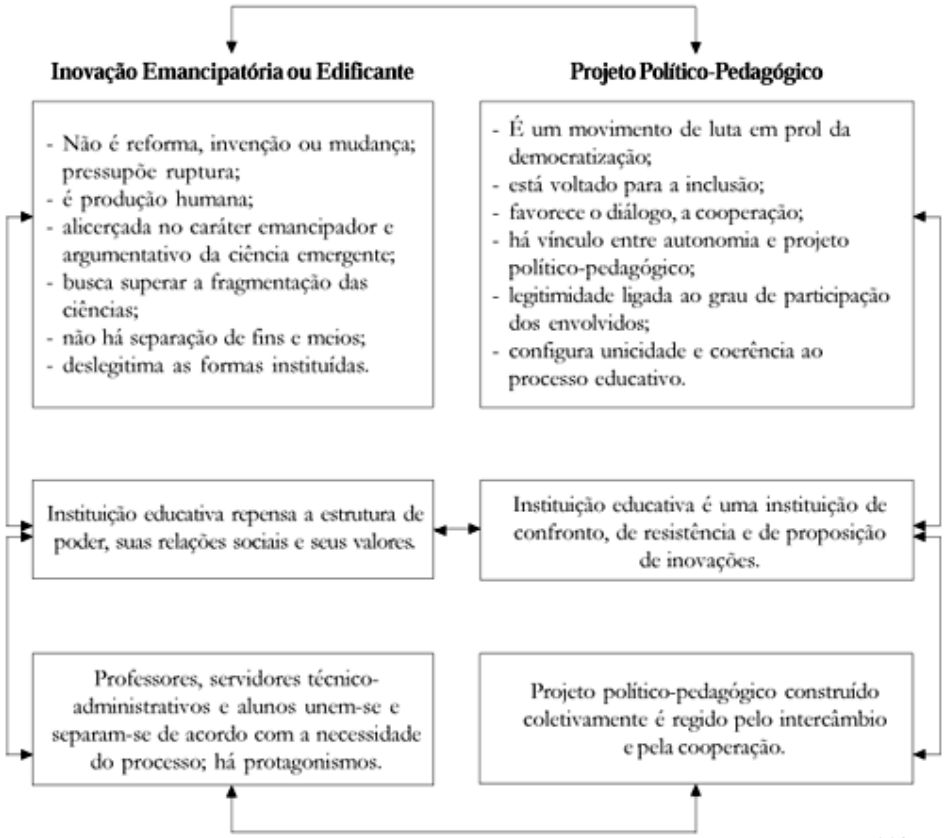
A principal motivação para a construção de um PPP é, principalmente, extrínseca (externa à escola), atendendo a legislação brasileira: Lei 9394/96, artigo 12, inciso I: "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica" (ALBERTO e BALZAN, 2008, p.750). Ademais, a construção de um PPP auxilia a instituição a refletir sobre seus princípios, objetivos, valores, perspectivas, e a externar/concretizar (e preferencialmente fundamentar) aspectos pedagógicos normalmente baseados no 'senso comum' e em sua própria história. Os participantes refletem e discutem suas convicções, crenças e práticas pedagógicas, o que deve implicar em estudos na literatura e revisão de fundamentos teórico-práticos na busca da "identidade" da instituição. Esta discussão também reflete o caráter político do documento – as negociações necessárias, possíveis e relevantes para sua concretização.

> Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas. (VEIGA, 1996, p.12)

Assim, o objetivo principal não reflete apenas às exigências legais o cumprimento de sua formalização textual, mas sim, a qualidade conseguida ao longo do processo de sua elaboração, pois um PPP somente será referência para as ações educativas se os sujeitos da comunidade escolar se reconhecerem nele e o referendarem.

Veiga (2003) sugere que o Projeto político-pedagógico seja elaborado com uma concepção de *inovação emancipatória ou edificante* (vide Figura 1), resultando de reflexões sobre a realidade interna da instituição em um contexto social mais abrangente, sem separar seu processo de construção do produto, com profundas orientações éticas nos processos formativos e decisórios.

Figura 1: Concepções de inovação emancipatória ou edificante e o PPP



Fonte: Veiga, 2003, p.7

As principais características desta concepção são:

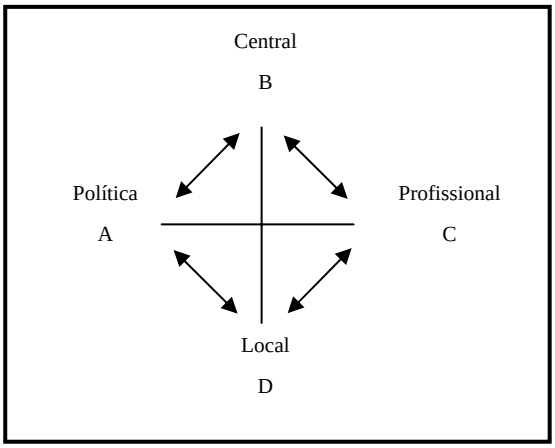
> (a) a busca de uma proposta para uma maior e mais constante democratização e legitimação do projeto político-pedagógico, por meio de reflexão constante sobre as suas concepções e consequentes ações;
> (b) maior comprometimento com a proposta pedagógica da instituição;
> (c) produção coletiva e integrada do projeto, envolvendo profissionais de diferentes áreas;
> (d) busca de autonomia sociopolítica e identidade organizacional própria na elaboração e implementação, com critérios claros para todas as etapas de trabalho e realização em seu contexto;
> (e) atribuição de "unicidade e coerência ao processo educativo" envolvendo aspectos técnico-metodológicos e o contexto (baseado em Veiga, 2003).

Porém, mesmo estes modelos precisam ser revisitados e questionados. Por exemplo, em que grau é possível formatar um PPP com perfil totalmente emancipador de um curso se ele precisa ser formatado com base no PPP geral (PPI) da instituição? Qual é a coerência desejada para os diferentes cursos de uma instituição? Ou, em uma instituição com várias

unidades com os mesmos cursos, qual é o grau de autonomia desejada em cada unidade de modo que, ao mesmo tempo, não se perca a identidade institucional?

Existem várias formas de elaboração do PPP, que vão desde uma determinação/formato mais centralista até a descentralização completa. O "modelo conceitual" com quatro estratégias proposto por Lundgren (1996) sobre "mudança e gestão educativa" (vide Figura 2) pode dar algumas ideias sobre participação e autonomia na elaboração do PPP:

Figura 2: Modelos básicos da mudança e gestão educativa



Fonte: LUNDGREN (1996), apud PACHECO (2000) (adaptado)

Segundo Lundgren (1996) citado por Pacheco (2000), estes quatro modelos de estratégia apresentam as seguintes características:

> **a) Modelo A-B (política centralista**). Papel determinante do Ministério da Educação na concepção e operacionalização da política curricular. É uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais, e a responsabilidade do professor reside na implementação de orientações e programas definidos *urbi et orbe*[3] na base de um complexo quadro normativo.
> **b) Modelo D-C (política descentralista). P**redominam os territórios locais na contextualização da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares, que são então recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade.
> **c) Modelo A-D (política centralista e descentralista).** Prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada ao nível das práticas. A prática curricular é autônoma no discurso e texto curriculares, mas é definida e regulada pelo Estado através do estabelecimento de referenciais. Os territórios locais têm

[3] *urbi et orbe:* expressão latina que significa "para a cidade [de Roma] e para o mundo", vem das proclamações romanas antigas e atualmente é utilizada em algumas bênçãos papais específicas (vide http://en.wikipedia.org/wiki/Urbi_et_Orbi). No contexto da citação, pode se referir a concepções e decisões centralizadas, que são apenas comunicadas ao povo.

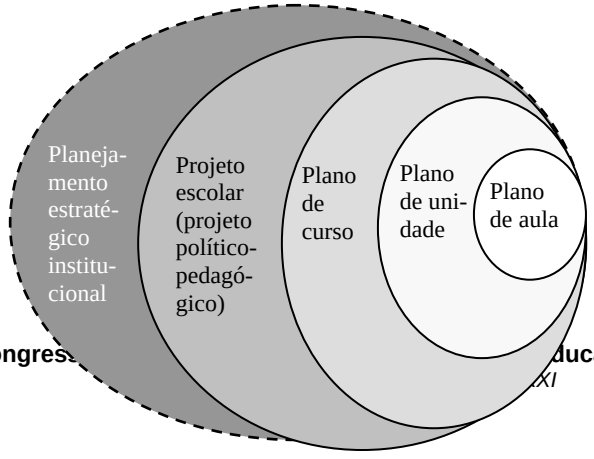
> autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados.
> **d) Modelo C-B (política descentralista e centralista).** Predominância das componentes profissional dos atores e institucional dos territórios locais. A descentralização existe tanto nos discursos como nas práticas curriculares. O Estado define os referenciais da política curricular, que é recontextualizada pelos territórios locais, articulando o que pode ser face ao que deve ser. (LUNDGREN, 1996, apud PACHECO, 2000, p.2)

Em termos práticos, se o professor atuar em uma escola onde predomina o Modelo A-B de política centralista, pouco poderá realizar em termos de tomada de decisão curricular. Será um mero "implementador" do PPP, com competências profissionais abafadas por normas e atividades – um "tarefeiro". No segundo Modelo (D-C), de descentralização, as escolas e o professor tomam as decisões, exercitando e ampliando plenamente suas competências e assumindo as responsabilidades curriculares e pedagógicas implícitas nesta descentralização. No Modelo A-D as competências profissionais do professor podem ser exercitadas, porém, há um controle um pouco maior das suas práticas pedagógicas devido ao estabelecimento de referenciais norteadores. O último Modelo (C-B) é o inverso do Modelo A-D: os referenciais norteiam a prática dos professores, mas eles têm liberdade para recontextualizá-los; portanto, devem ser bem formados, exercitar e desenvolver suas competências, tendo orientações e normas pedagógicas gerais claras, bem fundamentadas e divulgadas, o que por sua vez resultará em maior confiança dos órgãos reguladores que lhes conferirão autonomia e participação nas decisões.

2. Gestão: o planejamento institucional

Talvez a resposta ao desafio da autonomia para a elaboração do PPP esteja no "planejamento estratégico institucional", um documento maior e mais abrangente, que norteia o PPP da instituição, os planos de curso, de unidade e de aula – estes cada vez mais autônomos e contextualizados. A integração e dependência entre estas diferentes instâncias são vistas na Figura 3 adiante:

Figura 3: O Projeto político-pedagógico, suas influências e derivações



O Planejamento estratégico institucional, que antecede o projeto político-pedagógico, é um documento macro cada vez mais requisitado nas instituições (educacionais, socioculturais, sociais) fora da "academia", principalmente por influência dos setores empresariais onde é comumente realizado. Segundo Silva (2009), dentre seus benefícios estão: agilizar decisões, melhorar a comunicação, aumentar a capacidade gerencial para tomar decisões; promover uma consciência coletiva, proporcionar uma visão em conjunto, maior delegação [de autonomia, com descentralização de decisões], oferecer uma direção comum para todos, orientar programas de qualidade e melhorar o relacionamento da organização com o seu ambiente interno e externo.

Para Ackoff (apud OLIVEIRA, 2010, p.14), ele deve conter:

- *fins*: visão, valores, missão, propósitos, objetivos, objetivos funcionais, desafios e metas;
- *meios*: macroestratégias, macropolíticas, estratégias, políticas e processos;
- *organização*: requisitos organizacionais e estruturantes;
- *recursos*: humanos, tecnológicos e materiais/financeiros, programas, projetos e planos de ação;
- *implementação e controle*: acompanhamento da implementação e avaliação.

Após a realização do planejamento estratégico institucional e o projeto político-pedagógico, deve ser criado o *plano de curso* (normalmente semestral ou anual), retratando as ações e referenciais "macro" de um curso ou disciplina. O *plano de unidade* (ou "unidade de ensino") deriva do plano de curso, portanto deve ser interrelacionado e especificar mais as propostas pedagógicas para cada período (unidade). Do plano de unidade derivam os *planos de aula*, que especificam as propostas para cada aula e demonstram como os demais níveis serão concretizados (ASSIS, BARRO e CARDOSO, 2008, p.9).

A organização curricular dos cursos deve se balizar nas seguintes reflexões: o que, por que, quando, e como *ensinar*; e o que, por que, quando e como *avaliar*. Os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e princípios metodológicos resultantes serão um primeiro nível de concreção do currículo. O plano de curso deve ser pensado coletivamente, pelos professores de componentes curriculares afins, e os planos de unidade e posteriormente de aula serão elaborados por componente curricular ou individualmente. A ação vai do coletivo ao individual e facilita a integração dos objetivos, estratégias e conteúdos, fazendo que os alunos percebam a unidade estratégica do ambiente educacional. Em resumo, esta unidade pode ser concretizada pela realização do planejamento estratégico, do qual deriva o *projeto*

político-pedagógico e, principalmente, pelas ações decorrentes do *plano de curso*, por sua vez refletido no *plano de unidade* e então no *plano de aula*, efetivadas coletiva e individualmente pelos professores atuantes naquele contexto.

3. Relato do processo de construção de um PPP

O Projeto Guri (www.projetoguri.org.br) existe há mais de 15 anos, oferecendo aulas coletivas de instrumento musical e coral para mais de 36.000 crianças e adolescentes de 06 a 18 anos em mais de 360 cidades do Estado de São Paulo. Entretanto, a primeira versão de seu Projeto Político-pedagógico foi formalizada apenas a partir de 2008. A motivação extrínseca veio da Secretaria de Estado da Cultura, com quem a Associação Amigos do Projeto Guri firmou um contrato de gestão para gerir o Projeto. A Secretaria sugeriu que as organizações sociais gestoras de seus projetos educativo-musicais constituíssem seu PPP com base em um modelo que cada uma adaptou e reorganizou para atender suas especificidades. Por exemplo, a AAPG optou por incluir em seu documento as seguintes seções (AAPG, 2010):

> PARTE I: PRINCÍPIOS TEÓRICO-PRÁTICOS E ORGANIZACIONAIS
> *1. Aspectos gerais*
> Concepção da instituição sobre o PPP – resumo, importância do documento para a explicitação do caráter/perfil pedagógico da instituição. Breve histórico da instituição.
> *2. Missão, visão,valores, objetivos*
> Enunciado da missão, visão, objetivos gerais da instituição.
> 3. *Princípios norteadores*
> Princípios gerais de atuação (ensino coletivo de música, educação para a paz, quatro pilares da educação, Guri Consciente e Guri Inclusivo).
> 4. *Estrutura organizacional*
> Organogramas institucionais, constituição dos polos e estrutura dos cursos nos diferentes tipos de polo.
> 5. *Desenvolvimento social*
> Princípios gerais de desenvolvimento social da AAPG que norteiam as atividades nos polos.
> 6. *Educação musical: fundamentos teórico-práticos*
> Conteúdos do ensino musical (dimensões de crítica musical) e estratégias (Modelo (T)EC(L)A).
> 7. *Cursos: ementas e programas de ensino*
> Estruturados nas seções: apreciação; execução; composição, improvisação e arranjo; (T)écnica; (L)iteratura; conteúdos mínimos; métodos e repertório.
> 8. *Metodologia e recursos didáticos*
> Princípios metodológicos e parâmetros para avaliação musical
> *9. Elementos comuns*
> Manual do aluno e Acervo cultural dos polos
> 10. *Referências bibliográficas complementares*
> 11. *Anexos*

A AAPG procura, cada vez mais, unificar os conceitos relacionados à educação musical e ao desenvolvimento social, suas duas "áreas fim". Cada uma possui suas especificidades, porém a prática precisa ser permeada pelos conceitos e valores gerais da instituição e os conceitos de uma precisam permear também as ações da outra. Apenas devido ao escopo deste texto, serão relatadas, brevemente, as principais ações que permearam a elaboração dos elementos educativo-musicais desta primeira versão do PPP.

Em 2008, a AAPG contratou vários consultores de música para fornecerem sugestões pedagógicas e conteúdos para os diferentes cursos, produzindo um documento preliminar com ementas dos cursos. Posteriormente, a instituição reconheceu que este documento não refletia, na íntegra, todos os conceitos adotados principalmente no que tangia ao repertório e a diversidade de atividades (execução, composição, apreciação) principalmente no nível básico dos cursos; por isso, os mesmos foram redirecionados para fazerem parte de um curso intermediário. Na época também foi realizada uma grande reestruturação organizacional, com a criação de novos polos educativo-musicais denominados polos regionais, cujo modelo pedagógico era diferente dos demais (ex. ensino coletivo homogêneo de instrumentos musicais, enquanto nos outros o ensino é, na maior parte, heterogêneo);

Em 2009 foi iniciada a revisão e criação dos conteúdos para o curso básico. Após um grande processo seletivo na qual a instituição contratou, via regime CLT, mais de 1200 educadores musicais, auxiliares artístico-pedagógicos e auxiliares de polo, foram divulgados os princípios básicos norteadores, que incluíram o Modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979) e as dimensões de crítica musical (SWANWICK, 2003). O PPP começou a ser estruturado pela equipe interna (na sede da AAPG), tendo como consultor o próprio educador inglês. Como exemplo, apresentamos na Figura 4 o quadro que norteou a estruturação dos conteúdos dos componentes curriculares e foi adotado para visualizar seu resumo:

Figura 4: Forma de apresentação do Resumo dos Conteúdos do PPP/AAPG (2010)

1. APRECIAÇÃO 1.1. Materiais 1.2. Expressão 1.3. Forma
2. EXECUÇÃO 2.1. Atividades gerais 2.1.1. Materiais 2.1.2. Expressão 2.1.3. Forma 2.2. Prática instrumental em grupo

3. COMPOSIÇÃO, IMPROVISAÇÃO E ARRANJO 3.1. Materiais 3.2. Expressão 3.3. Forma	
(T)écnica	(L)iteratura

Neste quadro, pretendeu-se facilitar a visão da importância das atividades de envolvimento direto com a música – execução, composição e apreciação –, as quais deveriam ser complementadas com atividades técnicas e de literatura. Os educadores não precisariam contemplar todas estas atividades em todas as aulas, mas deveriam integrá-las em seu planejamento semestral visando oferecer diferentes perspectivas e práticas aos seus alunos. Considerou-se também que o foco principal seria a execução musical tendo em vista que a instituição oferece cursos de instrumento e coral; neste sentido, também a técnica (com toda a diversidade inerente a este parâmetro) é um apoio relevante. De todo modo, a adoção do Modelo (T)EC(L)A, complementado pelas dimensões de crítica (materiais, forma, expressão), podem resultar em uma estrutura básica sólida, que permite diversificar as experiências e também conversar com outras tendências pedagógicas e metodologias, buscando oferecer aos alunos um aprendizado musical rico e de "qualidade". Como sustenta Swanwick, "educação musical é educação estética, o que significa simplesmente que ela se preocupa com a qualidade mais do que com a quantidade da experiência" (SWANWICK, 1979, p.58).

Como todos os cursos e componentes curriculares abordaram os conteúdos acima, considerou-se possível almejar certa identidade pedagógica. Para que os princípios pedagógicos gerais pudessem ser entendidos e divulgados, o prof. Keith Swanwick ministrou workshops para a equipe de supervisão e uma oficina no III Seminário da AAPG (2009). Nestas ocasiões, muitos educadores, técnicos de instrumento ("supervisores" dos educadores) e assistentes de instrumento ("supervisores" dos técnicos) reconheceram que suas práticas incluíam tais princípios, embora não houvesse um modelo estruturante das práticas. Sua adoção assim pôde prover uma sólida e ampla base educativo-musical, na qual poderiam ser agregadas e combinadas diversas linhas de atuação.

Em 2010 a primeira versão do PPP foi finalizada, impressa e distribuída na AAPG, sendo adotado para a criação dos planos de ação do polo e planos de aula dos educadores. Atualmente, o documento encontra-se em processo de revisão e aprofundamento de elementos como integração do processo artístico-pedagógico (aulas, prática de conjunto e apresentações) e detalhamento do sistema de avaliação/monitoramento do desenvolvimento musical dos alunos, entre outros. Em paralelo, estão sendo produzidos livros didáticos, que explicitam os

princípios e diretrizes pedagógico-musicais e sociais do PPP, e dada muita ênfase à formação continuada da equipe educacional, visando reflexões e construção de novas práticas que repercutirão diretamente nas aulas.

Conclusão

O referencial apresentado no início deste texto remete a confecção do PPP da AAPG à concepção de inovação emancipatória ou edificante, principalmente porque sua elaboração contou com a equipe da sede (os "assistentes de instrumento"). Muitos já haviam atuado como educadores nos polos, e/ou na supervisão dos educadores, como "técnicos de instrumento" e, por isso, além do conhecimento instrumental e pedagógico, tinham grande conhecimento da realidade do campo. Por outro lado, naquele momento, não seria possível adotar a concepção emancipatória na íntegra devido à grande capilaridade do Projeto e ao seu grande número de educadores. Para que estes também participem, poderão ser ouvidas suas críticas e sugestões, norteando assim a segunda próxima do documento.

Em relação aos modelos de Lundgren (1996) citado por Pacheco (2000), consideramos que o processo adotado pela instituição reflete o modelo AD, de política centralista e descentralista. Isso porque a sede da AAPG elaborou o PPP (enquanto referencial), e os polos podem (re)interpretá-lo "em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados" (p.2). Neste momento, existe a necessidade institucional de fornecer bases pedagógico-musicais amplas e coerentes, que demonstram a identidade da instituição e podem ser recontextualizadas e ampliadas pelos educadores em suas práticas nos planos de curso (denominados, na instituição, de planos de ação do polo) e nos planos de aula individuais.

Referências

ALBERTO, Jorge Luís Moreira; BALZAN, Newton César. Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 745-770, nov. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/07.pdf. Último acesso em 25/04/2011.

ASSIS, Machado de; BARROS, Oliveira; CARDOSO, Santos. *Planejamento de ensino:* algumas sistematizações. Itinerarius Reflectionis, Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. Vol I - n. 4, jan/jul 2008. Disponível em http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/itinerarius/article/view/214/195.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Planejamento estratégico***:** conceitos, metodologia, práticas. 27ª Ed., São Paulo: Atlas, 2010.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade* [online]. 2000, vol.21, n.73, pp. 139-161. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf. Último acesso em 27/03/2010.

_____. Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada. *Seminário A territorialização das políticas educativas (1998)*. Guimarães (Portugal): Centro de Formação Francisco de Holanda, 1998. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10208/1/Politicas curriculares decisao recentralizada.pdf. (1999) e http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_7.htm (1998). Último acesso em 27/03/2010.

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

_____. *A Basis for music education*. London: Routlege: 1979.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: *Cadernos CEDES*, vol. 23 nº 61. Campinas: UNICAMP, Dec. 2003. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003006100002&script=sci_arttext&tlng=pt . Último acesso em março/2007.

Motivação autônoma e estilo motivacional do professor de música que atua nas escolas de educação básica

Francine Kemmer Cernev
UFRGS
francine@cernev.com.br

Resumo: Este artigo apresenta um recorte da minha dissertação de mestrado sobre a motivação de professores de música que atuam em escolas de educação básica realizado no Programa de Pós graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste trabalho, faço uma reflexão do referencial teórico da pesquisa, com o intuito de fomentar a compreensão da motivação do professor de música e seu estilo motivacional em sala de aula. O objetivo desta explicação é entender as características motivacionais adotadas pelos professores de música em sala de aula e suas implicações na motivação dos alunos para as atividades musicais. O referencial teórico utilizado foi fundamentado na Teoria de Autodeterminação que analisa as razões pelas quais os indivíduos se envolvem ou evitam determinadas atividades. As conclusões sobre a relevância deste modelo teórico para a Educação Musical diz respeito ao desenvolvimento de estratégias motivacionais que possibilitem a promoção de um ambiente educacional propício para fomentar a motivação para aprender e ensinar música.

Palavras chave: Motivação do professor de música; teoria da autodeterminação; educação básica.

Introdução

Independente da sua situação profissional, os professores diferem no seu estilo de ensino e nas formas pelas quais interagem em sala de aula. Alguns professores oferecem opções aos seus alunos, orientando o senso crítico, estimulando o aprendizado e o desenvolvimento musical autônomo. Outros professores fornecem orientações específicas para os alunos terem determinados comportamentos em sala de aula. De acordo com a psicologia educacional, esse tipo de comportamento pode ser evidenciado pela motivação do professor no momento de sua prática educativa. Segundo Schunk, Pintrick e Meece (2008) a motivação é vista como um processo por meio do qual uma atividade é direcionada, investigada e sustentada.

A motivação pode ser observada por diferentes abordagens teóricas como a teoria da autodeterminação. Esse modelo teórico, elaborado por Edward Deci e Richard Ryan (DECI; RYAN, 2008a) define que comportamentos motivados intrinsecamente (de forma interna) ou extrinsecamente (de forma externa) incidem diretamente na motivação dos indivíduos, proporcionando respectivamente sentimentos de realização ou exaustão pessoal.

A Teoria da Autodeterminação

A teoria da autodeterminação foi elaborada na década de 1970 (DECI; RYAN, 1985, 2000, 2008a; RYAN; DECI, 2000) propondo que os seres humanos, desde seu nascimento, possuem propensões inatas para aprender e ser estimulados. A partir de meados dos anos 1980, os estudos sob a luz da teoria da autodeterminação foram intensificados e expandidos em diversas áreas do conhecimento, como educação, saúde, religião, esporte, entre outros (DECI; RYAN, 2000, 2008b). A premissa fundamental dessa teoria é que os seres humanos são orientados para o crescimento e naturalmente capazes de se adequarem a uma estrutura social (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

De acordo com Deci e Ryan (1985), os seres humanos têm a necessidade de se sentirem autônomos e participarem de atividades porque assim desejam. Os autores abordam que diversas razões podem levar uma pessoa a participar de uma determinada atividade, de acordo com o sentimento de liberdade em suas escolhas, evidenciadas pelos diferentes tipos de motivação (RYAN; DECI, 2000).

Segundo a teoria da autodeterminação, o desenvolvimento da personalidade, objetivos de vida, aspirações, energia e vitalidade são importantes para as pessoas se sentirem ativas, automotivadas, curiosas e interessadas (DECI; RYAN, 2008b). Seus proponentes, entretanto, reconhecem que nem sempre as pessoas agem de maneira autodeterminada, podendo agir de diferentes formas perante uma situação, de acordo com seu envolvimento e interação com o ambiente.

Para os proponentes da teoria da autodeterminação, os ambientes estão continuamente em mudança e transformação. Seus estudos, portanto, não buscam observar as diferenças de ambiente, mas, sim, investigar como o contexto sociocultural pode contribuir para proporcionar e satisfazer as necessidades psicológicas em um indivíduo. O foco da teoria se concentra em estudar como as pessoas iniciam suas interações com o ambiente e como elas se adaptam, se modificam e crescem em função das transações ambientais.

Segundo Deci e Ryan (2008a), diversas razões levam uma pessoa a participar de uma determinada atividade, de acordo com o sentimento de livre escolha e coerência. Essas razões são evidenciadas pelos diferentes tipos de motivação que podem ser distinguidas de acordo com seu nível de autodeterminação, através da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer (também traduzida por alguns autores como “necessidade de pertencimento”, “necessidade de relacionamento” ou ainda “necessidade de estabelecer vínculos”).

A necessidade de autonomia reflete um desejo de estar no controle ou a sentir-se autônomo em termos de seu próprio comportamento. A necessidade de competência refere-se ao desejo de dominar e ser competente nas interações com o meio ambiente. A necessidade de pertencimento reflete um desejo de pertencer ou estar ligado a um grupo (DECI; RYAN, 2008a).

Segundo a teoria, quanto melhor as três necessidades básicas forem satisfeitas, maior será o nível de autodeterminação de uma pessoa. Nesta perspectiva, é importante conhecer como o professor de música interage com o ambiente educacional em que atua para poder compreender como a motivação para ensinar musica ocorre no ambiente escolar. Reeve (2004) aponta que a forma como o professor age tem impacto significativo e direto sobre a forma livre de autodeterminação que cada aluno percebe sobre si mesmo para suas atividades escolares e para seu futuro pessoal.

Uma das mais importantes proposições dos criadores e pesquisadores da teoria da autodeterminação incide sobre como os fatores ambientais podem facilitar ou prejudicar o sentimento de autodeterminação, além de contribuir para qualidade do desempenho e a sensação de bem-estar pessoal. Dessa forma, o contexto social pode auxiliar ou prejudicar essa tendência natural psicológica, incidindo sobre suas percepções, comportamentos e, consequentemente, sua motivação (RYAN; DECI, 2000; REEVE, 2006).

O estilo motivacional do professor de música

Da mesma forma que a motivação pode ser observada de forma interna ou externa em uma pessoa, os professores podem ministrar suas aulas de música motivados internamente ou externamente. Professores de música motivados internamente são considerados por esse modelo teórico como professores promotores de autonomia enquanto professores motivados externamente são os professores controladores em sala de aula.

Em geral, professores promotores de autonomia facilitam o aprendizado de seus alunos, enquanto que professores relativamente controladores interferem na interiorização das atividades dos alunos, incentivando-os através de recompensas externas. (PELLETIER; SHARP, 2009). De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004), um professor que apoia a autonomia de seus alunos ensina com maior coerência facilitando-lhes que se identifiquem com as atividades propostas. Em contrapartida, um professor que controla seus alunos interfere na sua autodeterminação, pois estabelece regras fixas e define o que eles devem fazer, através de incentivos externos.

Para Reeve, Bolt e Cai (1999), o estilo motivacional refere-se à crença e confiança do professor para desenvolver determinadas estratégias de ensino. Guimarães (2003) esclarece que o estilo motivacional demonstra que alguns professores teriam personalidades mais voltadas para o controle, enquanto outros tenderiam a apoiar as interações de seus alunos. Flink, Boggiano e Barrett (1990) codificaram o estilo motivacional de professores para determinar como as formas de apoio à autonomia e ao controle diferem em sala de aula. As conclusões indicam que professores com apoio à autonomia tendem a ouvir mais seus alunos, fazendo perguntas que despertam o interesse deles, diferentemente dos professores controladores, que incentivam seus alunos para respostas pré-determinadas ou desejáveis.

Para avaliar o estilo profissional do professor foi desenvolvido um instrumento de medida (questionário) denominado Problemas na Escola (*Problems in Schools*), criado na década de 1980 por Deci et al. (1981). Os autores definiram quatro estilos motivacionais: alto promotor de autonomia (AA), moderado promotor de autonomia (MA), moderado controlador (MC) e alto controlador (AC). Esse instrumento foi testado em diferentes países (inclusive no Brasil) e em diferentes ambientes educacionais (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007; FLINK; BOGGIANO; BARRETT, 1990; GUIMARÃES, 2003; GUAY; BOGGIANO; VALLERAND, 2001; MACHADO, 2009; MANOUCHEHRI, 2004; PELLETIER; SEGUIN-LEVESQUE; LEGAULT, 2002).

Ao adotar o estilo motivacional *alto controlador* (AC), o professor de música seria aquele profissional que identifica uma solução e faz uso de motivadores extrínsecos para encorajar os alunos a adotarem comportamentos apropriados. Estabelece formas específicas de comportamento, sentimento ou pensamento em seus alunos, criando um ambiente de baixa liberdade em sala de aula. Interfere na autodeterminação dos alunos, pois tende a convencê-los a aderir aos seus valores, regras e crenças pessoais, utilizando recompensas externas para encorajar comportamentos apropriados (GUIMARÃES, 2003; MACHADO, 2009). Neste caso, o professor de música estimularia o aprendizado dos alunos com fins específicos e fornece um *feedback* baseado em recompensas.

O estilo motivacional *moderado controlador* (MC) revela que o professor identifica uma solução e encoraja sua implementação apelando ao senso internalizado de "obrigação" dos alunos ou para que considerem um comportamento como correto (GUIMARÃES, 2003; MANOUCHEHRI, 2004). Nesse estilo, o professor de música faz uso de estratégias externas, mas faz com que os alunos aceitem tal tarefa para não se sentirem culpados ou constrangidos. O professor de música moderado controlador é aquele profissional que incentiva os alunos a desenvolverem uma atividade musical com incentivos externos da aprendizagem em si.

No estilo motivacional *moderado promotor de autonomia* (MA) o professor procura despertar nos alunos algum tipo de empatia ou identificação com a sua maneira de encarar os problemas, seus valores ou exigências. Nesse caso, o professor incentiva o aluno a simpatizar com a forma com que os demais colegas tendem a entender, diagnosticar e resolver o mesmo problema (MANOUCHEHRI, 2004). Para Guimarães (2003), esse estilo motivacional ocorre quando o comportamento do aluno é valorizado pelo professor. É o caso quando os alunos fazem uma atividade para "agradar" o professor de música, e não necessariamente porque estão empolgados com a atividade. Eles sabem que o professor irá elogiar seus comportamentos, recebendo um *feedback* que satisfaça seu ego.

O professor, como alto *promotor de autonomia* (AA), busca identificar e nutrir as necessidades básicas dos estudantes, seus interesses e preferências, criando oportunidades para que os recursos internos dos alunos guiem seus próprios comportamentos. Nesse estilo, o professor incentiva o aluno a diagnosticar problemas e gerar soluções (MACHADO, 2009; MANOUCHEHRI, 2004). Esse comportamento aproxima-se do nível da motivação intrínseca. A prática de promoção da autonomia por parte do professor pode ser o elo essencial para aumentar não só o envolvimento de curta duração nos alunos, mas a motivação e o engajamento permanente em sala de aula (STEFANOU et al., 2004). Neste caso, os comportamentos dos professores incentivam seus alunos a aprenderem música, porque os alunos se envolvem na atividade pois elas despertam prazer, alegria e criam expectativa pelas aulas de música.

A literatura corrente (ASSOR et al., 2005; PELLETIER; SHARP, 2009; ROTH et al., 2007; TAYLOR; NTOUMANIS; STANDAGE, 2008) analisa o impacto da motivação dos professores e os consequentes comportamentos interpessoais adotados para a motivação de seus alunos. Roth et al. (2007) sugerem que professores que se percebem autônomos deverão adotar um estilo maior de promoção à autonomia, criando melhores oportunidades para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos em sala de aula.

O estilo motivacional do professor é um processo de escolha que emana (não exclusivamente) de diferenças de personalidade, mas que pode ser orientado e aprendido por todos (REEVE, 1998). Isso é corroborado no estudo de Taylor, Ntoumanis e Standage (2008), ao relatarem que o sentimento de autonomia do professor em sala de aula estava intimamente ligado à orientação de um estilo motivacional promotor de autonomia por parte dele próprio. Segundo essa pesquisa, os professores que escolheram ser profissionais promotores de autonomia em sala de aula tiveram impacto na forma com que eles agiram, fornecendo

explicações significativas, apoio, compreensão aos alunos e estimularam seu aprendizado em sala de aula.

De acordo com a teoria da autodeterminação, o ambiente age na percepção do professor, satisfazendo ou não suas necessidades psicológicas básicas. Essa satisfação, denominada de motivação autônoma (ROTH et al., 2007), resultará na adoção de um estilo motivacional (DECI et al., 1981) que determinará suas ações pedagógicas. Essas ações pedagógicas poderão refletir diretamente na promoção de apoio ou controle do professor em sala de aula.

Professores com orientações promotoras de apoio à autonomia reconhecem a importância da motivação para o desenvolvimento da autonomia, enquanto professores com orientações controladoras reconhecem a importância de eventos motivacionais externos. Conforme a teoria da autodeterminação, a adoção do estilo motivacional tende a influenciar na percepção de motivação por partes dos alunos, podendo incentivar ou não a gostarem da aula e aprenderem de forma autônoma em sala de aula (DECI; RYAN, 2008a). De forma cíclica, a motivação do aluno (com outras ações do ambiente) também pode refletir na percepção do professor, gerando novas percepções de motivação, sejam elas internas ou externas, conforme a figura 1 a seguir:

Figura 1. Síntese das interações com o ambiente educacional baseada na Teoria da Autodeterminação de Deci e et al. (1981) e Roth et al. (2007).

Neste caso, um professor de música motivado externamente pode estar trabalhando apenas porque espera receber um salário no final do mês e está ali porque precisa cumprir sua hora de serviço. Provavelmente este profissional (com motivação extrínseca) não estará preocupado com o aprendizado autônomo dos seus alunos o que, segundo a teoria da

autodeterminação, acarretará num comportamento controlador em sala de aula (podendo ser alto controlador ou moderado controlador). Esse estilo motivacional refletirá no estilo de apoio pedagógico que o professor escolheu para seu ensino e consequentemente para suas aulas de música. Os alunos, influenciados pelo estilo controlador deste professor, podem desenvolver a atividade conforme previsto mas, a longo prazo, tenderão a perder a vontade, o prazer e o entusiasmo pelas atividades musicais em sala de aula, prejudicando seu aprendizado e o valor das aulas de música no ambiente educacional.

Em contrapartida, um professor de música motivado internamente desenvolve suas atividades com mais entusiasmo e otimismo, mesmo nos momentos em que ocorrem algumas dificuldades no seu ambiente laboral. Desta forma, as diversidades ocorridas entre professores e direção não costumam influenciar as atividades desenvolvidas na sala de aula. Ali, o ambiente é lúdico, envolvente, estimulante e cativante, no qual os alunos são o centro do processo de aprendizagem. O professor, ao adotar o estilo motivacional promotor de autonomia, se preocupa com o sentido e significado de suas aulas para os alunos, estimulando-os a terem prazer pelas atividades musicais.

Bzuneck e Guimarães (2010), em recente revisão de literatura sobre a motivação em sala de aula, relataram também outros estudos que demonstraram a importância dos professores na motivação dos alunos. Os autores observaram que os resultados apontaram um alto índice de professores controladores no contexto educacional em consequência das pressões externas como metas e a necessidade de cumprir obrigações que dificultavam o trabalho em sala de aula.

Considerações finais

Esse artigo teve como foco trazer reflexões sobre a motivação e os estilos motivacionais que os professores de música podem adotar em sala de aula a fim de auxiliar sua atuação no contexto da educação básica. Ao trazer um referencial bibliográfico sobre o tema, foi possível observar estudos onde é comum a adoção de recompensas extrínsecas pelos professores mas que, a longo prazo, prejudicaram a motivação intrínseca dos estudantes, uma vez que deslocaram a aprendizagem para atrativos externos. Assim, é possível considerar que alunos que recebem muitas críticas, pressões ou sentem-se coagidos a agir de forma pré-determinada pelo seu professor, tendem a ter sua percepção de autonomia prejudicada, apresentado consequentemente menor motivação para aprender música. Contudo, isso não significa que o professor não possa utilizar tais recompensas em sala de aula.

Guimarães e Boruchovitch (2004) argumentam que o uso de recompensas externas possui benefícios educacionais se for utilizado adequadamente. De acordo com essas autoras, seu uso deve ser criterioso, para evitar que os professores venham a adotar um estilo motivacional promotor de controle e, consequentemente, seus alunos sejam orientados apenas extrinsecamente para as atividades educacionais. No mesmo estudo, as autoras relatam que o uso de elogios e diálogo facilitam a promoção de autonomia e auxiliam na motivação dos alunos para a aprendizagem em sala de aula. No entanto, é preciso considerar como esse elogio é utilizado pelos professores para não banalizar o seu uso e não perder seu valor educacional.

Conforme os proponentes da teoria da autodeterminação, o estilo motivacional adotado pelo professor de música influenciará nas estratégias motivacionais utilizadas em sala de aula. Reeve, Deci e Ryan (2004) afirmam que os professores que apoiam a percepção de autonomia entre seus alunos são os que possuem internalizados (acima de qualquer estilo motivacional) um senso de autodeterminação. No caso dos professores motivados autonomamente, eles podem adotar estratégias de ensino que fomentem a motivação interna dos seus alunos, utilizando como base pedagógica a informação com uma linguagem não controladora. Outra estratégia importante para o professor de música é comunicar e estabelecer o valor das atividades musicais para que os alunos tenham prazer ao desenvolvê-las. Acreditar em si mesmo e acreditar no aprendizado dos seus alunos são fundamentais para orientá-los e motivá-los a aprender.

Alguns professores que se sentem pressionados, ou acreditam que seus alunos são motivados extrinsecamente, podem sentir-se desmotivados ou desestimulados em sua prática educativa. Entretanto, nem sempre os resultados vêm de imediato. É necessário perseverança, dedicação e entusiasmo para que as atividades musicais se tornem significativas em sala de aula. Facilitar e promover um diálogo aberto com seus alunos, fornecer opções e escolhas democráticas, reavaliar erros de forma construtiva, saber ouvi-los e dar oportunidade para que eles se expressem, criar um ambiente lúdico e criativo são essenciais para propiciar a motivação na aprendizagem musical.

Referências

ASSOR, Avi et al. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, v. 15, p. 397-413, 2005.

BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Jose A.; GUIMARÃES, Sueli É. R. (Org.). Motivação para aprender: aplicações o contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.

BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli E. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 415-421, 2007.

DECI, Edward L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, v. 73, n. 5, p. 642-650, 1981.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plennum Press, 1985.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

FLINK, Cheryl; BOGGIANO, Ann K.; BARRETT, Marty. Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 59, n. 5, p. 916-924, 1990.

GUAY, Frédéric; BOGGIANO, Ann K.; VALLERAND, Robert J. Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 27, n. 6, p. 643-650, 2001.

GUIMARÃES, Sueli E. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor*: adaptação e validação de um instrumento. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, Sueli E. R.; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

MACHADO, Amélia. C. T. A. *Interação professor-aluno*: preferência por autonomia ou controle. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MANOUCHEHRI, Azita. Implementing mathematics reform in urban schools: a study of the effect of teachers' motivation. *Urban Education*, v. 39, n. 5, p. 472-508, Sept. 2004.

PELLETIER, Luc G., SHARP, Elizabeth C. Administrative pressures and teachers' interpersonal behavior in the classroom. *Theory and Research in Education*, v. 7, p. 174-183, 2009.

PELLETIER Luc G.; SEGUIN-LEVESQUE, C.; LEGAULT, L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 1, p. 186-196, 2002.

REEVE, Johnmarshall. Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, v. 23, n. 3, p. 312-330, 1998.

REEVE, Johnmarshall. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, v. 28, n. 2, p. 147-169. 2004.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

REEVE, Johnmarshall; BOLT, Elizabeth; CAI, Yi. Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, n. 3, p. 537-548, 1999.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

ROTH, Guy et al. Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 99, n. 4, p. 761-774, 2007.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

SCHUNK, Dale H.; PINTRICK, Paul R.; MEECE, Judith. *Motivation in education*: theory, research, and applications. 3rd ed. New Jersey: Pearson Education, 2008.

TAYLOR, Ian M.; NTOUMANIS, Nikos; STANDAGE, Martyn. A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 30, p. 75-94, 2008.

Motivações e conflitos de alunos de um curso superior de música popular em aulas de percepção musical anteriores à graduação

Darcy Alcantara Neto
UFES
darcyalcantaraneto@gmail.com

Heloisa Feichas
UFMG
hfeichas@gmail.com

Resumo: Neste artigo, apresento um recorte da pesquisa de mestrado intitulada "Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular". A pesquisa teve como objeto as aprendizagens em percepção musical de 13 alunos que ingressaram no Bacharelado em Música Popular da Escola de Música da UFMG, em 2010. O objetivo era compreender como tais alunos construíram anteriormente conhecimentos e habilidades relacionados à percepção musical e quais os significados e valores que lhes atribuem, além de investigar conflitos vivenciados ao longo do processo, impactos sobre suas práticas musicais e expectativas acerca de um curso superior de música. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou a abordagem "estudo de caso instrumental" e empregou questionários e grupos focais. Neste artigo, serão apresentados os perfis dos alunos e suas experiências com aulas de percepção musical, tendo como foco específico as motivações para a aquisição de conhecimentos formais e os conflitos e insatisfações vivenciados ao longo do processo, que apontam para um ensino descontextualizado, mecânico, autoritário e excludente. Apesar disso, muitos alunos legitimam o conhecimento musical formal como superior em relação a suas práticas de "tocar de ouvido", o que pode ser analisado à luz do conceito de "boa vontade cultural" elaborado por Pierre Bourdieu.

Palavras chave: Música popular. Percepção musical. Motivações e conflitos.

Introdução

Neste artigo, serão apresentadas algumas das conclusões da pesquisa "Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular" (ALCANTARA NETO, 2010a)[1]. A investigação teve como foco os processos de aprendizagem relacionados à percepção musical de 13 alunos que ingressaram no Bacharelado em Música Popular da Escola de Música da UFMG no ano de 2010.

Antes de tudo, é importante tecer breves considerações sobre a realidade da educação musical superior no Brasil. Como Hentschke & Souza (2004, p. 103) apontam, "No nível educacional formal (escolas, universidades), a educação musical no Brasil tem sido fortemente influenciada pelos modelos europeus em termos de repertório e de abordagens de ensino/aprendizagem". Desde a fundação da primeira escola de música no Brasil (a atual

[1] A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2009 a 2010, orientada pela Prof. Dr.ª Heloisa Feichas.

Escola de Música da UFRJ), o modelo de ensino vigente nas universidades tem valorizado os cânones da música clássica e a aquisição de habilidades como leitura e escrita por meio da notação convencional, consideradas como condição *sine qua non* para a prática musical. Assim, "Há uma quase completa ausência da cultura popular brasileira dentro da universidade" (HENTSCHKE e SOUZA, 2004, p. 103). Para ingressar em um curso de graduação de nível superior, os candidatos devem demonstrar conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura e escrita musical, além de nomear e discriminar acordes, ritmos e escalas, de uma maneira bastante tradicional. Tal ênfase na escrita musical se dá em detrimento de outras habilidades musicais (como tocar de ouvido, improvisar ou compor, por exemplo).

No entanto, como a maior parte da população ainda não tem pleno acesso à educação musical na Educação Básica (situação que gradualmente vem mudando, especialmente a partir da lei 11.769/2008[2]), as habilidades usualmente desenvolvidas nas aulas de percepção musical são adquiridas pelo esforço dos próprios estudantes, quase sempre através de meios privados, e muitas vezes apenas com o propósito de ingressar em um curso superior de música.

Nesse contexto, emergiu o objetivo desta pesquisa: compreender como esses alunos de música popular construíram suas habilidades e conhecimentos relacionados à percepção musical anteriormente à faculdade, e quais os significados e valores que atribuem a seus próprios processos de aprendizagem. A investigação buscou compreender também: que tipos de conflitos esses alunos vivenciaram ao longo desse processo; quais as consequências das aprendizagens formais sobre suas práticas musicais; e, finalmente, quais suas expectativas sobre as aulas de percepção musical na universidade.

Fundamentação teórica e metodologia

O primeiro ramo de literatura revisado[3] para esta pesquisa incluiu a pesquisa conduzida por Feichas (2006) na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EMUFRJ). A pesquisadora perguntou: "Qual a natureza das atitudes, valores, crenças e comportamento dos alunos da Escola de Música em relação a seus processos de aprendizagem

[2] Sancionada em 2008, a Lei 11.769 estabelece que "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo [...]" do ensino de artes, estabelecendo um prazo de três anos para sua efetiva implementação. A lei está disponível no endereço: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>.
[3] Parte da revisão bibliográfica, ainda no estágio inicial da pesquisa, foi relatada em artigo anterior; cf. Alcantara Neto (2010b).

e suas experiências com a educação musical?" (FEICHAS, 2010, p. 48). Pesquisas em sociologia da educação musical forneceram os conceitos de aprendizagem formal e informal, especialmente as investigações realizadas por Green (2002; 2008b) no contexto britânico.

Em segundo lugar, como o foco desta pesquisa é um pouco mais específico, revisou-se também a literatura sobre as aulas de percepção musical. Pesquisadores como Cuttieta (1993), Grossi (1999, 2003), Grossi e Montandon (2005), Souza (2004) e Barbosa (2009) discutem o ensino de teoria e percepção musical no Brasil, preocupados com uma abordagem mecânica e descontextualizada dos elementos musicais e das práticas.

Por último, a pesquisa abordou também tópicos mais amplos na sociologia da educação – incluindo as teorias de Bourdieu e Passeron (1975) e Freire (1991) – e da sociologia da cultura e da música – em especial os trabalhos de Bourdieu (1983, 2008), DeNora (2003), Green (2008a) e Middleton (1990), entre muitos outros.

Todos esses autores conduziram a análise dos dados para uma perspectiva sociológica crítica ampla, iluminando as relações de poder no ambiente escolar e o papel das culturas dominantes e dominadas na constituição das identidades dos grupos sociais.

Em termos de metodologia, esta é uma pesquisa qualitativa, e mais especificamente, um estudo de caso instrumental. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e grupos focais, além de análise de documentos (principalmente materiais pedagógicos utilizados pelos alunos, e provas do vestibular de anos anteriores).

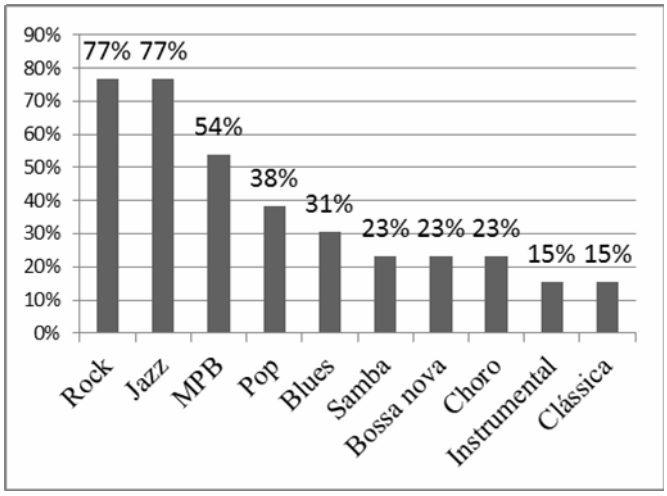
Perfis dos estudantes de música

Os 13 estudantes entrevistados (2 mulheres e 11 homens, com faixas etárias bem distribuídas entre 17 e 26 anos de idade), eram alunos do primeiro período, à época da coleta de dados (entre março e abril de 2010). A maior parte declarou tocar guitarra e violão, e menos frequentemente piano, bateria e outros instrumentos; alguns estudantes também cantam. A duração média de suas aprendizagens musicais foi 7 anos e 10 meses; a maior parte deles vivenciou práticas informais de aprendizagem e alguns experimentaram processos mistos (formais e informais) ao longo de suas vidas. Todos atribuíram grande importância ao contexto familiar e às amizades no começo de seus processos de aprendizagem, similarmente aos músicos entrevistados por Green (2002).

Muitos dos estudantes afirmaram que tocam em bares e restaurantes, além de ministrar aulas particulares de música; muitos também tocam em bandas e/ou outros grupos instrumentais. Em resposta a uma questão aberta sobre suas preferências musicais, 10 dos 13

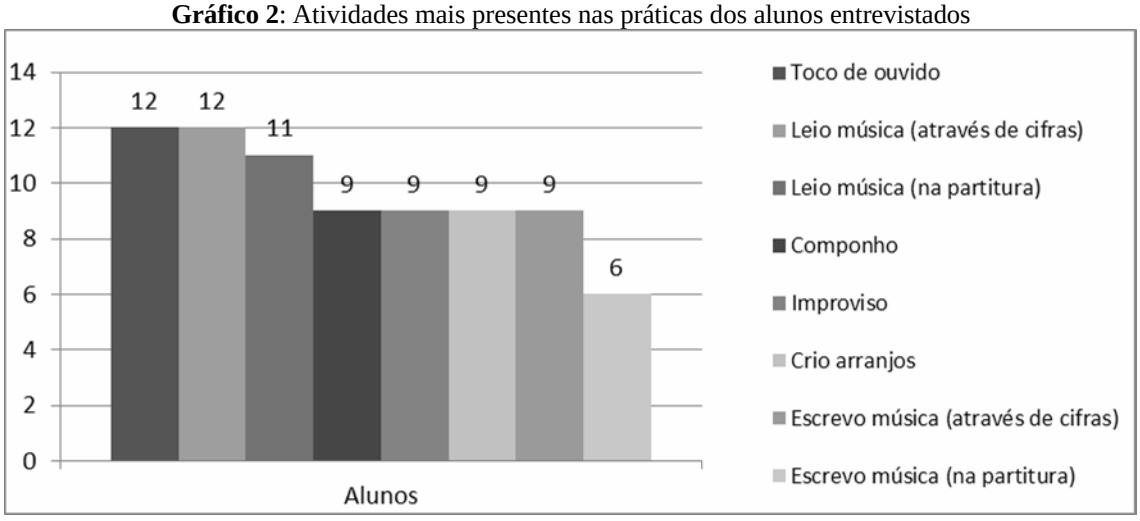
alunos mencionaram, "*rock*" e "*jazz*", e sete também mencionaram "MPB" (música popular brasileira". Apenas dois alunos afirmaram preferência pela música "clássica" e "instrumental", como se pode ver no Gráfico 1.

Gráfico 1: Preferências musicais dos alunos entrevistados



Em relação aos processos de aprendizagem, a maior parte dos alunos (10) começou a desenvolver habilidades musicais por meio de práticas informais, especialmente "tocando de ouvido" a música que gostavam, participando de grupos musicais e bandas e, muitos deles, atuando profissionalmente. Doze estudantes afirmaram ainda que tocar de ouvido é uma habilidade extremamente importante em suas práticas musicais. Por outro lado, escrever música (utilizando a notação musical tradicional) foi a atividade menos frequente (indicada por apenas seis alunos), como se pode ver no Gráfico 2.

Gráfico 2: Atividades mais presentes nas práticas dos alunos entrevistados



Quase todos os alunos adquiriram seus conhecimentos formais (leitura e escrita, reconhecimento auditivo e discriminação de elementos musicais abordados na teoria tradicional) através de aulas particulares e em escolas de música privadas, muitas delas especializadas em música popular. Apenas três estudantes (incluindo as duas alunas) começaram a aprender música através de práticas formais, em escolas de música (dois deles com repertório clássico, mudando seu interesse posteriormente em direção à música popular).

Ao serem perguntados sobre as motivações para cursar uma graduação superior em música, todos os estudantes afirmaram seu interesse em se tornar melhores músicos, aprofundar e ampliar seu conhecimento musical. Nove alunos também afirmaram seu interesse em estar em um ambiente musical.

De forma geral, há muitas semelhanças entre estes estudantes, os músicos populares e mistos investigados por Feichas (2006) e os músicos populares entrevistados por Green (2002), que pontua que:

> [...] o que caracteriza sua forma de aquisição de conhecimento é: a centralidade da escuta e de tocar de ouvido; o desenvolvimento de habilidades em grupos; o prazer e a identificação com a música que está sendo tocada; o valor do sentimento, sensibilidade, inspiração e criatividade na musicalidade; a relação entre sentimento e técnica; o valor da amizade, comprometimento, amor pela música e uma receptividade para outros estilos, incluindo a música clássica. (GREEN, 2002, p. 41)

Experiências dos alunos em aulas de percepção musical

Em média, os alunos entrevistados frequentaram aulas de percepção musical por 1 ano e 10 meses (apenas 23% da duração média de suas aprendizagens musicais).

Em resposta à questão: “Que atividades foram realizadas com mais frequência na aula de percepção musical?”, 90% dos alunos mencionaram algo como “solfejo e ditado (rítmico e melódico)” e, menos frequentemente, “análise musical”. Comentando sobre a avaliação, os estudantes relataram “Testes no final do semestre, com uma parte teórica, solfejo e ditado”, muitos deles similares a provas de vestibular ou exames de anos anteriores. Todos estes aspectos podem ser vistos como parte de uma pedagogia musical marcadamente tradicional.

Motivações

Embora alguns estudantes tenham afirmado que buscaram cursos preparatórios específicos porque o conhecimento de percepção musical era requisitado no ingresso à universidade, por meio do vestibular, ou pelo fato das aulas de percepção serem obrigatórias para frequentar as aulas de instrumento em escolas de música popular, aprender a ler e escrever música parece ter sido uma necessidade musical crescente para muitos deles, em suas trajetórias musicais.

Alguns alunos declararam que buscaram o conhecimento teórico-musical inspirados em músicos que estudaram música formalmente (como é o caso de algumas bandas de rock brasileiras, como Angra, citada por um estudante). É este o caso de Júlio, que afirmou que "Então é importante estudar, né? Não é só ficar no quarto, tocando guitarra, sozinho". Ricardo falou ainda sobre outra importante função da notação musical, que o motivou a buscar aulas de teoria musical: "Encurta o caminho, né? Acho que facilita. Você consegue entender: 'olha, ele usou uma escala tal'... Em vez de você pegar nota por nota, de ouvido, pra tentar imitar aquela escala", Esta é, aliás, a função de comunicação da notação musical como uma forma de metalinguagem entre músicos, apontada por Nettl (1995, p. 37).

Outra motivação para alguns alunos foi o desenvolvimento de autonomia e independência, como exemplificado no discurso de Carla: "Agora, se eu faço uma música, vou lá e escrevo, já passo ela a limpo, e já tá pronto. Você não precisa de ninguém pra ajudar". Da mesma forma, a aquisição de habilidades de leitura e escrita foi considerada um diferencial no mercado de trabalho, contribuindo para músicos mais bem sucedidos profissionalmente, na opinião dos entrevistados.

Para Eduardo, um ambiente favorável é determinante: "Em um coral, você vai aprender muito mais do que pegando um solfejo e tendo que ler ele; é um solfejo por obrigação". Por outro lado, Márcio enfatizou também que a teoria musical deve ser tomada "como uma ferramenta, como meio e não como fim", o que está de acordo com a compreensão dos músicos populares investigados por Green, para quem "A notação é usada apenas como um meio para um fim, nunca por si só, e raramente para analisar a música, o que é feito auditivamente" (GREEN, 2001a: 206).

De forma geral, os estudantes demonstraram também um forte sentimento de autonomia e comprometimento acerca de suas aprendizagens musicais, criticando maus professores e enfatizando suas próprias buscas pelo conhecimento.

Conflitos

Em geral, as experiências dos estudantes com as aulas de percepção musical foram marcadas por conflitos, que se expressaram por meio de insatisfações, descontextualizações em dois níveis, e por um caráter autoritário e excludente.

Insatisfações e descontextualizações

As aulas de percepção musical foram consideradas áridas e desprazerosas por todos os alunos entrevistados. José afirmou: "Solfejo eu estudo porque eu preciso mesmo" e Marília: "Todo mundo odeia solfejo!". Como pontuado por Green (2008b, p. 3) em relação às aulas de música oferecidas nas escolas regulares britânicas, "Muitos jovens que vão se tornar músicos populares habilidosos e bem sucedidos relatam que a educação musical que receberam na escola foi inútil, ou pior, prejudicial". Na mesma sintonia, mas falando mais especificamente sobre as aulas de percepção musical, Pratt (1998, p. 1) afirma que:

> Uma proporção alarmante de músicos, questionados sobre suas próprias experiências de treinamento auditivo, admitem que não gostavam delas, pensavam que eram ruins, e as consideravam em grande parte irrelevante para o seu posterior envolvimento na música.

Para além de mera insatisfação, os discursos dos alunos revelam um ensino descontextualizado, mecânico e distante de suas práticas musicais. Neste sentido, foi possível identificar dois níveis de descontextualização: intra e extra-musical.

O primeiro nível, *intramusical*, se refere à *descontextualização dos elementos musicais*, ou, em outras palavras, à fragmentação do discurso musical em dimensões separadas: ritmo, melodia, harmonia, e assim por diante. Como Grossi (1999) nos diz, tarefas que geralmente têm lugar nas aulas de percepção musical são claramente derivadas de testes psicológicos que tinham como objetivo "medir a musicalidade" nos indivíduos – como o *Measures of musical talent*, elaborado por Carl Seashore (1919), cuja base teórica foi estabelecida posteriormente em sua influente obra *Psychology of Music* (1938).

As aulas de percepção musical herdam os mesmos princípios destes testes, como apontado por Grossi:

> A base para a maioria dos modelos de teste é a discriminação de componentes distintos da música, incluindo altura (intervalos, melodia), ritmo (metro, acento), harmonia, fraseado e temas. Este é o domínio dos testes padronizados, onde 'discriminação', 'reconhecimento', 'identificação' e 'comparação' são palavras-chave estratégicas. Eles estão basicamente

> buscando respostas para os componentes 'técnicos' da música. (GROSSI, 1999, p. 15-16)

Mas a problemática mais ampla sobre descontextualização se ilumina apenas quando desnaturalizamos conhecimentos e habilidades tradicionalmente focalizadas nas aulas de percepção musical como musicais em si mesmas, ou ainda como sinônimos universais de musicalidade. Precisamos, ao invés disso, compreendê-las historicamente, como parte importante de tradições musicais bastante especificas: a música clássica de origem europeia e outras que herdam desta alguns significados, práticas e valores – como certos estudos formais de jazz.

Esta dimensão mais ampla nos leva a um segundo e mais sutil nível de descontextualização, *extramusical*, ou ainda: *descontextualização das habilidades musicais.* Ela é causada pelo conflito entre o conhecimento formal (centralizado na notação) e habilidades desenvolvidas por meio de práticas informais de aprendizagem (como tocar de ouvido): o primeiro perversamente se impõe sobre outras tradições musicais, ainda que de forma naturalizada. Os discursos dos alunos revelam que algumas habilidades enfatizadas no ensino formal, como o solfejo, no contexto das aulas, eram completamente desconectadas de outras habilidades e conhecimentos musicais desenvolvidos anteriormente ou paralelamente.

> José: No começo, eu era muito relutante, assim, em relação à teoria. Imagina alguém que gosta de *rock* e *blues*, e começa a estudar solfejo... É um mundo completamente diferente. É quase como se fossem duas coisas diferentes, assim: música "A" e música "B". [...] Eu não sentia que eu tava fazendo música, que eu tava aprendendo nada de musical.

Caráter autoritário e excludente

Os alunos também narraram experiências em aulas de percepção musical que foram marcadas por um caráter autoritário e excludente, levando muitos deles a desistir de estudar música, o que se exemplifica na afirmação de Carla: "Tenho muitos amigos do colégio que falavam: 'Eu tava fazendo aula de guitarra, mas parei, porque acho um saco aula de teoria". A notação musical, para alguns autores, pode verdadeiramente ser utilizada como um poderoso instrumento de exclusão, ao invés de conduzir as pessoas a desenvolver suas habilidades musicais através da aquisição de um novo código (SOUZA, 2004, p. 206; GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 122).

Júlio afirmou: "Cheguei num ponto que eu desempolguei [...] achava que a teoria era um pouco limitante". Como o ensino enfatiza a leitura e escrita de símbolos da notação convencional, o caráter autoritário se manifesta exatamente na tentativa de invisibilizar nas

aulas as habilidades oriundas de outros terrenos performáticos, em que a escuta é mais valorizada, levando a considerá-las como um conhecimento de pouco valor, isto é, de inferior *status* em relação aos conhecimentos formais. E, como Green (2008b) nos recorda,

> Podemos supor que muitas crianças e jovens que fracassam e desistem da educação musical formal, longe de serem desinteressadas ou não-musicais, simplesmente não respondem ao tipo de ensino oferecido. Contudo, até muito recentemente, educadores musicais não reconheceram ou recompensaram as abordagens envolvidas na aprendizagem musical informal, nem foram particularmente conscientes ou interessados nos elevados níveis de entusiasmo e comprometimento com a música apresentados por jovens músicos populares. (GREEN, 2008b, p. 3)

Por outro lado, a análise dos discursos de quase todos os estudantes revela a existência de uma representação social predominante que presume que "saber música é saber ler música", um pressuposto bastante comum, aliás, como aponta Souza (2004, p. 207-8). Muito frequentemente, os alunos se referem a si mesmos como se tivessem começado a aprender música apenas quando começaram a ler música.

Ainda mais importante, as afirmações dos alunos refletem, ao mesmo tempo, duas posições paradoxais em relação a diferentes tipos de conhecimento e habilidades, associadas a práticas de aprendizagem formais e informais. Por meio de seus discursos, eles reproduzem macroconcepções e valores sobre tais práticas musicais, que são ideologicamente e respectivamente relacionadas a posições de alto e baixo *status*. Um bom exemplo vem de Cláudio, que, em uma das sessões de grupo focal, referiu-se a um músico que adquiriu suas habilidades através de práticas informais de aprendizagem como "Alguém que é muito bom lá fora, e que não sabe nada...".

Todos esses valores são reforçados através de experiências na educação formal, o que pode ser exemplificado em outra situação relatada por Cláudio, que narra a atitude de sua professora de piano em relação a seu "ouvido" bem desenvolvido: "A professora falava: 'Cláudio, pára de usar o ouvido'. Ela sentia que eu tava usando o ouvido, caçando a nota. [...] Pra ela, o ouvido tava ali substituindo o papel".

Para a professora de Cláudio, escrita e memória (ou letramento e oralidade) – materializados em práticas de ler música e tocar de ouvido – são irreconciliáveis, práticas reificadas em uma dicotomia mutuamente excludente. Isso pode ser parcialmente explicado se lembrarmos que

> [...] 'tocar de ouvido' parece ser uma atividade tão cercada de tabus do ensino tradicional que confunde as pessoas. Não é raro ver professores de música aconselharem os alunos a evitarem tocar de ouvido, porque isso

> poderia atrapalhar suas habilidades de leitura. Em muitos casos, funciona como uma proibição. [...] É considerada uma forma cultural não-letrada e, consequentemente, a música produzida tem sido encarada como simples demais, indigna de investigação ou talvez desinteressante [...]. (FEICHAS, 2006, p. 171)

Considerações finais

Cláudio, ao ser perguntado, em uma sessão de grupo focal, se nunca havia conversado com sua professora a respeito de suas insatisfações descritas logo acima, respondeu: "Aquela briga era comigo mesmo. Eu brigava era comigo". Além de impotência, sua fala reflete a internalização de um conflito entre duas tradições performáticas: a escrita e a oral. Outra aluna, Marilia indicou algo similar, quando afirmou que, "por incompetência", ela não encontrou "outra forma, melhor" de aprender a teoria musical.

Transferir responsabilidade para si próprio pode ser interpretado como uma pequena parte visível de um complexo processo de legitimação do conhecimento musical formal, escolarizado. No relato final desta pesquisa, propõe-se que os discursos de alguns alunos revelam a adoção da "boa vontade cultural", conceito elaborado por Bourdieu, em *A Distinção: crítica social do julgamento* (BOURDIEU, 2008), que consiste em reconhecer a superioridade da cultura dominante (representada pelo saber formal) e buscar se aproximar ou até se converter a essa cultura, reconhecendo sua própria inferioridade (ou indignidade). Tais aspectos da pesquisa[4] e outras conclusões serão relatados com profundidade em futuros artigos.

[4] Cf. Alcantara Neto (2010a), p. 178-188 e p. 200-209.

Referências

ALCANTARA NETO, D. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010a.

ALCANTARA NETO, D. Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010b. p. 164-173. Disponível em: < http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-DarcyAlcantara.pdf>. Acesso em: 28 set. 2011.

BARBOSA, M. F. S. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. *A distinção:* crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP / Zouk, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

CUTIETTA, R. A. The Musical Elements: Who Said They're Right? *Music Educators Journal*, v. 79, Issue 9, p. 48-53, Maio 1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3398635>. Acesso em: 23 mai. 2010.

DENORA, T. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, Cambridge, 2003. p. 165-177.

FEICHAS, H. *Formal and informal music learning in Brazilian higher education*. 2006. 258 f. Tese (Doctor of Philosophy - PhD) - University of London (Institute of Education), Londres, 2006.

FEICHAS, H. Bridging the gap: informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 27, Special Issue 01, p. 47-58, Março 2010.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GREEN, L. *How popular musicians learn:* a way ahead for music education. Londres e Nova Iorque: Ashgate, 2002.

GREEN, L. *Music on Deaf Ears:* Musical Meaning, Ideology and Education. 2ª ed. Bury St Edmonds, United Kingdom: Arima Publishing, 2008a.

GREEN, L. *Music, Informal Learning and the School:* a New Classroom Pedagogy. Cornwall: Ashgate, 2008b.

GROSSI, C. D. S. *Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary brazilian composers*. Londres. 1999. Tese (Doctor of Philosophy - PhD) - Universidade de Londres (Instituto de Educação). Londres.

GROSSI, C. S. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, L; SOUZA, J. (Org.). Avaliação em Música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 124-139.

GROSSI, C. S.; MONTANDON, M. I. Teoria sem mistério: questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora da UFPR. 2005. p. 120-127.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. Musicianship and Music Education in Brazil: A Brief Perspective. In: LEONG, S. (Ed.). *Musicianship in the 21st Century:* Issues, Trends and Possibilities. Sydney: Australian Music Centre, 2004. p. 102-112.

MIDDLETON, R. *Studying popular music*. Buckingham: Open University Press, 1990.

NETTL, B. *Heartland Excursions:* Ethnomusicological Reflections on Schools of Music. Urbana: University of Illinois Press, 1995.

PRATT, G. *Aural awareness:* principles and practice. New York: Oxford University Press, 1998.

SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. C. B. (Org.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 207-216.

Música *bala* e música *frau*: narrativas sobre legitimidade em música de estudantes do Ensino Médio

Rafael Rodrigues da Silva
UFCS
rafaelsilva.pr@gmail.com

Resumo: A presente comunicação relata parte da pesquisa realizada no ano de 2008 que constitui meu Trabalho de Conclusão de Curso no curso de especialização em Pedagogia da Arte da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo central da pesquisa é o de investigar discursos de jovens sobre seus consumos musicais [shows musicais, aquisição de CDs, de DVDs, execuções instrumentais, bate-papos na internet, aquisição de artefatos de bandas, cantores/as, aprendizado de instrumentos, escutas musicais, etc.] e como estes operam na distinção entre o que comumente se denomina 'música boa' e 'música ruim' em seu cotidiano escolar. A coleta de dados foi realizada através da observação participante na aula de música ministrada por mim no Colégio de Aplicação da UFRGS e de entrevistas realizadas com 11 alunos dos meus alunos. A pesquisa filia-se ao campo dos estudos culturais e, por considerar que esses não possuem uma metodologia distinta ou própria, sua metodologia foi construída conforme o objeto de estudo e permiti-me trabalhar nas fronteiras entre saberes. São apresentados aqui dois eixos de análise dos dados: a relação entre consumos musicais e pertencimento identitário e consumos musicais e identidade de gênero.

Palavras chaves: juventude, consumos musicais, identidades.

Introdução

A presente comunicação relata parte da pesquisa realizada no ano de 2008 que constitui meu Trabalho de Conclusão de Curso no curso de especialização em Pedagogia da Arte da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação Profª Drª Elizabete Maria Garbin. O objetivo central da pesquisa é o de investigar discursos de jovens sobre seus consumos musicais[1] e como estes operam na distinção entre o que comumente se denomina 'música boa' e 'música ruim' em seu cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada com alunos do primeiro e segundo anos do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAP, daqui em diante), instituição localizada em Porto Alegre na qual eu atuava como professor substituto da área de educação musical à época. É muito importante pontuar que não é objetivo da pesquisa estabelecer parâmetros quantitativos ou representativos do que é o 'pensamento jovem'. Nos interessa sim levantar critérios para se atribuir legitimidade, juízos de valor, a fenômenos musicais empregados pelos jovens pesquisados, o que está muito longe de dizer que é possível de se generalizar essa

[1] Por consumos musicais no presente trabalho entendo toda sorte de relação do sujeito com a música como shows musicais, aquisição de CDs, de DVDs, execuções instrumentais, bate-papos na internet, aquisição de artefatos de bandas, cantores/as, aprendizado de instrumentos, escutas musicais, etc.

característica para todos os jovens.

Os termos ‘frau’ e ‘bala’, recorrentes no discurso dos jovens do CAP (e de grande parte da juventude portoalegrense), que só vim a conhecer em meu contato com esse público, são usados como antônimos. Numa tentativa de defini-los, é possível dizer que o termo ‘frau’ se refere a tudo que é chato, desinteressante e ‘mal-feito’ e o termo ‘bala’ se refere a tudo o que é legal, bacana, interessante e ‘bem-feito’.

Esta pesquisa filia-se ao campo dos estudos culturais e, por considerar que esses não possuem uma metodologia distinta ou própria, sua metodologia foi construída conforme o objeto de estudo e permiti-me trabalhar nas fronteiras entre saberes (WORTMANN, 2005) como a música, a educação,a história, a sociologia e a antropologia. As observações em campo foram realizadas no período entre setembro e novembro de 2008 durante as aulas de música ministradas por mim e no pátio da escola durante o recreio e intervalos para o almoço. As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro do mesmo ano e consistiam em 16 perguntas elaboradas tendo como referência modelo empregado por Germán Muñoz González (1998) em pesquisa sobre consumos culturais de jovens de Bogotá. Os critérios de seleção dos jovens entrevistados foram dois: o livre interesse em participar da pesquisa e a devolução do termo de consentimento informado, entregue por mim, assinado pelos pais ou responsáveis, salvo quando o jovem já atingiu a maioridade. Ao todo 44 jovens manifestaram interesse em participar da pesquisa e todos levaram o termo de compromisso para casa mas apenas 11 entrevistas foram realizadas e destas, apenas 4 enquadram-se nos critérios estabelecidos sendo que são estas que serão plenamente utilizadas (sempre com apelidos escolhidos pelos próprios entrevistados). Tamanha falta na devolução dos termos de consentimento foi explicada pelos alunos pelo fato de os termos terem sido entregues no mês de outubro, época em que aumenta significativamente o número de provas assim como a cobrança de trabalhos trimestrais e de recuperação numa escola que já possui uma carga horária bem superior à média1.

A preferência pelo termo jovens em vez de adolescentes, no presente estudo, é proposital e busca fugir de classificações sociais que tenham critérios rígidos em relação à questão etária. O termo adolescência é historicamente empregado para designar a fase intermediária entre duas idades bem definidas: a infância e a idade adulta. Essas fases designam estágios distintos de maturação física e mental particulares aos seres humanos e não nego aqui a importância de se considerar esses elementos, no entanto, chamo atenção para que esse não deve ser o único critério a ser adotado para selecionar os estudantes cujas práticas sociais são o nosso objeto de estudo. Aqui considero observações e entrevistas realizadas com

estudantes do CAP de 18 anos que, por uma classificação mais rígida seriam tidos como adultos, no entanto, como aponta Santos (2006), tendo como base as considerações de Dayrell, ser jovem compreende construções vinculadas a dimensões culturais e dinâmicas sócio-históricas, tais como a música, o corpo e o visual. Portanto, entendo aqui o termo juventude como um conceito que fala mais das relações de pertencimento identitário do sujeito do que de sua idade de maneira isolada.

O termo identidades aqui é, em geral, empregado no plural como forma de manifestar, em plena consonância com os teóricos dos Estudos Culturais, meu entendimento de que a identidade não é algo fixo, sólido e estável, como era entendida pela antropologia e sociologia clássica. Na pós-modernidade, as identidades, tanto as sociais quanto as que fazem referência à alteridade, se apresentam como produções culturais e sociais móveis, múltiplas, em constante transformação (HALL, 1997a, 1997b, 2003; GARBIN et al, 2006; GONZÁLES, 2008). Essa preocupação com as classificações limitadoras aplicadas, por exemplo, aos jovens também se afirma no campo da educação musical como em Bastian (2000) onde "o esclarecimento da forma de expressão e de vidas juvenis não deve ser determinado através das teorias classificatórias apressadas, pessoas não devem ser uma simples massa à disposição de interesses direcionados para a pesquisa" (p. 88)

Meu papel como professor-pesquisador foi o de realizar observações em campo e entrevistas semi-estruturadas com alunos do CAP visando investigar os critérios de julgamento em música do entrevistado. As entrevistas foram gravadas (gravação de áudio) e o conteúdo referente aos critérios de julgamento foi transcrito para que dele se depreendesse a análise levando em consideração o conjunto da entrevista e a observação em campo. Os nomes citados no estudo, para garantir o sigilo das informações a mim confiadas, são pseudônimos escolhidos pelos próprios entrevistados.

A análise se deu a partir de excertos das narrativas dos alunos sobre seus consumos musicais, elencando conceitos-chave, que ocupem figura central nos discursos sobre legitimidade em música (estabelecendo oposições e identidades musicais entre sujeitos consumidores de música) para deles estabelecer relações entre os discursos acadêmicos sobre jovens. O trabalho de campo referente à pesquisa aqui exposta, foi realizado entre os meses de setembro e novembro de 2008 e consistiu em observações em campo e entrevistas semi-estruturadas com os jovens do primeiro e segundo anos do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As duas etapas foram muito ricas e acabaram se sucedendo uma após a outra (observação e entrevista, respectivamente), no entanto geraram uma série reflexões bastante conflitantes em cada uma das etapas da

pesquisa. As entrevistas realizadas ainda que com um número pequeno de alunos do CAP traz alguns critérios para se ouvir essa ou aquela música empregados por cada um desses sujeitos. A amostra é composta de jovens de diferentes grupos do CAP, o que gera conversas interessantes para o objetivo aqui proposto.

A legitimidade musical na produção acadêmica brasileira

O termo legitimidade provêm da sociologia do gosto tal como proposta por Pierre Bourdieu (2007) e é recorrente na literatura musicológica e nos estudos que propõe análises dos aspectos sociais em torno dos consumos musicais na contemporaneidade. Nesses casos, o termo não se emprega como sinônimo de concordância e submissão às leis mas sim como reconhecimento e aceitação de algo ou alguém por parte de um grupo social. O termo legitimidade musical aqui, e de acordo com o emprego realizado por Bozon (2000) e Bourdieu nas obras já citadas, portanto, faz referência à aceitação de determinado modelo de consumo musical por parte de um determinado grupo social. Tem crescido no Brasil de maneira bastante acentuada nos campos dos estudos culturais bem como da educação musical e da etnomusicologia os trabalhos que abordam a questão da legitimidade em música ou, como outros preferem, dos juízos de valor em música. Certamente a sociologia de Bourdieu e os estudos culturais, ambos mais marcadamente na década de 70, atuaram como um marco para os trabalhos que se seguiram. Os trabalhos de Bourdieu, mais especificamente "A economia das trocas simbólicas" e "A distinção: crítica social do julgamento" são marcos no que tangem às questões sociais em torno dos consumos musicais e artísticos, em geral. A pesquisa de Bourdieu aponta para uma alta segregação de classe manifesta e operada através dos consumos artísticos. Já os estudos culturais, em especial, o trabalho de Stuart Hall terá também um papel importante no debate acerca do caráter social da legitimidade em música ao questionar categorias como artes 'eruditas' (destinado às classes dominantes) ou 'populares' (destinada às classes ditas populares).

O campo da educação musical, influenciado também por esse debate, aos poucos passa a valorizar e buscar práticas pedagógico-musicais em espaços alheios às escolas, escolas de música e conservatórios e abrindo atento às diversas formas de relacionar-se com a música e com seu ensino. Podemos citar trabalhos de pesquisa das práticas pedagógico-musicais nos mais diversos espaços e grupos como numa bateria de escola de samba (PRASS, 2004), com músicos de rua (GOMES, 1998), em bandas de rock (SOUZA et al. 2003) e em tamboreiros de uma determinada religião afro-brasileira (BRAGA, 2005), pra ficar em poucos exemplos.

Narrativas sobre legitimidade musical de jovens do CAP: rabiscando análises

De modo geral, as narrativas registradas durante o diário de campo (ou seja, enquanto os jovens estavam em grupo) se mostraram muito diferentes das registradas nas entrevistas: os discursos sobre suas preferências musicais quando proferidos entre seus colegas parecem trazer uma forte carga social, de identificação ou oposição a grupos sociais a quem o consumo da referida música está associada enquanto que nas entrevistas os discursos se mostram mais 'objetivos' atendo-se a características estruturais da música como letra, ritmo, melodia, formação instrumental, etc. Tamanha diferença nos discursos pode ser atribuída a uma série de fatores como a necessidade de demarcar fronteiras identitárias ao interagir com os colegas em sala de aula ou à uma intimidação que pode ser decorrente de estar na presença apenas de um adulto no momento da entrevista. Não houve tempo hábil para explorar essa diferença durante a pesquisa.

Outro dado interessante, levantado a partir das entrevistas, faz referência à aquisição de registros fonográficos. Dos jovens entrevistados, todos têm como uma das fontes de aquisição de gravações musicais a internet através do ato de baixar músicas e discos de uma banda ou músico ou através de sites como o Youtube e My Space. Dos 11 entrevistados, apenas 3 citaram a compra de CDs, DVDs ou outras mídias como uma das formas das quais se utiliza para adquirir música, o que reflete um momento muito distinto no que tange à aquisição de registros fonográficos em relação ao século passado, para ficarmos num passado recente, como já abordado por outros autores (YÚDICE, 2007).

Consumos musicais e processos de pertencimento identitário

Como aponta Trotta, "ouvir música é um ato simbólico de identificação com as representações de estilos de vida, visões de mundo e valores sociais". Dessa forma, participar de uma experiência musical significa tomar contato com "códigos culturais, valores sociais e sentimentos compartilhados que fornecem elementos para a construção de identidades sociais e de laços afetivos" (2005, p.183). Sob essa perspectiva, o gosto musical, bem como o juízo estético são influenciados por uma série de questões de diversas ordens como classe, cultura, gênero, relações afetivas, etc.

Durante o período de observação em campo, pouco antes de começar a aula uma aluna do ensino médio me abordou da seguinte forma: "Descobri o que eu sou, sor. Todo mundo falava que eu era emo mas eu sou hardcore!" (diário de campo do dia 22 de outubro).

Essa definição me causou estranheza num primeiro momento pois, para mim, era comum ouvir falar de grupos como os metaleiros, os pagodeiros, os emo, entre outros mas falar de um grupo hardcore foi novo para mim. Sua descrição me pareceu tratar de uma identidade baseada naquilo que gostava de escutar e não, necessariamente, quanto a um grupo, modo de se vestir, etc. Minha leitura daquela declaração identitária hoje, considerando o contexto da época, é a de que, além da simpatia pelo gênero musical referido a aluna também foi movida por uma busca por se afastar do grupo dos emos pois, conforme minha observação, os emos não pareciam gozar de grande prestígio na turma dessa aluna, em geral. É, portanto, nessa relação dinâmica entre a afirmação de si ou de seu grupo e a negação do "outro" que a identidade se constitui. Ou, como aponta Simon Frith (apud TROTTA, 2007)

> é importante observar que a produção de identidade é também uma produção de não-identidade – é um processo de inclusão e exclusão. Este é um dos aspectos mais impressionantes do gosto musical. As pessoas não apenas sabem o que gostam, elas também têm uma idéia bastante clara do que não gostam e têm uma forma bastante agressiva de declarar esse não gostar. (s/ p.)

Quando perguntados sobre em que categoria juvenil se enquadraria a partir de uma lista de tipos constante no questionário[2], 5 dos 11 entrevistados deram respostas compostas, ou seja, declararam pertencer a mais de um grupo. Isso vem reforçar os argumentos de Hall (1997a, 1997b, 2003) que entende a identidade na pós-modernidade não mais como uma filiação identitária fixa, essencialista e perpétua mas como um "processo fluido e contínuo que envolve as identidades, bem como suas relações com a busca por identificação"

Consumos musicais e identidade de gênero

No cotidiano do CAP, as questões de gênero se mostram com grande freqüência, mesmo sendo pouco verbalizadas. Desde as séries iniciais onde as filas que se locomovem até o refeitório na hora do recreio (a fila dos meninos e das meninas), passando pela quinta série do ensino fundamental onde observa-se maior interação entre meninos e meninas, pela sétima série do ensino fundamental com seu acentuado apelo sexual, até o ensino médio onde as diferenças entre os sexos parecem conviver de forma mais harmônica (quando é muito comum que um mesmo grupo passe a ser constituído por ambos os sexos). Obviamente essa não é uma regra que será seguida a risca a cada etapa do ensino fundamental e médio. Há uma série de exceções para esses comportamentos que podem ser observadas no cotidiano escolar

[2] As categorias citadas no questionário: clássico, na moda, estudioso, alternativo, metaleiro, pagodeiro, emo, hardcore, outros.

mas também é comum que sejam observadas com estranheza por colegas e professores. Principalmente entre os meninos foi observado um acentuado caráter homofóbico que pode ser facilmente observado em diversas situações. Termos pejorativos como 'bicha', 'maricas', 'viado'[3] , 'morde-fronha', etc, são muito proferidos inclusive em contextos que não parecem possuir nenhuma relação direta com a questão de gênero. Esse patrulhamento das opções sexuais dos colegas será bem menos freqüente entre as meninas mas os termos pejorativos também encontrarão ressonância entre elas.

Num momento observado em campo (aula de música numa das turmas do ensino médio) durante uma conversa anterior ao início da aula propriamente dita, enquanto os alunos falavam sobre suas preferências musicais elencando músicos que admiravam, um aluno exclamou: "Elton John é bala! É música de viado mas é bala!" (diário de campo do dia 01/10/2008). Essa fala, já demonstra uma relação sutilmente mais tolerante na medida em que se permite declarar que gosta da música produzida pelo músico britânico (homossexual assumido), ainda que não deixe de marcar ponderações: é 'música de viado' (como quem diz 'não é endereçada a mim'), mas isso não o impede apreciá-la. Esse classificação que considera músicas como endereçadas a determinado gênero foi também encontrado por Josep Martí (1999) em sua pesquisa com jovens de Barcelona entre 17 e 23 anos.

Quanto às diferenças em relação a seus consumos musicais em relação aos gêneros preferidos, não houve nenhuma discrepância que chamasse atenção entre as respostas dos jovens do sexo masculino e feminino. O número de citações de cada gênero musical está bastante equilibrado em ambos os sexos. No entanto, a forma com a qual se relacionam com a música parece ter diferenças substanciais. As referências ao fator dança como um de seus critérios para seus consumos musicais (tanto nas entrevistas quanto nas observações) é muito maior entre jovens do sexo feminino que do masculino ao passo que a referência à execução instrumental (admiração por instrumentistas e apreciação de performances musicais que exigem maior domínio técnico do instrumento) é muito maior entre jovens do sexo masculino que do feminino. Essa característica reforça argumentos empregado por Bozon (2000) em estudo realizado na década de 80 numa pequena cidade operária nos arredores de Lyon, na França. Segundo o autor,

> O ato de cantar implica, um pouco como o exercício de ginástica,

[3] Sigo aqui a ortografia empregada pelos jovens do CAP em registros escritos em espaços como murais e pixações em portas no banheiro masculino, paredes, entre outros. É bem provável que o termo 'viado' tem origem no nome do animal 'veado' mas parece haver uma diferenciação ortográfica com o uso das letras 'i' ou 'e' que indica se o termo faz referência à tendência homossexual de um sujeito do sexo masculino (viado) ou ao referido animal (veado).

> numa utilização e numa valorização dos recursos do corpo do indivíduo, práticas muito ligadas à feminilidade social. Em troca, apreensão social do mundo pelo homem parece menos ligada a uma performance do seu corpo do que à mediação técnica e à utilização dos objetos que fundamentam uma certa sociabilidade viril. Sob este aspecto, a prática instrumental é parente da caça, da pesca (nas classes populares), da motobola, etc. (p. 166)

Tal referência ao ato de cantar pode também ser relacionado ao ato de dançar, seguindo o mesmo critério: a valorização do uso dos recursos do corpo. Esse é um fator importante a ser considerado ao tratar de diferenças entre os consumos musicais de jovens de sexos distintos e que deve ser considerado no trabalho em educação musical também entre jovens para que se possa contemplar as distintas formas de se relacionar com o fenômeno musical.

Conclusão

Acredito que um rico campo para a análise da relação entre música, juventude e identidade está para ser explorado no campo da educação musical através da análise de seus processos de distinção e julgamento. Como aponta Bastian (2000)

> a resposta à questão como alguém ouve música, como faz música, porque julga a música dessa maneira, como ele julga, é uma premissa básica para desenvolver e respectivamente permitir efetivas estratégias de aprendizagem e espaços de experiência dentro e fora da escola. (p. 80)

Nesse momento em que o educador musical passará a atuar em muitos espaços escolares que até então não dispunham de educação musical, é simplesmente necessário que o professor de música considere as diferentes formas de relacionar-se com música e os diferentes juízos de valor presentes no grupo que ocupa esse espaço. Entendo este como um elemento fundamental para dialogar com as diversas práticas e criar vínculos com os educandos.

Referências

ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, setembro. 2001.

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, 2000.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p.147-175, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRAGA, Reginaldo Gil. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 12, p. 99-109, março 2005.

GARBIN, Elisabete Maria, et al. Cultur@s juvenis, identid@ades e internet: questões atuais. In: Revista Brasileira de Educação. V. 23, p. 119-135, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003.

GOMES, C. H. S. Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos da vida. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 1998.

GONZALES, Germán Muñoz. Consumos culturales y nuevas sensibilidades. In: *Vivendo a toda: jóvenes, territórios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fé de Bogotá: Universidade Central, 1998.

HALL, Stuart. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: _____. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-46.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez, 1997a.

_____. The work of representation. In: HALL, Stuart. (Org.) Representation. cultural representations and Signifying pratices. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/ New Delhi, 1997b.

MARTÍ, Josep. Ser hombre e ser mujer através de la música: uma encuesta a jóvenes de Barcelona. In: *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre: PPGAS/ UFRGS, n. 11, 1999. p. 29–51.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre

os bambas da orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SANTOS, Lisiane Gazola. Sons das tribos – compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Jusamara. et al. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. In: Per musi. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 7, p.68-75. 2003.

TROTTA, Felipe C. Juízos de valor e o valor dos juízos: estratégias de valoração na prática do samba. Galáxia (PUCSP). São Paulo, v. 13, p. 115-128. 2007.

_____. Música popular e qualidade estética: estratégias de valoração na prática do samba. Trabalho apresentado no III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador, 2007. Disponível em: www.cult.ufba.br. Acesso em: 22 março de 2008.

_____. Música e mercado: a força das classificações. In: Revista Contemporânea. Salvador, vol. 3 n. 2, p. 181–195, 2005. Disponível em <www.contemporanea.poscom.ufba.br>. Acesso em: 22 março 2008

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

YÚDICE, George. Nuevas tecnologias, música e experiência. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

Música como estratégia de humanização: um projeto de pesquisa em andamento na área da educação musical

José Davison da Silva Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Belo Jardim
davisonjr@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento na área da educação musical, cujo objetivo é utilizar a música como estratégia de humanização com pacientes internados em um hospital público. Para isso, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas e visitas musicais nos leitos dos pacientes para verificar suas preferências musicais e a influência das atividades musicais na qualidade de vida durante o internamento hospitalar, respectivamente As atividades musicais de tocar um instrumento musical, cantar ou ouvir música serão realizadas de acordo com as condições gerais do pacientes e suas preferências. A fundamentação teórica baseia-se no princípio de ISO, vindo da Musicoterapia e em outras áreas da Saúde que utilizam música no ambiente hospitalar.

Palavras chave: Música, Educação, Humanização.

Introdução

A música está inserida em vários contextos e possui várias funções. Ela é utilizada na área educacional, no contexto religioso, no campo da saúde, dentre outros. A relação entre música e saúde não é recente. Segundo Leinig (1977), os primeiros relatos escritos sobre a influência da música no ser humano foram encontrados em papiros médicos egípcios, pelo antropólogo inglês Flandres Petrie, por volta de 1899. Esses papiros referem-se ao encantamento da música relacionado à influência na fertilidade feminina. Também encontramos o relato bíblico no qual Davi, com o toque de sua harpa, alivia a depressão do rei Saul.

Segundo Costa (1989), durante a Primeira Guerra Mundial, a música foi utilizada nos hospitais dos Estados Unidos por músicos profissionais, após comprovação dos efeitos relaxante e sedativo, produzidos pela audição musical nos doentes de guerra. Na Segunda Guerra Mundial ressurgiu a música como terapia nos Estados Unidos, em hospitais para recuperação de neuróticos de guerra e, na Argentina, por ocasião de uma epidemia de poliomielite, que dizimou centenas de pessoas. Esses fatos levaram à criação dos primeiros cursos de formação de musicoterapeutas na Argentina e nos Estados Unidos.

O uso da música na Saúde não ficou restrito aos musicoterapeutas. Ampliou-se, e hoje é utilizada por diversos profissionais da saúde e também por educadores musicais, os quais buscam utilizá-la para melhoria da qualidade de vida dos alunos.

Para que o espaço de atuação do educador musical seja ampliado e diante da preocupação com a qualidade de vida dos pacientes internados em um hospital público, propusemos esta pesquisa, cujo objetivo geral é utilizar a música como estratégia para humanização dos pacientes internados em um hospital público. Os objetivos específicos são: identificar as repercussões da música nas condições clínicas dos pacientes internados; averiguar a correlação entre níveis de estresse, em consequência do período de internamento, com os resultados da utilização da música no hospital e; promover a interação dos pacientes internados no hospital com a equipe multidisciplinar por intermédio da música.

A questão do atendimento humanizado tem sido pauta nas priorizações da iniciativa governamental. A prova disso é o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar, lançado pelo Ministério da Saúde no ano de 2000, o qual valoriza a dimensão humana e subjetiva, presente em todo ato de assistência à saúde. A proposta de humanização da assistência à saúde tem por justificativa a conquista de uma melhor qualidade de atendimento à saúde do usuário e de melhores condições de trabalho para os profissionais (BRASIL, 2001). Uma proposta de implantar novas iniciativas de humanização na área hospitalar é a utilização da música.

Pressupostos Teóricos

O uso da música na área da Saúde não tem sido uma prática exclusiva de musicoterapeutas. Outros profissionais da Saúde como médicos, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, enfermeiros e da área da educação, como os educadores musicais, utilizam a música com objetivos diversos.

Vale destacar que o musicoterapeuta é um profissional da área da saúde que utiliza a música com objetivos terapêuticos. Todas as atividades que utilizam música podem ter efeitos terapêuticos, mas a única atividade que tem objetivos terapêuticos e se constitui em terapia é a Musicoterapia (BARCELLOS, 1999).

Pelo fato da utilização da música na área da Saúde ser um novo campo de atuação para o educador musical, faz-se necessário o embasamento teórico em práticas já consolidadas, como a Musicoterapia. O principal pressuposto teórico adotado da Musicoterapia é o “Princípio de ISO”, formulado por Altshuler. Este princípio “significa simplesmente que a qualidade de humor da música deve ser igual ao humor ou à emoção da pessoa para quem estiver sendo tocada” (McCLELLAN, 1994, p.161).

A partir do Princípio de ISO, Benenzon (1988) desenvolveu o conceito de "ISO Individual", definido como "o mosaico dinâmico que descrevo em primeiro lugar e que caracteriza o indivíduo (p.44). Esses conceitos devem nortear a escolha do repertório musical a ser utilizado no hospital pelo educador musical.

Todres (2006), médico pediatra, fez um apanhado de trabalhos científicos sobre o uso da música na medicina. Segundo o autor, "a música afeta as necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais de indivíduos de todas as idades" (p. 166). Ao fazer referências a alguns artigos, o autor relata que a música é benéfica para pacientes com dor ; alivia a ansiedade pré-operatória nas crianças; age sobre o sistema nervoso autônomo; reduz os batimentos cardíacos, a pressão arterial e a dor pós-cirúrgica; diminui a confusão e o delírio em idosos submetidos a cirurgias eletivas de joelho e quadril; auxilia na redução de distúrbios de humor em pacientes submetidos a tratamento com altas doses de quimioterapia seguido de transplante autólogo de células-tronco. A música na medicina também é benéfica para pacientes que sofreram infarto agudo do miocárdio; reduz a ansiedade e a dor em cirurgias cardíacas de pacientes adultos. De acordo com o autor mencionado, os efeitos da música na redução da dor são explicados pela teoria do portal do controle da dor, pois a música distrai o paciente, desvia a atenção da dor, modulando o estímulo doloroso.

> Estudos de imagem do cérebro mostraram atividades nos condutos auditivos, no córtex auditivo e no sistema límbico, em resposta à música. Mostrou-se que a música é capaz de baixar níveis elevados de estresse e que certos tipos de música, tais como a música meditativa ou clássica lenta, reduzem os marcadores neuro-hormonais de estresse (TODRES, 2006, p. 167).

Em um estudo realizado por Andrade e Jorge Pedrão (2005), os autores buscaram identificar modalidades terapêuticas não tradicionais utilizadas por enfermeiros no campo da psiquiatria. Dentre as modalidades citadas no estudo destacamos a música, cujos objetivos na sua utilização foram: reconstruir identidades, integrar pessoas, reduzir a ansiedade, proporcionar a construção de auto-estima positiva e funcionar como meio de comunicação. A forma de aplicação da música era exclusivamente pela audição, visando, inicialmente, o relaxamento e o resgate de lembranças de acontecimentos passados na vida do cliente. Estes autores também sinalizam possíveis iatrogenias[1].

[1] O dano causado por algum ato que o médico fez, deixou de fazer ou deveria ter feito chama-se iatrogenia. A iatrogenia é uma palavra composta de origem grega, que significa *iatrós* (médico) e *genos* (geração) mais *ia.* Fugindo da etimologia da palavra, este conceito estendeu-se e refere-se não apenas aos atos do médico, mas aos demais profissionais da saúde (MORAES, 1991).

> Utilizar-se de músicas que o paciente não goste, ou que cause irritação ao mesmo, pode prejudicar o tratamento ao invés de ajudar. Pode-se entender que não existe um tipo padrão de música. Músicas escolhidas para diferentes finalidades específicas dizem respeito a áreas e profissionais específicos, por exemplo, a musicoterapia (ANDRADE; JORGE PEDRÃO, 2005. p. 740).

Também foi realizado um estudo bibliográfico por Ferreira et al. (2006), com o objetivo de analisar a produção bibliográfica da enfermagem pediátrica quanto à utilização da música como recurso terapêutico no espaço hospitalar. As autoras relataram que, devido à necessidade de humanização do atendimento pediátrico passou-se a utilizar a arte aplicada à medicina. Dentre essas expressões artísticas encontrava-se a música. Com o objetivo de promover a saúde e bem-estar do paciente, buscando os benefícios fisiológicos e psicológicos da música, os enfermeiros fizeram intervenções musicais. O tipo de intervenção musical mais utilizada pelos enfermeiros foi a audição musical, buscando músicas de acordo com a preferência do paciente.

As autoras ainda afirmam que:

> a música, uma intervenção de baixo custo, não-farmacológica e não-invasiva, pode ser empregada no espaço hospitalar visando promover os processos de desenvolvimento e a saúde da criança, da família e dos trabalhadores (FERREIRA et al., 2006, p.692).

A música utilizada por educadores musicais como estratégia de humanização para pacientes internados fundamenta-se na literatura da Saúde, a qual descreve os benefícios fisiológicos e psicológicos da música utilizada em hospitais, como diminuição da ansiedade e desvio da atenção da dor, dentre outros; e no princípio de ISO, vindo da Musicoterapia, que mostra a importância de utilizar um repertório familiar, para que haja uma identificação do paciente com a música utilizada, proporcionado bem-estar.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, tendo em vista a subjetividade que envolve a relação homem-música. Segundo Minayo (2006, p.57), a pesquisa qualitativa "propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação". Bruscia (2000, p. 267) comenta que os estudos qualitativos "colocam o foco no fenômeno completo que não foi reduzido a variáveis específicas".

O estudo é realizado com pacientes internados em um hospital público. Os pacientes estão internados na clínica médica e/ou na clínica cirúrgica do hospital. Devem possuir uma faixa etária entre 18 e 65 anos e condições clínicas e psíquicas para participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, consentindo suas participações como sujeitos da pesquisa.

Os pesquisadores são docentes dos cursos Técnico em Enfermagem e do curso Licenciatura em Música e discentes bolsistas do curso e licenciatura em música de uma instituição federal.

No primeiro momento, a pesquisa é apresentada aos pacientes e estes são convidados a participar da pesquisa. Aqueles pacientes que aceitarem participar da pesquisa assinarão o TCLE em duas vias, ficando uma com o sujeito da pesquisa e outra com os pesquisadores. Em caso de pacientes sem instrução formal haverá uma pessoa alfabetizada que lerá o documento e assinará *a rogo* paciente. Também respondem a uma entrevista semi-estruturada, gravada, cujo conteúdo versa sobre o estado geral do paciente, seus sentimentos sobre o internamento e suas preferências musicais.

No segundo momento serão realizadas visitas musicas nos leitos dos pacientes. Utilizamos o repertório descrito pelos pacientes na primeira entrevista semi-estruturada. As músicas podem ser cantadas pelos pesquisadores e pacientes; tocadas pelos pesquisadores ao violão e/ou saxofone e pelos pacientes em instrumentos de percussão de fácil manuseio, como pandeiro, maraca, ganzá e tambor ou; apenas tocadas pelos pesquisadores ao violão e/ou saxofone e ouvidas pelos pacientes. As atividades musicais a serem realizadas serão definidas pelo estado geral do paciente e sua preferência em tocar, ouvir ou cantar. Este segundo momento terá a duração de 30 a 40 minutos.

O repertório utilizado neste segundo momento é de muita relevância, pois se baseará no Princípio de ISO descrito anteriormente, ou seja, será norteado pelo gosto musical do paciente, colhido através da entrevista semi-estruturada realizada no primeiro momento.

No terceiro momento é realizada uma segunda entrevista semi-estruturada, que trata sobre as condições clínicas e emocionais dos pacientes, após a vivência com a música e como se encontram os seus sentimentos sobre o internamento.

A pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, dos quais constrangimento, cansaço e desconforte podem ser apresentados. São asseguradas assistência psicológica e social, caso haja necessidade. Os pacientes que participarem da pesquisa têm a possibilidade de participar do processo de humanização com a utilização da música. A pesquisa oferece a oportunidade de estabelecer interação entre o hospital público e a sua comunidade assistida

A identidade dos participantes da pesquisa é mantida em sigilo. A retirada do consentimento de participação na pesquisa pode ocorrer em qualquer momento. Além disso, podem ser fornecidas informações sobre a pesquisa em qualquer momento. O material da pesquisa será arquivado pelo Coordenador do referido projeto, e servirá, unicamente, para a realização de estudos, apresentações em eventos científicos e publicações científicas. O projeto foi encaminhado a um Comitê de Ética em Pesquisa e atende aos requisidos da Resolução 196, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos.

Os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas serão analisados a partir da análise de conteúdo, a qual busca interpretar o material qualitativo. A análise de conteúdo "visa a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, bibliograficos, entrevistas ou resultados de observação" (MINAYO, 2006, p. 308).

A partir da análise dos dados coletados e da revisão da literatura, espera-se identificar e refletir sobre os aspectos teóricos e práticos que contribuam para que a utilização da música seja um meio eficaz para a humanização do paciente internado e também ampliar a área de atuação do educador musical.

Considerações Finais

O uso da música no campo da saúde não é recente. Desde o antigo Egito essa prática era comum. Além dos diversos espaços onde a música está inserida existe também os diversos profissionais que utilizam a música. Dentre esses profissionais está o educador musical, que de início, dedicou-se ao espaço formal de ensino e aprendizagem musical, ampliando esses espaços de atuação a contextos não-formais e informais de educação musical.

Um desses espaços de atuação do educador musical é o hospital, no contexto da saúde. Esse novo espaço de atuação do educador musical pode se confundir com a atuação do musicoterapeuta, mas sua formação e objetivos são diferentes. Bruscia (2000) apresenta algumas distinções. O objetivo primário do educador musical é proporcionar ao aluno a aquisição de conhecimentos e habilidades musicais.

No entanto, em um ambiente hospitalar, o objetivo do educador musical é ampliado a objetivos extra-musicais, buscando diminuir a ansiedade do paciente, desviar a atenção da dor e proporcionar bem-estar.

Para que esse novo espaço de atuação do educador musical fique mais claro e sua competência delimitada é importante fundamentar sua prática, principalmente no que se refere

ao conhecimento dos efeitos fisiológicos e psicológicos da música, oriundos da literatura da Saúde e do princípio de ISO, vindo da Musicoterapia. O profissional poderá ampliar sua área de atuação, alcançando objetivos extra-musicais, como a humanização de pacientes internados através da utilização da música, em consonância com o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar.

Referências

ANDRADE, Rubia Laine de Paula; JORGE PEDRÃO, Luiz. Algumas considerações sobre a utilização de modalidades terapêuticas não tradicionais pelo enfermeiro na assistência de enfermagem psiquiátrica. In: *Revista Latino – americana de Enfermagem*. 13(5): 737-42. 2005.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. *Cadernos de Musicoterapia 4.* Etapas do processo musicoterápico ou para uma metodologia em musicoterapia. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.

BENENZON, Rolando O. *Teoria da Musicoterapia*: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal. Tradução Ana Sheila M. de Uricoechea. São Paulo: Summus editoria, 1988.

BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo musicoterapia*. Tradução Mariza Velloso Fernandez Conde. 2 ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

COSTA, Clarice Moura. *O despertar para o outro*. São Paulo: Summus, 1989.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar.* Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

FERREIRA, Caroline Cristina Moreira; REMEDI, Patrícia Pereira; LIMA, Regina Aparecida Garcia de Lima. A música como recursos no cuidado à criança hospitalizada: uma intervenção possível? In: *Revista Brasileira de Enfermagem.* Set/Out. 59(5): 689-93, 2006.

LEINIG, Clotilde Espínola. *Tratado de Musicoterapia.* São Paulo: Sobral Editora Técnica Artesgráficas LTDA, 1977.

McCLELLAN, Randall. *O poder terapêutico da música*. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Siciliano, 1994.

MINAYO, Maria Cecílica de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Iranyh Novah. *Erro Médico.* São Paulo: Editora Maltese, 1991.

TODRES, I David. Música é remédio para o coração. In: *Jornal de Pediatria.* Vol. 82. Nº 3. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2006. p. 166-168.

Música descritiva: uma experiência composicional na educação infantil

Marlene Ramos Oliveira
UNIVALI

Maria Luiza Feres do Amaral
UNIVALI

Natália dos Santos Livramento
UNIVALI
natalialivramento@gmail.com

Resumo: O presente trabalho descreve uma experiência realizada na educação infantil que teve por objetivo captar as habilidades criativas das crianças em favor da composição musical, visando relacionar "fenômenos descritivos" em produção sonora, na criação de arranjos musicais para pequenos trechos poéticos. As aulas se desenvolveram de forma prática, sempre estabelecendo diálogos com os sons do cotidiano, onde se buscava explorar os sons da cidade e da natureza, tratando-os como sons musicais. Os principais autores utilizados como suporte teórico foram: Brito (2005) e Schafer (1991). Os resultados obtidos possibilitaram compor um esquema dos conteúdos desenvolvidos, compreendendo-os como estratégias dinâmicas que contribuirão para realização de novas experiências imergidas nesta temática.

Palavras chave: Música descritiva, composição, educação infantil

Por trás de uma canção, podemos imaginar um cenário no qual a letra da música se passe - ou muitas vezes nos faça sentir integrado a uma situação específica. É desta maneira que o ser humano estabelece ligações afetivas com o som e palavra, pois faz parte de sua natureza criar elos subjetivos. Inserir a canção na sala de aula nesta perspectiva traz uma série de possibilidades de atividades musicais e também um diálogo direto com outras áreas do conhecimento. Se o foco da atividade for explorar o universo em que se passe a letra musical, podemos delinear a mesma através da música descritiva.

Da mesma forma, levar para a sala de aula os sons do dia a dia possibilita que se abra um leque de conteúdos musicais a serem abordados, como também pode ser um bom início para inserir a temática de música descritiva. Instigar os alunos que é possível descrever um ambiente sonoramente sem estar presente no mesmo, torna-se um desafio para se repensar o fazer musical. Quando se está diante de uma faixa etária infantil, a música descritiva pode ser idealizada de maneira lúdica e assim ganhar adoração dos mesmos.

A temática deste trabalho descreve uma experiência de estágio supervisionado, no qual se circundou na execução de música descritiva, através de fenômenos como: os sons da cidade, os sons de uma cozinha e os sons da praia. Buscando fontes sonoras que

contemplassem os mesmos fenômenos, foram trabalhados conceitos de alturas graves, médias e agudas e, como organizar os sons musicalmente. O objetivo geral constituiu-se em captar a habilidade criativa das crianças em favor da composição musical, visando relacionar "fenômenos descritivos" em produção sonora, na criação de arranjos musicais para pequenos trechos poéticos. Alguns objetivos específicos compunham-se em: Escolher situações cotidianas: "fenômeno descritivo"; Associar os fenômenos e sons: grave, médios e agudos; Desconstruir objetos comuns e transformá-los em instrumentos musicais; Despertar o aluno para o processo de criação. As problemáticas vivenciadas em sala de aula nesta experiência foram: Perceber os sons que os rodeiam dia-a-dia; Relacionar esses "elementos sonoros" com a música, bem como diferenças no contexto estético da composição.

Música descritiva: o pensar e agir musical

Muito já se sabe sobre a relação histórica da música com os seres humanos, e os diferentes significados [1]que são atribuídos a ela. A educação musical também se fez presente neste caminhar; Da tradicional a moderna, as discussões sobre as ações pedagógico-musicais permeiam cada vez mais a formação do professor de música.

Gainza (1988) ao delinear o parâmetro histórico da educação musical, menciona a trajetória do ser humano tendente à liberdade, e como isso veio acarretar em influências no processo de ensino-aprendizagem e fundamentos filosóficos no âmbito da música. Consequências positivas tornaram o educando liberto para projetar-se com autonomia, com descobertas e criações- deixando para trás um papel passivo, apenas como receptor de informações e técnicas.

> É visível a transformação que vai produzindo no estilo geral da aula de música na escola. Junto a uma maior amplidão e liberdade na conduta dos educandos e uma maior espontaneidade e naturalidade no trato por parte dos professores, observa-se um manejo mais informal dos materiais musicais, com predominância dos enfoques criativos que envolvem, como já dissemos, descoberta e exploração por parte dos alunos. (GAINZA, 1988, p.109)

Em sala de aula nos deparamos com algumas limitações dos alunos em compreender a música e as fontes sonoras. Uma das explicações para tal situação pode ser uma herança de um fazer musical [2]preso em estereótipos, como por exemplo: instrumentos musicais são

[1] O livro "Outras terras, outros sons" apresenta bons exemplos sobre as diferentes relações e significados atribuídos a música em terras brasileiras.

[2] Entendemos por fazer musical "o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça". FERRA, S. *apud* BRITO, 2005, p. 1

somente aqueles que se encontram nas lojas de música, ou que a música é somente aquela que tem uma letra, ou gosto pessoal. Quando o educador propõe uma visão horizontal do que é música e como ela pode ser produzida, tornará a temática mais filosófica e assim, expandir os conceitos de um fazer musical.

> É preciso reconhecer o caráter vivo e dinâmico da linguagem musical, manifesto nos modos de produção e recepção, de difusão, de comunicação, de ensino e aprendizagem, assim como, pela convivência de muitos caminhos e possibilidades de realização. (BRITO, 2005, p.2)

A partir disso, o discurso torna-se universal à sonoridade, e assim o fazer musical amplia-se em relações e "o modo de ser humano (que envolve o perceber, o sentir, o pensar, o comunicar, o interagir, o organizar, o criar, o repetir...)." Brito, 2005.

A educação musical na infância revela-se em relações onde a criança interage com os meios internos e externos. O educador pode explorar diversas sonoridades que estão presentes no dia-a-dia como pressuposto de partida para a prática musical infantil. Trabalhar-se-á em uma prática flexionada no fazer musical, onde as sonoridades do cotidiano ganharão condutas musicais.

> Ouvir os sons da sala de aula, do pátio, da rua, de casa, das lojas e dos diferentes espaços desses lugares pode ser um exercício importante para o aluno estar atendo a tudo que acontece à sua volta e desenvolver o senso crítico para aquilo que lhe diz respeito ou não. (JOLY, 2003, p.118)

Desta maneira, a música não estará desconectada da vida do indivíduo, ou tratada como algo distante dele. Incorporá-la à sua realidade torna-a mais musical. A partir dessas ideias, trabalhar com assuntos intrínsecos da música, torna-se mais simples, pois a relação será feita imediatamente. Por exemplo, discursar avulsamente sobre conceitos de alturas graves médias e agudas, parece estar distante da realidade musical.

> O problema é que ela falha em conectar a experiência musical com outras experiências de qualquer modo direto. A música foi novamente removida da vida, transformada em uma espécie de jogo como se fosse uma forma intelectual. Parece que expectativa e a surpresa são parte do mecanismo de compromisso com a obra. (SWANWICK, 2003, p.22)

A ideia de (des)construir objetos comuns em instrumentos musicais, torna mais revelador o fazer musical. Hoje, ao convivermos com tantos objetos sonoros, estando presentes em ambientes sônicos, não há porque ignorarmos tantas possibilidades de trazê-los para sala de aula como

ferramentas musicais. Pertinente a isso, a construção de instrumentos com materiais alternativos ou recicláveis, torna-se uma valiosa estratégia.

> Confeccionar instrumentos e objetos sonoros com as crianças é – também – um modo de conscientizar questões referentes aos parâmetros do som: por que produzem diferentes alturas, por que um chocalho com pedrinhas tem um timbre diferente de um com arroz, para que serve uma caixa de ressonância, dentre outros pontos. Além disso, as crianças refazem, à sua maneira, a trajetória do ser humano no que tange à criação de meios para se expressar musicalmente, aspecto que considero da maior importância (BRITO, 2009, p.21)

Em sua essência filosófica, a música descritiva está ligada diretamente a subjetividade do compositor quanta a sua mensagem ou significado. Portanto, há divergências quando questionamos tais significados que a música busca exprimir. “Sou inclinado a achar que o que sucede numa peça de música é da conta do compositor e que, embora você possa acompanhar muito pouco, é suficiente para você saber como responder ao estímulo.” (SCHAFER, 1991, p.97).

A temática da música descritiva experimentada nesta experiência imergiu nas potencialidades sonoras que convivemos diariamente. A tomada inicial consistiu em explorar os sons da cidade e da natureza, compreendendo que as possibilidades de descrição só podem ser realizadas de tal maneira, como afirma Schafer:

> Certamente há algumas coisas que podem ser descritas em música com considerável precisão desde que o ouvinte tenha imaginação; mas há também algumas coisas impossíveis de serem descritas. (...) O primeiro grupo incluiria eventos naturais que possuem um único som; por exemplo, uma queda d’água, ou um som da arma de fogo, ou o canto de um cuco. O segundo grupo incluiria os eventos naturais que não possuem um som próprio definido, porém sugerem uma atmosfera que pode ser criada. (SCHAFER, 1991, p.43)

Para a realização da temática, foi imprescindível aprofundar conhecimentos sobre a manipulação de objetos sonoros, texturas, alturas e organização sonora. Incitando os alunos a real possibilidade de sentir-se integrado a um lugar, ou uma situação, mesmo não estando presente no mesmo.

O trabalho fundou-se com mais grandiosidade a partir do momento em que foi apresentada uma canção aos alunos. Mergulhando na letra da canção, extraiu-se uma atmosfera descritiva sugerida por sua poesia. Essa abordagem privilegia e agrega as aulas de música, sabendo que há uma grande preferência por parte dos alunos em cantar.

Metodologia

Estas intervenções foram desenvolvidas a partir de um projeto como objetivo geral de trabalhar com composição em sala de aula num viés da música descritiva.

O publico alvo foi uma turma da 2ª série do ensino fundamental, num universo de 23 crianças. Dentre os eles, havia dois alunos com deficiência- auditiva e visual. Diante dessa situação, todas as aulas foram devidamente planejadas e adaptadas quando necessárias. O livro "Educação musical e deficiências: propostas pedagógicas[3]" foi essencial para a compreensão das deficiências e quais maneiras as adaptações deveriam ser realizadas.

Os conteúdos foram organizados em unidades para a constituição do plano de ensino. Unidade 1: Relações entre fenômenos descritivos e os sons; Unidade 2: Vamos Criar. No total foram realizadas 10 intervenções, sendo as primeiras delas uma visita técnica- que consiste conhecer o ambiente escolar- uma aula diagnóstica- onde será o primeiro momento de experimentação do conteúdo programado em prática.

As estratégias para o desenvolvimento das atividades criavam uma narrativa, onde a aula anterior dava o suporte para realização da aula do dia. Assim, este trabalho possuiu um caráter qualitativo, onde "diz respeito à questão da representatividade, uma metodologia que trabalha sempre com comunidades sociais, ela privilegia os estudos de caso- estendendo-se como caso, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição" (MARTINS, 2004, p.293).

As intervenções delinearam-se a partir das seguintes estratégias e atividades: Buscar descrições detalhadas de lugares ou situações cotidianas, visando explorar viés sonoro nessas descrições. A partir das descrições fornecidas pelos alunos, buscou-se criar a mesma atmosfera dos "fenômenos" através de instrumentos musicais. Depois de sonorizar a situação em questão, os alunos foram induzidos a pensarem de que maneira se pode manipular e organizar os sons para pensar-se em uma composição musical. A professora apresentou aos alunos um pequeno trecho de uma letra[4] musical para que se pensasse em uma descrição sonora sugerida pela a letra da música. A partir das idéias fornecidas pelos alunos, criaram-se elementos sonoros para acompanhar o mesmo trecho musical, e assim, iniciar um processo de composição através da música descritiva.

Relato de experiência: uma abordagem sonora

[3] LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical e deficiências: propostas pedagógicas. São José dos campos, SP: Ed do Autor, 2006

[4] "Eu tava na beira da praia, vendo o que a maré fazia. Quando eu ia, ela voltava, e quando eu voltava, ela ia" Música: "O navegador" do cd "Narrativas de Catarina".

As primeiras atividades propostas buscaram imergir nas atitudes e percepções musicais de cada aluno. Uma atividade constituía-se em escolher qualquer instrumento que estava disponível na aula (caxixi, pandeiro, ganzá, tambor, tamborim, agogô e baquetas) e apresentar-se para o grupo através do manuseio daquele instrumento- esta apresentação não poderia ser realizada oralmente, somente com o instrumento. Num segundo momento, o aluno deveria escolher outro instrumento e demonstrar o que ele não faria com o mesmo. Neste segundo momento da atividade, todos os alunos demonstraram muita criatividade para utilizar os instrumentos musicais em situações onde os mesmos não cabiam. Houve exemplos como: um tamborim era um chapéu, uma baqueta era um sorvete, um tambor era uma panela e a baqueta era uma colher (como se estivesse cozinhando), caxixis viraram bolsas de mão, pandeiros viraram pizza- uma diversidade de idéias em torno do incomum.

Duas aulas foram destinadas em trazer para sala de aula os sons que rodeavam a vida dos alunos, e assim compreender como esses elementos são divergentes em sua natureza sonora. A partir dos relatos dos alunos, pode-se notar uma sensibilidade que os mesmos demonstraram para exemplificar os fenômenos sonoros do cotidiano. Os exemplos foram valiosos para a compreensão da atmosfera em questão. Som dos carros, ônibus, caminhões, sirenes de ambulância, buzinas, uma obra em construção, o caminhar de pessoas, pessoas conversando, pessoas assobiando, a chuva, o vento, crianças chorando, sinos de igreja, uma cachoeira, uma torneira pingando- assimilando esses tais sons com os conceitos de diferentes alturas: grave, média e aguda.

Outro momento de grande valia para as aulas foram as atividades que propunham desconstruir objetos comuns (panela, prato, copo de vidro, copo de plástico, colher de pau, colher de inox, canos plásticos, tigelas de alumínio, bacia plástica com água) transformando-os em possíveis instrumentos musicais. Logo após os alunos sonorizaram uma narrativa que se passava dentro de uma cozinha onde todos os elementos tendiam expressar-se musicalmente. Esta atividade foi inspirada na performance musical sueca *"Music for One Apartment and Six Drummers"* [5]

As últimas aulas foram dedicadas à composição de acompanhamento instrumental para um trecho de uma canção. A mesma letra já citada anteriormente, expressa uma ideia de uma situação ocorrida em uma praia. Com o suporte das aulas anteriores, os alunos decidiram que os elementos sonoros presentes na constituição da cena musical seriam: O vento, trovões, a chuva, o mar, o canto e instrumentos percussivos. Criou-se então uma narrativa para

[5] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=sVPVbc8LgP4

exprimir o arranjo musical: Em um fim de tarde, um grande temporal estagnou-se sobre a praia. As ventanias e os intensos trovões trouxeram com eles a chuva, e por isso, as sereias que viviam no fundo do mar, foram até a praia para reverenciar a natureza. Batuqueiros que passavam por ali se encantaram com o canto das belas sereias e juntaram-se a elas para acompanhá-las com seus instrumentos de percussão. Foi uma grande festa!

Resultados obtidos

A experiência relatada possibilitou compor um esquema capaz de analisar e ordenar os conteúdos desenvolvidos, onde também desordená-los é uma possibilidade de criar um novo esquema. Assim, foi percebido, que se os mesmos conteúdos fossem realizados de outro ponto de partida, ou seja, rearranjando os conteúdos, chegar-se-ia em excelentes resultados.

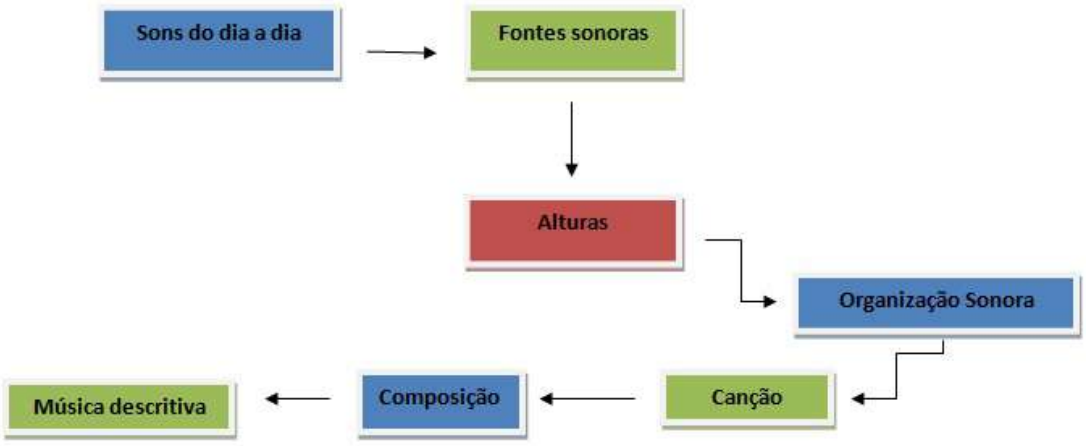


Figura 1- Ordem dos conteúdos realizados em sala de aula

No primeiro esquema, os pontos de partida foram as sonoridades que estão presentes no dia a dia dos seres humanos. Tendo a possibilidade de descrever esses sons, somos inclinados a buscar fontes sonoras que possam reproduzi-los. Possuindo diferentes naturezas entre si, tais sons possuem também diferentes alturas e, ao organizar as alturas, pode-se criar uma ideia musical que busque expor um fenômeno descritivo[6]. A canção no viés da música descritiva - como já foi apresentada neste trabalho- possibilita que todos os elementos já abordados possam auxiliar uma composição capaz sonorizar as informações implícitas na letra da canção, sendo assim, uma música descritiva.

[6] Ex: Um temporal em uma floresta

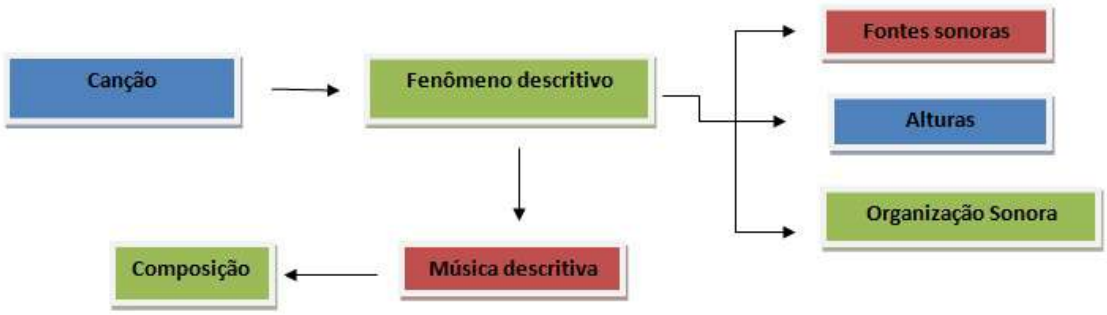


Figura 2- Nova organização dos conteúdos

Uma nova organização dos conteúdos possibilita uma maior dinâmica perante a temática. Sabendo que este trabalho relata uma experiência, é de grande importância que não a tratemos como pronta, ou estática- justamente por ter contemplado seu objetivo geral. Assim, esse novo ponto de partida tende potencializar e agregar novas experiências.

Considerações

A maneira que o educador se mostra apto a “ensinar” música, pode ser uma das principais influências que o aluno levará consigo ao decorrer da sua vivência musical. Portanto, uma formação docente necessita sempre estar flexionada a uma visão universal da música e como ela deve ser tratada.

A canção entrelaçada no viés da música descritiva amplia as maneiras de abordagem da temática, como também possibilita que outras áreas do conhecimento agreguem as aulas de música.

Na educação infantil, lidamos com uma constante mutação de gostos, sentimentos, gestos; onde todos esses fatores refletem e interferem diretamente no fazer musical. A música descritiva proporcionou que esta experiência aproximasse a vida dos alunos à música. Por isso, os resultados atingidos, como se relata, foram tão valiosos e particulares.

Contamos que futuras experiências possam ser relatadas e venham contribuir com a prática musical; Pois é assim, quando compartilhamos experimentos uns com os outros, projetamos a educação musical em uma verdade possível.

Referências

ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. *A barca virou: o jogo musical das crianças*. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

BRITO, Maria Tereza Alencar de. *Gesto/ação/pensamento musical: o fazer musical da infância*. Anais... Belo Horizonte: ABEM, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Estudos de psicopedagogia musical.* Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana, (orgs). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiências: propostas pedagógicas.* São José dos campos, SP: Ed do Autor, 2006.

MARTINS, Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa.* Educação e Pesquisa, São Paulo: v.30, n.2, p.289-300, maio/ago.2004.

NARRATIVAS de Catarina. Disco compacto. Carla Pronsato, Ive Luna e Rodrigo Paiva. Florianópolis: Selo: Beluga Records,2009.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante.* Tradução de Marisa Fonterrada et all. São Paulo: UNESP, 1991.

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

VÍDEO. *Music for One Apartment and Six Drummers*. Produção de Kostr-Film. Suécia: 2001. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=sVPVbc8LgP4>

Música e dança: percebendo os elementos que constituem uma estrutura rítmica

Isabel Costa Willadino
UFRGS
labdadanca@hotmail.com

Resumo: Este estudo analisa uma sequência didática focada no aprendizado das bases fundamentais do desenvolvimento rítmico para alunos de Educação Física da UFRGS. A atividade busca sensibilizar os alunos para a importância do ritmo associado ao movimento, como forma de controle corporal, coordenação espaço-temporal e acuidade auditiva, elementos fundamentais para a futura prática docente. A literatura adotada considera a liberdade rítmica e a consciência métrica (HELLER, 2003) e dança como contribuinte da consciência rítmica e percepção corporal (TAUBE, 1997). O processo pedagógico é amparado nos pressupostos de Tardif (2005). A comunicação pode vir a contribuir para o debate interdisciplinar entre a música e a dança na formação de professores.

Palavras chave: música e dança, ensino-aprendizagem, percepção e movimento

Introdução

Ao ingressar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tanto os alunos que optam pela licenciatura quanto os que escolhem o bacharelado deparam-se com a disciplina Análise e Expressão Rítmica[1], de caráter obrigatório, da qual desconhecem o conteúdo.

A disciplina visa sensibilizar o aluno para atividades rítmicas associadas a movimentos elementares, procurando fazê-los reconhecer os valores positivos e negativos, a divisão dos compassos, os diferentes andamentos e dinâmicas e a composição de movimentos.

Sendo o ritmo um termo derivado do fluir, no seu primeiro e mais amplo sentido (HELLER, 2003, p.17), através do corpo e do movimento procura-se contribuir para que o aluno a compreenda como o ritmo pode interferir ou otimizar o processo de construção corporal. É importante que durante as aulas seja possível sensibilizar o acadêmico de Educação Física para a importância do ritmo associado ao movimento, como fonte de domínio e expressão corporal.

O futuro professor deve perceber e compreender que a música provoca impulsos de ajustar o passo ao ritmo (RODRIGUES, 2007, P.20), tanto para sua prática quanto para o exercício da docência, pois quando utilizada corretamente, a música contribui para o trabalho

[1]A disciplina Análise e Expressão Rítmica é oferecida no 1º. Semestre do curso para a Licenciatura e o Bacharelado, com duração de 60 horas, a turmas de aproximadamente 40 alunos.

corporal. Segundo a autora, estes impulsos passam a ficar mais claros à medida que se exercita a escuta porque "a escuta faz com que os códigos sejam procurados."

A importância do ritmo no desenvolvimento corporal

Segundo Heller (2003, p. 17), à ideia original de ritmo enquanto movimento, foram acrescentadas as idéias de periodicidade e regularidade, possibilitando que o movimento regrado e medido induza o sujeito a uma concepção simétrica de tempo e espaço. O autor defende a ligação íntima da percepção de duração com o movimento e a mudança. Para ele, o importante é compreender como o fenômeno temporal e o perceptivo se relacionam. Por essa razão, encontro nas colocações de Heller a fundamentação para o trabalho realizado na pesquisa.

O autor supracitado acredita que a liberdade rítmica pressupõe uma consciência métrica, pois apenas tendo uma consciência muito clara sobre a estrutura em que se encontra é que será possível mudá-la conforme as necessidades expressivas. Vai mais longe dizendo que a limitação que a divisão métrica impõe ao ritmo é apenas aparente, funciona como um sistema de equilíbrio entre estrutura e liberdade, entre disciplina e espontaneidade.

As idéias de Heller fundamentam minha prática, a partir do momento que compreendo e assumo a defesa de utilizarmos as fontes sonoras musicais como ferramentas e veículos de desenvolvimento corporal. Acredito que os graduandos devam desenvolver a atenção para os fenômenos percebidos, pois segundo Heller:

> A sensação rítmica é necessariamente uma vivência espontânea, é uma compreensão primeira, anterior a qualquer verbalização, uma organização do todo em função de uma intenção musical. O ritmo é uma compreensão primitiva do tempo que nós exercemos com o corpo, antes mesmo de representá-la com o pensamento. (HELLER, 2003, P.36).

Heller (2003) acredita que para podermos compreender o tempo na música é necessário que possamos distinguir o que é ritmo e o que é metro. Metro, segundo o autor, é medida objetiva e mensurável do tempo, ou o tempo cronológico, e ritmo trata do movimento expressivo no espaço, que origina um tempo próprio.

Movimento

Para Taube (1997) o ritmo é identificado pela alternância de impulsos possibilitando movimentos no tempo e no espaço e pode ser um auxílio na educação psicomotora, pois o movimento rítmico gera prontidão ao movimento, resultando em efetiva educação do gesto. A autora salienta que para psicomotricistas a interpretação do sinal rítmico é fundamental na precisão da resposta rítmica. Sua detecção, interpretação e conseqüente resposta organizada via percepção geram harmonia, através da fluência que se torna possível e da economia de esforço. Além destes aspectos, é possível compreender que o ritmo motor é conseqüência de percepção, análise, ajuste de força, velocidade e dinâmica que caracterizam a ação motora.

Além de perceber elementos de estruturas rítmicas diversas, o aluno vivencia formas de exercícios locomotores associados às variantes de tempo, espaço e forma e elabora sequências de movimentos considerando os aspectos de tempo, espaço e dinâmica rítmica, buscando o desenvolvimento da criatividade individual e grupal. Acredito que mais tarde possa ser possível atingir a compreensão e a vivência da relação entre o movimento e sua expressão. A expressão é fruto da intencionalidade e de uma pré-intencionalidade que coordenam harmônica e organicamente os movimentos. Essa intencionalidade pode ser obtida se chegarmos a uma compreensão mais ampla do movimento e da motricidade espontaneamente organizados. Trata-se do ato e "o ato se atualiza através do corpo, através do movimento" (HELLER, 2003, P.34). Ao movimento está ligada a ideia de mudança, de deslocamento no espaço e esse movimento, conforme vimos, já inicia-se na intenção.

A expressão, segundo Heller (2003) encontra-se no movimento que é uma ação espacialmente estendida. Esta ação não está no tempo, é ela mesma o próprio tempo. Essa sensação temporal é a qualidade mesma do movimento e caracteriza-se como ritmo.

Precisamos compreender o ritmo como um fenômeno expressivo temporal e para tanto, é necessária a coordenação de variáveis como a sincronização com o estímulo sonoro, o deslocamento pelo espaço, a sequência de movimentos, os movimentos próprios e os dos outros (TAUBE, 1997).

Dança

Segundo Taube (1997, p.32) "a dança é uma área do conhecimento que permite a construção de noções fundamentais a respeito do corpo próprio", que não estão *a priori* no sujeito. Sua construção considera a ação sobre o objeto dança e os mecanismos desta ação. A partir dessa consideração, torna-se claramente importante a construção do conhecimento

teórico-prático que possibilite aos alunos indagar e vivenciar simultaneamente os elementos constituintes deste aprendizado.

Além disso, a dança está mergulhada na própria ação que é o objeto principal da atividade. Essa ação que chamamos dança exige noções de tempo e espaço, e na disciplina em questão estas duas variáveis são o mote do trabalho, sendo que a música será o elemento estimulador e regulador da atividade. Taube (1997) define a ordem e a sucessão dos gestos no tempo e no espaço como os aspectos mais importantes para os movimentos em dança, e diz que os movimentos somente se transformam em dança quando tem combinados os elementos espaço, tempo e dinâmica. Pode-se dizer então que o ato de dançar é a "arte do tempo e do espaço". Ou ainda, como diz Rodrigues (2007, p.24), a música e a dança formam uma unidade e participam da formação humana, buscando no aprendizado da dança "a organização e regularidade que o tempo musical possibilita".

Para Rodrigues (2007), a música é essencial para o aprendizado da dança, pois o corpo entra em ação através da sincronia entre música e movimento e, dentre os elementos mais importantes para a dança estariam o ritmo, o pulso, os acentos que definem os compassos, a melodia e o caráter expressivo de cada música. A autora defende que as construções mais sólidas de dança ocorrem quando o ensino é permeado pela música. Acredita que a música pode ser o ponto de partida para o ensino da dança, pois pode ter o movimento provocado por ela, a partir dos seus efeitos sobre o corpo.

Prática docente

Mas como dar início a este estudo se enquanto professora não sei exatamente onde os alunos se encontram? Não sendo o conhecimento musical um pré-requisito para o ingresso no curso, como saber que tipo de conhecimento, habilidade ou mesmo familiaridade os alunos possuem? E vou ainda mais longe: como mobilizá-los contribuindo para o despertar do seu interesse pelos elementos da música que, a princípio, não correspondem à sua escolha como curso de graduação?

Valho-me então dos argumentos de Tardif :

> O importante é compreender que as pessoas não são um meio ou finalidade do trabalho, mas a 'matéria prima' do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos professores. (TARDIF, 2005, p.38)

Então, como princípio pedagógico, parto da necessidade de conhecê-los simultaneamente a contribuir para que tenham despertado seu interesse sobre os elementos

que dizem respeito à música, ao ritmo e afins. A busca pelo conhecimento dos discentes corresponde à necessidade de interações cotidianas entre professores e alunos, pois sem interações, "a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia" (TARDIF, 2005, p.41). Mas para o autor, estas interações não acontecem de qualquer forma, e sim formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Parto do pressuposto que, em médio prazo, devem ser capazes de perceber e identificar elementos diferentes em uma sequência rítmica. Entre estes elementos estariam o timbre, o compasso, o pulso, o ritmo, a melodia e o acento.

A atividade relatada a seguir não aborda todos esses conceitos, mas pode começar a clareá-los de maneira dinâmica, contando com a percepção imediata e a compreensão, na identificação das propriedades e das transformações em uma estrutura.

A experiência

As atividades propostas tiveram por objetivo sensibilizar o acadêmico para a importância do ritmo associado ao movimento, como fonte de domínio corporal, coordenação espaço-temporal e acuidade auditiva necessários à prática docente do futuro profissional.

No primeiro dia de aula, enquanto os alunos não conhecem nem a mim nem aos próprios colegas, não sabem exatamente do que se trata a disciplina, proponho que sentemos em círculo e, sem muitas explicações, começo a executar uma sequência rítmica ternária, composta por um estalo de dedos e duas batidas nas coxas. Então, pergunto-lhes o que ouvem. Normalmente descrevem exatamente como eu realizei. Sempre conversando a respeito e sem interromper a sequência, troco os elementos que produzem o som para, por exemplo, uma palma e duas batidas no solo. Então faço a mesma pergunta e eles novamente descrevem o que estou fazendo. A descrição em palavras já é uma forma de conceituar o que é visto e percebido auditivamente. Com estas perguntas pretendo que os alunos reflitam e expliquem o que ocorre nas sequências rítmicas apresentadas. Durante a nossa conversa, questiono-os a respeito do que mudou e do que ficou igual. Normalmente o que respondem é que o tempo é igual ao anterior, mas o som é outro, que a velocidade se mantém, mas que a qualidade do som mudou. Acredito que neste momento ocorra então a compreensão do papel do timbre nessa sequência.

Vou também fazendo experiências quanto à intensidade, velocidade, mas sem modificar o timbre ou a característica de compasso ternário. Acelero a estrutura toda e a mudança de velocidade é facilmente percebida; aumento e diminuo a intensidade e também é

bastante claro para os alunos a natureza da modificação. Fazendo incidir sobre a mesma estrutura uma nova variável, a comparação das semelhanças e diferenças torna-se uma necessidade. Então, quando todos já reproduzem a sequência rítmica, solicito que pesquisem outras fontes sonoras, alterando o timbre. Quando já estão familiarizados com a sequência, acrescento mais um tempo, transformando-a em quaternária. Neste momento as dificuldades aparecem. A modificação no compasso dá aos alunos a sensação de que precisam reaprender tudo novamente. Levam um tempo e muita discussão até que percebam que houve uma alteração na métrica, que agora entre os acentos existem três tempos e não dois, como anteriormente. A perturbação causada pela troca de compasso provoca reflexões e reorganizações que auxiliam a compreensão dos conceitos trabalhados.

A partir dessa experiência, passamos a conversar sobre os diferentes compassos que serão abordados na disciplina: binário, ternário e quaternário. A seguir proponho que construam sequências diferentes entre si, em quaisquer dos elementos já vivenciados: timbre, intensidade, métrica e velocidade. Enquanto alguns alunos criam sequências, outros repetem o que já haviam feito. Discutimos os aspectos que constituem cada estrutura criada, procurando compreender o efeito e o papel de cada variável introduzida.

Com base nessa compreensão, os alunos não só identificam e criam estruturas diversas, como também passam a utilizar a nomenclatura adequada. É possível perceber, ainda na primeira aula, que há construção de conhecimento e não apenas uma apresentação da disciplina. Entendo que essa construção ocorre porque foi possível despertar o interesse dos alunos pela atividade e o conteúdo tornou-se significativo.

Utilizando os nomes dos próprios alunos, introduzo a melodia inserindo-a nas mais diversas estruturas rítmicas construídas, instigando-os a pronunciá-los de formas diferentes, mesmo em sequências rítmicas semelhantes. A partir dessa experiência, é possível perceber que não é necessário alterar o ritmo a qualquer alteração melódica, que o pulso dita o ritmo, e que a melodia pode ser alterada com liberdade sem modificar a estrutura rítmica.

Esta atividade dura apenas uma hora e meia, mas possibilita-me compreender com que alunos vou trabalhar, qual sua base e interesse em relação à música, ritmo e suas propriedades; e a eles permite esclarecer alguns conceitos e compreender claramente do que trata a disciplina e quais serão os passos até atingirmos seus objetivos. A experiência é também um momento inicial de interação do professor com os alunos e dos alunos entre si, marcando de modo positivo os momentos de aprendizagem.

Considerações Finais

Foi possível constatar que os alunos que ingressam na Escola de Educação Física da UFRGS e matriculam-se na disciplina de Análise e Expressão Rítmica possuem as mais diversas experiências e familiaridades com a música e seus elementos constitutivos. O modo como a disciplina foi introduzida segue a lógica do próprio conteúdo de ritmo e movimento que, sem deixar de lado a percepção e o discernimento auditivo, encontra no fluir do tempo os desafios e os conflitos que promovem o conhecimento.

A sequencia das atividades apresentadas levou em consideração a transformação gradativa dos elementos musicais, que são inseridos como variáveis nas estruturas apresentadas. Inicialmente o timbre é salientado, sem alteração no ritmo, a seguir a intensidade e velocidade sem modificar o timbre; por fim, mudanças no interior da estrutura alterando o compasso pelo distanciamento entre os acentos. Merece destaque a importância da perturbação trazida pelo inesperado, transformando a atividade em um pequeno desafio que mobilizou o interesse pela aprendizagem. A sequência das ações mostrou-se produtiva também ao tratar da melodia, permitindo compreender a relativa independência que esta pode ter com relação à estrutura rítmica que lhe dá forma.

As intervenções do professor tiveram por objetivo provocar as primeiras conceituações sobre o tema, reconstruindo o movimento através de sua descrição oral. Outro tipo de intervenção teve como objetivo propiciar a comparação, a fim de conduzir os alunos à eleição de algum parâmetro como critério dessa comparação. Assim, a discriminação e classificação dos elementos constituintes das estruturas rítmicas puderam dar lugar à compreensão, ainda incipiente, mas muito válida como início de trabalho.

Esta experiência mostra que no processo de ensinar e aprender o aluno enquanto pessoa é a matéria prima sem a qual não há docência nem realização profissional. As práticas sociais onde a docência encontra-se incluída são singulares e ganham sentido no seu próprio contexto. Mas acredito, com base em Tardif, que o saber docente quando refletido e analisado pode constituir-se como formação profissional. Compartilhar essa experiência pode contribuir para que colegas reflitam e analisem suas próprias práticas docentes.

Referências

HELLER, Alberto Andrés. *Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música.* Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: Florianópolis, 2003.

TAUBE, Margô Leni. *Estudo qualitativo do desenvolvimento da capacidade rítmica da criança: ritmo espontâneo e ritmo métrico.* Dissertação de Mestrado do programa de ciências do movimento humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1997.

RODRIGUES, Márcia Cristina Pires *O ensino aprendizagem em Dança na construção das noções de espaço e de tempo*. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul: Porto Alegre, 2007.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

Música na comunidade: Reflexões sobre relato de experiência

Gabriel Costa de Souza
UNESP
gacsouza@hotmail.com

Resumo: A partir das recentes pesquisas vinculadas à *música na comunidade*, dentro da área da Educação Musical, assim como o conceito *arte/educação baseada na comunidade*, mais comumente empregado pelas Artes Visuais, este trabalho pretende apresentar relato de experiência e, a partir dele, análise e reflexão de práticas realizadas em uma unidade escolar da Educação Básica, nos segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental I.O trabalho relata os processos que envolveram a parceria entre a equipe escolar e as lideranças da escola de samba Águia de Prata, sob os direcionamentos do *"Projeto Tocando e Cantando... Fazendo Música com Crianças"*, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. Serão analisados os processos de ensino-aprendizagem durante as aulas de Música, assim como a valorização da produção artística local por parte dos alunos.

Palavras chave: música na comunidade, educação musical, educação básica

Introdução

A discussão acerca da utilização das práticas musicais comunitárias pelas escolas da Educação Básica em seus projetos político-pedagógicos vem ganhando destaque em produções acadêmicas, a medida que aumenta o número de experiências relacionadas às práticas musicais comunitárias, em sua maioria realizadas em escolas da Educação Básica, Organizações Não Governamentais (ONGs) e, ainda em menor número, nas Instituições de Ensino Superior.

Higgins (2010) propõe três perspectivas para o conceito *música na comunidade*: a primeira trata música na comunidade como aquela característica de determinado grupo étnico ou social. Nesta perspectiva, música na comunidade funciona como uma forma de identificação, diretamente ligada ao passado cultural e social de determinados grupos. A segunda é caracterizada pela prática musical comunitária como algo coletivo, onde os participantes se identificam e se mobilizam através do que é produzido. Difere da primeira por ser menos passiva e efetivamente mais aglutinadora. A terceira perspectiva já trata a música na comunidade como uma intervenção proposital entre líderes e participantes fora do espaço formal de educação.

A aproximação do indivíduo da arte produzida localmente, conforme proposto pelo conceito *música na comunidade*, também é encontrado no campo das artes visuais, sob o termo *arte/educação baseada na comunidade*. Desta forma, observa-se que a valorização das

culturas locais é uma tendência do ensino de arte como um todo e tem como um de seus propósitos proporcionar aos alunos a possibilidade de reflexão a partir da arte produzida localmente, conforme afirma Bastos (2008, p. 229): *(...) a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida a sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em nossa cultura.*

Essas abordagens do campo da música e das Artes Visuais fornecerão fundamentos para análise do relato de experiências com música da comunidade, realizadas em uma unidade escolar da Educação Básica, nos segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O Cenário Inicial

A Escola Municipal Dr.º Isidoro Boucault, localizada na cidade de Mogi das Cruzes – SP, integra o *Projeto Tocando e Cantando... Fazendo Música com Crianças*, parceria da FUNDUNESP com a Prefeitura de Mogi das Cruzes desde o ano de 2007. Este projeto, coordenado pela Prof.ªDr.ª Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, tem como principal objetivo a formação contínua do professor polivalente, através do contato com um pesquisador-estagiário da área de Música. Para o ano de 2010, a proposta do projeto era valorizar o cenário musical da cidade, que completava 450 anos, através do tema "*Música e Ensino de Música em Mogi das Cruzes – do erudito ao popular de tradição (Versão 2)*".

A Águia de Prata[1] tem sua sede localizada a apenas alguns quarteirões da EM Isidoro Boucault.

Sendo assim, a equipe escolar iniciou o ano de 2010 procurando maneiras de integrar o tema do *Projeto Tocando e Cantando* ao projeto político-pedagógico da escola. Naquele mesmo ano, a escola havia sido campeã do Carnaval da cidade com o samba-enredo "Desta história faço parte... Mogi das Cruzes em forma de arte".

Em um primeiro momento a equipe escolar procurou os líderes da escola e propôs que fosse estabelecida uma parceria, visando dar à escola de samba maior visibilidade entre os alunos, que, apesar de morarem em seus arredores, não tinham muito conhecimento sobre o que acontecia em seus espaços. A escola de samba também seria tema da Feira Cultural da escola e, participaria de sua organização.

Sendo assim, era preciso elaborar um projeto relacionado à Música para ser desenvolvido durante o ano, tendo em vista também a Feira Cultural.

O desenvolvimento da experiência

[1]Grêmio Recreativo e Cultural Escola de Samba Águia de Prata

Nesse momento, iniciei minha experiência, realizada nos encontros semanais com as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, nas aulas de música.

As aulas de música não foram sempre relacionadas ao projeto relatado, abordando também uma série de outros temas e conteúdos. No entanto, a vivência com a escola de samba auxiliou todas as outras atividades feitas durante o ano.

Procurei, inicialmente, entender o papel que a escola de samba tinha na vida dos alunos da escola, percebendo que apesar da grande maioria conhecer o nome "Águia de Prata", apenas uma minoria já havia frequentado aquele espaço ou tinha conhecimento sobre o que realmente era feito, sendo feita exceção à poucos meninos que tocavam na bateria mirim da escola.

Um agravante para esta situação foi constatado em uma das aulas em que perguntei aos alunos do Ensino Fundamental I se havia algum "artista" na cidade de Mogi das Cruzes. Para minha surpresa, quase não houve respostas, apenas o escritor Nelson Albissú, escritor mogiano trabalhado anteriormente pela escola, foi lembrado.

Procurando descobrir quais artistas os alunos conheciam, passei a entender as referências dos mesmos com relação ao que, para eles era *ser artista*. Nomes como *Justin Bieber, Restart* e *Ivete Sangalo* foram os mais lembrados com relação à música, assim como alguns atores e apresentadores de programas de televisão, como *Ana Maria Braga* e *Luciana Gimenez*. No entanto, a maior surpresa foi ouvir da maioria dos meninos que os artistas que eles conheciam eram *Pablo Forlán, Iniesta, Ronaldinho Gaúcho* e *Ronaldo*, jogadores de futebol em muita evidência devido à Copa do Mundo.

Após este momento, foi iniciada uma discussão sobre o que era preciso para alguém ser um artista "de verdade", como as crianças mesmo diziam. Nesta conversa, através de exemplos do universo dos alunos, conseguimos refletir sobre a possibilidade de que para ser artista não era preciso estar necessariamente na televisão, mas sim fazer alguma coisa relacionada à arte.

E para meu espanto, neste momento, um dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental me questionou com um ar de incredulidade, *"Professor, quer dizer então que o Miltinho é um artista?"*, referindo-se à um colega de sua própria classe que integrava a bateria-mirim da Águia de Prata.

Este questionamento foi fundamental para o restante de meu trabalho, pois mostrou como os próprios alunos desconsideravam a produção artística dos seus colegas e, de certa forma, deles mesmos. Penso que este quadro está diretamente ligado ao fato de que, desde muito cedo, os alunos já convivem com este distanciamento da arte e do artista das pessoas

comuns. A arte e o artista estão na televisão, completamente separados do nosso mundo, deste lado da tela.

Cabe ressaltar que o objetivo deste momento relatado não era definir junto aos alunos o que era *arte*, tarefa um tanto quanto complicada, mas sim fazer com que, juntos, refletíssemos sobre o tema e sobre a necessidade de se valorizar a produção artística feita nos arredores da escola e dentro da escola, por eles mesmos.

Nas semanas seguintes, buscamos formas de conhecer melhor o trabalho de uma escola de samba, através da escuta de músicas do gênero e assistindo ao documentário relativo ao trabalho da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense (IMPERATRIZ, 2008), do Rio de Janeiro. Desta forma, vimos todo o trabalho de uma escola de samba durante o ano, assim como a organização necessária para se montar um desfile. Conhecemos também os instrumentos e a rotina de uma ala de bateria, desde seu estágio inicial até os últimos ensaios com um grande número de integrantes, assim como o processo de criação e escolha do samba-enredo.

Eram tantos ensaios, tantos ritmistas, costureiros, escultores... tantas pessoas comuns! Indiretamente, conhecer o trabalho da Imperatriz Leopoldinense foi fundamental para a valorização do trabalho feito pela Águia de Prata.

No segundo semestre o contato dos alunos com a escola de samba aumentou a medida que o presidente Mauro Range Vidal e principalmente o carnavalesco Wladimir Gorrera passaram a frequentar a escola para, entre outras coisas, definirmos a estrutura de nossa Feira Cultural. A Feira Cultural teria como ponto principal um desfile de todas as turmas da escola, com fantasias confeccionadas especialmente pelo carnavalesco Wladimir. Cada turma seria uma *ala*, com uma fantasia relacionada à pontos importantes da cidade, como pontos turísticos, igrejas e maravilhas naturais.

Pensando em como poderia contribuir para este desfile, propus a organização de uma ala de bateria. Desta forma, iríamos vivenciar a prática dos ritmos que tivemos contato durante o primeiro semestre. Neste momento, não havia ainda uma noção exata de como seria feita esta ala, sendo necessárias algumas semanas para organizar e refletir melhor sobre as possibilidades.

Após algumas semanas trabalhando ritmos característicos de baterias de escolas de samba, a Águia de Prata gentilmente atendeu um pedido meu e da escola e nos cedeu alguns de seus instrumentos para nossas aulas de música. Neste momento, contávamos com um repinique, uma caixa, três surdos, um agogô, um tamborim e um chocalho, entre instrumentos da escola e os cedidos pela escola de samba.

Nesta etapa o trabalho foi divido em duas frentes. Durante o período normal de aulas, utilizávamos os instrumentos para atividades de improvisação, criação e pequenos arranjos; garantindo que todos os alunos tiveram a oportunidade de tocar e conhecer um pouco mais cada um desses instrumentos de que tanto havíamos falado no primeiro semestre. Entretanto, sabíamos que devido ao número reduzido de instrumentos, apenas uma parte dos alunos poderia participar da ala de bateria no dia do desfile. É importante frisar que selecionar quais alunos iriam participar da bateria foi extremamente complicado e desagradável, mas foi feito de maneira franca e aberta. Seria ótimo que tivéssemos os recursos suficientes para trabalhar com maior número de alunos, mas, infelizmente, não era nossa realidade.

A organização e os ensaios desta ala foram a segunda frente do trabalho, que contou com oito alunos do Ensino Fundamental em cada período.

Para nos ajudar a organizar os ritmos dessa ala, convidamos dois jovens mestres de bateria da Águia de Prata, Gláuber e Fúrlan, que, inclusive, é ex-aluno da EM Dr.º Isidoro Boucault.

Os mestres de bateria tiveram papel fundamental neste momento, tanto com relação aos conhecimentos técnicos sobre cada um dos instrumentos que utilizávamos como com relação às possibilidades de ritmos, levadas e breques com nossa formação instrumental. No entanto, estes mestres não estavam acostumados a trabalhar com crianças desta idade, o que fez com que nas primeiras duas semanas fosse preciso que eu, como professor de música, os auxiliasse com relação à organização do ensaio. Outro aspecto fundamental foi a importância das crianças terem contato com quem, neste momento, elas já viam com certo olhar de admiração. A cada dica, correção ou proposta feita, era possível ver a atenção em cada uma das crianças. Os mestres de bateria já eram vistos, parcialmente, como artistas!

Com relação à metodologia dos jovens mestres era possível perceber que era baseada unicamente na imitação. Os mestres mostravam como deveria ser feito para cada criança, tocando o instrumento. Em seguida, juntavam todo o grupo e faziam algumas observações.

Durante dois meses tivemos encontros dos alunos com os mestres de bateria. Ao final deste período, em Setembro, tivemos nossa Feira Cultural, ponto culminante de toda a parceria entre a EM Dr.º Isidoro Boucault e a Escola de Samba Águia de Prata.

Um dia antes da Feira, apresentamos a ala de bateria para toda a escola. Neste momento, percebemos o orgulho dos alunos de nossa ala com o próprio trabalho, assim como a alegria dos colegas que não participaram da ala que, de certa forma, também se sentiam detentores daquela apresentação.

No dia da apresentação, não havia nervosismo algum por parte dos alunos. Eles estavam muito animados em mostrar para seus pais todo o trabalho que tinham realizado. Seus rostos se enchiam de orgulho ao tocar seus instrumentos frente centenas de pessoas. Naquele momento, eles eram os artistas!

Considerações

A experiência relatada mostra como é possível aproveitar as práticas artísticas comunitárias em um trabalho realizado na Educação Básica. Mais do que isso, indica que é necessário que se aproveitem estas práticas.

Logo no início do trabalho, ficou claro que para as crianças que cursam as primeiras séries do Ensino Fundamental *ser artista* estava muito mais relacionado à aparecer fisicamente nas grandes mídias do que ao *fazer artístico* propriamente dito. Tal reflexão é apresentada por Subtil (2006, p. 45):

> A arte, como processo criador, não deveria se subordinar às exigências do mercado, tornando-se refém de uma fórmula que deu certo (e que deve ser repetida *ad infinitum*, medida pelo número de CDs vendidos, por exemplo). No entanto, o que acontece habitualmente é a submissão da criação à produção industrial que determina de fato, na prática, o consumo tanto de bens espirituais (música, filmes) quanto de bens utilitários (micro-ondas, celular). (SUBTIL, 2006, p.45)

Em outras palavras, é evidente que, por não atingir as exigências do mercado, a produção artística da Águia de Prata não é veiculada nas grandes mídias e, consequentemente, não era de conhecimento de nossos alunos. Este quadro se transformou apenas quando passaram a ter um contato mais frequente com os mestres de bateria.

É importante destacar que não se tarja como negativa a influência da mídia na construção das referências das crianças. O que se questiona é o desconhecimento por parte das crianças de práticas musicais tão ricas e que, muitas vezes, estão muito mais próximas do que as veiculadas na televisão.

A Águia de Prata tem consciência deste quadro e, segundo Vladimir[2] (GORRERA, 2010),*"Não queremos ser aquilo que faz barulho dois meses por ano para fazer desfile de Carnaval. Nós queremos dar a contrapartida para a comunidade."*. Desta forma, vemos também a importância que a escola de samba dá à essa parceria com a escola, como forma de ser parte ativa dos trabalhos dentro da comunidade.

[2] Entrevista cedida ao autor e gravada em vídeo em 2 de Setembro de 2010

Outro aspecto interessante com relação ao desconhecimento da arte local é que, geralmente, "*a arte existente em nossa vida cotidiana é invisível*" (BASTOS, 2008 p.232). Para superar tal situação/cenário, foi preciso que questionássemos a realidade dos alunos com relação à arte local através das perguntas feitas com relação aos artistas conhecidos pelas crianças. *"O perturbamento do familiar descreve esse processo de tornar visível a arte e a cultura locais (..)"*(ibid., p.233)

Com relação aos conteúdos musicais, foi possível perceber como o contato com referências com os mestres de bateria foi proveitoso nos processos de aprendizagem de nossos alunos. O aprendizado naqueles momentos era bastante ligado à vivência, à repetição e imitação. O conteúdo era trabalhado conforme apareciam as necessidades e dificuldades. Esta é a realidade, inclusive, nos barracões das escolas de samba.

> (..)Pode-se perceber o quanto o ensino e a aprendizagem ocorrem praticamente sem a intervenção de palavras ou de frases sobre o que fazer e como. A transmissão ocorre basicamente através dos sons realizados com os instrumentos ou com a voz, na forma de onomatopeias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais. Ensina-se e aprende música musicando. (PRASS, 2004, p.149)

Com isso, é clara a importância de se considerar diferentes formas de ensino-aprendizagem dentro do contexto formal de educação. Neste caso, pela proximidade que é criada entre o aluno, o conteúdo e a sua própria realidade. Além do mais, estas vivências, aliadas às outras atividades realizadas durante o ano – nem sempre relacionadas ao samba – tornaram nossas aulas de música e os conteúdos trabalhados muito mais abrangentes e variados.

> Se a escola tivesse contato mais seguido e aprofundado com a realidade cultural da comunidade, ela poderia tirar deste contato muitos recursos de renovação pedagógica. Ela teria consciência de que sua proposta formal é apenas uma das soluções possíveis e que sua ação educacional e cultural só se complementaria no dinamismo de permanente realimentação, tirando do "aqui" e do "agora" os dados a serem elaborados na sua ação específica. (CONDE e NEVES, 1984/1985, p.42)

Penso que como consequência deste projeto também houve uma mudança no conceito que os alunos tinham deles mesmos. Se no início havia alguma dúvida sobre a condição de artista de um de nossos alunos, essa dúvida foi se transformando na certeza de que todos eles, pessoas comuns, poderiam também fazer e ser artistas. Mesmo as crianças que não tocaram na bateria no desfile já acreditavam que era possível tocar na bateria-mirim da escola de samba e que aquilo, sem dúvida alguma, tinha o seu valor.

Se reconhecer como um possível artista é fundamental para o desenvolvimento destas crianças, que, infelizmente, crescem acreditando que não são capazes. Mesmo que não haja clareza sobre o conceito *arte*, é preciso que elas se perguntem "*Por quê eu não posso ser artista?"*

Conclusões

Três são os aspectos a serem ressaltados no projeto relatado, sendo muito clara a relação entre eles.

O primeiro é o trabalho de questionamento e reflexão, que fez com que os alunos passassem a considerar a produção artística local como algo que deve ser valorizado, a medida que conheciam como se dava todo o processo, no caso, da elaboração do desfile de uma escola de samba.

O segundo é o trabalho com os conteúdos musicais, feito a partir dos processos de ensino-aprendizagem característicos do ambiente não formal de ensino, caracterizado pelo contato direto dos mestres de bateria com nossos alunos.

O terceiro é a consciência que o aluno pode fazer parte daquela produção que aprendeu a valorizar, pois ela é acessível à ele.

Desta forma, a partir destes três elementos, é possível visualizar o que penso ser a maior contribuição do trabalho com as práticas artísticas locais. Ao conhecer a arte comunitária, o aluno entra em contato com elementos técnicos e vivências, além de diferentes processos de ensino-aprendizagem, que farão com que, ao final do percurso, ele se sinta capaz de fazer parte daquela produção, pois ela está muito próxima à realidade em que vive. O diferencial do trabalho com a Águia de Prata é que as crianças poderiam, facilmente, visitar o barracão da escola durante o ano ou nos anos que viriam depois. Essa não seria a realidade se, por exemplo, resolvêssemos trabalhar outra prática distante da comunidade.

Como já foi dito, é necessário que sejam trabalhados outros temas e conteúdos, no entanto, é impossível negar a importância de se valorizar o que é característico da comunidade atendida pela escola.

Referências

BASTOS, Flávia M. C. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.).Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CONDE, Cecília e NEVES, José M. **Música e educação não-formal**. Pesquisa e Música, v.1, n.1, p. 41-52, 1984/1985.

GORRERA, W. **Wladimir Gorrera**: Depoimento [set. 2010]. Entrevistadores: G. C. de Souza e C. R. P. de Miranda . Mogi das Cruzes: G.R.C.E.S. Águia de Prata, 2010. Entrevista concedida ao Projeto Tocando e Cantando...Fazendo Música com Crianças, da SME Mogi das Cruzes

HIGGINS, L. **Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes**. Revista da ABEM n.23, março de 2010. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p. 7 – 14

IMPERATRIZ, Documentário. Direção: Medeiros Schultz. Rio de Janeiro, 2008. 1 DVD (100min). Produzido por Log On.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Música midiática & o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006. 160 p.

Música na educação infantil: uma reflexão baseada no Documento de Jontiem

Débora Niéri
UNESP
deboranieri@ig.com.br

Resumo: A presente comunicação trata de relacionar as expectativas educacionais apresentadas no livro *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2004) com a música no contexto da Educação Infantil. Objetiva-se, num primeiro momento, apresentar os quatro pilares da educação - aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser, principal proposta do livro, e num segundo, tecer possíveis relações com a música, passíveis de serem refletidas e contempladas pelo professor generalista. Em quais aspectos a música, nesse contexto, contempla os pressupostos apresentados por Delors? As reflexões evidenciam que a educação de cunho democrático e a diversidade, questões que caracterizam as expectativas educacionais deste milênio alinham-se a uma abordagem musical que atente para conscientização da escuta e que considere as alianças e parcerias nos projetos musicais. Com as políticas públicas paulistanas apontando a música como eixo de trabalho da educação infantil pelos Referenciais Curriculares Nacionais (1997) e pelas Expectativas de Aprendizagem (2007), esta comunicação se justifica por apresentar reflexões acerca da música, possíveis de serem realizadas pelo professor generalista da educação infantil.

Palavras chave: Jontiem; música; educação infantil.

Os Quatro Pilares da Educação: saberes necessários à educação do século XXI

A interdependência planetária nos planos econômico, científico, cultural e político com a globalização das relações internacionais impõem cada vez mais à humanidade um destino em escala mundial. Nesse sentido, "... a paz se tornou uma questão de educação do homem destinado a viver em um mundo aberto" (KOELLREUTTER, 1997, p. 62). No entanto, as tentativas de encontrar soluções para os problemas sociais numa escala macro ficam cada vez mais difícil, evidenciando a grande responsabilidade social que as comunidades de bases e o indivíduo exercem nesse panorama.

O planeta se encontra cada vez mais povoado e essa expansão da humanidade coincide com um momento em que a tecnologia encurta o tempo e o espaço, relacionando os diferentes aspectos da atividade mundial, conferindo a certas decisões, uma dimensão planetária.

Diante desse panorama, pela ótica das políticas públicas internacionais, (DELORS, 2004), a educação deve ser amparada por um projeto de cooperação internacional, em rede, que privilegie o desenvolvimento das nações.

Em consonância com essas expectativas para o século XXI foi realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1996, a "Conferencia Mundial de Educação Para Todos", buscando traçar orientações educacionais válidas, tanto em nível nacional como mundial. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, fruto da Conferencia, apresenta pressupostos que se mantêm atuais e necessários no espaço da educação, de modo geral, e resultou na edição do livro *Educação: um tesouro a descobrir,* organizado por Jacques Delors, em 2004.

O livro está estruturado em nove capítulos e um Epílogo, dos quais destacamos o capítulo IV pela apresentação de proposta educacional baseada em quatro pilares fundamentados em princípios democráticos: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver e Aprender a ser.

O primeiro pilar da educação, 'Aprender a conhecer', para além da aquisição e do domínio dos instrumentos de compreensão, é entendido como a construção do conhecimento como "meio e finalidade da vida humana" (DELORS, p. 91), fundamentada em uma perspectiva prazerosa, crítica e criativa que apoie o aluno em sua compreensão do mundo e o capacite a aplicar o conhecimento em novas situações. Aprender a conhecer implica no processo de aprender a aprender, que se dá por meio da pesquisa individual, da apreciação do conhecimento e deve compreender tanto a formação cultural geral ampla como a especialização. Esse processo de descoberta estimula a atenção, a memória e o exercício do pensamento e impõe uma dinâmica de tempo diferenciada da estabelecida pela informatização, exigindo uma duração maior para a apreensão do conhecimento.

O segundo pilar diz respeito ao 'Aprender a fazer' e aponta para as questões da profissionalização em um mundo incerto, em constante mudança. Nesse contexto, o sentido de aprender a fazer vai além de preparar o individuo para determinada tarefa pela transmissão de práticas rotineiras, pois a qualificação que se exige hoje dos profissionais é mais comportamental do que 'braçal' ou intelectual, exigindo-lhes uma aptidão para relações interpessoais tais como "[...] capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos" (DELORS, p. 94). Esse aprender a fazer envolve o conhecimento de si próprio e das relações sociais, rumando para a maturação contínua da personalidade.

Assim, mais do que reproduzir, a educação neste milênio deverá buscar o desenvolvimento do aprender a fazer pautado pela Criação. Saber ousar criando e inovando são características importantes de serem trabalhadas na formação do individuo, uma vez que no mundo de hoje, a transmissão de saberes e de saber fazer evolutivos devem ser adaptados à civilização cognitiva e ao mundo em mudança. Segundo Edgar Morin "como todas as coisas

vivas e humanas, o desenvolvimento encontra-se submetido ao princípio da degradação e deve regenerar-se incessantemente" (2003, p. 103).

A educadora musical Maria de Lourdes Sekeff (1998), em consonância com esse pensamento, aponta um "aprender a aprender" que envolve o solucionar, o construir e a criação da novidade, partindo dos conhecimentos significativos aprendidos que propiciem uma formação de real competência, em que a qualificação caracterize-se pela autonomia e desenvolvimento contínuos (p. 62-3).

'Aprender a conviver' constitui o terceiro pilar apontado pelo Relatório. Compreende-se a educação como mola propulsora de coesão social devendo, portanto, ser baseada em princípios da diversidade e da especificidade, procurando evitar um modelo padronizado gerador de exclusões, que não valoriza a multiplicidade de talentos e aspirações individuais, nem a riqueza das expressões culturais e linguísticas dos vários grupos. O pluralismo respeita o direito a diferença com a abertura ao universal e valoriza o resgate da identidade própria, contemplando, assim, a integração social ampla e um enraizamento na cultura de origem.

O projeto de construção de uma nação e de sua identidade política depende em grande parte da educação, pois a concepção educacional influencia o processo de formação do cidadão. A escola deve ser um modelo da prática dos princípios democráticos, desenvolvendo competências sociais, exercitando os direitos individuais fundados na liberdade pública, praticando os deveres e a responsabilidade em relação aos outros e as comunidades, estimulando o trabalho em equipe e buscando envolver no trabalho educativo a família e a comunidade.

O sistema educativo tem como função equilibrar a liberdade do individuo e os princípios de autoridade que preside todo ensino, contribuindo com o processo de construção da capacidade de discernimento, capacidade critica, pensamento livre e autônomo do aluno.

A diversidade e a interdependência implicam no conhecimento e no respeito de si mesmo e do outro. Os trabalhos em equipe devem valorizar e fortalecer o potencial criativo de cada aluno, trabalhando a autoestima e revelando o que de mais valor há em cada um, favorecendo a integração e a inclusão. "Moralizar, conviver, ressurgir: em torno desses três verbos se estruturam os possíveis desenvolvimentos da solidariedade e da pertença a um destino comum" (MORIN, 2003, p. 86).

E o último pilar, 'Aprender a ser', corresponde ao objetivo fundamental da educação: "contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência,

sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade" (MORIN, 2003, p.99) para "realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser" (p. 90).

Para essa sociedade interplanetária, que se pretende democrática, uma educação pluridimensional, baseada em competências evolutivas que estejam em constante inovação e atualização dos saberes, com ampliação dos lugares e ambientes educacionais, tornou-se uma exigência. Entretanto a aquisição de saberes pela comunicação universal encontra-se subjugada pelo monopólio das grandes potencias que detêm o poder cultural e político. Essa "cultura mundial", dominada pelo monopólio da indústria cultural, traz consigo perda de identidades nacionais. Assim, a educação musical – parte desse processo amplo de educação – recebe um novo papel: o de educar para hierarquizar, interpretar e criticar as informações recebidas, valorizando a cultura, os valores e os saberes locais.

> é a necessidade de aguçarmos nossos ouvidos com tal finesse que criemos condições para nos ouvirmos a partir de nossas origens, de modo a podermos tecer uma trama que nos comprometa globalmente em nossos afazeres localizados. Se hoje o fenômeno da globalização nos aproxima, só nos enriqueceremos como grupo internacional se formos capazes de dialogar a partir de nossas diferenças (CÉSAR, 2001, p. 10).

Sua missão é hoje encontrar equilíbrio entre suas novas exigências - a formação cultural e ética, o desafio da tecnologia e o desenvolvimento econômico. Para implantação de um sistema de educação musical, estratégias e opções dependem do poder público e político. Muito mais ainda quando se trata da educação geral: chega-se à necessidade de cooperação internacional e de programas de parcerias. Assim, mais esferas são colocadas em rede de associação para que reformas educativas sejam realizadas e postas à prova: alunos, pais, comunidade local, professores, direção escolar e autoridades públicas.

Os Quatro Pilares da Educação como base para algumas reflexões sobre a música no contexto da Educação Infantil

O debate levantado em Jontiem, abordando a importância de uma educação democrática (para todos) que valorize a cultura e a diversidade, dá margem para refletirmos acerca do papel da educação musical e do professor responsável (generalista ou específico) por essa abordagem na educação infantil. Como repensar os pilares da educação propostos por Delors no contexto da música na educação infantil? Essas reflexões devem ser trabalhadas pelo professor da educação infantil? Como passar de princípios gerais e de caráter filosófico para uma área de ensino que tem seu conteúdo a ser observado? A passagem não é imediata,

mas a reflexão sobre esses pontos gerais poderá permitir ao professor o refinamento das questões ainda gerais com as quais se debate no direcionamento do trabalho.

A música é um referencial cultural que permite a construção de significados sonoro-musicais pelas crianças (BRUNER, 1997). Em relação aos dois primeiro pilares, 'aprender a conhecer e aprender a fazer', um sistema de educação musical de cunho democrático oferecerá diferentes possibilidades musicais às crianças quanto à escuta e como se escuta. As questões que devem orientar as propostas alinhadas a essa concepção devem passar pelas sempre presentes formas de indagação: por quê? para que? e o que?

Baseado no prazer de conhecer pretende-se que a música possibilite um olhar sensível sobre a realidade para se tornar um meio para compreensão do mundo. Jusamara Souza (2007) observa que a música, no continente latino-americano, constitui-se de diversas realidades, sendo necessário o estímulo e a promoção do diálogo entre elas, pois "por estar conectada a etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo" (p.19).

Segundo Esther Beyer (ABEM, 2001, p. 50-1) "é no repertório que se revelam crenças que acabam influindo seriamente no trabalho com as crianças". Segundo a autora, abarcar a maior variedade possível de discursos musicais contribui para ampliar o leque de opções das preferências musicais da criança, promove o sentido de tolerância e respeito pelo diferente. E o educador musical canadense Murray Schafer (1991), atento à qualidade e consciência sonora, aponta duas funções do educador musical - uma que trata da preservação de um repertório de experiências passadas e de músicas de outras culturas; e outra que é "continuar a ampliar o repertório, que é onde falhamos miseravelmente" (p. 296).

Souza aponta ainda que "a música no Brasil também lida com o híbrido e com o desfazimento de fronteiras que marca a cultura produzida na contemporaneidade", observando que "as chamadas práticas educativas não formais e não convencionais, tais como os estilos musicais que partem do local e busca o global e vice-versa e a música das periferias dos grandes centros urbanos são considerados característicos da cultura musical dos países latino-americanos" (2007, p.18-9). Beatriz Ilari observa que como a "música traz consigo traços de cultura, identidade, linguagem e gênero, nossas concepções da área ainda são fortemente marcadas por hierarquias internas, algumas das quais invisíveis" (2007, p. 36)

Mas como professores generalistas, principais responsáveis pela abordagem musical nos centros de educação infantil, podem trabalhar para a ampliação do referencial sonoro musical que caracterizaria uma educação musical democrática?

Aposta-se, aqui, na escuta e na exploração sonora como caminhos possíveis para que a música possa ser inserida no contexto da educação infantil pelo professor generalista. Vários pedagogos musicais se preocupam com o tema da escuta. John Paynter (1991) defendeu a escuta ativa (entendida como experimentação), Guy Reibel (1984) preocupou-se com o refinamento da percepção sonora, Jos Wuytack (1995) com a audição musical ativa, Enny Parejo (2008) com a escuta como estratégia de sensibilização, Murray Schafer (1991) com a educação sonora baseada na qualidade da escuta. Este último cunhou o termo que ficou conhecido aqui no Brasil, como "paisagem sonora".

Segundo a educadora musical italiana, Arianna Sedioli (2003), os bebês são atraídos pela sonoridade da paisagem que os circundam e iniciam uma interação com ela, numa forma de jogo explorativo. Demonstram que passam por um processo de construção, desenvolvimento e formação de um repertório sonoro, superando a reação à novidade, uma vez que se apropriam das descobertas sonoras e a utilizam em seu cotidiano ampliando-as, acrescentando-as e imitando-as. Sendo assim, tornam-se simultaneamente, consumidores, produtores e reconstrutores dos sons do ambiente que os cercam (p. 27). A autora propõe, então, "que para crianças pequenas qualquer tipo de atividade com qualquer tipo de som" (p.19) e ressalta "a importância da pesquisa sonora diversificada – com objetos, tapetes, instrumentos, campainhas, molhos de chaves ou de anéis" (p. 50).

O processo de descoberta sonora e de criação musical exige um tempo maior em certas questões, de escolha, seleção, organização e um poder de concentração, atenção e memória. Pode-se dizer que permite apreensão significativa do conhecimento, estimulando novas percepções e maneiras de conhecer e fazer que possam levar a um amadurecimento da criança enquanto individuo social. Nesse sentido, essa abordagem musical contribuiria para o equilíbrio social, pois enquanto a sociedade da informação se sustenta pelo efêmero e instantâneo, a música se pauta pelo tempo de amadurecimento, da cultura e apropriação do saber que caracterizam modos indispensáveis de socialização. Souza (2007) afirma que dessas relações dos estudos particulares com a dinâmica da totalidade social pode se delinear uma teoria social da educação musical (p. 19).

Essas experiências com música na educação infantil relacionam-se também com os dois últimos pilares da educação propostos por Delors, os 'aprender a conviver e aprender a ser'. Esses pilares constituem uma missão árdua e quase impossível de ser atingida: ser um momento de prática dos princípios democráticos, possibilitando o exercício de direitos pessoais e coletivos, deveres e responsabilidades, traços comumente relacionados à prática de vida em uma democracia. Segundo Marco Antônio Carvalho Santos (2004) "as práticas

musicais podem trazer contribuição significativa na construção de uma perspectiva mais solidária e menos individualista da vida, a partir da própria experiência, sem necessidade de recorrer a longos discursos sobre o valor e a importância de tal ou qual atitude" (p. 116).

No entanto, muito há que se buscar em termos filosóficos e psicológicos para a contemplação desses pilares, que demandam estudo e reflexão por parte dos educadores. Não basta dizer o que fazer na aula de música e, assim, criar possibilidades para atingir os objetivos. Não temos recursos e instrumentos para medir os resultados de nossas ações, e não sabemos avaliar uma ação que pretende levar a "aprender a ser". Mas pode se tornar mais uma das utopias que os seres humanos têm sido eficientes em criar e, em muitos momentos, a vir atingir.

Sabe-se, entretanto, que "a construção de caminhos alternativos para uma sociedade mais solidária, não pode ser enfrentada por indivíduos isolados" (SANTOS, 2004, p.18). Nesse sentido, pesquisadores como Krawczyk (1999) e Marques (1999) apontam a necessidade de envolvimento da escola com a comunidade por meio de atividades extracurriculares.

A gestão social, conceito organizacional que orienta a escola infantil de Reggio Emilia (Itália), idealizada por Loris Malaguzzi, evidencia a relevância da parceria com a comunidade, por meio de sistemas de administração e comitês que se envolvem em todas as tomadas de decisões, tanto educacionais como organizacionais, conferindo a todos, inclusive à criança, o direito de se manifestar e votar (MALAGUZZI, 1999, p. 106). Essa experiência valoriza a responsabilidade e o potencial de todos e desmonta a estrutura hierárquica da escola. Segundo Malaguzzi, "as crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir" (p. 102).

Em música, o regente Samuel Kerr lembra que "cantar junto com todos, ouvir a comunidade, levantar sua memória e convidar outras escolas a participarem das propostas musicais" (2004, p.94-6), são maneiras de viabilizar a integração escola/comunidade com a música que permitem resgatar, preservar e ampliar o repertório, tornando a abordagem significativa, envolvente. Para Santos, respeitar e valorizar o discurso musical dos alunos constitui um dos primeiros passos para que a comunidade 'entre' na escola (2004, p. 152).

Percebe-se pelos temas dos últimos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)[1] que a área está atenta às demandas e expectativas sociais do

[1]XIX Congresso Anual da ABEM - Tema: Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas. Goiânia-GO, 2010.
XVIII Anual da ABEM - Tema: O ensino da música na escola: compromissos e possibilidades. Londrina-PR, 2009.

nosso tempo, envolvendo reflexões sobre concepções musico-pedagógicas que respondam aos princípios da diversidade e da democracia.

Ao aplicar esses pilares da educação, qualquer forma de educação musical a partir da infância que seja fundamentado na multiplicidade de discursos musicais, no estímulo à criação, à emoção estética, ao encantamento pode se tornar em um agente de formação significativa. Gostamos de pensar que se o ensino de música for fundamentado nesses quatro pilares da educação ele poderá contribuir com o processo de coesão social, pois abarca tanto a formação integral do individuo quanto da coletividade. Para a idealista professora Sekeff a música "não é apenas diversão (atuando sobre nossa inteligência) e sensibilidade, mas também força, sustentando a formação de uma consciência individual e coletiva" (2002, p.158).

A música e o seu ensino estão ainda para serem descobertos e, como "não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização" (FREIRE, 2004, p.85), as reflexões aqui apresentadas propõem que novas abordagens sobre a educação musical na educação infantil não deixem de contemplar os quatro pilares necessários para a educação do século XXI. Mesmo que utopicamente.

XVII Encontro Anual da ABEM - Tema: Diversidade musical e compromisso social: o papel da educação musical. São Paulo-SP, 2008.
XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina 2007 Tema: Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande-MS, 2007.

Referências

BEYER, Esther. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: Encontro Regional da ABEM Sul, IV, 2001, Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Educação musical hoje:* múltiplos espaços, novas demandas profissionais. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2001. p.45-63.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3.vol. Disponível em "http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei. Acesso em 15/09/09" .

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, (1997).

CÉSAR, Ely Éser Barreto. Educação visando a responsabilidade humana no século XXI. In: *Revista de educação do COGEIME*. Educação para a responsabilidade humana no século XXI. Nº 19. Ano 10, COGEIME: Dezembro, 2001. p.9-25.

DELORS, Jacques (org.). *Educação*: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed Cortez: 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: UNESP, 2004.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.18, 35-44, out, 2007.

KERR, Samuel. Um coro em cada escola. IN: KERR, Dorotéa (org). *Pedagogia Cidadã:* Cadernos de Formação: Artes. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

KOELLREUTTER, H. –J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. *Educação Musical:* cadernos de estudos, nº 6, org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997. p.60-68.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: uma campo minado.... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação e Sociedade*, ano XX, N.67, ago, 1999.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

MARQUES, L. R. O projeto politico pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, N.83, p.577-597, ago, 1999.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária*: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PAREJO, Enny. *Escuta Musical:* uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

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

REIBEL, Guy: *Jeux Musicaux:* Essai sur l'invention musicale. Paris: Editions Salabert, 1984.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. *Música, Educação e Democracia*. (Tese). Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: 2004.

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo*. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo : Editora Unesp, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SEDIOLI, Arianna. *Sonorità in gioco*. In: MAZZOLI, F; SEDIOLI, A; ZOCCATELLI, B (orgs). *I giochi musicali dei piccoli*. Bergamo, Itália: Ed. Junior, 2003. p. 49-90. (Quaderni Operativi).

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da Música:* seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. A Música na Universidade Brasileira do Novo Milênio. In: *Educadores Musicais de São Paulo:* Encontros e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998, p.62-8.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.18, 15-20, out, 2007.

WUYTACK, Jos. *Audição Musical Activa.* Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte

Rosa Maria Ribeiro
UFMG
rosinha1963@gmail.com

Maria Betânia Parizzi Fonseca
UFMG
betaniaparizzi@hotmail.com

Resumo: Na observância da lei de inclusão da música na educação básica do nosso país e com a conseqüente necessidade de se construir propostas de educação musical adequadas a realidade brasileira, torna-se imprescindível esclarecer a real situação do ensino da música na escola regular. Diante deste contexto, esta pesquisa, que está em andamento, visa mapear o ensino de música nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. Para isso, será delineado o perfil dos professores que ministram atividades musicais nas UMEI's; serão levantadas as necessidades desses professores para desenvolver o ensino de musica na educação infantil; será analisado o *status* da música utilizada como componente dos currículos escolares; serão identificados os tipos de atividades musicais desenvolvidas e os recursos disponíveis para a realização dessas atividades. A metodologia utilizada é o *survey*, sendo que os dados serão coletados por meio de questionário junto aos professores das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

Palavras chave: Educação Musical na Educação Infantil; Formação de professores; rede municipal de ensino; mapeamento

Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana.
(Carlos Drummond de Andrade)

Introdução

Educar é estimular, guiar, orientar as aptidões do indivíduo; é aperfeiçoar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano; é desafiar o pensamento, um ato contínuo que leva ao aprendizado, a uma mudança, a uma transformação. (FONSECA, 1991, p. 38). O educador sabe que sua vocação é partilhar, ou melhor, compartilhar – "distribuir com" – o que tem em seu interior. Por isso questiona, analisa e coloca em prática o que tem dentro de si, uma necessidade de transformar a realidade que o cerca.

Educadores musicais têm manifestado sua preocupação com a observância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, da Lei nº 11.769/08 de inclusão da música na educação básica do nosso país e com a construção significativa de uma educação

musical adequada à realidade brasileira e às necessidades e características do aluno, principalmente, da Educação Infantil.

É inquestionável a importância da educação musical para todos nas escolas e sua influência no desenvolvimento da criança, confirmada por inúmeras pesquisas desenvolvidas em diferentes países e épocas, particularmente nas décadas finais do século XX e, principalmente, no Brasil no início do século XXI (CARNEIRO & PARIZZI, 2011; PARIZZI, 2010, 2009; CARNEIRO, 2006; BEYER, 2005, 2004, 2003a, 2003b, 2001a, 2001b; MARINO, 2005; FIGUEIREDO & SCHMIDT, 2005; ARROYO, 2004; DEL BEN, 2003; BRITO, 2003; PENNA, 2002; SOUZA ET AL, 2002; ARAUJO, 2001).

Entretanto, a área de educação musical, pelo menos em Belo Horizonte, ainda carece de dados mais abrangentes sobre a prática do ensino de música nos diferentes níveis da educação básica e os documentos oficiais não nos permitem inferir o que, de fato, acontece nas escolas em termos de ensino formal de música.

> A elaboração de referenciais e parâmetros curriculares, portanto, não assegura a presença da música – ou de qualquer outra modalidade artística – em todas as escolas. Esses documentos também não especificam em quais séries ou ciclos dos diversos níveis da educação básica as diferentes modalidades deverão ser contempladas. (DEL BEN, 2003, p.03)

A construção da prática educativa condizente com as novas exigências do mundo contemporâneo e da atual legislação implica na análise das condições que são oferecidas aos educadores pelos sistemas de ensino e na permanente atualização e reflexão sobre a experiência de aprender e de ensinar. A construção de saberes vem se fortalecendo, principalmente através do esforço de educadores musicais que se dedicam em problematizar, fazendo com que cada vez mais vá se afirmando e definindo.

Destacamos como exemplo de educadores que provocam mudanças aliada à pesquisa no campo da educação e, ainda, merece nosso reconhecimento, o Projeto "Música na Escola"[1], da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que aconteceu no período de 1997 e 1998, através do trabalho da equipe de professores/músicos: Rosa Lucia Mares Guia, Carlos Kater, Maria Betânia Parizzi Fonseca, Maria Amália Martins, Matheus Braga e José Adolfo Moura, que teve como objetivo capacitar professoras alfabetizadoras para um trabalho de musicalização nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, bem como uma articulação da linguagem musical com o processo de alfabetização.[2] Promoveram uma

[1] http://www.nucleovillalobos.com.br/pagina-a-ser-inserida-depois/historia-musica-na-escola/

[2] *Projeto "Música na Escola"*. Módulo I - Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte/MG, fev. 1997. *Projeto "Música na Escola"* – Módulo II – Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte/MG, 1998.

formação musical inicial de boa qualidade, com aspectos relevantes para que essas professoras desenvolvessem o ensino de música de forma mais fundamentada, melhorando sua prática. Felizmente, a idealização desse projeto continua em atividade e franca expansão por meio da Prefeitura de Santa Bárbara/MG[3] – desde 2006, e Catas Altas/MG[4] – desde abril de 2011, sob a coordenação geral de Matheus Braga e coordenação pedagógica de Rosa Lúcia Mares Guia[5]. Para Cássia de Souza (2002, p.68), este panorama da capacitação dos professores das séries iniciais aponta para a necessidade de "um foco mais atencioso para a educação musical, visando uma coerência entre a formação inicial e o fazer profissional desses professores".

Lembremos que, na LDBEN nº 9394/96, a educação infantil recebeu destaque inexistente nas legislações anteriores sendo tratada nos seguintes termos: como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolver de forma integral a criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Em agosto de 2008, a Lei nº 11.769 veio acrescentar a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, o que, para os especialistas, significa uma formação mais humana dos estudantes, por meio da qual serão desenvolvidas habilidades motoras, de concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, de ouvir e de respeitar o outro. [6]

Visando assegurar o cumprimento da Lei nº 11.769, a Fundação Nacional de Artes (Funarte) tem firmado parceria entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação e está organizando encontros regionais com acadêmicos, especialistas, Secretarias de Educação e Associações de Estudos Musicais para realizar mapeamentos do ensino de Música nos estados brasileiros.[7]

Conjuntamente, a Prefeitura de Belo Horizonte tem promovido e incentivado reuniões com o intuito de discutir a política educacional expressa na rede municipal de ensino bem como examinar as possíveis marcas que permitem identificar a postura da instituição diante da nova legislação, a prática musical nas escolas e posturas político-pedagógicas entre os docentes desde a sua obrigatoriedade.

---

[3] http://www.santabarbara.mg.gov.br/mat_vis.aspx?cd=6495 PROJETO 'MÚSICA NA ESCOLA' em Santa Bárbara.
[4] http://www.nucleovillalobos.com.br/catas-altas-mg-2/ PROJETO 'MÚSICA NA ESCOLA' em Catas Altas.
[5] http://www.nucleovillalobos.com.br/categoria/videos-musica-na-escola/ vídeos falando sobre os projetos.
[6] Disponível em http://www.cte.etc.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=83:lei-torna-ensino-de-musica-obrigatorio-nas-escolas&catid=1:noticias. Acessado no dia 27 de abril de 2010.
[7] Revista online "Nova Escola" Disponível em (http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/musica-sera-conteudo-obrigatorio-educacao-basica-541248.shtml) acessado no dia 27 de abril de 2010.

Como parte das ações pedagógicas a prefeitura tem buscado melhorar a qualidade do atendimento e do ensino desenvolvido, dedicando atenção especial ao currículo; contribuir para a formação e ação docente de cada um/a dos/a professores/as e educadores/as considerando os processos indissociáveis do cuidar e educar de cada criança[8]. Em 2001, criou-se o Grupo Gerencial da Educação Infantil (GGEI) para elaborar uma proposta viável de ampliação da Educação Infantil, inserindo o atendimento às crianças de zero até três anos e em jornada integral, como, também, a criação do cargo de educador infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) - espaço projetado por arquitetos, engenheiros e pedagogos, orientado pela concepção de criança e educação defendida na Rede Municipal de Educação, criado para atender as especificidades e necessidades das crianças pequenas.

Nessa intenção, em 2009, elaborou-se um documento que apresenta as Proposição Curriculares para a Educação Infantil em que o ensino de música foi contemplado. Para efeito de organização didática, esse documento apresenta a Natureza, Sociedade e Cultura e o Brincar como eixos estruturadores em torno das quais as sete linguagens – Artes Plásticas Visuais; Corporal; Digital; Escrita; Musical; Matemática e Oral – se desenvolvem e, estas não se apresentam fragmentadas nem isoladas, mas, na prática, se interligam e se complementam.

Apesar da existência das Proposições Curriculares, a Rede Publica de Belo Horizonte, contudo, não dispõe de dados mais abrangentes sobre a prática do ensino de música nos diferentes níveis da educação básica. Diante deste contexto, surgiram as seguintes questões para delineamento desta pesquisa: qual a real situação do ensino de música na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI's) de Belo Horizonte? Como a música está presente? Quais são as necessidades para desenvolver o ensino de música? As condições de trabalho são favoráveis? Os profissionais sentem-se capazes de atuar frente à realidade encontrada nas escolas? Os professores têm formação específica para lecionar esta área do conhecimento? Como capacitar os professores generalistas[9] a atuarem de maneira eficaz no ensino de música?

Para implementar um retorno consciente e consistente do ensino de música nas escolas, torna-se imprescindível o esclarecimento das questões relativas à real situação da escola regular na atualidade. Esse mapeamento é, pois, de grande interesse para diversas vertentes que discutem, analisam e pesquisam questões relativas à fundamentação para o ensino de música na educação infantil, formação do professor para esse segmento da

[8]http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0& Proposições Curriculares Educação Infantil

[9] Com formação em curso Normal (Nível Médio) e/ou com nível superior em Pedagogia (Graduação)

educação básica, práticas pedagógicas e alternativas metodológicas adequadas para a atuação do profissional em consonância com a realidade social. Por seu pioneirismo em propostas inovadoras na área educacional e por apresentar uma sistematização de políticas públicas para Educação Infantil, escolhemos o Município de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, para realização de nossa pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

O objetivo será mapear a situação do ensino de música no contexto das Unidades Municipal de Educação Infantil (UMEI's) da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/MG, buscando identificar quem são os professores que atuam na área, sua formação e suas demandas em relação à sua atuação; analisar o *status* da música como componente dos currículos escolares; levantar as atividades musicais predominantes; e identificar os recursos disponíveis nas escolas para a realização das aulas de música.

A metodologia escolhida para conduzir a investigação é o *survey*, que por meio de um levantamento estatístico, busca coletar dados sobre populações amplas, visando descrever e compreender, num momento específico, uma determinada situação social (COHEN E MANION,1994; BABBIE, 2005), verificando condições existentes, bem como fazendo comparação de condições para resolver um problema prático (PEREIRA, 1983).

Para a elaboração do mapeamento da educação musical, a pesquisa envolve o seguinte: levantamento bibliográfico, que está sendo realizado, seguido de leituras de textos, na qual daremos uma atenção maior à análise conjunta de material já realizado em outros estados do Brasil e que pode ajudar na compreensão das dificuldades e problemas de um trabalho desse tipo; definição do núcleo fornecedor de informações que será o educador atuante nas **57** unidades municipais de educação infantil (**UMEI's**) das **7** regionais da Rede Municipal de Educação; o tamanho da amostra em 292 professores, determinado por meio de um estudo estatístico que considerou para o calculo o número total de 1.202 professores; e análise e interpretação dos dados que será realizada posteriormente, consubstanciados pela fundamentação teórica estudada.

Os dados serão coletados por meio de questionários com questões fechadas e abertas, para identificar a presença da música sob a ótica dos professores, como também, verificar a formação desses professores, a formação musical e tempo de atuação; nível (eis) de atuação, práticas pedagógico-musicais realizadas, repertório, freqüência de realização das atividades, recursos disponíveis, a proposta de música do RCNEI (1998b), das Proposições Curriculares da Secretaria Municipal de Educação e sua utilização em sala de aula e possíveis dificuldades

das professoras para realizar o ensino de música. O questionário mostra ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados, tendo em vista que esse instrumento "permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas" (LAVILLE; DIONNE;1999, p. 184), diante do número expressivo de professores.

Resultados Esperados

Espera-se que esta pesquisa possa identificar "onde acontece", "como acontece", "quem faz acontecer" a educação musical infantil na rede municipal de educação em Belo Horizonte, minimizando o desconhecimento a esse respeito. Assim, haverá maior segurança, clareza e delineamento na orientação dos caminhos a seguir para construção de práticas pedagógico-musicais eficazes voltadas para essa faixa etária. Este fato trará contribuições para a formação e ação de cada um dos educadores, considerando os processos indissociáveis do cuidar e educar de cada criança[10].

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática." (Paulo Freire)

[10]http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0& Proposições Curriculares Educação Infantil

Referências

ARAÚJO, Rosane C. *A situação do ensino de música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba no ano de 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2001.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BEYER, Esther. Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula. In: 1º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2005, Curitiba. *Anais do Simpósio.* Curitiba: Deartes, 2005. p. 350-356.

BEYER, Esther. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. Anais do XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Rio de Janeiro: ABEM/CBM, 2004. p.333-340

BEYER, Esther.; STIFFT, Kelly. A relação mãe-filho no Projeto "Música para Bebês": um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês. *Revista do Centro de Educação/UFSM,* Santa Maria/RS, v. 28, n. 01, p.93-99, 2003a.

BEYER, Esther. A interação musical em bebês: algumas concepções. *Revista do Centro de Educação/UFSM,* Santa Maria/RS, v. 28, n. 02, p.87-97, 2003b.

BEYER, Esther. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM. Belo Horizonte. *Anais ANPPOM.* Belo Horizonte: UFMG, 2001a. v. II. p. 617-620.

BEYER, Esther. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais ABEM*. Santa Maria: ABEM, 2001b, p. 45-52.

BRASIL. Ministério da Educação. *LDBEN nº 9.394/96.* Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb> Acesso em 27 de abril de 2010.

_____. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei nº 9.394, PARA DISPOR SOBRE A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:* formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF,1998b. v. 2.

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

CARNEIRO, Aline Nunes e PARIZZI, Maria Betânia. Parentalidade intuitiva e musicalidade comunicativa: conceitos fundants da educação musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, n. 25, maio, 2011.

CARNEIRO, Aline Nunes. *Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos:* relações teóricas e implicações pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música. UFMG. 2006.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4 ed. London: Routledge, 1994.

DEL BEN, Luciana M. Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre, *RS:* subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. In: *Revista Hodie*, Porto Alegre, 2003. Acesso em: 26 abril de 2010.
Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/2475/2429>

FIGUEIREDO, S. L. F.; SCHMIDT, L. M. Discutindo o talento musical. *Anais do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SINCAM).* Curitiba: UFPR, p.386-392, 2005.

FONSECA, João Gabriel M. As relações interpessoais na escola: a dimensão não musical das escolas de música. *Cadernos de estudo – Educação musical 2/3*, São Paulo: ATRAVEZ, p. 35 – 40, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber:* manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARINO, Gislene. *Educação musical escolar:* análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte. 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PARIZZI, Maria Betânia. Influências da educação musical nas respostas vocais e de interação social em crianças nascidas prematuras. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÂO EM MÙSICA. Florianópolis: Udesc, 2010.

PARIZZI, Maria Betânia. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos:* um estudo a partir do canto espontâneo. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Saúde e Música). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

PEREIRA, Kleide F. do Amaral. *Pesquisa em Música e Educação.* Brasília: MusiMed, 1983, p.71 – 84.

PENNA, Maura (Coord.). *A arte no ensino fundamental:* mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa. João Pessoa: D'Artes/UFPB, 2002.

Proposições Curriculares da Educação Infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH: Desafios da formação. Secretaria de Educação da Prefeitura de BELO HORIZONTE, 2009

SOUZA, Cássia Vírgina Coelho de. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. *Linhas Críticas. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB,* v. 8 (14), 2002.

SOUZA, Jusamara, et al. *O que faz a música na escola?* Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6)

Música na Escola: uma experiência de formação inicial e continuada

Paulo David Amorim Braga
Universidade Federal de Pernambuco
pdabraga@gmail.com

Resumo: Este artigo relata a experiência, com destaque para os resultados parciais obtidos, em um curso de extensão, cujo objetivo geral é promover a formação inicial e continuada de professores para atuar com música na educação básica. Além de descrever as condições de oferta e o contexto em que o curso está sendo realizado, o texto explicita a fundamentação teórica e legal da proposta, apresenta o modo como foi planejado o módulo "Música na Escola" e, por último, analisa alguns resultados alcançados até o momento. Pela avaliação parcial, o curso tem permitido que estudantes de pedagogia e professores da rede estadual que estão participando das atividades apropriem-se de conceitos básicos e alternativas metodológicas que permitam sistematizar o ensino musical de modo mais concreto e viável, de acordo com a realidade do contexto. Sobretudo para os professores da rede estadual, o curso tem promovido muitas oportunidades de ampliar e aprofundar conhecimentos e experiências práticas com o ensino de música, o que deve produzir um impacto social positivo nas escolas onde atuam.

Palavras chave: ensino de música, educação básica, formação inicial e continuada

Introdução

Desde a promulgação da Lei 11.768/2008, muito se tem propagado a respeito da volta da música à escola brasileira. Se por um lado existe muito otimismo quanto às possibilidades que se vislumbram com a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, por outro lado é preciso enfrentar alguns desafios cruciais, dentre os quais se destaca a formação do professor pedagogo e daquele que não é especialista em música (FIGUEIREDO, 2011, p. 15-16).

No contexto do interior pernambucano, mais precisamente no município de Caruaru, foi criado, em março de 2006, o Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde vem funcionando um curso de licenciatura em Pedagogia. A experiência como professor da disciplina "Arte-Educação" no referido curso me motivou a desenvolver ações de extensão com o propósito de contribuir para a formação de professores de artes, especialmente música, que atuam em escolas públicas da região. Em uma pesquisa realizada entre 2009 e 2011 (BRAGA, 2011), detectamos que o ensino de música e artes nas escolas estaduais de Caruaru é extremamente deficitário. Um dado significativo e preocupante levantado nessa pesquisa é que, no ano de 2009, não havia nenhum professor formado em Música ou em qualquer outra modalidade artística atuando na rede de escolas estaduais do município. Além disso, os dois

cursos de pedagogia que existem na cidade[1] oferecem apenas uma disciplina voltada à capacitação para o ensino de artes, o que certamente é muito pouco para garantir uma formação sólida, seja em música ou em qualquer outra linguagem artística.

Diante dessa necessidade premente de ações voltadas à formação inicial e continuada de professores generalistas[2] e de professores em atuação para o ensino de artes/música, idealizamos um projeto de extensão cujo objetivo geral é promover a formação inicial e continuada desse público. Para tanto, estão sendo ofertados dois cursos ou módulos, um em música e outro em teatro[3], além de um curso de ensino coletivo de violão, aberto a professores da rede pública e a toda comunidade acadêmica do Campus Agreste da UFPE. Este artigo se limita a descrever as ações de formação no âmbito do módulo de música, denominado "Música na Escola".

Foram ofertadas e preenchidas trinta vagas para o módulo de música, sendo metade para pedagogos e metade para professores da rede estadual. É importante salientar que as vagas foram preenchidas rapidamente, em menos de uma semana de inscrições. Muitos professores reclamaram do curto período de inscrições e manifestaram interesse em participar do curso na próxima oferta. A maior parte da turma é constituída por mulheres, vinte e cinco ao todo. No caso de professores da rede estadual, a maioria tem experiência de mais de dois anos com ensino de arte, apesar de não possuir formação na área. Entre os estudantes de Pedagogia, os inscritos no módulo "Música na Escola" são, em sua maioria, pessoas que já cursaram ou estão cursando a disciplina Arte-Educação. A equipe que coordena e realiza o projeto é constituída de dois professores do curso de Pedagogia da UFPE/CAA, uma professora convidada, um monitor bolsista e três monitores voluntários.

2. Fundamentação teórica e legal da proposta

O acesso socialmente diferenciado à cultura e às artes é uma questão de grande relevância quando se trata do papel da escola na formação integral dos sujeitos. Apesar de ser tão importante para a formação do ser humano, qualquer linguagem artística só se tornará realmente significativa para alguém que tenha tido a oportunidade de desenvolver esquemas de apreensão dessa determinada arte. Em outras palavras, a arte "considerada enquanto bem

[1] Além do curso de Pedagogia do Campus Agreste da UFPE, ao qual o projeto ora apresentado está vinculado, existe uma faculdade particular que oferece a licenciatura em Pedagogia.

[2] A proposta visa complementar a formação dos estudantes do curso de Pedagogia do Campus Agreste da UFPE, já que este curso só oferece uma disciplina obrigatória voltada à capacitação para o ensino de artes.

[3] É importante esclarecer que os participantes do projeto escolhem cursar apenas um dos módulos: música ou teatro. Um dos objetivos do curso é justamente esclarecer que a polivalência do professor não é uma prática recomendável, portanto cada um deve procurar se especializar em uma linguagem artística.

simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela" (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 71).

O fato é que ensino de arte, especialmente da música, na educação básica brasileira ainda está longe de propiciar às pessoas os meios para que elas se apropriem da arte, em suas mais variadas formas e manifestações. Diante desse quadro, a universidade assume papel fundamental no sentido de formar profissionais capazes de compreender e enfrentar o desafio de conjugar, em sua atividade, os conhecimentos e competências técnicas à dimensão humana, ética e estética. Por essa razão, o projeto ora apresentado também visa à conscientização da comunidade acadêmica no sentido de se criar uma cultura de valorização e investimento na formação artística, pois se a universidade, como instituição responsável pela formação dos professores que atuam na educação básica, não valorizar a formação humana, cultural e artística, dificilmente a situação do ensino de arte e música será modificada no Brasil (PENNA et al, 2000).

O módulo "Música na Escola" tem como principais fundamentos teórico-metodológicos a abordagem triangular (BARBOSA, 2001) e o modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979). Segundo Ana Mae Barbosa, pesquisadora brasileira que sistematizou a abordagem triangular, essa proposta didático-pedagógica visa a um currículo que integre o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte, de modo a respeitar a criança, suas necessidades, seus interesses, seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, respeitar a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2001, p.35). Oriunda das Artes Visuais, a abordagem triangular serviu de base à proposta metodológica de todas as linguagens artísticas nos PCN-Arte, que recomendam a organização de atividades didáticas em três eixos: produção, apreciação e contextualização. Por integrar a proposta oficial para o ensino de arte na educação básica brasileira, reconhecemos a importância de estudar e utilizar a abordagem triangular para realizar as atividades musicais em nosso curso.

Já o modelo (T)EC(L)A sugere que o envolvimento direto com o fenômeno musical deve estar no centro de qualquer aula de música, com atividades de três tipos: execução (E), composição (C) e apreciação (A), enquanto atividades subsidiárias, relacionadas à técnica (T) e literatura (L), deveriam servir apenas para complementar as três primeiras. As letras que representam as atividades subsidiárias aparecem entre parênteses na sigla exatamente por serem de importância secundária na aula de música (SWANWICK, 1979, p. 42-43). Sendo assim, as duas propostas metodológicas – abordagem triangular e modelo (T)EC(L)A –

assemelham-se bastante, no sentido de descreverem os tipos de atividade que podem nortear a aula de arte e música.

Outra preocupação central do módulo "Música na Escola" tem sido a ênfase constante em conteúdos regionais. Conforme redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010, que alterou o art. 26, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDBEN, n. 9.394/96):

> O ensino da arte, *especialmente em suas expressões regionais*, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Para promover o desenvolvimento cultural dos alunos, é preciso que os próprios professores tenham experiências artísticas representativas de seu meio cultural, que lhes proporcionem uma base segura para pensar e organizar atividades didático-pedagógicas que sejam significativas para seus estudantes e para eles mesmos. É importante ressaltar que essa orientação não deve ser interpretada como uma forma de justificarmos experiências de ensino-aprendizagem limitadas apenas a conteúdos regionais, mas de percebermos a necessidade de partirmos daquilo que é mais familiar e próximo de nossa realidade, para que possamos construir gradativamente pontes e conexões com outras formas de fazer e compreender música (PENNA, 2008, p.44).

3. Planejamento do curso

O curso foi planejado para acontecer em encontros mensais, com duração de quatro horas, realizados no segundo sábado de cada mês. Dentre outros motivos, a escolha por esse formato se deve ao fato de estarmos ofertando o curso pela primeira vez, o que implica bastante tempo para planejamento de atividades e preparação de material didático, constituído basicamente de apostila, slides e um espaço virtual, no ambiente *Moodle*. Os principais propósitos desse espaço virtual seriam a disponibilização de materiais (slides e textos) e principalmente a manutenção de contato ao longo de todo o mês, propiciando inclusive o aprofundamento das reflexões e discussões iniciadas nos encontros. No entanto, até o momento as interações, via fóruns de discussão, praticamente não têm funcionado, em virtude de problemas técnicos na plataforma e pelo fato de muitos participantes do curso não possuírem noções básicas em informática. Por fim, vale salientar que o material didático está sendo planejado e editado com vistas à organização de um livro, que será submetido a um edital de apoio a publicações na área de extensão.

A definição dos objetivos específicos e conteúdos foi feita pela equipe que realiza o módulo, procurando contemplar tópicos essenciais à experiência formativa para atuar com a

linguagem musical na educação básica. Os principais conteúdos selecionados para o módulo "Música na escola" são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição mensal dos conteúdos do curso

Meses	Conteúdos
Março	Conceitos básicos em Educação Musical. O que a música pode fazer na escola?
Abril	Paisagem sonora. Sonorização de histórias.
Maio	A voz como instrumento e repertório de canções para musicalização.
Junho	Músicas do mundo. Desenvolvimento rítmico: o corpo como instrumento.
Julho	Recesso escolar.
Agosto	Desenvolvimento rítmico: uso de instrumentos de percussão.
Setembro	Modelo (T)EC(L)A. Possibilidades em interpretação, improvisação e composição musical.
Outubro	Noções de notação musical tradicional, de notações alternativas e exercícios de composição.
Novembro	Projetos de aprendizagem em Música.

Esses oito encontros previstos, com a duração de quatro horas cada, totalizam uma carga horária de 32 (trinta e duas) horas de curso. Uma vantagem importante dessa forma de organização, com um encontro por mês, tem sido a possibilidade dos professores refletirem sobre as propostas trabalhadas a cada encontro, tendo tempo suficiente para adaptar e aplicar os conteúdos e atividades em sala de aula. Alguns resultados parciais serão apresentados no tópico a seguir.

4. Resultados parciais

O nível de participação dos professores nos encontros tem sido bastante satisfatório até o momento. Nos três primeiros encontros, tivemos a presença de praticamente todos os trinta professores e pedagogos inscritos[4]. No entanto, no quarto encontro, que finalizou o primeiro semestre letivo, a freqüência caiu muito: apenas 18 pessoas compareceram. Pelo que pudemos perceber, isso provavelmente aconteceu em virtude das comemorações das festas juninas, que são muito tradicionais na região. Alguns professores chegaram a nos ligar, avisando que não poderiam ir ao encontro por estarem envolvidos nos preparativos de festas juninas, tanto em escolas quanto em outros espaços.

[4] No terceiro encontro faltou um professor.

As atividades realizadas e a metodologia que têm sido desenvolvidas no curso têm se mostrado apropriadas e pertinentes para motivar experiências de ensino-aprendizagem de todos, a começar pela própria equipe que realiza o projeto, formada por estudantes de Pedagogia e professores de arte com experiência na educação básica, o que ajuda muito no sentido de julgar a adequação daquilo que planejamos para o público do curso.

Nos primeiros encontros, tivemos o cuidado de explorar exemplos e experiências práticas para somente depois aprofundar a compreensão dos conceitos e, finalmente, passar a refletir e discutir sobre as implicações didático-pedagógicas dos conteúdos e atividades propostos. Com a Paisagem Sonora e a sonorização de histórias, por exemplo, fizemos breves explicações e demonstrações sobre os conceitos e, logo em seguida, dividimos a turma em dois ou três grupos, para que cada um deles desenvolvesse pequenas criações musicais. Um ponto essencial para o sucesso desses trabalhos em grupo foi a identificação de líderes naturais e de pessoas com experiências musicais prévias, que sempre pedíamos que ficassem na coordenação do grupo. Além disso, os próprios ministrantes da oficina e os monitores do projeto sempre acompanharam o processo de discussão e criação grupal, de modo a fazer pequenas contribuições em momentos de impasse na discussão ou mesmo de dificuldade técnica. Essas intervenções foram feitas quase sempre de maneira pontual, somente quando se julgava muito necessário, e sem desrespeitar a autonomia do grupo.

Os momentos de apreciação têm sido especialmente proveitosos para pensarmos em estratégias de sensibilização para a escuta ativa de diferentes tipos de música e, também, no sentido de pensarmos como articular conteúdos de música com outras disciplinas.

Outro aspecto de suma importância tem sido o momento para troca de experiências dos professores, a partir do que temos estudado no módulo “Música na Escola”. No encontro do mês de junho, por exemplo, três professoras e um professor relataram brevemente como haviam trabalhado com apreciação musical e sonorização de histórias em suas aulas. As professoras estavam muito entusiasmadas com os resultados alcançados com turmas de vários níveis, do quinto ao nono ano. Já o professor, disse ter conseguido realizar um momento de apreciação e discussão muito proveitoso, mas revelou sua preocupação por não conseguir atender às expectativas de sua turma, que a partir daquela atividade de apreciação propôs que ele organizasse uma espécie de festival de música. Nessa troca de experiências e na discussão que se seguiu com o grupo, ficou evidente como vários sujeitos já estavam assumindo uma identidade profissional de professores de música, fazendo análises e avaliações consistentes das situações vivenciadas. Essa é uma postura muito diferente daquela que verificamos nas

conversas iniciais com a turma, quando ninguém parecia se enxergar com capacidade suficiente para ministrar aulas de música.

Ao final do encontro de junho, aplicamos um questionário de avaliação do curso, com o propósito de conhecer o nível de satisfação dos participantes em relação à qualidade de alguns aspectos do curso, como espaço físico, recursos didáticos, material didático, metodologia, competência dos ministrantes e monitores na condução das aulas. Para cada um desses itens, os participantes deveriam assinalar um nível de qualidade, numa escala de 1 a 6. Os resultados foram muito positivos, com destaque para os itens metodologia e competência dos ministrantes e monitores, que foram avaliados entre 5 (muito bom) e 6 (excelente) por mais de 95% dos participantes.

Os próprios participantes do curso têm ressaltado como ponto positivo o equilíbrio entre momentos teóricos e práticos, o que é um pressuposto da metodologia adotada no curso. A qualidade do material didático também tem agradado muito, o que evidencia a viabilidade e pertinência de uma publicação voltada para professores que trabalhem com música na educação básica, o que está previsto para o início do próximo ano. Os principais aspectos negativos do curso dizem respeito à sistematização do curso em encontros mensais e ao fato de não termos previsto um momento de treinamento para uso do ambiente virtual. Em relação ao primeiro aspecto, ao invés de nove meses de duração, com um encontro por mês, percebemos que é melhor fazer um curso mais condensado, com encontros semanais, de modo a aumentar a público atendido - pois assim ofertaremos um módulo por semestre - e possivelmente diminuiremos a evasão[5]. Em relação ao segundo aspecto, na primeira semana da próxima oferta do curso, faremos uma oficina de introdução à informática e ao uso do ambiente virtual Moodle. Desse modo, esperamos preparar os participantes para participar de atividades colaborativas à distância, que serão fundamentais para o aprofundamento das questões trabalhadas nos momentos presenciais.

Finalmente, as atividades do módulo “Música na Escola” têm propiciado que os estudantes de pedagogia e os professores da rede estadual que estão participando do curso apropriem-se de conceitos básicos e alternativas metodológicas que permitam sistematizar o ensino musical de modo mais concreto e viável, de acordo com a realidade do contexto. Sobretudo para os professores da rede estadual, o curso tem promovido muitas oportunidades

[5] Até o momento, consideramos que a evasão no módulo de Música foi pequena: cerca de cinco participantes. No entanto, o módulo de Teatro teve um nível de evasão superior: mais de dez participantes abandonaram o curso.

de ampliar e aprofundar conhecimentos e experiências práticas com o ensino de música, o que deve produzir um impacto social positivo nas escolas onde atuam.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte.* São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRAGA, Paulo David. *O ensino de arte nas escolas públicas estaduais de Caruaru*: um estudo das representações sociais. Relatório de pesquisa não publicado. Caruaru: Centro Acadêmico do Agreste/UFPE, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 9.394/96.* Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 14 jun. 2011.

_____. *Lei 12.287, de 13 de julho de 2010.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm> Acesso em: 10 abr. 2011.

BORDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte*: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz. Educação musical e legislação educacional. *Salto para o Futuro:* Educação Musical Escolar. Ano XXI, Boletim 08, junho 2011.

PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora UFPB, 2001.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

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

Música na escola pública: refletindo sobre as experiências em um programa institucional de iniciação à docência

André Evangelista de Oliveira
UFSCar
a_evangelista@globo.com

Felipe de Souza
UFSCar

Maria Carolina Leme Joly
UFSCar

Resumo: Através desse relato de experiência pretendemos compartilhar as experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa é patrocinado pela CAPES e tem como objetivo incentivar e valorizar as licenciaturas, colocando os graduandos em uma atuação direta dentro da escola pública. O trabalho aqui relatado está sendo realizado em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. Atuam nessa escola oito bolsistas com a orientação de um professor da escola e de duas docentes de uma universidade. Foram desenvolvidas pelos bolsistas atividades interdisciplinares dentro da sala de aula e oficinas extracurriculares. Pretendemos expor como esse programa pode ser uma tentativa de preencher as lacunas existentes entre a teoria e a prática na formação de professores, como ele pode articular universidade com a escola pública e principalmente como ele tem sido significativo para a nossa formação como futuros educadores musicais.

Palavras chave: formação profissional, educação musical, escola pública

Nos dias atuais a educação básica brasileira passa por diversos problemas, o maior deles talvez seja a formação de profissionais qualificados, os professores. Martins (2007) afirma que até meados dos anos de 1960 o professor era um profissional considerado de status elevado e recebia um salário razoável. Atualmente a profissão passou a ser uma das ultimas alternativas de escolha profissional pelos jovens. Para a autora isso se deve principalmente aos baixos salários e a perda do status que a profissão tinha naquela época. A autora ainda destaca a dificuldade de se manter um padrão de vida compatível as exigências feitas ao professor: dar às crianças uma educação básica, do ponto de vista cognitivo, afetivo e social.

Os poucos jovens que optam por se dedicar a prática docente acabam enfrentando uma barreira muito comum nos cursos de licenciatura, as matérias teóricas juntamente com o estágio supervisionado, na maioria das vezes, não proporcionam a segurança necessária para se atuar na escola. Beineke (2001) reforça essa teoria quando afirma que encontramos uma grande distância entre a formação dos professores e os problemas reais que eles um dia terão de enfrentar na realidade escolar.

A fim de ajudar a resolver essa problemática no ano de 2010, três professoras de um curso de Licenciatura em Música submeteram um projeto na área de Música, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tal projeto foi contemplado para desenvolver um trabalho de educação musical em duas escolas públicas de educação básica. A equipe formada para o desenvolvimento do projeto, além das três docentes da universidade, foi constituída por 16 alunos-bolsistas, selecionados entre os alunos do curso de Licenciatura em Música e dois professores-bolsistas das escolas, indicados pela direção de cada uma delas. Esta experiência, fomentada pela CAPES, é diversificada daquela vivenciada nos estágios curriculares, obrigatórios em todos os cursos de licenciatura. Um dos pontos mais interessantes de sua estrutura é a atuação direta dos licenciandos na escola pública. Valorizar os cursos de licenciatura, possibilitando aos bolsistas uma formação diferenciada é um dos principais objetivos. Nas atividades desenvolvidas sempre existe uma preocupação com a realidade de cada escola, sendo assim elas não são discutidas somente pelos alunos-bolsistas e pelas docentes orientadoras, mas também levam em consideração as idéias e desejos de alunos, professores, coordenadores e direção da escola.

O trabalho explorado nesse relato foi iniciado no segundo semestre de 2010 e continua sendo realizado em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. Atuam na escola 8 dos 16 alunos-bolsistas selecionados para o projeto da área de Música do PIBID.

Pretendemos aqui compartilhar nossa experiência dentro desse projeto, mostrando como ele pode ser uma tentativa de preencher as lacunas existentes entre a teoria e a prática, articular universidade com a escola publica e principalmente como ele tem sido significativo para a nossa formação como futuros educadores musicais.

Para Zeichner (apud Beineke, 2004) quando o aluno de licenciatura entra em contato com o mundo escolar ele deve estar ciente que não é apenas necessário estar em sala de aula, mas sim na escola como um todo. Pensando nisso o PIBID prevê que os bolsistas não fiquem restritos somente a observação e a prática docente em sala de aula, mas que também ocupem os diversos espaços na escola, afinal o seu objetivo não é funcionar como um estágio.

No caso especifico do PIBID da Música tivemos grandes desafios antes mesmo de estarmos inseridos no meio escolar. Era desejo da escola montar uma fanfarra, uma vez que anos antes já havia tido uma e por isso, possuía todos os instrumentos para montar um grupo desse tipo. Inclusive essa foi uma das motivações que levaram o PIBID da Música para essa escola, já que esta era uma área que estava sendo disputada por diversas outras escolas, que fizeram a parceria com o projeto.

A sugestão de montar uma fanfarra, nos possibilitou vislumbrar um trabalho, que inicialmente não havíamos pensado, e isso, nos encheu de desejos e idéias. Ficamos muito empolgados com a possibilidade de formar um grupo desses, além de termos como um de nossos objetivos, levar a música para a escola e colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos até então na nossa graduação.

Inicialmente precisávamos recrutar alunos para participar da fanfarra. Tínhamos acabado de entrar no projeto e não conhecíamos ninguém da comunidade ou da escola. Resolvemos então colar cartazes pelos corredores divulgando uma "Oficina de Música", além dos cartazes realizamos algumas visitas as salas de aula a fim de divulgar a oficina. Através dessas visitas tivemos a oportunidade de ter o primeiro contato com o meio escolar de fato. Entramos em todas as salas de aula do período noturno, levamos instrumentos e tocamos alguns trechos de músicas, os alunos se mostraram muito interessados e ouviram atentamente as pequenas apresentações musicais.

Pensando em recrutar alunos do período da manhã resolvemos fazer uma apresentação musical no intervalo das aulas. Mais uma vez pudemos sentir na pele como era o ambiente escolar daquela comunidade, com todos os alunos em cima de nós ao mesmo tempo querendo ouvir e tocar os instrumentos.

Os trabalhos com a fanfarra tiveram inicio uma semana após a divulgação. Escolhemos um horário em que a escola não realizava mais nenhuma atividade, as oficinas passaram então a ocorrer todas as sextas-feiras no período da tarde. Nos primeiros encontros não tivemos muito público apesar do aparente sucesso de nossos primeiros contatos com os alunos na divulgação, mas ao longo de um mês de trabalho mais crianças foram aparecendo. Para nossa surpresa nem todas elas estudavam na escola, muitas eram da comunidade, quase sempre parentes e amigos dos alunos. Como estávamos trabalhando com crianças na faixa etária de 6 a 12 anos optamos por realizar diversas atividades lúdicas afinal "a criança é um ser "brincante" e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia" (Brito, 2003, p. 35). Quase sempre realizávamos brincadeiras que eram modificadas a fim de apresentar às crianças conceitos musicais variados. Aos poucos começamos a utilizar os instrumentos da fanfarra[1] e com o tempo criamos um pequeno repertório com três musicas: "Banho de lua", "Camaleão" e "Grito da Fanfarra Aracy" (criado pelos próprios bolsistas).

[1] A escola contava com cornetas e cornetões que preferimos não usar em um primeiro momento. Trabalhamos somente com pratos, surdos, bumbos e caixas claras. Além dos instrumentos levados pelos bolsistas.

Além da responsabilidade que já tínhamos assumido com a fanfarra era previsto no projeto que os bolsistas participassem de reuniões gerais da escola, os chamados HTPCs, a fim de nos inserirmos de maneira significativa no contexto escolar. Apesar de não sermos participantes ativos nas primeiras reuniões realizadas, através delas foi possível conhecer e entender melhor como funciona o sistema educacional brasileiro, em particular, daquela escola. Em uma dessas reuniões pudemos entrar em contato com uma das professoras de História. A professora se mostrou muito empolgada com a presença do PIBID da Música, e a possibilidade de fazermos parcerias. Ela então nos contou sobre os problemas de comportamento que estava tendo com os alunos da 7ª série B e nos convidou para realizar um trabalho interdisciplinar entre a Música e a História, a fim de tentar amenizar o problema.

Chegando na 7ª série nos deparamos com uma turma que parecia não ter limites em relação ao comportamento, além de possuir a fama de "pior" sala da escola. Com muita ajuda da professora de História e das docentes orientadoras do projeto iniciamos o trabalho. Nosso objetivo era relacionar os conteúdos trabalhados na disciplina com aspectos musicais e principalmente tentar de alguma maneira melhorar nos alunos noções de respeito e comportamento.

A professora já tinha desistido de cumprir parte dos conteúdos previstos para a disciplina e permitiu que ocupássemos semanalmente uma das aulas, sendo assim, tínhamos 50 minutos por semana para desenvolver esse trabalho. No inicio a maioria dos alunos não participava de nossas atividades e o barulho era constante, no decorrer das primeiras semanas já notamos uma significativa diferença no comportamento deles, começamos a perceber que eles estavam se envolvendo com as aulas e respeitando muito mais a professora e os bolsistas. Isso pode ser confirmado pela diretora da escola. Em conversas informais ela nos relatou que outros professores já estavam notando as melhorias na classe. Uma das atividades desenvolvidas em sala de aula propunha que os alunos criassem músicas relacionadas com os movimentos contra a repressão, conteúdo trabalhado pela professora. Perguntamos a eles o que eles tinham para falar, o que tinham para protestar. No final essa atividade acabou culminando em diversas canções compostas pelos próprios alunos.

Ao longo do semestre, ambos os trabalhos (fanfarra e 7ª B) que estávamos realizando na escola pareciam apresentar relativo sucesso. Conseguíamos observar isso principalmente pelos comentários de diretores, professores, coordenadores e funcionários da escola. Sempre que ensaiávamos com a fanfarra era comum ver várias funcionárias da cozinha e da limpeza observando as atividades e até cantarolando as músicas que ensinávamos para os alunos. Sabendo da importância da integração entre os bolsistas e a comunidade em geral e tendo em

mãos um resultado musical significativo para apresentar com ambos os grupos decidimos realizar apresentações públicas.

Penna (2007) propõe que projetos de pesquisa e de extensão como o PIBID podem ser significativos para a articulação entre universidade e comunidade. Pensando na importância de diminuir as grandes barreiras que existem entre a universidade e a escola pública resolvemos levar os alunos da 7ª B para gravarem suas composições na rádio da universidade. Tal experiência foi de extrema importância para a conclusão de nosso trabalho com a turma. Além do registro daquelas canções os alunos viram o seu trabalho valorizado, tiveram a oportunidade de conhecer um estúdio de rádio e entraram ao vivo em um programa. O resultado foi tão satisfatório que resolvemos incluir os alunos da 7ª B nas apresentações que realizaríamos com a fanfarra. Três apresentações foram feitas sendo duas na escola e uma na própria universidade.

Na universidade os alunos se apresentaram do I Seminário do PIBID. Na escola ambas as apresentações ocorreram durante a feira do conhecimento organizada pelo próprio PIBID. A primeira para os alunos do período noturno e a segunda para toda a comunidade. Durante a segunda apresentação foi possível ter a certeza de que estávamos no caminho certo com nosso trabalho, uma vez que conseguimos reunir nela diversos alunos da escola, bolsistas de outras áreas do PIBID, docentes da universidade, pais de alunos, professores, funcionários, coordenadores e diretores tudo isso em pleno sábado pela manhã. A partir daí pudemos perceber a importância da interação entre a comunidade, a universidade e a escola e principalmente o quanto isso foi significativo para os alunos da fanfarra e da 7ª B. Ao final da apresentação recebemos muito elogios, principalmente de professores da escola. O interessante é que a grande maioria desses professores não pareciam simpatizar com a Música no inicio do projeto, e agora estavam pedindo que continuássemos nesse ritmo para levar a fanfarra até a avenida no desfile de aniversário da cidade.

De acordo com Beineke (2004) nos cursos de licenciatura em Música não é nada difícil encontrar muitos alunos que não querem seguir a carreira de professor. A autora ainda ressalta que ao terem o primeiro contato com o ambiente escolar os licenciandos esperam encontrar condições perfeitas para o trabalho docente. Quando chegam à escola e percebem que não existem instrumentos musicais adequados, que a Música não é uma área valorizada e que não existem espaços para a realização de atividades musicais a culpam sempre a escola.

Por estar fora do currículo escolar há muitos anos obviamente a Música não terá o mesmo respeito que as outras áreas do conhecimento conquistaram dentro da escola. A simples aprovação da lei 11.769/2008 não vai trazer a valorização que esperamos. Penna

(2008) afirma que essa valorização vai depender diretamente “do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais”. Nós, enquanto futuros professores devemos ter a noção de que somos realmente pioneiros e que não iremos encontrar situações favoráveis para o trabalho, nosso maior desafio é “ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los.” (Penna, 2008, p. 63).

Ao iniciar o trabalho na escola também não encontramos situações nada favoráveis. Os instrumentos de fanfarra estavam todos em péssimo estado de conservação e abandonados na biblioteca em reforma, muitas vezes a oficina começava atrasada porque ninguém da escola sabia onde estava a chave da sala do PIBID. Para ensaiarmos com a fanfarra tínhamos sempre que chegar mais cedo para afastar os bancos do refeitório, que se tornou nossa sala de ensaios. Também não contávamos com quaisquer outros recursos como aparelho de som ou outros instrumentos musicais tendo sempre que trazer de casa, além disso, quando era necessário o uso de energia elétrica sempre demorávamos até encontrar alguém responsável que pudesse ligar o relógio de força ou nos emprestar uma extensão.

Sempre procuramos resolver os problemas sem cobrar nada da escola ou da coordenação do PIBID, afinal de acordo com Beineke (2004) nesses casos quem está inadequado somos nós e não a escola. Retiramos os instrumentos da biblioteca e guardamos na sala do PIBID, em seguida pesquisamos o produto que seria necessário para limpá-los. Depois de limpos colocamos etiquetas para que cada criança pudesse usar sempre o mesmo instrumento, fazendo com que eles dessem mais valor para eles. Como toda semana era necessário pegar chaves, ligar energia, arrumar o refeitório e pegar extensões tivemos a oportunidade de conhecer praticamente todos os funcionários da escola, que passaram a nos auxiliar na resolução desses problemas de maneira mais rápida. Com o tempo todos da escola perceberam que estamos realmente envolvidos no projeto e que nos importávamos efetivamente com a escola. Uma prova disso ocorreu no inicio do ano de 2011 quando a escola concedeu uma sala exclusiva para o PIBID da Música.

Através dessas atividades tivemos a oportunidade de estar efetivamente em sala de aula (com a 7ª série B), não somente como observadores, mas participando ativamente do planejamento. Estar com a fanfarra nos proporcionou experiência tanto com oficinas extracurriculares de Música como com a formação de grupos musicais escolares. Todo o trabalho e a ida sistemática para a escola nos proporcionou uma vivência única enquanto educadores musicais, contribuindo certamente para nos tornarmos professores que articulam com os diversos setores da escola e refletem sobre sua prática docente. Isso vai ao encontro

das idéias de Beineke (2004) que afirma “mudanças podem começar com a formação de professores mais preparados para atuar de forma crítica e política na escola publica, formando professores que não estão preocupados somente em dar aula e ir embora para casa”.

Em 2011 continuamos com o projeto. Os trabalhos com a fanfarra e a 8ª B (antiga 7ª B) continuam. As experiências vividas em 2010 certamente contribuíram para que possamos realizar um trabalho ainda mais significativo para nossa formação docente e para evolução da educação musical dentro dessa escola. A fim de expandir ainda mais nosso projeto estamos preparando algumas turmas da escola para assistir a um concerto didático na Sala São Paulo, como parte do programa “Descubra a Orquestra” da Orquestra Sinfônica do estado de São Paulo (Osesp). E com isso, outras experiências, outras aprendizagens, e com certeza, outras idéias virão.

Referências

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, 2001.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, 2004.

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

MARTINS, Maria das Graças Teles. Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, João Pessoa, n. 10, p. 109-128, 2007.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, 2007.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, 2008.

Música no cotidiano escolar da educação infantil da rede pública de ensino de Vitória: Concepções e currículo de educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores de música

Alba Janes Santos Lima
UFRJ
albajanes@hotmail.com

Resumo: A pesquisa vem sendo realizada com nove professores de música, e busca investigar, compreender e mapear as concepções e o currículo de Educação Musical que fundamentam as práticas pedagógicas do Professor Dinamizador de Artes/Música nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Vitória/ES. O referencial teórico se pauta em concepções de educação musical e de currículos e teorias do cotidiano. A metodologia que está sendo utilizada é o método survey de corte transversal, que servirá para coleta e análise dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas.

Palavras chave: concepções, currículo, cotidiano.

Introdução

Desde 1996 a implementação das diretrizes contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9.394/96 – vem ocorrendo de forma gradativa em várias áreas da Educação Brasileira.

A concepção de que áreas artísticas deveriam ser trabalhadas por professores com formação específica, que nasce com o movimento das escolinhas de arte, nos anos 80, é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – que, em 1996, segmenta as Artes em quatro linguagens artísticas: música, dança, teatro e artes visuais – a obrigatoriedade da formação específica provocou a ampliação e oferta de cursos de licenciatura em música pelas universidades do Brasil. No Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, desde 2000, e a Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES, a partir de 2005, vêm ofertando vagas para o curso de Licenciatura em Música. É importante ressaltar que vários alunos terminaram sua formação inicial e aplicam seus conhecimentos nas redes de ensino das prefeituras da Grande Vitória (Vitória, Cariacica, Vila Velha, Viana e Serra).

Em 2006, a Prefeitura de Vitória (PMV), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEME), realizou concurso público abrangendo a área de música, efetivando quatro profissionais para exercerem suas funções na Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Um dos desafios postos para esta equipe foi universalizar a Educação Musical no cotidiano escolar como uma prática realizada por professores licenciados em música.

Ações com foco mais específico em música puderam ser realizadas a partir da entrada desta equipe. Observando os eixos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 45) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluem a área da música, em 2007, a Prefeitura de Vitória realizou o concurso para Professor Dinamizador de Artes na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Vitória, contemplando no edital o profissional licenciado em música, e em 2010, o concurso para Professor de Música no Ensino Fundamental.

No contexto da Educação Infantil, dos professores Dinamizadores de Artes/Música que foram nomeados, dez são Licenciados em Música, sendo nove formados pela Universidade Federal do Espírito Santo e um pela Universidade Federal de Minas Gerais. Esses educadores atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) na área de Artes/Música com aulas específicas de música. A inserção dessas aulas na Educação Infantil com professores licenciados em música aponta que a política educacional implementada é inovadora para o contexto local e nacional (no sentido de que a música, quando ofertada, o é quase sempre para o ensino fundamental), portanto, um terreno privilegiado para a pesquisa científica.

Cada educador tem realizado suas práticas a partir de seus próprios conhecimentos, concepções e convicções. Em 2010/2011 a Secretaria Municipal de Educação tem como um dos seus objetivos construir as diretrizes do ensino da música com os professores nomeados, a partir das concepções e das experiências vivenciadas nas escolas.

O projeto desta pesquisa investiga as concepções e o currículo de educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas destes professores – exercendo suas atividades no cargo de Professor Dinamizador de Artes/Música da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória**.** Sendo assim, pretende-se conhecer, compreender e analisar estas concepções e o currículo a partir do cotidiano de sua realização.

Objetivos da Investigação

Objetivo Geral

A pesquisa pretende investigar, compreender e mapear as concepções e o currículo de educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas do professor dinamizador de Artes/Música nos centros municipais de educação infantil (CMEIs) da cidade de Vitória.

Objetivos Específicos

Conhecer e descrever as concepções e o currículo que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de música.
Mapear os currículos de música realizados no cotidiano escolar.
Identificar as práticas pedagógicas musicais realizadas.
Compreender como as concepções e o currículo contribuem na organização das práticas pedagógicas de música.
Entender como as concepções e o currículo se relacionam com as práticas pedagógicas musicais no cotidiano escolar.

Pressupostos Teóricos

Nas duas últimas décadas, o tema "concepções de ensino dos professores de música" tem sido alvo de várias pesquisas: Del-Ben & Hentschke, 2002; Souza *Et Al.*, 2000; Penna, 1999; Oliveira, 2007. Conhecer e compreender a organização, os conteúdos e as concepções estabelecidos no currículo é algo fundamental para relacionar as práticas pedagógicas musicais efetuadas pelo professor de música. Para Sacristán (1999), o professor é um sujeito que possui teorias sobre suas práticas, além de ser um agente capaz de elaborar e atribuir significados às suas ações. Elbaz (apud OLIVEIRA, 2007, p.78) "destaca a importância de dar voz ao professor, considerando-o figura fundamental no processo de ensino". Ele tem voz, afinal é um ator, um sujeito e precisamos ouvi-lo. Portanto, é necessário conhecer e compreender o ensino a partir da perspectiva dos docentes e das práticas pedagógicas que esses vivenciam na escola.

Segundo Ferraço (2008, p. 30), “currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias” [...]. O autor afirma que currículo vai muito além do que é indicado pelas orientações e pelos princípios descritos nos documentos. [...] “Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas” (FERRAÇO, 2008, p. 30). O currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, desta forma, produz identidades individuais e sociais.

Freire (apud SILVA, 2000, p. 55) concebe o ato pedagógico como um ato dialógico, em contraposição ao modelo de “educação Bancária” (transferência de conteúdos do professor para o aluno) em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal. A relação de currículo com aprendizagem, para ele, não é neutra, pois tem intenção filosófica nos seus aspectos metafísicos, lógicos, políticos, éticos e estéticos.

Alguns autores, como Alves (2001), Oliveira (2001), Carvalho (2007) e Ferraço (2008), pesquisadores que através de seus estudos, possibilitam identificar os currículos realizados e a rede de saberes fazeres, afirmam a importância da articulação entre o currículo concebido e o praticado. A construção do conhecimento no cotidiano das escolas provoca nos professores a possibilidade de um retorno ao pensamento sobre si mesmo com vistas a poder examinar mais profundamente sua ação pedagógica. Segundo Saviani (2005, p.3),

> a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico. Isto quer dizer que o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar.

Segundo Morin (1991, p.48), “Cotidiano é o espaço de realização do complexus, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem”. O pensar e o fazer musical do professor de música se dão no cotidiano do ambiente escolar. Para Certeau (apud PINEL, 2008), “o cotidiano é o espaço de criatividade, de belas práticas que clamam por serem desveladas e mostradas no que nelas contém da humanidade humanamente vivida.”

O cotidiano escolar é, assim, vivo multifacetado e complexo. O olhar para o cotidiano escolar pode permitir uma visibilidade de como são tratadas as questões referentes a currículo e formação de professores, alunos e comunidade. Os processos informais surgem e estão presentes na escola de forma maciça e se apresentam dia após dia como um amontoado caótico de fatos, ocorrências e comportamento isolados. Contudo todos esses acontecimentos mantêm entre si uma relação, uma conexão, que os estudiosos da área identificam como cotidiano escolar.

Metodologia

Com o propósito de investigar as concepções e o currículo de educação musical que fundamentam as práticas dos professores de música, está sendo utilizado o método survey de corte transversal, ou seja, a coleta dos dados ocorre em um só momento, em um determinado espaço de tempo, com cada indivíduo selecionado para amostra (FREITAS *et al*, 2000, p. 106). Dentre os métodos de amostragem não-probabilística mais similar, ou seja, "os participantes são escolhidos por julgar-se que representam uma situação similar" (BICKMAN & ROG *apud* FREITAS *et al*, 2000, p. 107).

A amostragem é intencional uma vez que serão selecionados somente os professores que: 1) Atuam com música na educação infantil na rede pública de ensino de Vitória; 2) Possuem licenciatura na área de música; e 3) Aceitem participar da pesquisa.

A escolha dos professores de música da educação infantil da rede pública de ensino de Vitória justifica-se pela facilidade de acesso às escolas e seus professores, e também pelo fato de que a implementação do ensino de música na Educação Infantil é algo relativamente novo, com apenas cerca de três anos, nesta rede pública municipal de ensino.

> Para a melhoria da qualidade das surveys, os pesquisadores deveriam atentar para: utilizar mais de um método para a coleta de dados (permitindo a triangulação) em situações nas quais essa estratégia se faça necessária; adotar procedimentos adequados e sistemáticos para a amostragem; fazer uso de estratégias que garantam alta taxa de resposta; buscar o melhor elo entre a unidade de análise e os respondentes; e selecionar corretamente (FREITAS *et a*l, 2000, p. 109).

A coleta de dados é feita por um questionário estruturado e uma entrevista semiestruturada que acontecerão em momentos estipulados pelo pesquisador e pelo professor de música, tendo como estratégia de aplicação a entrevista pessoal.

Antes da efetuação da coleta de dados foi feito o pré-teste dos instrumentos. O pré-teste tem como objetivo refinar o instrumento, visando à garantia de que ele realmente irá medir aquilo a que se propõe. Na análise, observaremos se todas as questões foram respondidas corretamente, se as respostas não indicam dificuldade quanto ao entendimento da questão e quanto à forma de preenchimento do questionário. A entrevista semiestruturada é gravada em MP3 e posteriormente transcrita.

Depois de transcritos, os dados serão analisados de acordo com categorias construídas a partir das questões do roteiro do questionário, da entrevista semiestruturada e dos objetivos da pesquisa.

Contribuições e Conclusão

No Brasil são poucas as cidades que contemplam o ensino da música como área de conhecimento no currículo da Educação Infantil (ADEODATO *et al*, 2006, p. 5), já que a maioria das práticas pedagógicas é realizada por professores não especializados em música, ou seja, por professores unidocentes, generalistas. O ensino da música para crianças de 6 meses aos 6 anos de idade acontece mais frequentemente em escolas especializadas de música ou em projetos sociais. Tendo em vista a presença e efetivação de uma prática pedagógica musical nos currículos vividos na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória, praticada por professores licenciados em música, surge a possibilidade de esta pesquisa mapear e desvelar as concepções de Educação Musical que possam contribuir para afirmar a presença da Música como área de conhecimento na Educação Infantil.

A Lei nº 11.769/08, em vigor desde 18 de agosto de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. No seu Artigo 3º diz que os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º desta. Isto significa que todos os espaços de Educação Básica no Brasil deverão contemplar o ensino da música na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Mesmo anteriormente à

promulgação desta lei, inúmeras pesquisas já apontavam para o fato de que, segundo Loureiro (2003, p.54),

> [...], a educação musical vê-se diante de um desafio que, sem dúvida, se apresenta como o alicerce para uma prática efetiva e consistente do ensino de música: promover, de modo amplo e democrático, uma educação musical séria e de qualidade para a escola de ensino básico.

A condição de ser/estar professora e de me identificar com a linha de pesquisa Educação Musical, me instiga a curiosidade em dialogar com essa profissão. Dessa forma, o projeto pretende contribuir, também, para a ampliação da quantidade de estudos que possam mapear e desvelar o ensino da música no cotidiano escolar da educação infantil. Linhares & Leal (2002, p. 23) considera que a "escola brasileira é um espaço de muita diversidade cultural, que vai ao longo do tempo, redefinindo seu lugar e suas funções". Sendo assim, precisa-se cada vez mais de profissionais com uma formação complexa, conectados com a vida, com as forças sociais e políticas e com as teorias científicas que avançam numa direção mais colaborativa.

A amostragem intencional proposta na metodologia foi bem recebida pelo grupo de professores, como demonstram algumas de suas falas ao apresentarmos os objetivos da pesquisa: "Que bom, pois assim, vamos conhecer um pouco do trabalho dos outros colegas" (professor A). "Nossa, você quer conhecer o trabalho que faço? Que legal" (professor F). Este momento de diálogo mostrou que os educadores/atores estão abertos para uma pesquisa que revele concepções, currículos e práticas tão significativas que são vivenciadas no dia a dia da educação infantil. O relatório final da pesquisa, espera-se, poderá contribuir para o conhecimento científico da pesquisa em educação musical realizada no Espírito Santo e consequentemente no Brasil.

Referências

ADEODATO, Ademir; ALCÂNTARA, Darcy; LANGE, Larissa S; LIMA, Alba. *Prefeitura Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação. Documento Norteador da Equipe de Educação Musical da PMV/SEME.* Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

ALVES, Nilda. *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil*. V. III. Brasília; MEC/SE, 1998.

CARVALHO, Janete. *O cotidiano Escolar como Comunidade Plural, na Perspectiva da Filosofia da Diferença: Narrativas de professores na produção do Projeto Político-Pedagógico.* Cadernos de Pesquisa do PPGE-UFES, Vitória, v.13, n.. 25, p. 147-168, 2007.

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, n.. 7, p. 49-57, 2002.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL-BEN, Luciana. *Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 15, p. 27-37, 2006.

FERRAÇO, Carlos. *Cotidiano Escolar, Formação de Professores (as) e Currículo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar*. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/ferraco.pdf 13h em 23/08/2008.

FREITAS, Henrique. *Et al. O método de pesquisa survey*. São Paulo/SP: Revista de Administração da USP, RAUSP, v. 35, n. 3, Jul-Set. 2000, p.105-112.

LINHARES, Célia Frazão; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOUREIRO, Alicia Moreira Almeida. O *ensino da música na escola fundamental*. São Paulo: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. Os *sete saberes necessários à educação do futuro*. Portugal: Porto, 1991.

OLIVEIRA, Fernanda A. *Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre.* Revista da ABEM, n. 17, p. 77-85, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de janeiro: DP&A, 2001.

PENNA, Maura. *Em Questão a Concepção de Música: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor*. Expressão (Santa Maria), Santa Maria - RS, v. 3, n. 2, p. 83-87, 1999.

PINEL, Hiran. *Pesquisa no / do cotidiano: uma proposta fundamentada em Michel de Certeau*. http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/obs06.htm. pdf. 20h em 30/11/2010.

SAVIANI, Nereide. *Ciclo de Conferências promovido pela Apeoesp* – São Paulo/SP. Publicado em Revista de Educação. Nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às* teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

Música no ensino médio noturno: reflexões sobre práticas pedagógico-musicais em uma escola estadual na cidade de Porto Alegre – RS

Jonas Tarcísio Reis
UFRGS
jotaonas@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência. Nesse sentido, o texto busca refletir criticamente sobre atividades pedagógico-musicais desenvolvidas com duas turmas do primeiro ano do ensino médio noturno, em uma escola da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, no município de Porto Alegre. Os dados tomados como base para as discussões propostas emanam de anotações das aulas dadas, das avaliações realizadas, das autoavaliações feitas pelos educandos, e dos trabalhos produzidos pelas turmas, durante um semestre de aulas. Nesta produção textual, a premissa principal é colaborar com as discussões de como ensinar música, que conteúdos, e que tipo de intervenções pedagógico-musicais podem ser fomentadas com adolescentes no ensino médio.

Palavras-chave: ensino médio, ensino e aprendizagem musical, educação formal.

Introdução

A Educação Musical está sendo cada vez mais reconhecida como necessária à construção da sociedade brasileira, e o conhecimento musical sendo visto como indispensável à formação do cidadão brasileiro. Nota-se isso, principalmente, e mais recentemente na sanção da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece a música como conteúdo obrigatório no âmbito da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio).

Assim, dentre os trabalhos encontrados sobre música e adolescentes podemos destacar Lorenzi (2007), Wille (2003), Rabaiolli (2002), Santos (2009), Reis (2009a; 2009b) e Torres e Souza (2008), entre outros**.** Portanto, contribuindo no campo dos supracitados estudos, refletiremos sobre um trabalho educativo-musical desenvolvido com turmas do primeiro ano do ensino médio noturno.

A premissa principal é colaborar com as discussões de como ensinar música, que conteúdos, e que tipo de intervenções pedagógico-musicais podem ser fomentados com adolescentes no ensino médio, cujas quais possam ajudá-los na sua formação humana, que os auxiliem a serem cidadãos ativos e que possam agir transformando as suas realidades e a realidade da sociedade onde vivem. Com isso, nosso olhar se volta a refletir criticamente sobre atividades educativo-musicais desenvolvidas com duas turmas do primeiro ano do ensino médio noturno, em uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, no município de Porto Alegre. Os dados emanam de anotações das aulas dadas, das avaliações

realizadas, das autoavaliações feitas pelos educandos, e dos trabalhos produzidos pelas turmas durante um semestre de aulas.

Quais conteúdos? Quais objetivos?

O plano de ações educativas fora norteado pelos conteúdos: história da música; gêneros musicais emergentes e do passado; canto em conjunto, higiene e técnica vocal; percussão corporal e criação, apreciação, interpretação e discussão musical a partir de temas do cotidiano e de assuntos musicais. Visamos, com isso, alcançar os seguintes objetivos, competências e habilidades: saber analisar com sensibilidade, criatividade e gosto artístico as músicas de nosso tempo; saber manipular ritmos e criar músicas, rearranjar canções e cantar em grupo respeitando o espaço do outro, primando pela coletividade; saber mobilizar recursos com vistas à valorização dos diversos gêneros musicais que compõem o espectro musical do mundo hodierno ao fazer descobertas auditivas e criando signos e significados musicais para se comunicar através dos sons; perceber e interpretar os sons e as mensagens musicais em processos de interação social através da expressão, dos movimentos, dos ritmos corporais e de músicas específicas; interpretar por meio de movimentos corporais e desenhos os ritmos musicais básicos e estruturadores das canções do universo cultural popular e erudito que nos rodeia; saber o que é a grafia musical; valorizar e conhecer as diversas concepções musicais das diferentes culturas espalhadas pela Terra, assim como a evolução da arte musical na cultura humana.

Então, em uma caminhada contra a construção de uma escola nos moldes capitalistas[1], buscamos um comprometimento com a educação dos educandos. Comprometimento que envolve inúmeros fatores, mas o principal deles é que o educador objetive transformar seus educandos em cidadãos humanos, reflexivos, críticos, capazes de mobilizar recursos na resolução das mais variadas situações do dia-a-dia, enquanto seres sociais comprometidos com a vida em sociedade e com a transformação desta, o que envolve necessariamente a transformação de suas próprias vidas.

Nesse sentido, é pertinente lembrar sobre a importância de se desenvolver um trabalho de ensino musical calcado no eixo triádico formado pela apreciação, interpretação e

[1] A dita mercoescola, como teoriza Azevedo (2007), é definida como uma escola que difunde a cultura fabricada, produzida pela indústria cultural capitalista que visa o lucro financeiro de uns poucos detentores do poder. Uma cultura fabricada que tem como "resultado um produto final com uma nova qualidade" (idem, p. 91), pois agrega elementos heterogêneos existentes na sociedade. Assim, "a característica principal desse produto é a semelhança, a não-distinção, a padronização, com a manipulação de desejos e necessidades dos indivíduos consumidores"

criação musical, apoiado pela reflexão crítica sobre música (SWANWICK, 2003; BEYER, 1996; KEBACH, 2009; REIS, 2009b). Idealizar e realizar um trabalho de ensino e aprendizagem de música em sala de aula, onde os educandos possam fazer música, cantar, tocar, ouvir, falar, pensar, criar, rearranjar, e se motivar cada vez mais pela busca de conhecimento musical deve ser uma meta para os educadores musicais que almejam uma educação musical marcante, positiva, consistente e significativa na vida de seus educandos. Em um processo educacional que venha a instigar os alunos na busca constante por mais e mais conhecimento, na caminhada do "ser mais" de que fala Freire (2005), que se sintam capazes de fazer e não somente consumir música, e que possam reconhecer que a música é muito mais do que aquilo que os meios de comunicação em massa difundem.

As intervenções educativo-musicais realizadas

A escola fica em uma região periférica da cidade de Porto Alegre. Semanalmente as turmas têm dois períodos de música de cinquenta minutos cada. Os estudantes se dividem em duas categorias, a de estudantes trabalhadores, e a de estudantes apenas. A seguir falar-se-á sobre as atividades desenvolvidas.

No início do semestre buscamos construir dialogicamente um conceito de arte para além do senso comum. Para isso o professor falou sobre a existência de diversas linguagens artísticas (teatro, dança, música, etc.). Mencionou a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), discorrendo sobre o direito que todos têm de em algum momento, se não for possível em todos, nas etapas, séries, anos da educação básica vivenciar um processo de musicalização formal.

Quanto à musicalização Penna (2008, p. 31) se posiciona da seguinte maneira:

> Se os esquemas de percepção das linguagens artísticas são desenvolvidos pelas experiências de vida de cada um, torna-se claro que não é apenas a escola que musicaliza. Musicalizam as chamadas formas de educação não-formal, ligadas a diferentes práticas culturais populares, como as que dizem respeito ao processo de aprendizagem das crianças numa escola de samba ou dos participantes de um grupo de ciranda ou de folia de reis. E mais ainda: para alguém que nunca participou de algo que possa ser socialmente reconhecido como uma 'atividade musical', musicalizam as suas experiências de vida, dispersas e assistemáticas - o ouvir música (no rádio, no CD, no MP3...), dançar, batucar na mesa de um bar, etc. -, experiências estas que funcionam, digamos, como uma forma "espontânea" de se musicalizar (idem).

(idem). E nesse movimento "a criação de necessidades artificiais, a padronização de bens e hábitos de consumo, a mercantilização da vida atual dão atualidade a muitas das elaborações da Escola" infelizmente (idem).

Mas a autora ressalta que “esses processos de musicalização não são equivalentes - apesar de serem relacionados e complementares -, pois seus resultados são qualitativamente distintos” (idem). No caso da “musicalização espontânea, através de vivências assistemáticas, as possibilidades dependem, diretamente e de maneira bastante clara, das condições socioculturais do indivíduo” (idem). Condições que também interferem nos processos de musicalização formal, que como em nosso caso foram desencadeados através de uma série de atividades musicais e intervenções pedagógicas promovidas no âmbito do ensino médio.

Penna (2008) define musicalização como sendo o ato ou processo de musicalizar alguém. Assim, é importante lembrarmos que a educação musical pode ocorrer formalmente e também informalmente (ver ARROYO et al., 2000; LIBÂNEO, 1984; WILLE, 2003; REIS, 2009a) e conjugar a educação musical informal com os processos formais de musicalização na sala de aula pode fomentar graus maiores de significação e consolidação do conhecimento musical por parte dos educandos.

Na sequência, fizemos a audição da ópera cômica “As Sete Caras da Verdade”[2], de Nico Nicolaiewsky e do poema sinfônico “Pedro e o Lobo”, de Sergei Prokofiev, para construirmos uma apreciação ativa das obras referidas, voltando-nos a diferenciação de alguns elementos musicais contidos nas obras, tais como as estruturas e formas musicais, os significados das músicas nos contextos das histórias, e os sentimentos evocados por essas significações. Através das apreciações, acabamos trabalhando, também, questões referentes aos instrumentos típicos da orquestra (para isso utilizou-se HENTSCHKE et al., 2005), os naipes e o reconhecimento de timbres, bem como o parâmetro sonoro “altura”.

Posteriormente, foi proposta a criação de “histórias sonorizadas” em grupos de cinco integrantes. Nessa atividade a meta era fazer com que os educandos criassem histórias que trouxessem sons do cotidiano e músicas de suas vivências extra-escolares.

Nesse sentido, Penna e Marinho (2005, p. 143) enfatizam que “a prática de composição envolve a reapropriação criativa de outras obras” musicais ou não, mesmo que de forma não intencional ou inconscientemente. Assim, elementos musicais já conhecidos dos educandos estariam presentes nas histórias criadas em sala de aula. E foi o que aconteceu.

Muitos alunos se valeram das novas tecnologias, para trazerem músicas e outros sons. Também inseriram elementos dos gêneros musicais que apreciavam como o Funk Carioca e o Pagode. Os resultados obtidos através da atividade de criação musical refletiram em um maior interesse e envolvimento com as aulas de música e pela busca de conhecimento

[2] Informações disponíveis em http://www.operaatomica.com.br/.

musical, porque os alunos puderam perceber que trabalhar com os sons e criar música era algo possível naquele espaço, mesmo sem instrumentos musicais convencionais.

Nas aulas seguintes, começamos a trabalhar aspectos do canto em conjunto, do uso da voz, da técnica e higiene vocal, da classificação das vozes para o canto e da muda vocal, fazendo uso dos escritos de Marsola e Baê (2001) e através do ensino das músicas "Simplex Duplex" e "Rap do Lixo", de Ana Yara Campos. Também começamos a explorar a escrita musical através do corpo (CIAVATTA, 2003) fazendo uso de palmas e manutenção de pulso coletivo por meio de sequências de passos alternados. Foram criadas pequenas composições rítmicas em grupo para serem interpretadas com o corpo, privilegiando a interação social entre os alunos.

Segundo Kebach (2009, p. 99), "a interação coletiva é um espaço rico de mobilização de esquemas de significação e de coordenação de ações progressivas, na tentativa de estruturação, tanto do objeto musical, quanto de relações sociais". Nesse tipo de interação "há trocas entre diferentes pontos de vista que são explicitados por cada indivíduo, a partir daquilo que já construiu nas experiências realizadas em seu entorno cultural, e isso gera o conhecimento de diferentes formas de enxergar o mundo" (idem).

Nessas atividades, foram exploradas figuras de duração como semínimas, colcheias, semicolcheias e suas respectivas figuras de pausas. O contraponto rítmico foi abordado nessas experimentações e criações sonoro-corporais. Propiciou também o enriquecimento musical através do uso de diferentes timbres nas palmas, e nos sons produzidos por outras partes do corpo humano.

Nisso, acreditamos que a voz e o corpo são os instrumentos mais acessíveis para se começar a conhecer o mundo da música formalmente na sala de aula, pois não se precisa dispor de recursos financeiros para o desenvolvimento de um trabalho educativo que seja por excelência musical, e que permita aos educandos uma exploração sonora e musical do seu próprio corpo. No entanto, *a priori,* precisamos conhecer a vivência musical de nossos educandos para, então, podermos estruturar, com segurança, uma série de atividades musicais que os façam avançarem na construção do conhecimento musical em níveis mais complexos, aprofundando-se, assim, na arte musical.

Depois foram desenvolvidos trabalhos sobre gêneros musicais, em grupos e através de pesquisas na internet e em livros e apresentados na sala de aula. Houve a apreciação de obras musicais de gêneros como Pagode, Rap, Rock, Funk norte-americano, Bossa Nova, Blues e Jazz. Os alunos conheceram mais sobre a história da música e sobre instrumentos musicais típicos desses gêneros com os colegas, e também puderam experienciar um processo

de pesquisa em grupo. Ligado a essa atividade de pesquisa, o professor discorreu: sobre alguns gêneros musicais brasileiros, como Samba, Choro, Marcha; acerca de expoentes da música popular, como Pixinguinha, Assis Valente, Noel Rosa, e outros, e sobre certos instrumentos típicos, como cavaco, violão, pandeiro, etc. Ouvimos canções como "Um a zero", "O gato e o canário", "Pelo telefone".

Trabalhamos também fazendo partituras alternativas de algumas dessas obras apreciadas, e do mesmo modo a conversão das informações e mensagens musicais em mensagens gráficas com desenhos abstratos e concretos.

Cantamos um ostinato feito a partir do trecho inicial de uma música retirada de Zanatta (2007), intitulada "Onde tá tu?", arranjada a três vozes pelo professor. A primeira voz imitava um pandeiro, a segunda um tamborim e a terceira um surdo. Esse ostinato lembrava o samba pela estruturação melódico rítmica do arranjo. Por intermédio dessa atividade foram criados outros ostinatos a mais de uma voz pelos alunos, porém mais simples, mas que da mesma maneira possibilitou o aprendizado de princípios básicos de regência musical, já que cada grupo tinha de ter um regente comandando as entradas e saídas das vozes na apresentação do ostinato.

Fizemos a apreciação do vídeo "O Guri de Uruguaiana"[3], e partimos para a criação de paródias em grupo. Para fazer as paródias foram estabelecidos temas para construir as letras das canções, tais como "natureza", "meio ambiente", "escola", "sociedade", "violência", "drogas" e "trabalho", para serem escolhidos pelos grupos. São temas que os alunos parecem ter mais domínio, pois tratam de questões que tem relação direta com o seu dia-a-dia e com o que se discute atualmente na sociedade, e também possibilitam diversas formas de abordá-los em processos de criação musical. Nessas atividades em que a tomada de decisão foi exigida por parte dos criadores, surgiram as interações e os conflitos, que resultaram em um enriquecimento do produto musical gerado, pois com a divergência de ideias o material musical recebeu elementos constitutivos propostos por diferentes indivíduos, resultando em paródias que misturavam melodias de mais de uma canção conhecida. Nota-se que é em meio ao caos e a profusão de ideias que acontece a construção do conhecimento musical pela exploração das possibilidades sonoras e musicais dos instrumentos ou dos materiais disponíveis para se fazer música. Assim, essa atividade fez com que surgissem problemas próprios da música e da interpretação musical em grupo, como a manutenção do

[3] Trata-se de uma performance teatral e musical humorística. O personagem principal que dá nome a peça, apresenta paródias com uma canção símbolo do estado do Rio Grande do Sul, que é muito apreciada na cultura tradicionalista e nativista (sobre tradicionalismo e nativismo, ver LESSA, 1985; DUARTE e ALVES, 2001).

pulso e adequação rítmica da música, das palavras e novas frases criadas ao gosto dos envolvidos, bem como a escolha de um andamento em comum para favorecer uma boa apresentação das canções na frente da turma toda.

Na atividade supracitada reafirmou-se a noção que já existia de quão forte é a presença da música trazida pelas mídias e cultura de massa na vida dos educandos, bem como seus gostos musicais e culturais são em boa medida influenciados por essa massa de músicas vendidas no mercado cultural-musical do mundo capitalista globalizado, que infelizmente estabelece regras de apreciação estética e musicais que padronizam os gostos, e fazem sucumbir muitos fazeres musicais regionais e nacionais ao exaltar o universal como ideal ou como melhor, em um processo social que nega às pessoas o direito de apreciar as suas culturas locais e desfrutar da diversidade musical que os homens produziram ao longo da história em diferentes sociedades e culturas.

Considerações finais

Nessa empreitada educativo-musical no ensino médio, com alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas pelo sistema econômico e social capitalista, que preconiza o lucro e legitima a desumanização do homem e a sua coisificação, foi possível vislumbrar um pouco do que pode fazer a música na vida das pessoas, principalmente, no retorno positivo dos alunos, ao se referirem que puderam ver que a música não é “algo tão complicado”, parafraseando um deles.

Foi possível demonstrar que a música não é um “bicho de sete cabeças”, a ponto de ser reservado o fazer musical a uns poucos dotados de supostas aptidões biológicas e genéticas. Isso fez com que os alunos pudessem fazer música na sala de aula, falando, apreciando, reproduzindo e até compondo músicas coletiva e individualmente. Eles mencionaram ter apreciado bastante as atividades de criação musical, entre outras. Assim, o pouco que pôde fazer a música já foi expressivo para quem ainda não havia parado para pensar em música e ver que o dom não passa de um constructo de uma pedagogia não-diretiva, apriorista e excludente, apoiada em um sistema social opressor e desigual que reserva o ensino e a aprendizagem musical formal a uns poucos privilegiados econômica e socialmente.

Notamos que muitos alunos perceberem um pouco do que é a arte musical não só como ouvintes, mas também como criadores. Como pessoas que podem fazer música, e que é possível fazer música com instrumentos alternativos e com o corpo. Destarte, verificou-se que

o canto em conjunto é uma boa alternativa para se estudar conteúdos musicais e vivenciar obras musicais de outras épocas da história da música. A apreciação musical também se mostrou como uma possibilidade viável e indispensável para se estudar músicas de outros tempos e a análise dos elementos formadores da música, bem como o estudo dos parâmetros do som.

Esse trabalho educativo-musical buscou seguir caminhos específicos almejando a conquista e o desenvolvimento de experiências musicais diferentes daquelas experienciadas no cotidiano, nas vivências sócio-culturais específicas de fora da sala de aula.

Por fim, com base nessa experiência, é mister ressaltar a necessidade de o professor mergulhar no universo sonoro-musical e cultural de seus educados; que tenha noções do que eles gostam e sabem de música; que procure se valer dos conhecimentos musicais que eles já detêm para estruturar um plano de aulas que faça existir em sala da aula o diálogo indispensável entre saber formal e informal musical. Nesse sentido, a educação musical é um processo que precisa ser desenvolvido naturalmente, não pode contemplar metodologias impositivas, com informações e conteúdos que o educador musical, exclusivamente, considere superiores. É importante que o que seja trabalhado em sala de aula esteja conectado às experiências musicais dos educandos. Não se deve pensar que se está partindo do zero na construção do conhecimento musical, pois desde a formação intra-uterina do ser humano o indivíduo começa a ter experiências musicais e sonoras. Nessa perspectiva, criar oportunidades nas quais os educandos possam utilizar e problematizar seus conhecimentos próprios de música incide no surgimento de uma prática pedagógico-musical mais rica e significativa para os educandos.

Referências

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

AZEVEDO, José Clóvis. *Reconversão cultural da escola:* mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Ed. Sulina e Ed. Universitária Metodista, 2007.

BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM.* Salvador, V. 03, N. 3, 1996, p. 9-16.

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

BRASIL. Leis Ordinárias de 2008. *Lei n° 11.769/2008.* Altera a lei n° 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 ago. 2009.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo:* a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

DUARTE, Colmar Pereira; ALVES, José Édil de Lima. *Califórnia da canção nativa:* marco de mudanças na cultura gaúcha. Porto Alegre: Movimento, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 47° edição. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2005.

HENTSCHKE, Liane et. al. *A orquestra tintim por tintim*. São Paulo: Moderna, 2005.

KEBACH, Patrícia. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Orgs). *Pedagogia da Música:* experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 97-108.

LESSA, Luiz Carlos Barbosa. *Nativismo, um fenômeno social gaúcho.* Porto Alegre: L&PM, 1985 (Coleção Universidade Livre).

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 6ª edição. São Paulo: Loyola, 1984.

LORENZI, Graciano. *Compor e gravar músicas com adolescentes:* uma pesquisa-ação na escola pública. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARSOLA, Mônica; BAÉ, Tutti. *Canto uma expressão:* princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs). *Contexturas:* o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Ed Universitária/UFPB, 2005, p. 123-177.

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

RABAIOLLI, Inácio. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes:* um survey com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

REIS, Jonas Tarcísio. A influência da educação musical informal em uma atividade de composição musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-SUL, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. *Anais...*, Itajaí: ABEM, 2009a, p. 01-07.

_____. A música e a EJA - Ensino Médio: reflexões acerca de uma proposta de educação musical emancipatória. In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FEEVALE, 2, 2009, Novo Hamburgo. *Anais...*, Novo Hamburgo: FEEVALE, 2009b, p. 80-90.

SANTOS, Cristina Bertoni. *Aula de música e escola:* concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SWANWICK, Keith. *Ensinando musica musicalmente* / Keith Swanwick; tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, Maria Cecília; SOUZA, Jusamara. Música no ensino médio: entre documentos oficiais e práticas cotidianas. In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. (Orgs). *Ler e escrever compromisso no Ensino Médio.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 277-284.

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

ZANATTA, Luciano de Souza. *"Música Doméstica":* em direção a composição de música gravada. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Musicalizando por meio do coro infantil: uma experiência na escola pública

Bruno de Sá Nunes
UFSCar
bruno.levita@yahoo.com.br

Jane Borges
UFSCar

Resumo: *Musicalizando através do Coro Infantil* é um projeto que vem sendo realizado em duas escolas públicas da cidade de São Carlos e oferece aulas de canto coral para os alunos do 3º e 4º ano. Este projeto funciona no formato de oficina e tem por objetivo que ao término do mesmo o aluno possa ter desenvolvido o senso rítmico, auditivo, melódico e de consciência corporal com a utilização de movimentos expressivos, bem como os princípios básicos da Técnica Vocal como: respiração, ressonância e articulação. As atividades propostas, brincadeiras e jogos que promovem a conscientização corporal, improvisação e criação musical, repertório adequado à faixa etária, e o aprimoramento vocal, devem acontecer em um ambiente acolhedor e descontraído.

Palavras chave: coro infantil, ensino coletivo, oficina de música.

Introdução

"Musicalizando através do Coro Infantil" é um Projeto de Extensão vinculado à Pró- Reitoria de Extensão (ProEx) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que tem por meta a formação de um grupo vocal infantil, onde se desenvolva um trabalho vocal que possibilite às crianças meios de expressão e comunicação através da voz cantada, além de estimular o convívio social visando o respeito ao próximo e a si mesmo, de modo a promover o amadurecimento social, físico, emocional dos participantes. O Projeto procura se adequar à política de extensão adotada nos últimos anos na UFSCar e desenvolve parceria com as disciplinas de Educação Musical: Prática e Ensino 5, Estágio e Projeto em Educação Musical 1, ministradas no referido curso. É coordenado por uma professora do Curso de Licenciatura em Música, com habilitação em Educação Musical e conta com a colaboração de dois alunos, um estagiário de extensão e um estagiário voluntário, ambos do referido curso.

Este projeto acontece em duas escolas públicas da cidade de São Carlos - SP, sendo uma estadual e a outra municipal. É desenvolvido em formato de oficina, atendendo às exigências da disciplina de Estágio, no qual o graduando deve ofertar algum tipo de oficina de música na(s) escola(s) em que estiver estagiando. Também acolhe um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um dos graduandos do curso, que tem como objetivo o estudo do ensino

coletivo de canto dentro da escola pública atuando de forma musicalizadora na formação do aluno.

Para o TCC está sendo utilizada a Pesquisa Descritiva, que segundo Gil (1999[1] apud BEUREN; RAUPP, 2003, p.6) descreve características de determinado fenômeno ou população, sendo que é preciso de técnicas padronizadas para a coleta de dados. Entretanto, nessa pesquisa haverá a manipulação do pesquisador.

Quanto ao procedimento adotou-se a pesquisa do tipo Estudo de Caso, que tem como característica um aprofundamento do conhecimento em um determinado caso específico. Além de ser também uma Pesquisa Participante, no qual o pesquisador interage com os membros do grupo, sendo que, quanto maior for a interação e a participação do pesquisador mais consistente será os resultados obtidos a partir do estudo (BEUREN; RAUPP, 2003, p.9 e p.15).

Para a análise dos resultados a pesquisa será qualitativa, por não empregar nenhum instrumento estatístico como base do processo de análise do problema, possibilitando o conhecimento das naturezas de um fenômeno social.

O público alvo escolhido para participar da oficina são alunos do 3º e 4º ano, esta faixa etária foi selecionada para que haja um equilíbrio vocal entre os participantes, pois tanto as meninas como os meninos dessa idade ainda não passaram pela muda vocal. Após os contatos com as diretoras das escolas foi distribuído nas salas correspondentes aos anos citados acima um bilhete que convidava os alunos a frequentarem a atividade na data e hora estipuladas pela direção da escola, portanto, os alunos que estão participando da oficina o fazem por livre e espontânea vontade. No bilhete havia também um campo reservado para a autorização de pais e/ou responsáveis em concordância com a participação na atividade.

Ao término deste projeto espera-se que os objetivos tenham sido alcançados, ou seja, que as crianças tenham desenvolvido o senso rítmico, auditivo, melódico e de consciência corporal com a utilização de movimentos expressivos, bem como os princípios básicos da Técnica Vocal como: respiração, ressonância, afinação e articulação. As atividades propostas devem acontecer em um ambiente acolhedor e descontraído para que os alunos descubram sua musicalidade e seu potencial criativo, uma vez que serão estimuladas a improvisar e criar canções, além de reproduzirem outras já existentes.

Também está programada, ao término da oficina, a apresentação de um musical que tem como tema a chegada da Primavera e a preservação da natureza. Todas as músicas, com nível de dificuldade adequado, trazem esse conteúdo, ajudando também na conscientização da

[1] GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa em ciências sócias.* 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

necessidade da preservação ambiental. Para a apresentação será feita a união dos coros das duas escolas, sendo a regência realizada pelos estagiários e o acompanhamento instrumental por um grupo de alunos do Curso de Licenciatura em Música. Desta forma o projeto também estará oferecendo a oportunidade para aplicação das habilidades que vêm sendo adquiridas pelos graduandos ao longo do curso.

A utilização do canto coral como atividade musicalizadora

Marisa Fonterrada (2005), ao fazer suas considerações sobre Educação Musical e Canto Coral, nos informa:

> O canto coletivo tem estado presente nas manifestações musicais das mais diversas culturas, desde tempos imemoriais até os dias de hoje. Recurso preferido por Kodály em seu método de musicalização, é um excelente meio para a prática musical coletiva, até mesmo economicamente, pois cada criança traz em si seu próprio instrumento – a voz (p. 185).

Segundo Oliveira (apud CRUVINEL, 2005) o aprendizado musical feito coletivamente se torna mais agradável porque o aluno percebe que suas dificuldades são compartilhadas com seus colegas, isto evita desestímulos, além do que, por conta da interação o aluno ao longo das aulas vai perdendo a vergonha. Ele também se sente desde o começo como um integrante do grupo, ou seja, participando ativamente seja ele um coro ou uma orquestra. O estímulo também é reforçado por conta da sonoridade mais agradável e muitas vezes superior e que é obtida com grande rapidez logo no início das aulas, diferente daquela que se tem individualmente.

O canto coral, por ser uma prática que ocorre coletivamente, também traz muitos benefícios aos alunos como a colaboração com a ampliação de sua visão de mundo, exercitando sua atuação em nossa sociedade com princípios de solidariedade, confiança, companheirismo e harmonia em grupo (COSTA, 2009, p.84).

Diante dessa realidade o canto coral dentro das escolas de ensino básico é uma ferramenta de grande valor. Os momentos de prática além de serem ensaios também são aulas, onde os conceitos e conteúdos musicais podem ser aplicados e estudados simultaneamente. O coro infantil é diferente do coro juvenil por conta da diferença de idade e das características vocais. “Enquanto as crianças mantêm uma voz mais delicada, com boa extensão e relativa maleabilidade os adolescentes estão passando pelo momento de transição da voz, cuja preocupação deve ser maior” (COSTA, 2007, p. 1). Porém é necessário que a

criança explore, pratique e seja exposta à prática do canto para que as mesmas consolidem a sua voz.

A oficina é ministrada a crianças, como citado anterior, que ainda não passaram pela muda vocal[2] possibilitando uma experiência musicalizadora.

Segundo Silva e Santos (2008):

> ...no âmbito da escola regular, musicalizar é proporcionar aos indivíduos ferramentas básicas para a compreensão da música como forma de expressão humana – presente em todas as culturas, de todos os lugares, de todos os tempos – assim como conhecimento para utilização da linguagem musical que objetiva despertar e desenvolver o gosto pela música, estimulando e contribuindo com a formação global dos seres humanos (p.1).

É importante lembrar que o ambiente escolar também foi escolhido para o desenvolvimento do trabalho de TCC devido ao fato da música ter se tornado conteúdo obrigatório, porém não exclusivo nas escolas, onde com a pesquisa procura-se conhecer melhor o contexto escolar possibilitando assim segundo Sobreira (2008) uma inserção da música por meio de uma metodologia diferenciada e inovadora, defendida por diversos Educadores Musicais contemporâneos.

Mateiro (2009) faz um breve relato sobre a nova Lei:

> Em 18 de agosto de 2008 a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica é determinada pela Lei 11.769, que estabelece o prazo de três anos [entrando em vigor a partir de julho de 2011] para a adaptação dos sistemas de ensino. Essa lei altera, portanto, o Art. 26 da Lei 9.394/96, acrescentando o parágrafo 6°: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2° deste artigo" (Lei 11.769, Art.1°) (MATEIRO, 2009, p. 20).

O interessante é perceber que o desenvolvimento do coralista está diretamente ligado à sua exposição à prática musical, ao repertório, à técnica vocal, aos exercícios e aos treinos durante os ensaios, sendo assim, por meio dessa atividade será possível proporcionar uma experiência musical e social complementando a formação do aluno como indivíduo.

A atividade lúdica é uma excelente forma de ensinar porque apresenta características pouco opressoras. Qualquer criança que brinca, explora e se atreve a ir além da situação proposta, buscando soluções, pois na brincadeira não existe idealmente nenhum tipo de punição (Bruner apud Kishimoto, 2002, p. 143).

[2] 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 entre dos 12 aos 15 anos, mas pode variar em cada indivíduo (SESC, 1997, p. 60).

Em contra partida alguns educadores musicais, muitas vezes, têm negligenciado justamente na super valorização do lúdico, que por conta da prática de atividades sem objetivos e conteúdo, deixa de ser um meio e passa a ser o fim, ganhando maior importância que o próprio conteúdo musical, e em algumas situações este é esquecido completamente.

De acordo com Fortuna (2000) "uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influindo no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno..." (p.9).

Para o aluno de graduação esta Oficina lhe servirá como estágio, pois o ambiente em que o aluno e futuro professor se encontra é propício para observar, analisar e refletir sobre as tarefas características da profissão, no caso professor de música (MATEIRO, 2009, p. 17). A Oficina também pode gerar novas pesquisas para a Educação Musical, contribuindo na construção de novas metodologias e materiais didáticos.

Baseados no que foi citado anteriormente, estamos utilizando a nomenclatura ensaio-aula para os encontros semanais, que são elaborados pelos estagiários sob a supervisão da professora coordenadora do projeto. São realizadas reuniões semanais com o objetivo de planejar e avaliar o trabalho que vem sendo desenvolvido.

O conteúdo musical tem sido trabalhado de acordo com o que vai sendo introduzido no repertório utilizado. São realizadas atividades de leitura rítmica baseadas na linha melódica das músicas, utilizando cartazes, por exemplo, que são fixados em um pentagrama grande, feito com barbantes. Também diferentes jogos e brincadeiras musicais que promovem a conscientização corporal, bem como o aprimoramento vocal.

Existe também a preocupação em se aplicar a técnica vocal diretamente ao repertório com o objetivo de desenvolver um canto expressivo e que desperte 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).

Ainda como premissa para as práticas observa-se a vivência de três parâmetros: execução, composição (ou improvisação) e audição (ou apreciação) conforme proposto por Swanwick (2003) em seu modelo TECLA, através de atividades que proporcionem o conhecimento teórico e prático sobre música.

A título de exemplificação descrevemos a seguir uma das atividades aplicadas. Trata-se de "Escravos de Jó", tradicionalmente conhecida no estado de São Paulo e em outras regiões do país também. Ela foi utilizada para iniciar a leitura rítmica com os alunos,

utilizando figuras de colcheias e semínimas. Foi feita uma adaptação dos movimentos coreográficos, cuja "versão original" os participantes ficam sentados e utilizam copos ou pedras para movimentarem.

Formou-se uma roda e todos cantaram essa canção realizando os seguintes movimentos:

Escravos de Jó, jogavam Caxangá (caminhar conforme o pulso para a direita)

Tira, põe, deixa ficar. (um passo para trás, outro para frente, soltam-se as mãos)

Guerreiros com guerreiros fazem (Caminhar conforme o pulso para a direita)
Zigue, zigue zá (pular para direita, esquerda, direita)
Guerreiros com guerreiros fazem (Caminhar conforme o pulso para a direita)
Zigue, zigue zá (pular para direita, esquerda, direita)

Após a execução correta tanto da coreografia quanto da melodia foi substituído o "zigue, zigue, zá" por "ti ti ti ti tá" e seqüencialmente mostrada, através de cartazes, a célula rítmica correspondente à figura cantada (quatro colcheias e uma semínima).

Considerações Finais

Tanto a pesquisa quanto a oficina ainda estão em andamento, no entanto já é possível perceber alguns resultados que foram obtidos ao longo do processo como um amadurecimento vocal dos alunos que, já se conscientizaram, por exemplo, que gritar é prejudicial à saúde vocal. A leitura rítmica dos alunos vem demonstrando crescente evolução, para as próximas aulas será feito um trabalho que envolve mais efetivamente a leitura melódica também, aprimorando o solfejo dos alunos.

Os alunos demonstraram bastante aceitação com relação ao repertório proposto, os professores e funcionários relatam que eles cantam as músicas durante o recreio e nos corredores da escola. Também já estão dando sugestões para coreografias que podem ser executadas durante a música, isto prova que há a interação dos alunos com os professores e também com a própria intenção do musical.

Aos poucos os alunos atingem um nível adequado de afinação, uma vez que a grande maioria do grupo não tinha o hábito de cantar, ou seja, a prática de canto era pouco desenvolvida no dia a dia. Atualmente com as atividades desenvolvidas nos ensaios-aula a melhora é visível e cresce exponencialmente.

Para o aluno da graduação a experiência adquirida já é bem significativa, dando subsídios para adotar, por exemplo, a postura correta diante da sala como não gritar e ser sempre uma boa referência musical para os alunos. Outro fator importante é que sempre quando for ensinar uma nova melodia, ou canção já demonstrar todos os aspectos referentes a fraseado, dinâmicas, ritmo, letra e intenções, assim a criança já vai construindo o conhecimento de maneira integral.

Esta atitude serve também para consolidar ainda mais o papel do educador musical que “necessita dominar os conteúdos e metodologias de ensino, contudo, é preciso que ele esteja consciente do papel que desempenha na sociedade, deve ter consciência a cerca da filosofia de ensino que adota e a quem ela serve" (CRUVINEL, 2005, p.230).

Esperamos que a oficina de coro infantil sirva como demonstrativo de uma das possibilidades que podem ser utilizadas em ambiente escolar e que as experiências vividas pelas crianças estejam contribuindo para confirmar que de fato a música, e principalmente a prática do canto coral, colabora para a formação do indivíduo na sua totalidade. “O que se pode dizer é que a experiência musical de qualidade atinge profundamente o ser humano e amplia suas experiências de vida” (FONTERRADA, 2005, p. 187).

Referências

BEUREN, Ilse Maria, RAUPP, Fabiano Maury. *Metodologia da Pesquisa aplicável às Ciências Sociais.* In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

COSTA, Patrícia. Coro juvenil – uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007,Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM ,2007.

_____. Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? In: *Música na Educação básica.* v.1, n.1. Porto Alegre: ABEM, outubro de 2009.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social - uma experiência com ensino coletivo de cordas.* Goiânia: Instituto Centro-brasileiro de Cultura, 2005.

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

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais.* (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação de professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). *Práticas de ensinar música:* legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SESC, São Paulo. *Canto, canção, cantoria:* como montar um coral infantil. São Paulo: SESC, 1997.

SILVA, Ana Beatriz Lourenço; SANTOS, Jane Borges de Oliveira. Aquecendo as vozes: a preparação vocal para a prática coral dos professores no projeto música em movimento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

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

Musicanto: o grupo de estudos em música da Faculdade de Artes do Paraná

Solange Maranho Gomes[1]
Faculdade de Artes do Paraná
solmaranho@gmail.com

Resumo: Este texto relata a experiência de um grupo de estudos em música na Faculdade de Artes do Paraná cujos objetivos gerais são o de ofertar subsídios práticos e teóricos sobre a música e seu ensino, manter a relação de ensino/aprendizagem com egressos da FAP, promovendo a formação contínua de professores Os encontros abrangem o estudo de textos, a realização de atividades musicais, através de oficinas práticas e apreciação de filmes e concertos. Os principais resultados alcançados foram a atualização dos conhecimentos musicais das participantes e maior compreensão do papel significativo do professor de arte na escola, propiciando a formação continuada das participantes e promovendo a aproximação desejada entre o ensino superior e a educação básica através das integrantes do grupo.

Palavras chave: grupo de estudos em música, formação continuada, ensino da música

Introdução

O grupo de estudos em música, denominado MUSICANTO, é um projeto de extensão iniciado em 2005 na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), propondo um espaço de discussão e trocas de idéias entre o ensino superior e a escola básica, na busca de aproximação entre a formação do professor de música e a realidade escolar.

O projeto, interrompido entre 2007 a 2008, retomou suas atividades em 2009, como parte do Programa Pólo Arte na Escola. Este programa, resultado de um convênio entre o Instituto Arte na Escola da Fundação Ioschpe e a FAP, oferta a continuidade da formação para professores de dança, música, teatro e artes visuais, envolvendo várias ações, como simpósios, encontros, palestras, cursos e grupos de estudos a professores da rede municipal e estadual. O grupo de estudos Musicanto representa esta continuidade na formação em música e representa a única ação de formação contínua de professores nesta linguagem artística em todo o programa.

Nos cinco anos de existência do projeto Musicanto participam do grupo professores da rede municipal e estadual de ensino, na maioria professores de artes, dos quais alguns são egressos dos cursos de Licenciatura da FAP licenciados em música. Desde 2005 cerca de quarenta (40) professores da rede estadual e

[1] Mestre em Música em Educação Musical. Professora de música e coordenadora do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná

Agradecimentos à Fundação Araucária pelo apoio.

municipal e estadual de ensino, participaram do grupo. Cada participante tem em média quatrocentos (400 alunos) por ano letivo, significando que o trabalho já desenvolvido atingiu uma população ao redor de 18.000 alunos.

Atualmente o grupo conta com dezenove (19) integrantes entre os quais há alunos dos cursos de licenciatura em música e pedagogia, professores de várias formações, entre as quais música, matemática, letras, artes visuais, bem como pedagogos. Todos os profissionais atuam no diversos níveis da educação básica e na educação especial. A cada ano há uma renovação do grupo, todavia dos inscritos em 2011, três participaram do grupo em 2010.

Os objetivos gerais do projeto são o de ofertar subsídios práticos e teóricos sobre a música e seu ensino, manter a relação de ensino/aprendizagem com egressos da FAP, promovendo a formação contínua de professores.

Neste texto apresentamos a metodologia de trabalho do grupo desenvolvida desde 2009, envolvendo o estudo de texto, a prática musical e a apreciação musical, bem como relatos de integrantes do grupo, como forma de avaliação das atividades transcorridas em regime anual.

Metodologia

A metodologia de trabalho abrange encontros quinzenais, com estudo de textos, realização de atividades musicais, através de oficinas práticas, apreciação de filmes e de concertos. Para a organização destas atividades buscou-se o modelo TECLA do educador musical inglês Keith Swanwick (2010). Segundo o autor:

> Nos anos 1970, resumi essa idéia na expressão inglesa *clasp*. Além de ser uma sigla, um dos sentidos dessa palavra em português é "agregar". Proponho que há três atividades principais na música, que são compor *(a letra C, de* composition*)*, ouvir música *(A, de* audition*)* e tocar *(P, de* performance*)*. Essas três atividades, que formam o CAP, devem ser entremeadas pelo estudo da história da música *(L, de* literature studies*)* e pela aquisição de habilidades *(S, de* skill aquisition*). (No Brasil, esse processo ficou conhecido como TECLA: T de técnica, E de execução, C de composição, L de literatura e A de apreciação.)*

O estudo de textos está fundamentado na discussão acerca da música na escola, cujos temas abordam a ação pedagógica do professor de música, planejamento e avaliação em

música, interdisciplinaridade, diretrizes curriculares municipais e estaduais do ensino da música, o perfil do professor de música na escola, e a Lei nº 11.769/ 2008 que determina que a música deva ser um componente curricular obrigatório na escola básica, além de outros temas que vão surgindo a partir das reflexões do grupo.

O estudo de cada texto propicia o debate entre os participantes que levantam várias questões acerca da prática educativa do professor e apontam diversas situações do cotidiano na escola. Por exemplo, ao se discutir planejamento e avaliação em música, baseado em "Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa de Liane Hentschke, e Luciana Del Ben. (2003)" , foi percebido pelo grupo que a prática educativa depende do planejamento do professor e que este deve ter um direcionamento teórico que lhe dê sustentação às suas ações incluindo a avaliação de aprendizagem. Outros afirmam que há dificuldades para uma eficiente ação educativa devido ao número muito grande de alunos por sala e a falta de estrutura física adequada para as aulas de música e de artes de maneira geral. Outra situação ocorreu ao discutirmos as Diretrizes Curriculares de Educação Municipal de Curitiba para o Ensino Fundamental em relação à música. Está transcrito abaixo o relato disposto em relatório de atividades do grupo, ilustrando o consenso do grupo:

> O estudo partiu de algumas dúvidas de uma integrante do grupo relacionadas aos conteúdos e objetivos bem como avaliação em música, a partir daquilo que o documento propunha. Os demais integrantes concordaram com a proposta de estudo do material bem como a discussão sobre o mesmo, conhecendo-o e analisando. Um dos pontos que foram discutidos foi a amplitude de determinados objetivos do documento associados a uma curta fração de tempo. Muitos de nossos alunos, estudantes de escolas públicas, pertencentes ao município e ao estado nem sempre ou nunca tiveram aulas efetivas de música na escola o que torna o cumprimento de tais objetivos, algo ainda muito distante. O ensino de música, o cumprimento de tais planos pode tornar-se possível a partir da implementação real de aulas de música na escola, envolvendo todas as etapas de aprendizagem, iniciando na Educação Infantil e prosseguindo até o Ensino Médio. Muitos dos professores que atualmente estão ministrando as aulas de música, seja pelo Estado ou pelo município, não possuem graduação em música, o que muito dificulta para a realização de um trabalho mais consistente e contínuo. A rotatividade de professores também prejudica o andamento do trabalho.
>
> [...] Todos os objetivos do documento foram estudados e discutidos. Alguns foram compreendidos e considerados acessíveis à aplicação, contudo, ficaram várias incógnitas com relação a muitos objetivos e conteúdos do mesmo, considerando nossa realidade escolar. O grupo sugeriu a realização de uma discussão com os professores responsáveis pela elaboração do material para que tal proposta possa ser melhor compreendida.

Os momentos de reflexão do grupo oferecem subsídios para uma reflexão crítica que favoreça a pesquisa sobre a prática cotidiana em sala de aula, e esta reflexão se intensifica quando compartilhada por seus pares. Gadotti (2005, p. 32) afirma: “Nesse sentido deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, por meio de relatos de experiências, de oficinas , de grupo de trabalho.”

Perez Gomez (1998) ao discutir a investigação–ação da prática educativa afirma a importância da discussão entre os pares:

> Pelas próprias exigências da natureza da reflexão, pelas conseqüências que o processo desencadeia, a investigação/ação não pode ser considerada um fenômeno solitário na cabeça de um professor/a que trabalha recluso em sala de aula. A reflexão sobre os intercâmbios em certas situações práticas da aula requerem diálogo, debate de pareceres e expectativas. [...] O contraste, o diálogo, o debate, as contribuições de observadores externos e o enriquecimento com experiências e teorias alheias constituem uma condição obvia em todos os processos de investigação /ação. (PEREZ GOMEZ, 1998, p. 377-378)

Em relação à prática musical temos utilizado atividades envolvendo a percussão corporal, o canto e uso de instrumentos de percussão interpretando-se canções e vivenciando cirandas e jogos. Paralelamente à prática musical conteúdos como som e silêncio, propriedades do som, música folclórica, repertório musical, canção infantil fazem parte do processo de estudo da linguagem musical. .

Concordamos com Maura Penna(1990) que a vivência musical leva a formação e/ou aprimoramento de esquemas de percepção para apreensão da linguagem musical em determinada cultura:

> A compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado: um código para a organização dos sons numa linguagem artística que, socialmente construído, é socialmente apreendido- pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização- embora também possa ser aprendido na escola. (PENNA, 1990, p.20-21)

Como exemplo desta prática os participantes elaboraram em grupo uma aula teórico – prática para todo o grupo a partir de temas escolhidos de uma bibliografia sugerida. Entre as

atividades destacamos brincadeiras de jogo de copos e mãos (Beineke, Freitas, 2006), brincadeiras de rodas (Hortélio s/d), apreciação musical (Hentschke, 2006,) e um seminário apresentando o livro Música na educação infantil - propostas para a formação integral da criança.(Teca Alencar de Brito, 2003.)

Percebemos que a vivência musical traz muito prazer aos participantes do grupo, favorecendo a afetividade e a socialização entre os pares. Para Paulo Freire (2004) a afetividade não se separa da seriedade docente e se configura como primordial para a relação entre professores e alunos.

> E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria ação educativa, de outro, a alegria necessária ao que–fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE, 2004, p. 142)

Quanto à apreciação musical, esta é realizada pela apreciação de obras musicais, de filmes e documentários, bem como ao comparecimento a concertos e outros eventos onde a música esteja presente. Ilustrando esta última situação, em 2010, visitamos a exposição "Parceria com professores-exposição: O Compadre de Ogum" organizada pelo professor e artista plástico Luciano Buchman, cuja temática consistia de conteúdos da arte com temas sociais: a cor, a serigrafia, a ilustração, o artista Carybé, o modernismo, a literatura, o Candomblé, o sincretismo religioso, Dorival Caymi e sua música também faziam parte da exposição pela ligação com a cultura baiana. Como conseqüência desta atividade alguns professores do grupo retornaram à exposição com seus alunos.

Em outra ocasião fomos assistir a um concerto de piano, cujo repertório contemplava peças de diversos autores, entre eles Frederic Chopin e Ernesto Nazareth, o que propiciou o estudo da vida e obra destes compositores, da forma musical e da história do piano.

Em outra circunstância, um concerto da Orquestra Sinfônica do Paraná suscitou estudos sobre instrumentos musicais e especialmente sobre os instrumentos de orquestra.

Esta conduta é sustentada por Coutinho (2003) que ao discutir formação contínua de professores de arte recomenda. "O professor de arte precisa sair da sala de aula e interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam

os bens culturais. “(p. 158). Esta autora argumenta que o trabalho do professor não deva ficar isolado na escola, e que a escola deve “acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas. “(p. 159)

O registro dos encontros do grupo é realizado sob duas formas: o primeiro de caráter formal é conduzido por um dos participantes a cada encontro por relatório, e o segundo se dá de forma livre e criativa onde um dos integrantes registra os temas estudados, ora criando uma poesia, ou um desenho, ou propondo novas atividades, mantido em um caderno específico.

Avaliação do grupo.

Desde 2009, ao final de cada ano é realizada uma avaliação do grupo por meio de questões e solicitação de sugestões de conteúdos/temas para serem incluídos no próximo ano.

Ao se perguntar o que esperavam do grupo Musicanto**,** de maneira geral os participantes responderam que buscavam novos conhecimentos musicais e a oportunidade de reflexão e estudo. Citamos duas respostas que ilustram as opiniões dos demais. “Esperava uma oportunidade de me atualizar e trocar experiências com profissionais da mesma área de atuação que a minha. Também estava muito interessado em refletir e discutir sobre as diretrizes municipais e estaduais para o trabalho com Arte nas escolas”**.** “Eu esperava adquirir mais conhecimento em música”.

A segunda questão trata-se da permanência dos integrantes no grupo**.** Três respostas ilustram as opiniões. “Porque o conteúdo me interessou e também o grupo se tornou unido e amigo”. “Porque houve integração com o grupo e troca de idéias, além da capacitação.”

> A maneira que os encontros são conduzidos é um dos principais motivos que me estimulam a permanecer no grupo. A valorização das discussões, as quais são condizentes com a realidade das instituições e também com a situação atual do ensino da música no país. As oportunidades de conhecer e aprimorar a aprendizagem das linguagens artísticas. Como também, a participação em eventos musicais.

Ao se perguntar se houve uma mudança da prática pedagógica os participantes afirmaram que o grupo mudou sua visão da música na escola. Citamos uma resposta:

> Acredito que houve uma transformação do meu olhar sobre a música e com isso hoje penso em práticas que realmente contemplem o "Ensino" da Música" na escola e não uma atividade desconectada e sem significado.

Perguntado se eles consideram haver no grupo uma relação de ensino aprendizagem, as respostas são afirmativas justificando que os assuntos escolhidos são fundamentados com estudos e pesquisas. Eis a fala de um dos professores:

> A questão de ensino aprendizagem é que foi muito significativa neste grupo de estudos, principalmente para mim que tenho pouco conhecimento na área. Entrei em contato com teóricos e textos que tratam do assunto de maneira responsável e preocupados com os rumos da música na escola, e, com colegas dispostas a trocar experiências e angústias referentes a nossa caminhada em sala de aula.

Considerações finais

Acreditamos que este grupo de estudos tem propiciado uma rica troca de experiências e um ambiente fértil para a reflexão e interação dos participantes, onde a liberdade de decisão e de percurso é um fator estimulador para a satisfação e assiduidade dos integrantes do grupo.

Os relatos dos professores quando da realização da avaliação indicam suas expectativas em relação ao grupo e a mudança propiciada pelo grupo na sua prática em sala de aula. Deste modo é possível constatar uma continua mudança no aprimoramento musical dos participantes, favorecendo sua formação continuada, enquanto atuando no ensino da música.

Do ponto de vista pessoal, esta experiência tem permitido um aprofundamento da percepção da importância da educação continuada e do intercâmbio entre o ensino superior e a educação básica, pois enriquece a atuação do professor universitário em um curso de formação de professores de música.

Referências

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Paulo Sérgio de. **Lenga la lenga: jogos de mãos e copos.** 1ª ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora ltda, 2006.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil - propostas para a formação integral da criança**. 2 ed.São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org*).* **Inquietações e mudanças no ensino da arte.-**2 ed. São Paulo : Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** Curitiba: Positivo, 2005.

HENTSCHKE, Liane. DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane. DEL BEM, Luciana (org.) **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. P. 176-189.

HENTSCHKE, Liane. [et al.] **Em sintonia com a música**. São Paulo: Moderna, 2006.

HORTÉLIO, Lydia. **Abra a roda, tin do lê lê**. Brincante produções artísticas LTDA, s/d. 1 CD.

PARANÁ : **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba-** (2008) ensino fundamental: p.86-92.

PENNA, Maura L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A função e foramção do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTAN, J. ; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca. 4.ed. Porto alegre, RS: Artmed, 1998.

SWANWICK, Keith. Princípios da educação musical. In: **Ensinando música musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas. Entrevistadora: Ana Gonzaga**.** Entrevista concedida à Revista Nova Escola. Edição 229, janeiro/fevereiro de 2010. Disponível em : revistaescola.abril.com.br Acesso em : 22 de agôsto de 2010.

No Ritmo do Manifesto: uma experiência de Composição com apenados do Regime Semi Aberto

Graciano Lorenzi
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
gracianolorenzi@gmail.com

Resumo: este texto relata o desenvolvimento de um projeto musical realizado com apenados do regime semi aberto do Complexo Penal Agrícola, no município de Charqueadas/RS. O principal objetivo do projeto foi possibilitar aos apenados a manifestação de suas habililidades musicais através da composição. Como resultados percebeu-se o envolvimento do grupo de participantes bem como as dificuldades que o próprio sistema prisional impõe aos apenados, no sentido de dificultar seu desenvolvimentos sócio cultural no ambiente carcerário.

Palavras chave: composição, apenados, sistema prisional.

Introdução

Oferecer oportunidades de reinserção social a sujeitos privados de liberdade tem sido preocupação de inúmeros profissionais em diversas áreas. Isso se traduz na realização de inúmeros projetos que visam, além de reinserir, educar os cidadãos para a solução de crises e oportunizar a criação de novas perspectivas de ser e conviver.

O *Programa MCs para a Paz*, por exemplo, criado pelo Departamento de Tratamento Penal do RS, tem como objetivo criar espaços alternativos de educação e tratamento penal nas prisões, tendo a cultura hip hop como ferramenta de comunicação. Esse Programa possui três pilares de sustentação, Educação, Tratamento Penal e Protagonismo Social.

O projeto *Música Erudita: Diamante e Água - um bem-estar necessário nos presídios*, desenvolvido no regime semi aberto do Presídio Guanabara em Franca-SP, oferece audição acompanhada de leituras sobre música clássica nas quais os detentos se aproximam do repertório e ainda conhecem os principais compositores da música erudita.

Já na penitenciária Feminina de Teresina a música vocal é o foco. Transformar a rotina do presídio em um ambiente de paz interior, proporcionar através da música momentos de intenso prazer é um dos objetivos da implantação da atividade de canto direcionada as detentas. Nesta mesma direção o projeto "Tocando a vida" é desenvolvido no Centro de Detenção de São Mateus – ES e visa trazer bem estar e tranquilidade aos detentos através de aulas de violão e técnica vocal.

Lúcia Teixeira, desenvolveu pelo IPA/RS, um trabalho musical junto as apenadas do presídio Madre Pelletier em Porto Alegre/RS, cujo objetivo principal foi a formação de um grupo vocal e um grupo instrumental. Entre os principais desafios esteve o ajuste entre os tempos institucionais, uma vez que o sistema carcerário não estava sincronizado as necessidades de articulação que as aulas exigiam, prejudicando assim seu funcionamento. Teixeira relata ainda que casos de depressão e a vontade em permanecer nas celas também acabavam dificultado a sequência dos trabalhos.

As experiências citadas, entre outras, evidenciam que é possível o estímulo efetivo ao desenvolvimento da autonomia como expressão da singularidade criativa através da música. A arte, e em especial a música, tem em si mesma, o consistente papel existencial de provocar sensações, reflexões e propor novas percepções de si, dos outros e do mundo (CUERVO, 2009; HUMMES, 2004, SEKEFF, 2007; SOUZA , 1992, 2002; TOURINHO, 1993). É através desse dispositivo que se pode contribuir para que ocorra a liberdade de expressão, de modo a estabelecer o direito à autoria e o reconhecimento do protagonismo que é tão almejado e que pode construir formas de lidar com o valor da palavra (simbólico), de um modo criativo, para intensificar os processos vitais e fomentar a capacidade de reação propositiva frente aos desafios da vida.

O desamparo que gera vulnerabilidade e às acentuadas desigualdades sociais que excluem os jovens de uma vida digna, propiciam a busca por soluções desastrosas que impedem a condição mais promissora de ultrapassar os desafios de modo saudável e civilizado.

> "Diante da recusa de reconhecimento simbólico desses jovens ou diante de palavras que não tem mais sentido a eles, é mais esperado que aconteça a "passagem ao ato" e que a instância da lei se faça valer pela força bruta, o que permite definir *o delinqüente juvenil como um adolescente desalojado que busca de forma exarcebada um atalho de reconhecimento*..." (OLIVEIRA , 2001, pág. 64).

É adequado, também, produzir conhecimentos que provoquem mudanças e transgridam o "cárcere mental". É fundamental ampliar as oportunidades para elaborar recursos que implementem a efetivação da individualização da pena: como propostas interdisciplinares para acessar recursos existentes na rede pública com vista na inserção do indivíduo e para contribuir em romper com os estereótipos de estigmatização sofridos pelos sujeitos.

Surgem, a partir do exposto, alguns questionamentos: É possível "(re)educar" para a liberdade em uma situação de restrição de liberdade? Compartilhando algumas inquietações, com a autora, é possível indagar e se engajar em detrimento a um ressentimento passivo ou

reativo, sobre algumas questões pertinentes: “qual o espaço de palavra dos jovens para a construção das regras e que legitime futuros compromissos? Qual o estímulo para a ação conjunta? Como se dá o engajamento dos jovens nos projetos a eles destinados? Qual a causa capaz de mobilizá-los a uma rebeldia ativa? Como agenciar o aprendizado de novas formas de lidar com a liberdade e que não seja o modelo “fora-da-lei”? (OLIVEIRA, 2001).

Enfim, vale salientar a importância de proporcionar condições para realizar novas propostas que possam alinhavar arte, diversão, autoria, reivindicação e reconhecimento.

Objetivos e Metodologia

Como objetivo principal o projeto visou favorecer a (re) inserção social de sujeitos privados de liberdade através da atividade musical. Além deste, procurou incentivar a autodescoberta através da música, bem como favorecer a expressão musical dos apenados. Na base de todo o processo está o desejo de contribuir para o reconhecimento saudável da autoria criativa em torno da atividade musical.

Levando em conta a realidade peculiar do regime prisional semi-aberto, a metodologia de trabalho foi alicerçada em dois eixos:

O primeiro diz respeito ao viés democrático do processo composicional, em que as experiências de vida, a formação cultural e a fase pessoal de cada apenado constituíram a base orgânica para a vivência musical do grupo envolvido no projeto.

O segundo se focou nos processos composicionais específicos, onde a *canção*é que deu a tônica das composições, uma vez que permitiu a manifestação de pensamento mais livre e direta, bem como dispensou um *set* instrumental, inviável para esta edição do projeto.

Organizado em sete encontros o projeto se deu nas dependências da biblioteca da Colônia Penal Agrícola, onde funciona também o ensino fundamental, oferecido na modalidade EJA.

O quadro seguinte apresenta o cronograma de ações.

	AÇÃO/ATIVIDADE	PROCEDIMENTOS	OBJETIVO
1º Encontro	– Escolha da temática e do gênero musical/início da construção do texto.	O grupo se forma. Discute-se a presença na música da vida das pessoas, sondam-se interesses. Define-se que tipo de produção musical o grupo almeja e inicia-se a	Integrar o grupo e interá-los do projeto. Construir o texto.

		construção do texto.	
2º Encontro	Construção do texto / exercícios de improvisação musical.	O grupo conclui a construção do texto e realiza improvisos e pequenas composições instrumentais.	Experimentar a prática composicional vocal e instrumental.
3º Encontro	Inicio da composição.	Nesta fase, o grupo se foca na composição em que música e letra vão se fundir dando origem à peça musical.	Efetivar a prática composicional.
4º Encontro	Continuidade da composição.	O grupo dá consistência à peça. A estrutura da música já está delimitada. O grupo acrescenta elementos musicais que visem enriquecer a peça.	Expandir a prática composicional.
5º Encontro	Ensaio	O grupo se apropria da própria obra através de ensaios com variações de tempo, estilo e gênero.	Apropriar-se da composição.
6º Encontro	*Ensaio/Gravação.*	O grupo registra digitalmente o que produziu. Ouve e estabelece o que considera aceitável na proporção do processo realizado. O grupo define a produção gráfica que acompanha o material sonoro: o CD.	Registrar a composição.
7º Encontro	Avaliação / Divulgação.	O material é entregue e apreciado. O processo todo é avaliado. Cada participante compartilha suas percepções, sensações e descobertas. Estudam-se os meios de divulgação dentro do contexto prisional. Conforme a possibilidade o trabalho é divulgado em eventos, rádios, emissoras e jornais.	Apreciar a própria obra e entender o processo composicional.

Resultados

A realidade carcerária aponta para uma série de entraves para os processos educacionais formais e informais. Um deles se evidenciou na falta de transporte para a minha

locomoção. Na ida, no turno da manhã, me desloquei em alguns encontros com o ônibus da Superintendência do Serviço Penitenciário do Estado do Rio Grande do Sul (SUSEPE/RS) juntamente com os demais agentes e funcionários. Em outros fui por conta própria. Em alguns encontros fiquei na dependência de alguma viatura que estivesse disponível para me levar ao ponto de ônibus mais próximo. Percebi, em alguns casos, uma total despreocupação com minha presença ali bem como com o projeto que estava desenvolvendo. Segundo Ireland (2010) nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente prisional existem vários atores além do educador e do educando. Segundo a autora diretores, agentes e outros atuam com poder de interferência o que em muitos casos decidem os rumos dos processos de ensino e aprendizagem nestes ambientes.

O caráter não obrigatório do ensino no sistema prisional neste ambiente supõe uma adesão livre e consciente do apenado ao espaço e ao tempo do ensino formal. No desenvolvimento do projeto percebi que o público era volátil, se efetivando como um grupo consolidado ao longo dos encontros.

A natureza musical dos encontros despertou a atenção de mais de 35 apenados, mas a participação efetiva se resumiu a sete participantes. Isso evidencia uma rotina de desmotivação e falta de engajamento nas possibilidades que lhe são oferecidas. De alguma forma essa realidade constatada pode elucidar algumas questões pertinentes: em que medida o direito a educação se efetiva nestes espaços? Mesmo em se tratando de um projeto, será que os estereótipos da educação formal/regular não inibem o envolvimento dos apenados numa proposta que foge aos padrões da escola? Como favorecer ações emancipatórias ligadas a prática musical em um ambiente onde o controle é tônica?

Do ponto de vista do processo educativo musical, os apenados demonstraram, ao longo dos encontros, um engajamento qualitativamente significante. Um deles tocava violão e contribuiu nas interpretações das composições. Outro participante, rapper, contribuiu com sua composição já pronta onde revelava sua preocupação com as drogas, o mundo do crime e a relação da sociedade com estes elementos.

Nos processos composicionais os apenados não apenas se envolveram mas também demonstraram bastante interesse em propor, intervir e refazer os caminhos de sua própria música. Ao tecer com o grupo as letras das músicas ficou evidente o universo particular que o ambiente penitenciário revela. O desejo de liberdade, a esperança de reconstruir a própria vida e recuperar o tempo perdido são temáticas presentes nas canções.

Outro dado relevante é o fato de que os participantes constituíram o momento da oficina como sendo um momento alternativo a rotina prisional. Além do ensino formal oferecido pelo sistema, a rotina dos apenados não vai além das refeições, da contagem e das entrevistas com a psicóloga que elabora os relatórios sobre desenvolvimento dos presos no cumprimento da pena. Neste contexto, o tempo da música foi um espaço privilegiado do "aprender a viver juntos", referenciado pela Conferência Mundial sobre Educação pra Todos (1990) e referendado pelo Fórum Mundial de Educação em Dacar (2000), como sendo um dos quatro alicerces da educação (IRELAND, 2010).

De forma efetiva, o projeto resultou na gravação de duas músicas compostas dentro do grupo, sendo uma delas de autoria individual e outra coletiva. Os detentos mostraram-se satisfeitos com o que vivenciaram e produziram. Frases como as dita pelo detento Péricles[1] demonstram esta percepção: "eu pensei que nós íamos demorar uns dois meses para fazer uma música". Além disso, a experiência de compor no cárcere evidenciou que o investimento nas potencialidades musicais pode resultar em vivências com música significativas e consistentes.

No entanto, o que fica notório tanto no processo quanto nos resultados musicais é que não é a condição de apenados que os torna privados de liberdade, efetivamente e sim as formas reduzidas e precárias no qual se investe no sistema educativo nas prisões, quer passando pelo modo formal quer passando por outras formas de educar. Na música, em especial, a existência de oportunidades de aprendizado musical são quase nulas o que revela uma grande lacuna a ser preenchida e investigada.

[1] Nome de ficção.

Referências

CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões**: direito e desafio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

CUERVO, Luciane. **Memória e Educação no Brasil**. UFRGS: Prolicemus, 2009.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. Dissertação (mestrado) - UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2004.

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

IRELAND, Timothy D. **Anotações sobre a educação em prisões: direito, ontradições e desafios**. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões**: direito e desafio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 23-35.

OLIVEIRA, Carmen Silveira. **Sobrevivendo no inferno. A violência juvenil na contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2007.

SOUZA, Jusamaraet al. **O que faz a música na escola?** Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS. 2002. (Série Estudos 6).

SOUZA, Jusamara. **Funções e objetivos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta**. In: Revista da ABEM, n.1, 1992.

TOURINHO, Irene. **Usos e funções da música na escola pública de 1º grau**. Porto Alegre: UFRGS, 1993. (Fundamentos da Educação Musical 1).

O acesso à informação na graduação em música: ações inclusivas da UFRN

Isaac Samir Cortez de Melo
UFRN
isaacmelo_musica@yahoo.com.br

Jefferson Fernandes Alves
UFRN
jfa_alves@msn.com

Resumo: O presente artigo trata de uma apresentação parcial de dados de uma dissertação, que tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar, considerando a acessibilidade à informação, curricular e física de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN/UFRN). Tal estudo teve o interesse desencadeado pela aprovação de um aluno com deficiência visual no curso de Licenciatura em Música da EMUFRN, no primeiro semestre de 2009. O referido acontecimento é um avanço importante para as áreas de pesquisa, formação e atuação de educadores musicais, à medida que nos permite pensar os métodos, processos e práticas de inclusão envolvidas. Dessa forma, este artigo apresenta dados preliminares quanto ao acesso à informação, especificamente relacionado à Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM/UFRN) e com seu Espaço Inclusivo. Partindo dos dados até então analisados, concluímos que as ações implementadas no favorecimento da acessibilidade à informação para um aluno com deficiência visual estão em fase de implementação e adequação, com isso é reconhecido um esforço por parte da instituição em melhorar a autonomia desse e de outros alunos com necessidades educacionais especiais, rumo à construção do conhecimento. Nesse sentido, acredito que ao realizar adaptações diversas (curriculares, pedagógicas e físicas), a instituição estará contribuindo para uma permanência com qualidade, respeitando a diversidade sócio-cultural, bem como os diferentes processos de aprendizagem, construindo um ambiente que oferece oportunidades com resultados satisfatórios, esperados para uma instituição com propostas inclusivas.

Palavras chave: Inclusão Escolar; Acessibilidade à Informação; Biblioteca.

A inclusão de um aluno cego em curso superior de música

O debate sobre a inclusão escolar tem resultado em reflexões e estudos sobre todos os níveis de ensino, contudo, boa parte dessas discussões se detém ao nível básico da educação, o que no campo da Educação Musical ainda se restringe mais, quando, com freqüência, as discussões sobre inclusão são tratadas apenas sobre o aspecto social, expresso principalmente pelos estudos que abordam o ensino de música para crianças carentes, em ONGs e projetos sociais, os quais pouco abordam sobre a inclusão desses sujeitos em ambientes de ensino regular, como a escola básica e as universidades. Não se trata de uma crítica a esses estudos, apenas aponto que existem poucos que explorem a inclusão de sujeitos com deficiência em cursos superiores de música.

Tal fato, imagino ser reflexo de propostas de ensino em música baseadas apenas na transmissão de conhecimento de forma tradicional e do apelo virtuosístico exigido por diversas instituições e currículos dos cursos superiores em música. Essas características devem acompanhar os objetivos propostos por cada curso, para isso, é necessária flexibilização curricular e pedagógica para que alunos com deficiência ou não, possam ter um aprendizado significativo em música.

Dessa forma, a necessidade de políticas e ações inclusivas é uma realidade aos diversos os níveis de ensino, já que é considerado um direito à cidadania de todos. É no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que encontramos algumas orientações sobre inclusão escolar no ensino superior, foco de nosso estudo:

> Na **educação superior**, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de **ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos**. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão [grifo meu] (BRASIL, 2008, p. 17).

No entanto, o acesso de alunos com deficiência à instituições superiores não é um privilégio apenas dos cursos superiores em música. A cada ano cresce o número de alunos com necessidades especiais que tentam e conseguem ingressar nas universidades brasileiras. Sobre essa discussão Lunardi (2008, p. 337) diz que:

> A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação das universidades públicas têm revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam traduzidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (LUNARDI, 2008, p. 337).

Com o objetivo de promover acesso também às pessoas com necessidades especiais, nos últimos dez anos a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) vem traçando metas e efetuando ações de adequação, tanto física, quanto curriculares. De acordo com o histórico dessas ações, apresentadas no endereço eletrônico da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), no ano 2000:

> A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, em parceria com a Comissão Permanente do Vestibular – COMPERVE, atendendo às prerrogativas da Portaria nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999 do MEC, estabeleceu mecanismos para atender às necessidades das pessoas com deficiência, candidatos ao ingresso à UFRN, no que diz respeito ao processo seletivo do vestibular (CAENE, 2011).

A partir de então, as discussões sobre essa temática ficaram ainda mais intensas na instituição, tendo como exemplo a realização do I Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva e o I Seminário de Educação Inclusiva da UFRN, ambos realizados em 2002 (CAENE, 2011). Eventos com essas propostas continuam a acontecer todos os anos, acompanhando o crescimento da produção científica realizada por discentes e docentes de graduação e pós-graduação da UFRN, revelando assim interesse no debate da questão.

Como conseqüência desse interesse e motivação na realização de pesquisas acerca do tema da inclusão em espaços formais de ensino, há diversos trabalhos de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação; como a monografia intitulada “Educação musical inclusiva: uma experiência em Musicografia Braille” de Christiane Gomes dos Santos, e a dissertação de Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes, com o título “A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos”. Cito especificamente esses dois trabalhos por possuírem relação direta com a temática deste estudo, por discutirem o ensino de música para cegos e a inclusão desses sujeitos nos cursos superiores da UFRN, mas ressalto que a produção acadêmica nesta instituição que discute a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é bastante ampla.

Sendo assim, o presente artigo é parte de uma dissertação, que busca responder a seguinte questão: Como se dá o processo de inclusão escolar de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música da UFRN (EMUFRN), levando em consideração a acessibilidade curricular efetuada durante o processo?

O nosso esforço de responder a tal questão nos conduzirá aos processos de acessibilidade, ao esforço e às contradições da instituição na efetividade da inclusão escolar. E nos permitiu a sistematização do seguinte objetivo: Analisar o processo de inclusão escolar, considerando as adaptações pedagógicas e de acessibilidade curricular de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sendo assim, tal pesquisa trata de um estudo de caso que tem como procedimentos metodológicos a entrevista, observação e o registro fotográfico.

Nesse sentido, trago algumas considerações no que diz respeito à inclusão de um aluno cego, aqui chamado pelo pseudônimo Raul, estudante do curso de Licenciatura em

Música da UFRN. Ressalto que a discussão sobre o acesso e a permanência com qualidade desse aluno envolve uma série de questões que precisam ser levadas em consideração, como as adaptações dos ambientes físicos, além ao acesso à informação e a acessibilidade curricular, através de adaptações pedagógicas e práticas efetivas de apoio educacional aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, apresentarei a seguir pontos, referente à promoção da acessibilidade à informação, baseando-se em entrevistas realizadas com esse aluno, buscando compreender como essas ações poderão contribuir com sua permanência em um curso superior de música.

O acesso à informação

Nas últimas décadas, surgiram mudanças significativas no que diz respeito à geração, processamento e difusão da informação. Essa realidade é conseqüência das transformações sociais, as quais exigem que os sujeitos estejam cada vez mais, e mais rápido, em sintonia com o que acontece no mundo. Dessa forma,

> A informação passa a ter valor fundamental neste contexto, pois, ela é a matéria prima para a construção do conhecimento, para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária além de ser elemento fundamental para as pessoas, que de acordo com as suas especificidades, garantem o seu espaço de liberdade e autonomia (SILVA e BARBOSA, 2011, p. 2).

Sendo assim, a acessibilidade à informação é um dos aspectos mais importantes para que a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em instituições superiores seja realmente proveitosa e com qualidade. Com propostas efetivas e práticas, essa ação irá promover aos alunos com deficiência o acesso à fontes de informação como qualquer outro aluno, possibilitando uma permanência com qualidade e uma aprendizagem significativa.

Para promover o acesso a informação em um ambiente universitário, é necessário proporcionar aos alunos e professores diversas ações que possibilitem o acesso, a discussão e a interpretação das informações, e é dentro desse ambiente que as bibliotecas assumem um papel primordial na construção do saber.

> O acesso ao livro é relativamente fácil para as pessoas com visão e se torna difícil para as pessoas cegas. Estas ficam, na maioria das vezes, dependentes de instituições que disponibilizam livros em Braille para leitura, ou de pessoas de boa vontade que “emprestam” seus olhos e se tornam suas “ledoras” (SILVA, TURATTO e MACHADO, 2002, p.11).

Dentro dessa ótica, a UFRN possui algumas ações de promoção do acesso à informação, uma delas é a existência do Espaço Inclusivo (EI). Atualmente localizado na Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM), foi criado em 2002 (CAENE, 2011) com o objetivo principal de atender aos alunos com deficiência sensorial e física de toda a universidade, com o intuito de promover o acesso aos materiais informacionais tanto da biblioteca quanto das aulas.

De acordo com estudo realizado sobre a pertinência desse espaço e a influência na vida acadêmica dos alunos com deficiência da UFRN, Garcia, Andrade e Silva (2009, p. 3) dizem que:

> O Espaço Inclusivo (EI) foi inserido na BCZM devido a sua localização – encontra-se no centro dos setores de aulas –, por se acreditar que este local seria de mais fácil acessibilidade e pelo fato das instituições de ensino superior, em todo o país, preocupar-se com o processo de inclusão digital dos usuários com deficiência em bibliotecas universitárias (GARCIA, ANDRADE e SILVA, 2009, p.3).

Contudo, de acordo com os registros fotográficos e com a entrevista realizada com Raul, o acesso à Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM) (Figura 01) ainda possui diversos obstáculos arquitetônicos e ambientais que dificultam o trânsito de alunos com dificuldades de locomoção, especialmente das pessoas com deficiência visual (Figuras 02 e 03).

FIGURA 1 – Acesso a Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM).

FIGURA 02 – As imagens A e B mostram a existência de piso tátil instalado apenas na lateral adjacente ao leito carroçável e as imagens C e D retratam alguns barrancos existentes próximos a lateral interna da calçada.

FIGURA 03 – A imagens A mostra uma barreira arquitetônica sem a devida sinalização tátil e a imagem B retrata obstáculo ambiental, galhos de árvores, com uma altura inadequada. As imagens C e D, mostram obstáculos arquitetônico e ambiental, respectivamente, no caminho à BCZM. As imagens E e F retratam a fachada da Biblioteca Central Zila Mamede.

De acordo com pontos levantados pela entrevista, além de dados encontrados por outros estudos, constatamos que Raul costuma utilizar frequentemente - mesmo com todos os obstáculos - a Biblioteca Central Zila Mamede, no entanto conforme o estudo anteriormente citado, há uma pequena parcela de alunos que precisa e que utilizam esse tipo de serviço, dentre os quais encontra-se este aluno.

> Em 2009, o número de alunos com deficiência matriculados na UFRN, conforme as bolsistas, era de 33 estudantes. Destes, apenas seis utilizavam algum serviço do Espaço Inclusivo: um do curso de Biomedicina, um de Letras/Língua Francesa, um de Música, dois de Pedagogia e um de Serviço Social. Estes se mostram familiarizados com o espaço a eles dedicado e mantêm relação amistosa com todos os funcionários da seção e com o espaço a eles dedicado, tal como frisaram as bolsistas (GARCIA, ANDRADE e SILVA, 2009, p. 4).

Raul afirma que costuma usar o Espaço Inclusivo, entregando os textos em tinta que precisa ter acesso para que a equipe que lá trabalha digitalize o documento e reenvie para seu e-mail pessoal. Dessa forma, e com o auxílio de um *software* ledor[1], Raul tem acesso às informações contidas nos textos. Quanto a essa prática, Garcia, Andrade e Silva (2009, p. 4) dizem que "dos usuários que exigem mais atenção, segundo as bolsistas, estão os alunos com deficiência visual, uma vez que estes necessitam ter o conteúdo das disciplinas digitalizado, e, às vezes, acompanhamento em alguma atividade". Além dessas atividades, o Espaço Inclusivo costuma realizar contatos com professores de disciplinas solicitando a disponibilização prévia de textos, de acordo com a solicitação dos alunos.

[1] Trata-se de um programa de computador, em que uma voz eletrônica ler o que está posto na tela. Além de facilitar a leitura de textos esses programas auxiliam no processo de escrita e o acesso a internet.

Dentre aqueles que fazem parte da equipe que atua no Espaço Inclusivo, está uma aluna voluntária, atualmente discente do curso de Biblioteconomia e graduada em Pedagogia pela UFRN. Essa aluna voluntária é quem "presta assistência ao aluno cego matriculado no curso de música, fazendo as transcrições das partituras, bem como o acompanhamento aos ensaios e a correção de trabalhos" (GARCIA, ANDRADE e SILVA, 2009, p. 5). Esse acompanhamento é algo anterior à entrada de Raul na universidade, isso porque, em sua monografia de conclusão do curso de Pedagogia é apresentado a experiência de um curso de iniciação musical que teve Raul como aluno.

Outro aspecto também incorporado pelo Espaço Inclusivo e pela aluna voluntária é o auxílio no acesso ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), que, segundo Raul, ainda não é possível pela incompatibilidade do sistema acadêmico da UFRN com o seu software ledor. Dessa forma, geralmente Raul solicita auxílio ao Espaço Inclusivo posto que

> Quando o aluno tem dificuldades para navegar no sistema acadêmico, se ele desejar pode oferecer o login e senha do SIGAA, para que as bolsistas possam visualizar o conteúdo e enviá-lo por e-mail. Quando os professores colocam arquivos em PDF, PowerPoint ou outro programa que os ledores de tela não conseguem identificar, o que é muito freqüente, é feita a conversão para o documento do Word e enviado por e-mail ou salvo no pendrive do usuário (GARCIA, ANDRADE e SILVA, 2009, p. 6).

Entretanto, essa ação apesar de auxiliar os alunos com deficiência visual, não promovem a autonomia dos mesmos, já que esses ficam na dependência que os bolsistas visualizem informações contidas no SIGAA e até mesmo no e-mail pessoal. Ao mesmo tempo, de acordo com a citação anterior, outro obstáculo que se torna aparente, é o desconhecimento por parte de alguns professores sobre o formato do arquivo digital exigido pelos *softwares* ledores. Esse cotidiano foi expresso na fala de Raul:

> *Tudo que eu peço assim pra o professor me enviar pro SIGAA, eu vou e peço a eles* [Espaço Inclusivo] *transferirem pra meu e-mail pessoal* […]. *Porque o professor manda né, matéria no SIGAA. Aí eu ligo pra lá* [Espaço Inclusivo]*, elas olham e mandam pro meu e-mail.* […] *Fazem a parte de scanner, eles escaneiam o material e mandam pra mim. Os materiais que não têm figuras né. E os que têm figuras eles fazem reconhecimento da figura* […] *fazem a auto-descrição e o resto transforma em texto. Mandam em "doc" pra mim*[2] (RAUL, 2010).

[2] Para diferenciar as citações literais das falas dos entrevistados, esses últimos serão destacados em itálico .

Essa proposta permite ao aluno certa igualdade de possibilidades no estudo e leituras necessárias às disciplinas cursadas na graduação. Frente à necessidade de adaptações básicas como leitura de um texto de uma disciplina e acesso ao sistema acadêmico de matrículas e bolsas institucionais, essa ação inclusiva vem proporcionar ao aluno uma permanência participativa, efetiva e de qualidade na UFRN.

Por outro lado, essa dependência que Raul apresenta dos espaços inclusivos disponibilizados pela instituição, é resultado de transferências de responsabilidade, o que pode contribuir para a não autonomia do sujeito. Repensar as formas de acesso aos sistemas de informação é uma necessidade imediata da instituição.

Por fim, é com esse pensamento de mudança que é realizada mais uma ação inclusiva para acesso e autonomia de pessoas com necessidades educacionais especiais na UFRN: o Laboratório de Acessibilidade na Biblioteca Central Zila Mamede, inaugurado em maio de 2011. Esse espaço tem como objetivo promover aos usuários com deficiência visual o acesso à tecnologia da informação disponível na universidade.

Conclusão

Diante do exposto, é com essa proposta de mudança e de adaptação ao acesso da informação que

> As bibliotecas saíram, ou devem sair, da postura de armazenadoras de informações para assumir uma postura centrada no processo de comunicação, o que significa abandonar a filosofia de posse e investir na filosofia de acesso. Esse investimento envolve o compartilhamento de recursos informacionais, o trabalho em rede, minimizando pontos deficitários e eliminando barreiras. Nesse sentido, as tecnologias da informação representam a possibilidade mais concreta para expandir a cooperação interinstitucional e com isso ampliar e diversificar os pontos de acesso à informação (CARVALHO e KANISKI, 2000, p. 37).

Sendo assim podemos concluir que, apesar da pouca procura dos alunos com deficiência e algumas dificuldades existentes - principalmente na falta de equipamentos adequados e de conhecimento por parte de alguns professores - o Espaço Inclusivo, existente na Biblioteca Central Zila Mamede e, recentemente, o Laboratório de Acessibilidade, assumem um papel preponderante no processo inclusivo desses alunos, na medida em que promove e auxilia o acesso à informação. Essa é uma ação efetiva da UFRN, que propõe o acesso ao conhecimento aos estudantes com deficiência que fazem parte da instituição, e é

resultado de uma luta interna liderada pela Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE).

Tais dados apresentados neste artigo, poderão contribuir com a discussão sobre a presença de alunos com necessidades especiais em cursos superiores de música, visto que o acesso a informação, assume um papel preponderante na construção de conhecimento, independentemente de curso ou área de atuação. Para o aluno cego graduando do curso de Licenciatura em Música essas ações são essenciais à medida que promovem o acesso à informação, contribuindo com a construção do conhecimento de forma autônoma de um futuro educador musical.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *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. Brasília, 2008.

CAENE, Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. *Ações.* Disponível em: < http://www.caene.ufrn.br/acoes.php#a1>. Acesso em: 07 jul. 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lúcia. *A sociedade do conhecimento e o acesso à informação:* para que e para quem? Revista Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000.

GARCIA, Camila Cristina Tavares; ANDRADE, Ronney Soares de.; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. *Espaço inclusivo na BCZM:* a quem serve?. In: XVI Seminário de Pesquisa do CCSA: Universidade e a formação de profissional para atuação no mundo contemporâneo, 2010.

LUNARDI, Márcia Lise. Currículo como política cultural: possibilidades de pensar a diferença. In: DECHICHI, Claudia, SILVA, Lázara Cristina da e colaboradores. *Inclusão escolar e educação especial:* teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

RAUL. *Entrevista:* Raul. Entrevistador: XXX. Natal: Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

SILVA, Chirley Cristiane Mineiro da; TURATTO, Jaqueline; MACHADO, Lizete Helena. Os deficientes visuais e o acesso à informação. *Revista ACB*: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, n.1, v.7, p.9-19. 2002.

SILVA, Hugo Oliveira Pinto e; BARBOSA, Josué Sales. *A relação deficiente visual e biblioteca universitária:* a experiência do Centro de Atendimento ao Deficiente Visual – CADV da Universidade Federal de Minas Gerais. In: Revista Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, v.1, n.1, mar. 2011.

O aprendizado informal de música no Centro de Ensino Médio do Setor Oeste – Brasília

Cristina Gossi
UnB
c.grossi@terra.com.br

Edson Baptista Martinez
UnB
resgatelouvor@gmail.com

Resumo: Este artigo busca trazer reflexões sobre a aprendizagem musical – formação de bandas – que vem sendo realizada com os alunos do Centro de Ensino Médio do Setor Oeste de Brasília. Trata de atividade de estágio onde foram colocados em prática os princípios das práticas informais de aprendizagem dos músicos populares, segundo pressupostos de Lucy Green. Para tanto, este artigo traz uma breve revisão da pedagogia desenvolvida, da prática docente e da aprendizagem dos jovens de uma escola específica do ensino médio. Entre as reflexões, destaca-se o perfil dos alunos e a experiência musical, o papel do professor e adequações necessárias do projeto.

Palavras chave: Ensino Médio; Música Popular; Aprendizagem musical

Introdução

Este trabalho resulta da prática docente na disciplina de Estágio Supervisionado em Música 2 do curso de Música da Universidade de Brasília (UnB). Essa prática foi realizada com cerca de 35 alunos do Centro de Ensino Médio do Setor Oeste (CEMSO), escola de ensino público situada na 912 sul, na cidade de Brasília, entre os meses de março a julho de 2011. O projeto vem sendo desenvolvido nesta escola desde 2009, com a coordenação de um grupo de professores da UnB. Tem como foco as práticas informais de aprendizagem musical no contexto escolar, os princípios pedagógicos norteadores dessas práticas, o desenvolvimento musical, a orientação e a prática de formação de bandas.

Metodologia

A metodologia utilizada no referido projeto é o resultado de uma pesquisa realizada por Lucy Green, com diversos músicos e bandas de música popular na Inglaterra, que resultou no conhecimento de como esses músicos aprenderam a tocar na prática com bandas. Em síntese, eles aprenderam tirando músicas de ouvido, aprendendo entre pares, interagindo com outros músicos, se reunindo por afinidade musical, gênero, raça, religião e etnia, por prazer de fazer música juntos, amizade, fazendo uso de diversos textos e materiais da cultura.

O resultado da pesquisa foi à fundamentação de cinco princípios básicos que norteiam esse tipo de aprendizado musical. Os alunos escolhem a música que gostam e se identificam; aprendem por escutar e tirar de ouvido, com os amigos ou pessoalmente sem orientação estruturada ou planejada (internet, vídeo aula, revistas de cifras, etc.) e fazem uma integração entre audição atentiva, criação (composição, arranjo, improvisação) e execução instrumental/vocal.

Esta abordagem proposta por Green foi adaptada à realidade da escola e dos alunos do CEMSO pela Professora Cristina Grossi; este espaço de aprendizagem musical tem sido também local para a prática de estágio docente no período de aproximadamente 3 meses e meio. No caso tratado aqui, o período de estágio aconteceu de março a junho de 2011, sendo desenvolvidas as duas primeiras etapas da proposta de Green. Na primeira, os alunos se dividiram em grupos, formaram as bandas, escolheram a música que queriam tocar, praticaram o tirar de ouvido (escutar e o reproduzir) e a execução instrumental/vocal. Na segunda, foram disponibilizados *riffs* (bases melódicas características das músicas, trechos de levadas rítmicas; sequências de acordes no refrão) para que eles pudessem se ater aos detalhes, desenvolver um ouvido mais estruturado; nesta etapa, os jovens tiveram a opção de usarem os *riffs* nas músicas ou, caso preferissem, fazer suas próprias elaborações ou criações de *riffs*. Uma mostra do trabalho musical foi realizada ao final de cada uma das duas etapas.

Com a falta constante de apoio, ou quase a inexistência dele, por parte dos órgãos federais, estaduais e municipais no que diz respeito à promoção e divulgação da cultura nas comunidades educacionais do país, a iniciativa do Projeto Música no CEMSO, tem sido fundamental para promover o aprendizado musical de jovens da escola pública do ensino médio.

A proposta principal do projeto tem sido trabalhar com músicas que fazem parte do universo dos alunos, músicas com as quais se identificam e que são escolhidas por eles, proporcionando ou mantendo, dessa forma, uma maior motivação, autonomia e interesse por parte dos jovens. Em formato de curso/oficinas de extensão, eles comparecem por vontade própria.

Outro ponto importante foi proporcionar aos alunos, por meio da própria vivência musical, à troca de universos culturais com outros alunos participantes, fazendo com que eles entrassem, com isso, em contato com a diversidade e complexidade da música brasileira e estrangeira, tudo isso de uma forma prazerosa e divertida.

Podemos citar as palavras de Giroux e Simon:

> À primeira vista, pode parecer remota a relação entre a cultura popular e a pedagogia aplicada à sala de aula. A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida às vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores de escolas (GIROUX e SIMON, 1995, p. 95).

Outra qualidade importante que o projeto propicia é a integração entre os alunos, estimulando a prática de conjunto, com apresentações individuais, em duplas ou em conjunto; apresentação de composições dos seus ídolos ou dos próprios alunos. Houve casos de alunos que tocaram em mais de uma banda, em diferentes estilos, ao longo do semestre.

A proposta pedagógica utilizada no CENSO primou pelas aulas a partir da prática de ouvir, tocar e criar, para depois, disponibilizar melhor os elementos da linguagem musical. Isso tem um amparo muito grande em uma citação extraída do capítulo escrito por Luciana Del Ben e Liane Hentschke, no livro *Ensino de Música - Propostas para agir e pensar em sala de aula*.

> Como ensinar conteúdos teóricos, notação, intervalos, escalas, contratempos e modulações sem compreender a natureza da música? Como trilhar o caminho entre quintas diminutas e a apreensão simbólica da nossa arte sem roubar-lhe o frescor da experiência estética? (DEL BEN e HENTSCHKE, 2003, p. 192).

Os materiais didáticos e os recursos utilizados no projeto são compostos por gravação de cada uma das músicas que os jovens querem aprender, aparelho de som para audição e posterior reprodução, instrumentos musicais, caixas amplificadoras, microfone e espaço físico para praticarem. Na segunda fase, são utilizados *riffs* que são elaborados e gravados pelos estagiários, e material escrito, podendo ser letra das músicas, cifras, formas próprias de grafia de cada um dos *riffs*.

Planejamento do estágio

O planejamento para realização do Estágio ocorreu com a leitura de textos sugeridos e reuniões prévias (todas as sextas feiras) entre a orientadora e os alunos da disciplina, ocasião em que foram repassadas orientações gerais sobre as características e metas do Projeto, discussão de concepções e idéias sobre o aprender e o ensinar, estudo de literatura, análise de vídeos e relatórios produzidos, e também esclarecimentos sobre a metodologia utilizada.

A prática no CEMSO ocorreu todos os sábados. Em março de 2011, no início do semestre, foi realizado o primeiro encontro com os jovens da escola. Eles foram recepcionados pela Professora Simone Lacorte e pela bolsista Lisette Jung, sendo também, apresentado a eles os estagiários (alguns alunos da disciplina de "Estágio Supervisionado em Música 1 e 2") e os observadores/monitores (alguns alunos da disciplina de "Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3"). Nesse encontro os alunos do CEMSO levaram, conforme solicitação anterior das coordenadoras do projeto, músicas que gostavam e queriam tocar, para audição coletiva e comentários sobre os estilos.

Nesse primeiro encontro, várias gravações de diversas bandas e estilos musicais foram ouvidas: sertanejo, pagode, *gospel*, *reggae*, *funk*, *heavy metal*; porém o estilo que acabou predominando nas bandas foi o *rock* e o *pop-rock*. Nesse encontro, é importante salientar que os alunos ouviram pacientemente todas as músicas e respeitaram a singularidade musical de cada um, estabelecendo, uma interação entre eles. Foi uma verdadeira celebração de distintos estilos musicais.

Nesse mesmo dia os alunos da UnB entraram em contato com o espaço físico e os instrumentos disponíveis do projeto, que foram devidamente apresentados pela Professora Sandra, coordenadora responsável pelo CEMSO, que tem acompanhado o projeto desde seu início.

Foi constatado, na ocasião do primeiro encontro, que o espaço físico permitia a realização das atividades pretendidas pela UnB. Entretanto, algumas necessidades importantes para melhor desenvolvimento das atividades foram, no decorrer do estágio, percebidas. Por ter o projeto como proposta principal o tirar música de ouvido seria indispensável aparelhos de som de alta ou boa qualidade, permitindo aos alunos ouvirem as freqüências graves e agudas, as expressões melódicas e partes de todos os instrumentos; isso para melhor distinguirem as peculiaridades das músicas que irão trabalhar.

Sabe-se da falta de recursos para esse tipo de projeto, mas é necessário destacar outras necessidades para melhor desenvolvimento como: a aquisição de uma bateria nova ou conserto daquela que já existe (prioritário – pois a disponível utiliza um banco de madeira como estante de caixa e outro improvisado para assento), mais violões (segundo informação do diretor do CEMSO, alguns violões serão doados para a escola pela Secretaria de Educação), 2 teclados, 2 contrabaixos, 4 microfones, 4 caixas amplificadoras e um computador para uso coletivo com conexão na internet para os alunos pesquisarem suas músicas, vídeos de bandas, cifras etc.

É importante que a sala, onde são colocados os instrumentos para ensaio, ou seja, bateria, baixo, guitarra, teclado, seja preparada com isolamento acústico, para não permitir que a massa sonora ali produzida se espalhe pela escola, atrapalhando os alunos no processo de escuta e aprendizagem e também os professores que trabalham aos sábados, dia do encontro, dando aulas de reforço e preparatório para o vestibular.

O ideal é a disponibilização de uma sala para cada grupo, evitando a freqüente permanência de mais de uma banda em uma única sala, competindo entre si com sons, ruídos e falas. E para que o aluno/estagiário trabalhe bem é importante que ele acompanhe, no máximo, dois grupos/bandas.

Neste semestre tivemos alguns problemas na elaboração e gravação dos *riffs*, sob a responsabilidade dos alunos da UnB. Podemos destacar dois aspectos. Primeiro a falta de conhecimento, habilidade, ou mesmo disponibilidade e motivação de determinados graduandos escolhidos para a tarefa. Segundo, a não possibilidade de realizar a gravação no estúdio do Departamento de Música, devido a problemas na época, com a placa de gravação. Com isso gerou-se uma sobrecarga para aqueles que tinham meios para fazer as gravações e a opção de fazê-las em estúdio particular, como fizeram alguns. Entretanto, apesar de todas as dificuldades encontradas, as gravações foram realizadas e disponibilizadas para os alunos.

Os jovens do CEMSO

O perfil do alunado nesse projeto foi de jovens, garotas e rapazes na faixa etária de 13 a 17 anos, distribuídos entre os que cursam 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Eles se agruparam por amizade, afinidade musical, gênero e religião. Não foi constatado nenhum agrupamento por etnia. Também não foi constatado nenhum incidente com discriminação racial, religião ou opção sexual.

Foi aplicado um questionário no período das inscrições para participação no projeto, para saber dos alunos, suas experiências musicais anteriores. Também, em conversa informal com eles no início, foi possível saber que alguns tiveram contato com a música em igrejas, outros aprenderam um pouco com amigos ou vídeo aulas, revistas, internet e alguns tiveram aprendizado de música com professores particulares. Também houve casos de alunos que não sabiam nada e tiveram que começar do “zero”, termo usado pelos jovens.

Nesse semestre os alunos puderam fazer opção para diversos instrumentos: violão, guitarra, bateria, baixo, teclado e canto. As meninas se concentraram mais no canto, porém algumas optaram por tocar violão, baixo elétrico e até bateria, que é um instrumento pouco

escolhido pelas meninas. Praticamente metade dos jovens levou seus próprios instrumentos (especialmente aqueles que já tinham participado de edições anteriores do projeto); entretanto, não havia amplificadores e cabos suficientes para a demanda.

O papel do aluno-professor no estágio

Habitualmente, no ensino formal de música, o professor é considerado o detentor do conhecimento a ser transmitido, ele escolhe e decide o que o aluno deve aprender, selecionando, dessa forma, a música "boa" para o aluno conhecer; é o professor também quem define a sequência de conteúdos que o aluno deverá seguir.

A participação do professor/aluno no CEMSO teve um papel mais similar ao de facilitador e partícipe no aprendizado dos jovens exigindo desses professores grande intuição, criatividade, musicalidade, capacidade e habilidade para interagir com o universo juvenil, para lidar com as situações problemas surgidas, ajudando os jovens a avançarem nos objetivos que eles próprios determinam.

O Projeto contemplou a prática de músicas do universo cultural dos alunos, onde os cincos princípios básicos para a aprendizagem musical nesse contexto, foram realizadas no CEMSO, ou seja, os alunos escolheram as músicas que se identificaram; aprenderam por escutar as gravações; aprenderam com os amigos, interagindo entre si, aprenderam pesquisando na internet ou revistas de música; apresentaram e improvisaram – na medida em que tiveram que adaptar situações de arranjos e formas de tocar diferente da gravação original.

Considerações finais

O que os jovens mais desenvolveram no projeto foram às habilidades de escuta, isso devido ao desafio que tiveram de tirar músicas de ouvido. Com isso, eles puderam fazer percepção das relações entre os componentes da música: ritmo, solo, harmonia, canto, repetições, partes A, B ou C, som e silêncio. Destaca-se, também, a prática de conjunto onde as habilidades de organização e cooperação foram aprimoradas ou aprendidas.

Na sociedade as pessoas não respeitam mais umas as outras, podemos ver muito bem isso no dia a dia, nas relações humanas e no trânsito, quando os motoristas não esperam a sua vez. Em uma banda é diferente, todos os componentes tem que esperar: a sua vez de entrar, do outro companheiro, o tempo da música, e as nuances da melodia.

Nesse projeto eles praticaram o aprender e fazer música colaborativamente, na medida em que estavam sempre ajudando um ao outro para que o objetivo pretendido por eles fossem alcançados.

Percebeu-se durante o estágio que algumas bandas já estavam formadas e conhecidas na escola, com jovens que participaram do projeto em edições anteriores; não fazia sentido a permanência deles nas duas etapas do projeto. Foi pensado, no entanto, que seria interessante, esses jovens e bandas terem algum tipo de consultoria ou que pudessem usar o estúdio da UnB para experiência de gravação ou até a produção de uma música DEMO.

A música já é obrigatória no conteúdo curricular da escola (ao menos nas letras da Lei). Algumas perguntas são necessárias fazer. Que tipo de música deve ser ensinado nas escolas? Que tipo de professor estará capacitado para atender a demanda desses alunos? Qual o objetivo de se introduzir música nas escolas?

O estágio foi importante para os alunos da UnB, na medida em que abriu horizontes para uma nova dimensão do ensino da música, preparando-os, por meio das experiências vividas e planejamento prévio detalhado, para um futuro desafio de serem professores de música em turmas coletivas, para lidarem com situações onde não é o professor quem determina o que os jovens devem aprender, mas um professor que trabalha para o desenvolvimento do caminho que eles querem seguir, com todas as responsabilidades que isso acarreta.

Referências

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane (Org.). *Ensino de música*: propostas para agir e pensar em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 192.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, Cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 1995, p. 95.

O Canto coletivo no processo de formação inicial: uma experiência com o ensino de música na educação infantil na cidade de Uberlândia-MG

Fernanda de Assis Oliveira Torres
UFU
feasol2006@yahoo.com.br

Resumo: O presente relato de experiência refere-se à proposta da disciplina de Canto Coletivo do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Uberlândia-MG (UFU). O seu desenvolvimento prático foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Santa Mônica (Uberlândia-MG), com turmas da educação infantil. As aulas ocorreram no período de seis semanas durante o primeiro semestre de 2011 com a duração de 30 minutos. A disciplina tem por objetivo proporcionar o contato dos alunos com os aspectos da prática coral em grupo e da regência coral. Com o intuito de promover aos alunos um contato mais direto e concreto com a prática pedagógico-musical, parte da disciplina ocorreu com aulas de música na escola. Metodologicamente a disciplina foi dividida em dois momentos: elaboração e atuação na EMEI do Bairro Santa Mônica. O primeiro momento do laboratório centrou suas atividades na discussão, seleção e elaboração dos planos de aulas a serem utilizados nos seis encontros propostos. O segundo momento concentrou suas aulas de música na escola e a reflexão sobre a prática pedagógico-musical. No encerramento da disciplina foi realizada uma mostra dos trabalhos desenvolvidos durante o semestre pelos alunos na escola de educação infantil.

Palavras-chave: música na escola, canto coletivo, formação inicial

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se à proposta da disciplina de Canto Coletivo 1 (disciplina optativa) do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Uberlândia-MG (UFU). O desenvolvimento prático da disciplina foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Santa Mônica (Uberlândia-MG), com turmas da educação infantil. Inicialmente a disciplina tinha um total de 11 alunos matriculados.

A disciplina de Canto Coletivo 1 tem por objetivo proporcionar e discutir aspectos do canto coletivo e as características do professor regente. Com o intuito de promover aos alunos um contato mais direto e concreto com a prática pedagógico-musical, optei por realizar parte da disciplina com aulas de música na escola.

Considerando a importância em promover a vivência e a experiência aos alunos no período de formação inicial, foram realizados seis encontros na escola básica. Autores que discutem a relevância da prática pedagógico-musical no período de formação inicial, mais especificamente durante a disciplina de estágio, destacam a importância das vivências, experiências, elaboração das aulas, observações e reflexões da prática, além de enfatizarem o

significado da ação e reflexão sobre a prática pedagógico-musical (MORATO; GONÇALVES, GROSSI, ROMANELLI, SOUZA, RIBEIRO, FIALHO; 2008).

Em busca de proporcionar esses aspectos mencionados acima e também com o propósito de minimizar a ausência do professor de música na escola, esse relato descreve uma experiência realizada na educação infantil a partir de aulas com a prática do canto coletivo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dividimos a disciplina em dois momentos: o primeiro momento foi o laboratório de planejamento realizado em sala de aula, fase em que os alunos organizavam e elaboravam seus planos. O segundo momento consistiu-se na prática pedagógico-musical nos encontros realizados na escola. Nos laboratórios de planejamento feitos em sala de aula foram discutidos aspectos sobre: técnica vocal na educação infantil, aquecimento corporal e vocal, estrutura da aula, algumas possibilidades de atividades (brinquedos cantados e jogos), a socialização através da música, exploração do corpo e da voz. Como resultado dessa etapa foi elaborado, refletido e construído os planos de aulas, e selecionados os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de música.

Iniciamos a disciplina com um total de 11 alunos, após algumas discussões definimos que as aulas seriam ministradas em quatro duplas e um trio, tendo em vista que a escola possuía apenas oito turmas. Apesar dos alunos demonstraram o interesse por uma determinada faixa etária, foi necessário efetuar um sorteio, em função do número de turmas disponíveis na escola. No período de laboratório de planejamento em sala de aula, um dos 11 alunos trancou a disciplina, assim repensamos todas as duplas e refizemos o sorteio das turmas.

O cronograma desenvolvido na escola se configurou em seis encontros. Semanalmente as duplas compartilhavam seus planos de aulas, os quais eram discutidos no período de laboratório de planejamento. A proposta era que cada dupla selecionasse um aspecto musical para ser contemplado nos encontros na escola, tais como: o corpo, a voz, os jogos musicais, as canções infantis, as canções folclóricas. Nas discussões, buscávamos considerar que os conteúdos dos planos de aula fossem contínuos e não fragmentados, e a partir das canções trabalhadas semanalmente, cada dupla deveria selecionar as canções a serem apresentadas na mostra final dos trabalhos.

Como fundamentação teórica e prática utilizamos materiais didáticos desenvolvidos na área de educação musical como os elaborados por: Thelma Chan (2010, 2006, 2002, 2001), Beineke (2006), Brito (2003), Feres (1998), entre outros. Foram realizadas pesquisas na internet sobre trabalhos já desenvolvidos, materiais didáticos utilizados e vídeos disponíveis no youtube. Para seleção utilizamos palavras-chave: canto na educação infantil, canto coral para criança, técnica vocal para trabalhar com crianças, movimento corporal e vocal, aquecimento vocal, ente outras.

No período de laboratório assistimos e analisamos vídeos que contextualizavam aulas de canto e técnica vocal com crianças. O objetivo era visualizar, analisar e refletir sobre trabalhos já desenvolvidos, para assim, constituir critérios de seleção e elaboração dos planos de aula.

O segundo momento consistiu no desenvolvimento das aulas na escola e a reflexão sobre a prática pedagógico-musical. A escola selecionada para a realização dos encontros foi a Escola de Educação Infantil do Bairro Santa Mônica. O contato com a escola ocorreu durante minha presença semanal para orientar alunos no estágio. Em um desses encontros, a supervisora me questionou se não havia nenhum projeto que tivesse como foco o canto, tendo em vista o seu interesse em formar um coral infantil na escola. Relatei para a professora que estava iniciando também um turma com a disciplina de Canto Coletivo 1, a qual tinha como proposta a prática do canto na escola.

Nesse momento, a equipe pedagógica da escola sinalizou o interesse e a possibilidade de desenvolver com as crianças um projeto que pudesse formar um coral infantil. Levei essa informação para os alunos da disciplina de Canto Coletivo, uma vez que já estava construindo com eles, a possibilidade de realizarmos alguns encontros da disciplina no contexto escolar. A proposta foi aceita por unanimidade, os alunos buscavam experenciar práticas pedagógico-musicais com o canto, apesar de alguns alunos já trabalharem durante o processo de formação inicial, eles relataram que o contato com o canto no contexto escolar era incipiente.

Durante o processo de laboratório de planejamento os alunos sinalizavam suas expectativas, angústias e anseios referentes às aulas que aconteceriam na escola. Para minimizar o distanciamento entre a elaboração das aulas de música, foi realizada uma visita na escola, para que assim os alunos pudessem conhecer o contexto da escola, o espaço físico, o perfil das turmas e as crianças musicalmente. No dia da visita percorremos todas as turmas que iriam participar dos encontros, realizamos um jogo musical, uma canção e um caraoquê

com as crianças. A partir desse contato inicial os alunos perceberam na prática aspectos importantes para inserirem em suas propostas de aulas para o ensino de música.

Pesquisas desenvolvidas que contemplam a temática do canto coletivo, demonstram que a experiência com o canto em grupo revela questões que ultrapassam aspectos musicais. Os resultados desses estudos reforçam que os futuros professores necessitam observar, vivenciar e conhecer a realidade dos contextos de atuação para assim ampliar suas concepções sobre o ato de cantar, construir suas estratégias e metodologias flexíveis para se aproximar ao repertório dos alunos, além de refletirem sobre as dimensões sociais que perpassam os grupos corais em qualquer faixa etária (SOUZA *et al,* 2009).

Bellcohio (2003) ao discutir sobre os aspectos que compõem o professor de música salienta que:

> Entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais. Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos, as concepções estabelecidas nos planos político-pedagógicos e no currículo da escola, dentre outros (BELLOCHIO, 2003, p. 17).

Diante disso, outra característica que consideramos para elaborar as aulas a serem ministradas na escola, foi à proposta pedagógica da escola em questão. A escola trabalha a partir da realização de projeto disciplinar, interdisciplinar e com a pedagogia dos "cantos de atividades diversificadas" que consiste em uma das modalidades de organização do tempo didático. Vinculados a esta proposta há outras atividades que são permanentes como: as leituras efetuadas pelo professor, a recreação, o pátio, o relaxamento, as refeições, entre outras. São desenvolvidos também projetos elaborados pelas professoras regentes, os quais visam estabelecer um diálogo com as demais disciplinas e também uma aproximação com as aulas especializadas: artes, música, educação física.

Os cantos pedagógicos que proporcionam atividades diversificadas apresentam um momento da rotina, em que as crianças podem escolher o que vão fazer a partir de algumas opções oferecidas e organizadas pelo professor em vários cantos da sala. As crianças podem selecionar suas atividades, dentre elas: desenhar, ler um gibi, um livro, colorir, aprender um novo jogo de tabuleiro, montar quebra-cabeça, entre outros. Nos diversos cantos da sala, as crianças perpassam por essas várias possibilidades de atividades em forma de rodízio, porém, a sequência lógica não é pré-estabelecida. Em alguns momentos os professores podem estabelecer os desafios a serem alcançados pelas crianças, assim como as crianças podem escolher com quem e quais desafios teriam que lidar. Nos cantos de atividades as crianças

podem escolher se querem ficar sozinhas ou trabalhar em grupo. O professor deve usar sua criatividade para promover espaços atrativos e convidativos às crianças, e não manter sempre as mesmas propostas de atividades. Um exemplo de recursos didáticos musicais utilizados para obter uma aproximação com o projeto pedagógico da escola foi o desenvolvimento da música "Quatro cantos" (THELMA CHAN, 2002), onde a canção aborda e divide a sala de aula em quatro partes e cada canto faz um som diferente.

Após analisar a proposta pedagógica da escola, organizamos os planos de aula e atuamos na escola no período de seis semanas durante o primeiro semestre de 2011, tendo a aula de música duração de 30 minutos. A estrutura discutida no período de laboratório de planejamento buscou priorizar o trabalho com a voz e a seleção das atividades que se concentrassem no trabalho do canto coletivo. Essa estrutura construída com os alunos para compor os planos de aula e as aulas na escola foi dividida em seis momentos: 1-Canto de entrada, 2-Aquecimento, 3-Brinquedo cantado, 4-Corpo em movimento, 5-Canção da hora e 6-Canto final. As referências sonoras utilizadas pelas duplas nas aulas foram: a voz, a flauta doce, o violão, o teclado, o violino, instrumentos de percussão.

Inserimos na estrutura de aula o item 5-Canção da hora, com a finalidade de considerar o repertório musical dos alunos, característica marcante observada e discutida no laboratório planejamento de aula e concretizada na primeira visita à escola. Na literatura na área de Educação Musical, alguns autores discutem e defendem a importância de considerarmos o mundo musical que cerca os alunos no contexto escolar (TOURINHO, 2003; BEINEKE, 2006; TORRES, 2003; SOUZA, 2009, 2008).

Depois de discutirmos e refletirmos sobre os aspectos que englobam a relação da criança com o canto, consideramos que a voz e a expressão vocal é, portanto, o primeiro instrumento que a criança vai trabalhar. Por isso, é sempre importante cantar com elas, procurando ampliar o repertório que já conhecem e escolher canções do folclore, música erudita, música popular e músicas do repertório infantil que as próprias crianças levam para as aulas de música.

Percebemos que o professor tem um papel fundamental nessa escolha, uma vez que irá definir o repertório que a criança ouvirá e cantará, além de ampliar esse acervo musical. Outro aspecto significativo foi o de sempre observar, se os alunos da disciplina de canto coletivo estavam cantando na tonalidade adequada para as crianças evitando que as mesmas cantassem fora de sua região, seja muito grave, seja muito agudo e, posteriormente, possam apresentar problemas com a voz. Assim durante o laboratório em sala de aula, exercitamos o trabalho com arranjos simples, porém bem escritos, com uma harmonia mais elaborada, que

promovesse um padrão rítmico cativante para cantar com as crianças. Focamos também o trabalho de forma: A-B-A, além de treinar auditivamente a introdução, mesmo nas canções mais simples, com o objetivo de desenvolver a percepção auditiva.

Para conhecer musicalmente cada turma foram propostos nos planos de aula exercícios de percepção auditiva; trabalhando alturas (grave-médio-agudo), movimentos ascendentes e descendentes, dinâmicas (forte e fraco), andamento (rápido e lento) e a escala pentatônica.

No encerramento da disciplina na escola foi realizada uma mostra dos trabalhos desenvolvidos durante o semestre pelos alunos para os professores, as turmas que participaram da proposta e a administração escolar.

Todas as aulas foram registradas em fotos e vídeos durante a realização de cada encontro. O objetivo era mostrar para os alunos suas atuações em sala de aula, refletir sobre os aspectos musicais abordados. Como produto final da disciplina, cada dupla produziu um portifólio com as atividades ministradas e um vídeo para ser entregue na escola para cada turma que participou da proposta da disciplina de canto coletivo.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A prática pedagógico-musical através do ensino de canto foi vivenciada com turmas da educação infantil. Com a finalização dos encontros propostos e realizados na escola acredita-se que os alunos vivenciaram, observaram e refletiram sobre os aspectos técnicos vocais na educação infantil.

No que se refere aos aspectos musicais, essa proposta confirma a importância de discutir, refletir sobre a prática pedagógico-musical, tendo como ponto de partida a experiência musical. Os encontros realizados na escola proporcionaram o contato dos alunos com a regência coral, a execução musical, o trabalho de música em grupo, o repertório musical das crianças e também o repertório selecionado pela professoras da escola, os critérios de seleção, elaboração de materiais didáticos e planos de aula a serem desenvolvidos.

Os relatos dos alunos durante os encontros realizados, demonstravam que as experiências que a disciplina proporcionou, contribuem para a formação inicial, onde os mesmos puderam aprender a planejar suas aulas de acordo com a vivência de um contexto escolar específico. As discussões realizadas em sala de aula sobre os planejamentos de todas as duplas propiciaram uma: socialização, contribuição e complementação de conteúdos. Os

alunos demonstraram também que a partir do processo contínuo de atuação e reflexão sobre a ação foi possível alterar e rever os planos respeitando a dinâmica do desenvolvimento das aulas.

Outro aspecto importante salientado pelos alunos que fizeram parte dessa disciplina foi o rompimento de algumas barreiras e resistências, por parte dos mesmos em atuarem na escola, principalmente na educação infantil. Nesse sentido, experiências práticas podem demonstrar e concretizar a realidade do ensino de música no contexto escolar, já que a formação inicial tem como objetivo formar educadores musicais para atuar na escola básica. Em suma, observei que a experiência com o canto coletivo na educação infantil para os alunos do curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, foi significativa para uma posterior atuação no mercado de trabalho.

Referências

BEINEKE, Viviane. Lenga la lenga: jogos de mãos e copos. Ciranda cultural, São Paulo, 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical:algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação infantil: propostas para a formação integral para a formação da criança. São Paulo: Peirópolis, 4. ed., 2003.

CHAN, Thelma. *Divertimentos de corpo e voz.* Via Cultura. São Paulo, 2001.

CHAN, Thelma. *Pirralhada.* Via Cultura. São Paulo, 2002.

CHAN, Thelma. *Coralito.* Irmãos Vitale: Fermata Brasil. São Paulo, 2006.

CHAN, Thelma. *Pra ganhar beijo:* almanaque de canções infantis. Irmãos Vitale: Fermata Brasil. São Paulo, 2010.

FERES, Josette S. M. *Bebê*: *Música e movimento: orientação para musicalização infantil.* Jundiaí, São Paulo, 1998.

TORRES, Cecília; SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia Helena; SOUZA, Jusamara. *Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais.* In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música-propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo. Editora Moderna, 2003, p. 62-76.

TOURINHO, Cristina. *Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades.* In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana. *Ensino de Música-propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo. Editora Moderna, 2003, p. 77-85.

SOUZA, Jusamara *et al.* Para além da afinação: compreendendo as experiências do canto a partir de investigações em canto individual e coletivo. XVIII Encontro Nacional da Abem. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano.* Porto Alegre: Sulina, 2008.

O canto na educação infantil: desafios da afinação vocal

Daniela Guimarães Fernandes da Silva
UNESP
daniguimusic@hotmail.com

Fábio Tagliari Martinez
UNESP
fabio_t_martinez@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta o canto coral como proposta pedagógica musical dentro da escola básica de Ensino Fundamental, contendo relato de experiência que acontece em uma sala de segundo ano em uma escola da rede estadual de São Paulo. Encontra-se aqui uma pequena visão do que é a Metodologia Kodály, proposta pedagógica usada no desenvolvimento deste projeto, e do conceito de inteligência musical, oriundo da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Dentre muitas questões relevantes destacaremos aqui o nosso maior desafio neste primeiro momento: a desafinação vocal. Por esse motivo oferecemos algumas explicações do que pode levar uma criança a desafinar e, em contraposição, algumas estratégias na solução deste problema.

Palavras chave: Educação, Canto, Desafinação.

O uso do canto enquanto ferramenta de educação musical

O canto ocupa um papel central dentro do campo da educação musical infantil. O fato da voz ser um instrumento musical contido na fisiologia do corpo humano faz com que seu papel de primeiro instrumento de musicalização seja explicitado nas metodologias propostas por diversos educadores musicais. Tatiana Dias Teixeira aponta esta necessidade em sua monografia *O Canto na Abordagem Educacional de Zoltán Kodály*:

> O canto é o primeiro instrumento musical a ser experimentado e, por isso, deveria receber maior atenção no processo de aprendizagem musical. Com isso, atualmente, entre os educadores e alguns músicos, prega-se que todo instrumentista deveria aprender a cantar e a praticar a arte do canto para poder aperfeiçoar a musicalidade em seu próprio instrumento. (TEIXEIRA, 2009, p.28)

A pesquisadora investiga a presença da prática vocal e coral dentro do chamado Método Kodály, proposta pedagógica que constitui a base da educação musical na Hungria. Szönyi esclarece o estabelecimento deste método, orientado segundo as concepções do compositor, etnomusicólogo e educador Zoltán Kodály, enquanto paradigma de musicalização:

> Os musicólogos e pedagogos do mundo inteiro observaram que as ideias básicas da educação musical na Hungria provêm de Kodály, e que, além disso, muito dos mais importantes trabalhos do erudito compositor são

> utilizados na Hungria em todos os níveis de ensino. (…) O considerável interesse internacional que a Hungria desperta deve-se ao fato de o país estar em posição privilegiada, uma vez que possui um ensino musical tão bem organizado e desenvolvido, sob a orientação exemplar de uma personalidade tão respeitada universalmente.(SZÖNYI, 1996, p.10)

No Método Kodály, o canto apresenta papel preponderante no processo educacional, sendo predecessor de qualquer outra ferramenta na musicalização infantil. O compositor húngaro ressaltava em suas afirmações a necessidade do estabelecimento de um sistema geral de ensino e prática de canto em seu país (ibid. p.14).

Amparados em concepções metodológicas presentes no Método Kodály, concebemos uma proposta pedagógica norteada pela prática coral e voltada para uma sala de aula com a qual estamos trabalhando desde o início deste ano letivo. A experiência relatada acontece em uma escola da rede estadual na região norte da cidade de São Paulo, sendo aplicada em uma turma do segundo ano do ensino fundamental.

Desafinação

Dentre muitos aspectos importantes no desenvolvimento do trabalho coral, a questão da desafinação vocal é algo que se apresentou de forma bastante evidente neste primeiro semestre de nossa experiência. Ao trabalharmos algumas canções com as crianças, observamos a dificuldade que estas possuíam em cantar a linha melódica. Muitas recitavam o texto da canção de forma gritada e sem a curva melódica apresentada.

Sobreira aponta alguns fatores preponderantes sobre a capacidade de afinação de determinada criança. Entre outros, a pesquisadora cita a vivência de experiências musicais como um destes fatores. Essas experiências podem se dar na participação delas em brincadeiras cantadas ou na relação musical que possuem em casa com sua família: a presença do canto junto com familiares, a escuta musical ativa e não somente como plano de fundo de outras atividades. (Cf. SOBREIRA, 2003, p.65).

Outro aspecto que envolve a afinação citado pela autora é a capacidade das crianças de distinguir alturas melódicas na escuta. Aplicando na turma atividades lúdicas que trabalham esse tipo de percepção, constatamos que muitas crianças de fato têm dificuldade em escutar o som e fazer a distinção, o que prejudica diretamente o trabalho de afinação nas canções. Segundo Sobreira, é necessária a persistência em atividades de treino auditivo, atividade considerada fundamental nessa questão (Cf. Ibid. p.60).

Entraves psicológicos também são apontados pela pesquisadora como dificultadores da afinação. Segundo ela, uma vez que os alunos sentem vergonha ao cantar, acabam por criar uma tensão muscular que provoca a desafinação. Muitas crianças acabam nem mesmo

acreditando na sua capacidade de realizar a prática do canto. “Entre as causas psíquicas podem ser citadas a timidez, o sentimento de inferioridade, o medo, o excesso de emoção ou agitação e ansiedade.” (CHEVITARESE apud SOBREIRA, 2003, p.86). Essas causas psíquicas podem ser provocadas na relação dessas crianças em casa com seus familiares ou mesmo na escola com seus colegas ou professores.

A inteligência musical

Em sua teoria das inteligências múltiplas, o psicólogo cognitivo e educacional estado-unidense Howard Gardner estabelece sete tipos de inteligências, que estruturam diferentes áreas para o desenvolvimento. Dentre elas está a inteligência musical, que em maior presença em determinado indivíduo, o condiciona a uma predisposição natural à prática musical e seus processos intrínsecos (GARDNER, 1995, p.22).

Dentro desta ótica, uma sala de aula, dotada de uma diversidade de indivíduos com perfis distintos de desenvolvimento nas diferentes inteligências elencadas, apresenta uma heterogeneidade acentuada de predisposições naturais, fato que deverá ser levado em consideração em qualquer proposta pedagógica elaborada à luz desta teoria. O psicólogo orienta em seu texto sobre como o professor deve lidar com alunos que não são dotados de determinada inteligência necessária a um processo pedagógico, utilizando como exemplo uma aula hipotética de matemática:

> (…) o professor deve tentar achar uma rota alternativa para o conteúdo matemático – uma metáfora em algum outro meio. A linguagem é talvez a alternativa mais óbvia, mas o modelo espacial e inclusive uma metáfora corporal-cinestésica talvez sejam adequados em alguns casos. Dessa maneira, o aluno tem uma rota *secundária* para a solução do problema, talvez através do meio de uma inteligência mais forte nele. (Ibid. p.35)

Desta forma, torna-se essencial o diálogo do processo pedagógico musical com outras inteligências, buscando metáforas que dinamizem o ensino e facilitem o processo de cognição do aluno. Na área da educação musical infantil é extremamente viável a utilização do paralelismo entre a inteligência musical e a inteligência corporal-cinestésica, norte que tem sido vital em nossa prática pedagógica.

O Método Kodály e outros parâmetros metodológicos aplicados em sala de aula

Usamos a canção “Minha Canção” do musical “Os Saltimbancos” para trabalhar a manossolfa proposta por Kodály, sistema que relaciona cada nota musical a um gesto manual particular que passa a representá-la, metaforizando uma questão musical numa questão corporal. Esta canção é particularmente conveniente para este trabalho pois apresenta claramente uma escala maior em dó por graus conjuntos ascendentes e descendentes, na qual

cada frase é entoada inteiramente em uma mesma nota. Devido ao fato dos gestos da manossolfa estarem de acordo com a altura sonora (movimento das mãos ascendente e descendente de acordo com a escala) as crianças possuem maior facilidade em compreender as diferentes alturas. Comprovamos isso quando juntamente com os gestos os alunos conseguiram cantar a escala.

Ao ensinarmos outras canções às crianças notamos as dificuldades que estas têm em cantar numa região aguda, considerando que o registro de cabeça seja o mais saudável a elas. Observamos que a mesma canção que usamos na aula de música é aproveitada pela professora polivalente da turma, que não possui orientação em relação à prática do canto. Por cantar na região da fala, induz os alunos a fazerem o mesmo. Para cuidar com responsabilidade da voz das crianças é necessário que o professor que conduz a atividade vocal seja uma boa referencia, ou seja, tenha algum conhecimento em técnica vocal.

Um problema frequente é a reprodução do canto dentro de um registro que estimula um padrão de voz não considerado saudável para esta faixa etária. Consequentemente, as crianças não desenvolvem o registro condizente à sua idade. Quando os induzimos a cantar num registro mais agudo, as crianças da turma parecem acreditar que devem "inventar" uma voz que não possuem e isso pode ocasionar uma tensão muscular prejudicial à saúde vocal.

Devido a estas problemáticas, aplicamos o processo coral infantil com atenção especial à questão da percepção corporal, apontada pela pesquisadora Marisa Fonterrada como um embasamento necessário. Segundo a autora, corpo e voz são, ambos, canais de expressão da personalidade, e fatores corporais, como a postura, o relaxamento e a respiração, estão intimamente ligados ao desempenho vocal (FONTERRADA, 1991, p.177).

Outro fator preponderante sobre nosso planejamento pedagógico é a inclusão de eventos de concretização do processo educacional no cronograma letivo. Tais eventos são: a apresentação de encerramento, que será feita na própria escola, a gravação de uma das músicas trabalhadas e a distribuição posterior desta para os alunos da escola. Segundo Borges, estes eventos trazem muitos benefícios para o aprendizado, porém, devemos ter atenção para que o momento da performance não se torne a prioridade do processo educacional, reduzindo a amplitude deste à mera preparação para uma apresentação (BORGES, 2007, p. 6).

Considerações finais

No andamento do processo pedagógico, notamos um desenvolvimento considerável da turma no desempenho vocal, sobretudo na afinação e na percepção melódica. Contudo, ainda nos deparamos com um contraste acentuado entre crianças com uma maior ou menor predisposição à inteligência musical e ao uso adequado do aparelho fonador no canto. Dentro

desta questão, a proposta de Gardner quanto à utilização de metáforas no aprendizado tem sido uma ferramenta de extrema valia, dado que utilizamos parâmetros gestuais (manossolfa de Kodály e coreografia) que tem auxiliado intensamente nossa prática e a resolução de problemas com a desafinação.

Referências

BORGES, Gilberto André. **Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral:** uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: 2007. Disponível em: <http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalecantocoral.pdf>. Acesso em: 29 setembro 2011.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Educação musical, investigação em quatro movimentos**: preludio, coral, fuga e final. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia da Educação. 18.06.91. ORIENTADOR(A): FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A Teoria na Prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SOBREIRA, Silvia. **Desafinação Vocal**. Brasília: Musimed, 2003.

SZÖNYI, Erzsébet. **A Educação Musical na Hungria Através do Método Kodály**. Tradução Marli Batista Ávila. São Paulo: Sociedade Kodály Do Brasil, 1996.

TEIXEIRA, Tatiana Dias. **O Canto na Abordagem Educacional de Zoltán Kodály**. 2009. Monografia (Bacharelado em Música)-Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://fasm.phlnet.com.br/imagens/2009TatianaTeixeira.pdf>. Acesso em: 17 julho 2011.

O caso do ensino coletivo da percussão nas escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza/CE

Adriano Azevedo da Silva
UECE
adriano@groovytown.com.br

Resumo: Esta pesquisa consiste em um estudo a respeito dos processos de ensino e aprendizagem coletiva da música, sob o foco da percussão, tendo como principal objetivo refletir sobre a prática pedagógica relacionada ao ensino dos instrumentos percussivos. O estudo será desenvolvido dentro da realidade das escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza/CE e se comprometerá em catalogar as escolas que contam com o ensino da percussão, em averiguar como a música é vivenciada pelos alunos das escolas catalogadas e em descrever e analisar os métodos de ensino utilizados pelos professores, tratando de aspectos musicais relacionados não só à mecânica e à técnica instrumental, mas, também, à interpretação, apreciação e criação musical, além de aspectos relacionados à formação humana.

Palavras chave: Percussão, Ensino coletivo, Escolas municipais de Fortaleza.

Definição do problema

Com base nos estudos acerca da educação musical, pode-se afirmar que a música apresenta um universo de possibilidades a serem investigadas e, ao mesmo tempo, é um fenômeno social a ser devidamente estudado. Neste contexto, o estudo da percussão se apresenta repleto de recursos musicais, permitindo vivências e experiências em diversos campos socioculturais e multidisciplinares. Sendo fonte de uma pluralidade musical, a percussão se mostra em diferentes modalidades, tornando-se uma atividade completa, uma vez que, em sua formação, agrega os elementos: ritmo, melodia e harmonia (BOUDLER, 1996).

A união desses três elementos faz da percussão um meio adequado de iniciação ao campo musical, além de proporcionar o desenvolvimento humano de forma mais ampla. A coordenação motora e os movimentos são estimulados através da pulsação rítmica, a melodia trabalha diretamente o emocional e a harmonia desenvolve o raciocínio e a inteligência.

A aprendizagem musical através de instrumentos de percussão acontece de diversas maneiras, em diferentes manifestações musicais e em diferentes contextos e grupos sociais. Seja qual for a situação, o modelo ou o processo de ensino-aprendizagem abordado, a percussão está presente de maneira marcante em diversas práticas musicais.

A escola é um local onde os jovens estabelecem relações sociais e culturais (SOUZA, 2004). Dentro do ambiente escolar, a percussão está geralmente ligada a práticas

em conjunto, tanto no âmbito da música popular quanto no da erudita, o que proporciona o estabelecimento de relações entre os jovens, e entre os jovens e a música, consistindo num espaço de musicalização e de socialização.

O ensino da percussão é, dessa maneira, uma importante prática musical que pode ser desenvolvida nas escolas. Envolvendo muitas habilidades e o espírito de grupo, a prática de tocar em conjunto consiste em uma forma de aprendizagem bastante proveitosa na escola (MORAES, 1997).

Diante do que foi explicado a pouco, o ensino de música nas escolas públicas da capital cearense será analisado e utilizado como base para esta pesquisa, a qual terá como foco os métodos de ensino da percussão. Portanto, procurar-se-á verificar, durante a pesquisa, as seguintes questões:

1. Quantas e quais são as escolas públicas municipais que têm ensino de percussão em Fortaleza, estando cientes da obrigatoriedade do ensino de música pela lei 11.769/2008?
2. Como a música sob o foco da percussão se apresenta nas escolas analisadas?
3. Como podem ser classificadas as atuações dos professores?
4. O que pode ser constatado a respeito da metodologia de ensino da percussão utilizada nas escolas em questão?

Justificativa

Embora a riqueza que esta temática possui seja evidente, pouco se tem refletido, através de pesquisas aprofundadas, sobre metódos acerca da percussão em escolas públicas.

Uma pesquisa dessa natureza pode ser considerada de grande relevância, uma vez que se mostra importante e necessária uma análise sobre o ensino coletivo da música nas escolas públicas com ênfase na percussão, devido à escassez da produção científica sobre o tema, sendo, conseqüentemente, pouco estudado e explorado em sua abrangência.

O desenvolvimento de investigações relativas ao tema em questão, num momento em que vivenciamos a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, vem despertando, na comunidade acadêmica, um maior interesse sobre o conhecimento e a exploração do assunto, que se apresenta como objetivo fundamental desta pesquisa.

Objetivos

Geral

Fazer um estudo acerca dos processos de ensino e aprendizagem coletiva da música, tendo como foco da percussão, nas escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza/CE, buscando compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas utilizadas, descrevendo e analisando os métodos utilizados pelos professores.

Específicos

1. Catalogar as escolas municipais que contam com o ensino da percussão, agindo com observância à Lei 11.769/2008.
2. Analisar como a música é vivenciada pelos alunos das escolas catalogadas.
3. Classificar a formação e a atuação dos professores responsáveis pelo ensino da percussão nas escolas em questão.
4. Descrever a metodologia utilizada pelos professores de percussão dessas escolas, averiguando não só os aspectos da mecânica e da técnica instrumental, mas também os de interpretação, apreciação, criação musical e incremento da formação cultural e humana.

Referencial teórico

Acredita-se que as crianças adquirem conhecimentos musicais durante o estabelecimento de relações com o mundo que as cerca. Estes conhecimentos vêm à tona em atividades musicais rítmicas, como na execução de instrumentos de percussão, no movimento corporal, ao entoar canções de repertórios que as agradam, por exemplo. Através das muitas formas de contato e de vivências com a música no seu cotidiano, as crianças vão construindo seus conhecimentos e habilidades musicais.

Quando pensamos em cotidiano, pensamos em "educação musical cotidiana". Educação que é construída a partir do "universo íntimo" de cada pessoa, nas relações familiares, com os colegas, com as mídias (TV, rádio, internet, por exemplo). Segundo Souza (2000), o cotidiano

> é visto como um lugar social de processos e crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e em cujas molduras se estabelece um entendimento sobre as normas sociais, realizam-se interações sociais e se reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial. (SOUZA, 2000, p.28)

A escola faz – ou, pelo menos, deveria fazer - parte do cotidiano das crianças e jovens, apresentando-se, assim, como um espaço privilegiado para a iniciação e aperfeiçoamento dos conhecimentos musicais dos alunos. Neste contexto, o ensino da percussão consiste numa prática musical um tanto favorável ao ambiente escolar, uma vez que propicia a execução de atividades coletivas, envolvendo habilidades musicais e espírito de grupo.

Os benefícios das aulas de percussão em grupo nas escolas parte do princípio da música como sendo uma prática social construída pelas relações estabelecidas pelos jovens com a música nos seus grupos sociais (SOUZA, 2004). Neste sentido, considera-se a música "como uma comunicação simbólica e afetiva, e portanto social", o que, geralmente, "desencadeia a convicção que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar com elas" (SOUZA, 2004, p. 9). As teorias do cotidiano dão, assim, subsídio para o entendimento das relações sociomusicais estabelecidas no dia-a-dia das atividades pedagógico-musicais.

Tendo como base a organização e os princípios do ensino coletivo dos instrumentos percussivos, a organização e a preparação da performance desse tipo de prática instrumental coletiva possibilita um processo de interação social que exerce um papel importante no processo de aprendizagem musical. Envolve um "aprendizado colaborativo" entre "elementos de um grupo, que se motivam, se orientam, se verificam e se avaliam, mutuamente." (MORAES, 1997, p. 71)

Dessa forma, a prática da percussão em grupo permite a troca de experiências e a interação com outros estudantes, o que é indispensável à aprendizagem musical dos alunos, pois, de acordo com Gohn:

> A prática musical usualmente requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e a platéia ou entre o músico e os aparatos tecnológicos. O sujeito que não possui as habilidades interpessoais necessárias terá dificuldades em estabelecer e conviver com essas interações. (GOHN, 2003, p. 47)

A aprendizagem musical por meio de instrumentos de percussão se dá nos distintos sistemas de educação. Segundo Gohn (2003), o sistema formal de educação é aquele que ocorre nas escolas "baseado em sistemas formalmente estruturados ou institucionalizados" (p. 18). Os outros dois sistemas que se dão fora do ambiente escolar regular são: o sistema educativo informal e o sistema de educação não-formal. O sistema informal é "aquele que ocorre na socialização cotidiana, nas famílias, nas igrejas, nos clubes, academias e outros

espaços de convivência" (p. 24). E o sistema não-formal, por sua vez, se refere aos "processos de ensino e aprendizagem que têm sua origem a partir da experiência prática e que usualmente não são codificados em sistemas curriculares oficializados" (p. 18). O que diferencia os dois últimos sistemas é que, no primeiro, existe a intencionalidade no ato de aprender, enquanto que no segundo a aprendizagem se dá espontaneamente, através do convívio e da participação no meio social.

Nos termos acima colocados, pode-se encontrar exemplos de aprendizagem musical formal, através dos instrumentos de percussão em: aulas particulares, escolas livres de música, conservatórios, universidades, além das fanfarras escolares, bandas militares, bandas de música e orquestras de jovens. Esse tipo de aprendizagem ainda está fortemente influenciado por modelos educacionais baseados na aquisição de conteúdos e habilidades específicas, consideradas como pré-requisito para a prática musical propriamente dita. A ênfase na técnica, na leitura e na teoria musical representa o pensamento de que o fazer musical está subordinado a determinadas regras e etapas que, caso não sejam cumpridas, supostamente tornarão inviável a realização musical. Obviamente, podem-se encontrar exceções dentro do sistema formal de ensino, onde vêm surgindo ótimas iniciativas e pesquisas que buscam mudar esse quadro para melhor.

Por outro lado, a aprendizagem musical informal se dá de uma maneira diferente. Nela, a ênfase está na vivência, no fazer musical em grupo, num sentido mais amplo, artístico-socio-cultural. São exemplos desse tipo de aprendizagem: as escolas de samba, as nações de maracatu, a capoeira, os terrenos de candomblé, havendo uma forte identificação com a percussão nesses ambientes informais de ensino.

Dantas (2001) exemplifica esta questão quando trata do processo de ensino-aprendizagem do tamborim nas escolas de samba:

> Este processo de ensino-aprendizagem do tamborim apresenta características próprias que fogem aos padrões institucionais estabelecidos pela educação escolar. (...) Não se adia o contato com os instrumentos em nome de uma teoria que deva anteceder à prática. A compreensão dos elementos da linguagem musical se dá no próprio fazer, isto é, na possibilidade que o ritmista tem de imergir no conjunto (...) Pelo processo de imersão, desde a infância, elas vão entrando em contato com o gênero musical, de forma lúdica até se tornarem adultos, com a possibilidade de serem ritmistas. (p. 22-23)

Isto torna clara a dimensão em que os instrumentos de percussão estão inseridos dentro do contexto de aprendizagem musical. A percussão está presente de maneira marcante, tanto nos ambientes formais quanto informais de ensino. Os projetos comunitários que vêm se

espalhando de maneira crescente através de ações sociais por todo o Brasil são prova disso, como é o caso de *Meninos do Morumbi* em São Paulo, do *Bate Lata* em Campinas e do *Olodum* e *Pracatum*[1] em Salvador, dentre diversos outros espalhados pelo país.

Com relação aos objetivos sociais, visando à formação de cidadãos, Gohn (2003) acredita que a percussão pode representar um importante elo entre os ambientes formais e informais de ensino.

> Tanto os objetivos artísticos da educação musical, visando a formação de indivíduos capacitados para lidar com diversos aspectos do universo musical, quanto os objetivos sociais, que utilizam a música para a formação de cidadãos, podem contribuir como elementos importantes para um mundo mais civilizado e harmonioso (...) e o Brasil tem muito a oferecer com a sua música que dentre todas as suas potencialidades, é uma de suas maiores riquezas. (GOHN, 2003, p. 188)

Da mesma forma, a percussão representa uma ligação entre a música popular e a erudita.

> O instrumento de percussão é propício à mistura, ele pode entrar no campo popular, como no campo erudito, como no campo mais experimental (...) A variedade instrumental é resultado dessa mistura. Não se vê nenhum instrumento com aspectos tão diversificados como os de percussão. (BOUDLER, 1996, p. 17)

Esse entendimento abre diversas possibilidades para os professores, que, em um período de grandes questionamentos acerca de currículos, metodologias e do papel da música na vida das pessoas, podem utilizar o universo musical, rítmico e percussivo brasileiro para enriquecer suas práticas e conceitos.

Procedimentos metodológicos

Esta investigação dar-se-á através de pesquisa bibliográfica, mediante explicações embasadas em trabalhos publicados sob forma de livros, revistas, artigos, teses, dissertações, imprensa escrita e dados oficiais publicados na Internet, que abordem direta ou indiretamente o tema em análise.

Paralelamente à pesquisa bibliográfica, será realizada a pesquisa de campo. Inicialmente, serão identificadas as escolas que promovem o ensino da percussão em suas variadas formas (práticas de banda e grupos instrumentais). A catalogação dessas escolas será feita de maneira simples, através da coleta de informações junto às Secretarias Executivas

[1] O Pracatum foi citado como exemplo por Swanwick (1999).

Regionais de Fortaleza. A capital cearense conta com seis Regionais, e estas informarão quais são as escolas públicas municipais que contam com o ensino da percussão dentro da região metropolitana de Fortaleza. O pesquisador, então, participará das atividades desenvolvidas nas escolas em questão, estabelecendo, assim, uma relação de conhecimento entre sujeito-objeto. Acompanhado ao processo, utilizar-se-á o diário de campo, tendo como objetivo relatar, e posteriormente resgatar, as experiências vivenciadas e acumuladas durante o processo de inserção no cotidiano das escolas.

Concomitante ao uso dessas ferramentas, serão realizadas entrevistas com os professores e coordenadores responsáveis pelas atividades musicais de percussão em cada ambiente estudado. E as mesmas servirão, também, como um instrumento para a reflexão e análise direta do contexto em que está acontecendo a prática educacional.

Será realizada uma análise de como se procede a utilização dos elementos percussivos na formação dos alunos das escolas em questão e verificar-se-á, ainda, como se encontra o perfil dos profissionais atuantes na área, para assim, compreender o desenvolvimento do trabalho pedagógico e metodológico realizados pelos professores envolvidos.

Com base nesses dados e analisando também aspectos como a motivação, interação com o grupo, assimilação de conteúdos e compreensão musical, pretende-se avaliar os resultados obtidos em diferentes contextos, buscando a elaboração de uma análise completa da metodologia do ensino apresentada.

Ressalta-se, por fim, que os procedimentos são passíveis de alteração, podendo ser modificados e/ou acrescidos de novos elementos, caso não demonstrem eficiência no alcance dos objetivos propostos.

Referências

BOUDLER, John. **Batucada erudita**. Revista Arte Sonora. UEL, nº 0, p. 6-11, 1996.

DANTAS, Andrea Stewart. **O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo**. Revista da Abem. Porto Alegre. n. 6. p. 17 – 25. 2001.

GOHN, Daniel M. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

MORAES, Abel. **Ensino instrumental em grupo.** Uma introdução. Revista Música Hoje, Belo Horizonte, v. 4, p. 70-78. 1997.

SOUZA, Jusamara (org). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

_____**Educação musical e práticas sociais**. Revista da Abem, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 1999.

O conhecimento teórico ‘em ação’ em um projeto orientado nas práticas musicais informais no ensino médio

Thanise Barbosa Silva
UNB
thanise.silva9@gmail.com

Cristina Grossi
UNB
c.grossi@terra.com.br

Resumo: Em um projeto de aprendizagem musical de jovens em uma escola pública de ensino médio de Brasília, orientado nos princípios das práticas informais de aprendizagem dos músicos populares, tem chamado a atenção o manancial de conhecimento teórico-conceitual que desenvolvem. Esta comunicação trata de uma pesquisa de iniciação científica concluída, da Universidade de Brasília, cujo objetivo foi estudar o conhecimento teórico ‘em ação’ na prática musical dos jovens participantes do projeto. Ao longo de um ano foram realizadas entrevistas e observações. Entre os resultados destacam-se: o ensino e a aprendizagem da teoria, ou da linguagem da música, devem considerar que os significados emergem da prática e que é na qualidade desta prática que vem a motivação para conhecer mais e/ou desenvolver mais o ouvido musical, a execução instrumental/vocal e a criação – a teoria deve servir a este fim.

Palavras chave: teoria da música; práticas musicais informais; jovens; ensino médio

Introdução

Escolas de música, conservatórios e academias são procuradas por aqueles que desejam aprender música sob a tutela de um professor. Nessas instituições, a prática de ensino usual começa com aulas do instrumento escolhido e aulas de teoria da música; esta introduz o aprendiz na grafia, leitura e escrita (pauta, clave, compasso, figuras, etc.). Neste cenário, as avaliações são pontuais e o ensino é planejado por níveis, do mais simples ao mais complexo, sendo o professor aquele que determina os conteúdos, a sequência instrucional, o repertório, o método, etc. Esta é a configuração de ensino e aprendizagem denominada formal.

Já nas práticas de aprendizagem dos músicos populares, conhecidas como informais, a aprendizagem geralmente inicia e se desenvolve no próprio contexto sócio-cultural, na família, na comunidade. e/ou com os amigos. O indivíduo determina o que quer fazer, como e o que precisa; escolhe a música que gosta, tem familiaridade, que se identifica; suas escolhas são dirigidas para o que é prazeroso e motivador para ele e seus pares. Além disso, o nível de dificuldade do aprendizado musical não se dá necessariamente por níveis; as ações de

ouvir e ver são interativas e os sujeitos buscam meios (vídeos, gravações, internet e outros) para conduzir suas práticas. O professor, especialmente aquele que vai falar/ensinar 'como fazer', se dilui entre amigos, colegas da escola, vizinhos ou algum membro da família.

Lucy Green (2006) pesquisou como os músicos populares aprendem, identificando cinco princípios condutores: (1) Eles escolhem a música que querem ouvir, tocar, aprender, (preferência, familiaridade, identificação); (2) Escutam e copiam, reproduzem as gravações (audição atentiva); (3) Aprendem com os amigos (aprendizagem colaborativa, por pares); (4) Aprendem por processos pessoais, sem necessariamente uma orientação pré-estruturada ou planejada; (5) Há integração entre ouvir, apreciar, executar, tocar, criar e improvisar. Em cada um destes princípios, bem como na interação entre eles, toda uma rede de ações músico-pedagógicas de desenvolvem. Como resultado de suas pesquisas, a autora propõe uma educação musical que contemple os processos de aprendizagem das práticas informais, inserindo-as e/ou adaptando-as ao contexto da educação musical escolar.

Desde 2007, vem sendo desenvolvido o Projeto de Pesquisa "Música Popular na Educação Musical", coordenado pela Profa. Cristina Grossi da Universidade de Brasília (UnB), cujo objetivo tem sido investigar o ensino e aprendizagem da Música Popular (MP) em diferentes contextos e situações. Em 2008, este projeto foi integrado ao Grupo de Pesquisa sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular (G-PEAMPO), da mesma Universidade, que vem investigando, desde então, a viabilidade e contextualidade da pedagogia musical proposta por Green (2008), em um projeto de ensino-aprendizagem com jovens entre 13 e 17 anos, em escolas públicas de ensino médio na cidade de Brasília. O piloto foi realizado no segundo semestre de 2008, no Centro de Ensino Médio Paulo Freire; em 2009 passa a ser desenvolvido no Centro de Ensino Médio do Setor Oeste (CEMSO), e já está hoje na sua 5ª edição. O projeto "Música no CEMSO" tem sido também um espaço para a prática de docente (em forma de monitoria ou de estágio) dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da UnB.

A aprendizagem musical proposta visa desenvolver a autonomia dos estudantes – eles formam bandas para tocarem a música que escolhem. Neste caminho, um corpo de conhecimentos teóricos específicos emerge nas práticas musicais dos jovens que acabam elegendo conteúdos que tem relevância e/ou fazem sentido para eles. Para estudar esta temática, uma pesquisa de iniciação científica foi desenvolvida, tendo como objetivo geral estudar o conhecimento teórico da linguagem musical 'em ação', na prática musical dos jovens do CEMSO. Os objetivos específicos incluíram: (1) identificar os conhecimentos

técnicos, conceituais, teóricos que os jovens tem e/ou adquirem no projeto; (2) entender como eles conceituam e aplicam aqueles conhecimentos (que sentido dão a ele); e (3) entender, na perspectiva deles, em que os conhecimentos identificados os ajudam a fazer aquilo que desejam fazer. Esta comunicação trata desta pesquisa, iniciada no segundo semestre de 2010 e concluída no primeiro semestre de 2011, na UnB e sob a orientação da Profa. Cristina Grossi;

Conduções metodológicas

Na 3ª edição do projeto (2010), foi proposta uma breve oficina experimental de teoria para os alunos do CEMSO participantes do projeto, iniciando com a pergunta: O que gostariam de saber sobre teoria da música. Os questionamentos que surgiram tinham relação direta com o que eles estavam fazendo (praticando); por exemplo, um aluno perguntou: "De onde vem o acorde A7?", tocando este e outros acordes no violão da música que estava aprendendo. A partir desta oficina e da observação dos encontros dos jovens no projeto, a questão geradora da investigação foi: como os alunos daquele contexto aprendem teoria ou em que a teoria serviria a eles? Foram então planejadas entrevistas e momentos de observação, dos grupos/bandas.

Situações relevantes foram observadas como uma, por exemplo, em que um jovem tentava tirar a melodia do piano na sua gaita, na música escolhida por seu grupo. Essa melodia continham notas que a gaita não tinha; por várias vezes ele tocava junto com a gravação e percebia que o resultado sonoro não estava bom, de acordo com a gravação. Independente da ação tomada pelo professor para ajudá-lo, esta foi considerada uma situação potencial para ser trabalhada em uma oficina de teoria, que abordasse, por exemplo, transposição, modelação melódica ou arranjo.

Na observação, foram também consideradas situações onde jovens ensinavam uns aos outros, as formas de grafia ou notação que traziam ou solicitavam, em que situações, que componentes selecionavam para tocar o que queriam, e que termos usavam para conduzir as práticas musicais.

As entrevistas foram individuais, com roteiro semi-estruturado e com poucas e pontuais questões, sendo realizadas no mesmo horário do projeto; o pesquisador já anotava a resposta diretamente no papel. Em alguns casos, a entrevista tinha de ser interrompida por questão de tempo e dinâmica do trabalho das bandas, não permitindo um maior diálogo entre o pesquisador e os jovens. Foram três etapas de entrevistas, assim distribuídas: Etapa 1 nos

dias 13 e 27 de novembro de 2010, totalizando 9 entrevistados; Etapa 2, o dia 21 de maio de 2011 com 7; e Etapa 3 no dia 19 de junho de 2011 com 4 jovens.

A Etapa 1 buscou informações sobre como o projeto se desenvolvia, na opinião dos jovens. Algumas das questões foram: Qual é o seu interesse na música? Qual oficina você sugeriria? O que você gostaria de saber? O que mais o projeto pode te oferecer? A segunda etapa envolveu jovens de outra banda, e buscou saber: se achavam que teoria era importante, por que, para que serviria; o que gostariam de aprender na teoria, e especificamente para o aprendizado do instrumento. A terceira e última etapa de entrevista foi realizada com uma outra banda, no dia da mostra final – dia em que os estudantes e suas bandas se apresentam; nesta se buscou saber: o que aprenderam; o que queriam aprender mais; que idéias lhes viam à mente sobre 'teoria da música'; se achavam teoria importante; como gostariam de aprender teoria.

A música popular e a aprendizagem dos jovens

Estudos sobre as práticas de aprendizagem dos músicos populares trazem idéias e conceitos relevantes para se pensar na necessidade (ou não) de um aprendizado mais conceitual e/ou teórico da linguagem musical, em momentos ou situações específicas, como oficinas e ou cursos pontuais. Segundo Green (2006), a música popular foi incluída nas escolas britânicas para atender ao gosto dos alunos, para tentar motivá-los. No entanto, como afirma, mesmo sendo incluída no conteúdo curricular, pouca diferença fez a música popular na aprendizagem musical dos jovens; segunda a autora, a música foi trazida para a sala de aula, mas as formas, meios e estratégias que os músicos populares utilizam ficaram de fora. No projeto "Música no CEMSO", orientado na proposta de Green (2006; 2008), os estudantes põem em prática os processos de aprendizagem dos músicos populares. Nos princípios músico-pedagógicos que desenvolve, todos os conhecimentos que emergem envolvem: significados inerentes e delineados; habilidades auditivas, de criação, de performance; relações intrapessoais. Segundo a autora, os resultados tem relação direta com a motivação dos adolescentes para aprenderem música e aprenderem em situações colaborativas e integradoras.

A partir das entrevistas que realizaram com músicos populares da cidade de Brasília, Lacorte e Galvão (2007, p.30) falam que "o aprendizado [do músico popular] se dá, inicialmente, pelo tocar juntos, falar, assistir e ouvir outros músicos, e, principalmente, mediante o trabalho criativo feito em conjunto". Mais tarde, os músicos mais experientes

acabam incorporando uma figura de primeiro professor, passando o seu conhecimento para os iniciantes de maneira informal, "geralmente ensinando a harmonia, a letra e/ou acompanhamento de músicas específicas, sem muita explicação teórica" (LACORTE; GALVÃO, 2007, p.30). Uma questão relevante que os autores chamaram atenção tem relação com 'bom ouvido' do músico popular.

Os músicos populares dispõem de outras fontes (inclusive escritas) para desenvolverem seu aprendizado. Revistas de músicas, clipes, vídeos, cifras de internet são algumas dos textos que buscam e utilizam. Em um dos encontros no CEMSO, dois jovens de uma mesma banda utilizavam as cifras pontuadas na letra da música (Figura 1).

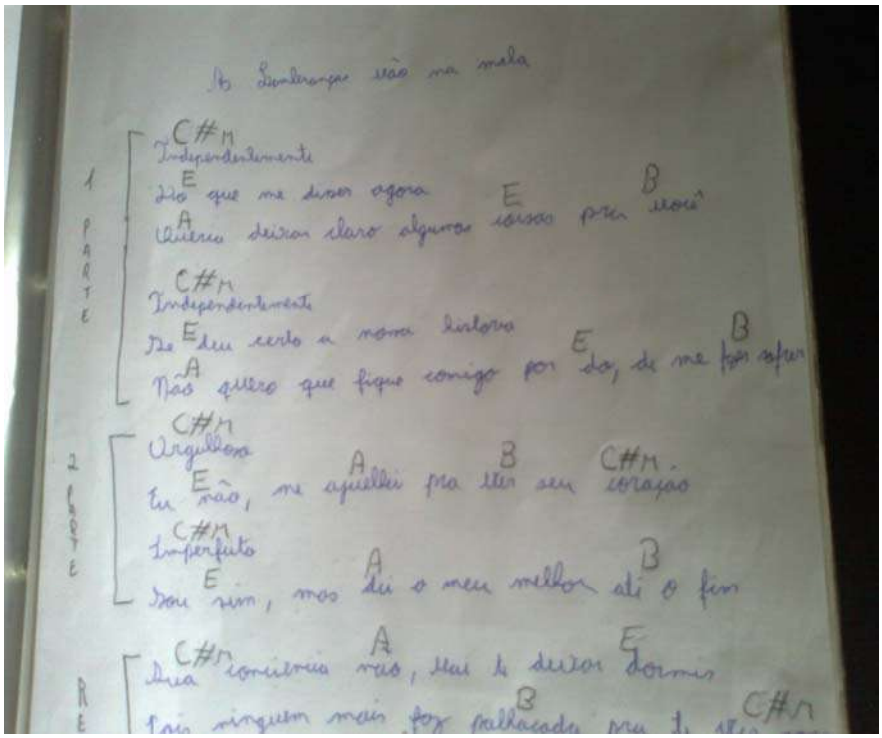


Figura 1: Exemplo de referência usada pelos jovens no CEMSO

Além disso, como destacado por Lacorte e Galvão (2007), há diversas músicas que tem em comum formas, padrões harmônicos, rítmicos, timbrísticos e de textura. Isso foi apreendido pelos estudantes do CEMSO, como se pode perceber na fala de um jovem para os demais membros da sua banda: "*Você podia entrar na parte do 'o amor ficou'*", indicando onde o baterista entraria, mostrando que ele percebia as texturas e diferenças das partes.

Os entrevistados de Lacorte e Galvão (2007) destacaram também o autodidatismo, relacionando a forma de aprender de maneira oposta à aprendizagem em ambientes escolares tradicionais. No caso, os estudantes do CEMSO desenvolveram independência em suas escolhas; os professores (estagiários e/ou monitores) sugeriam caminhos sonoros, modelos de

estruturas, mas cabia aos jovens decidirem se iam ou não seguir ou utilizar as sugestões, qual delas e em que momentos e/ou situações.

Grossi e Montandon (2005), ao tratar da aprendizagem da linguagem musical, defendem o desenvolvimento de um 'ouvir musical consciente', que "permita ao aluno explorar e produzir possibilidades de representação mais aproximada àquilo que é pensado, de forma que a grafia tenha sentido para ele e para a música dele" (GROSSI; MONTANDON, 2005, p. 125). Ou seja, é mais importante que haja um sentido a partir do que é vivenciado, entendido na prática, do que simplesmente aprender a ler e escrever música. Quando o sentido emerge, ele será revisitado quando novas situações surgirem; será lembrado e aplicado em novas situações. Outro aspecto importante citado por Schroeder (2007) é que a reprodução da música não é um ato mecânico:

> Muitas vezes um aluno não está entendendo determinado trecho e, ao ouvi-lo tocado pelo professor ou por uma gravação, muda completamente a sua execução, geralmente melhorando muito em termos de articulação do discurso musical, sem necessariamente 'copiar' mecanicamente a execução ouvida. (SCHROEDER, 2009, p.48)

Resultados

Sobre o interesse musical dos 9 alunos, na primeira etapa das entrevistas, seis gostariam de seguir carreira em música, ainda que isto ainda não estivesse definido por completo; três falaram que queriam "*aprender*, *entender*" música e que "*tinham a música como hobby*, *não algo profissional*". Em relação aos interesses no projeto, sete demonstram querer aprender outros instrumentos; sete também falaram que o projeto representava um momento para aprender e tocar com os amigos. Um fato também chamou a atenção nas respostas que valorizavam o aspecto socializador do projeto – um aspecto apontado por Lacorte e Galvão (2007) como característico e bastante determinante no processo de aprendizagem de músicos populares. Na observação, foi possível perceber que os adolescentes querem tocar e praticar; depois vem a vontade de quere entender o que está tocando; na entrevista, dois jovens destacaram esta necessidade.

Sobre o que projeto poderia oferecer a mais, duas perspectivas foram apontadas: (1) Aqueles que acreditavam que não falta nada, destacando o "*companheirismo*", "*diversão*", "*um meio para encontrar os amigos e tocar*", "*um meio para estar com amigos e profissionais*"; (2) Aqueles que queriam mais – "*faltam alunos*" / "*gostaria de aprender*

teoria" / "*desenvolver mais oficinas*" / "*aprender outros instrumentos e conhecer mais sobre música*".

Seis entrevistados responderam que teoria era importante; apenas um disse não ser necessária e que era possível fazer muitas coisas sem ela. Esse jovem tinha vivência musical na igreja, já tirava música de ouvido e disse já ter tido aulas de teoria antes do projeto. As seguintes justificativas foram dadas por aqueles que consideravam a teoria importante: "*Sabendo as regras, posso fazer o que quiser*" / "*precisa saber para o que está fazendo aquilo*" / "*completa a prática*" / "*se você quer ser músico, tem que saber*" / "*tem gente que lê mas não sabe o que está lendo. É o mesmo que tocar e não saber o que está tocando*"

Em relação à pergunta "Como o estudo de teoria serve para você?", destacaram-se respostas como: *"Quero aprender guitarra, porque não consigo cantar e tocar ao mesmo tempo" / "Para compor, você precisa saber aquilo que você ta fazendo, não vir só da cabeça. A teoria serviria para eu consertar melodias e também poder ensinar" / "Para mim, ter um conhecimento geral, saber falar e explicar."* Chama a atenção nas respostas daqueles que valorizavam a teoria, a vontade de entender o que estavam fazendo – o que apontava para um aprendizado teórico que refletisse ou que fizesse sentido na prática. Os estudantes acreditavam que o que faziam deveria ter um sentido, um objetivo, o que, segundo eles, facilitariam eles a ajudar os colegas; como afirmaram: "*passar isso para outras pessoas, explicando e ensinando*". Este fato parece demonstrar que o jovem tem a noção de que partindo da prática, ele entende o que está fazendo, reflete sobre a prática e refaz a prática. Dos aspectos mais específicos que eles gostariam de aprender na teoria, especificamente para o instrumento, emergiram as seguintes respostas: necessidade de leitura (três estudantes), do canto (dois), de aprender outros instrumentos (dois) e de aprender as notas, escalas e acordes para desenvolver a técnica do instrumento (sete estudantes). Percebe-se que a vontade de melhorar a técnica no instrumento emerge do que o jovem estabelece como necessário para tocar a música que gosta, o que precisa a partir da prática musical e que faça diferença no tocar. Nas suas respostas demonstraram que termos mais técnicos, como escalas e acordes, não eram estranhos; no entanto, só faziam sentido quando entendiam para o que serviam na prática.

Dos quatro jovens participantes da terceira etapa das entrevistas, três falaram estarem satisfeitos com o projeto; um disse que não estava satisfeito com a própria aprendizagem, uma vez que ele era baterista e só havia uma bateria para a prática de todas as bandas; disse: "*quase não dá tempo de eu ficar na bateria*". Na pergunta "O que você tem aprendido?", diferentemente do que era esperada como resposta, ou seja, questões mais técnicas ou teóricas

relacionadas à prática, dois dos estudantes falaram de questões de ordem interpessoal, como por exemplo, adquirir mais confiança no próprio fazer, interação com o outro, saber melhor o tempo, a motivação do trabalho em grupo. Uma jovem observou que o desenvolvimento não dependeu só dela, mas da ajuda dos membros da banda. Isso demonstra que a prática em grupo – o fazer junto com os colegas – é um elemento motivador na aprendizagem musical. Sugestões mais específicas sobre o que queriam aprender para melhorar a prática instrumental, incluiram: *"Mais presença de palco" / "Aprender bateria" / "Guitarra" / "Solar na guitarra"*. Perguntados sobre o que gostariam de aprender na teoria musical, as respostas apontaram novamente para o fato de que o ensino deveria estar associado à prática, deveria ser algo dinâmico e interessante. Entre as respostas destacaram-se: *"no encontro passado, teve uma atriz que ensinou presença de palco de uma forma muito legal; a gente ta aplicando agora, gostei muito disso." / "Do mesmo jeito que a bateria: primeiro eu foco, depois alguém me ajuda." / "Teoria com mais dinâmica, misturada à prática."*

Considerações finais

Em relação às questões de pesquisa, foi verificado que na pedagogia proposta para o projeto, na qual os jovens decidem o objetivo e o caminho que vão tomar para alcançar o objetivo, não tem sentido trazer um curso de teoria musical, a não ser que seja funcional, dirigido para ajudar em questões e/ou situações pontuais. Além disso, não há hierarquia de saberes: o estudante busca primeiro o que deseja tocar – a partir do que já ouvia e ouve – e constrói o próprio desenvolvimento a partir disso. O mesmo deve acontecer no ensino-aprendizagem de teoria, porque o significado de qualquer elemento surge antes do que sua denominação, sua explicação. O jovem inicia por processo de imitação, buscando as notas, os acordes, interagindo com seus pares; no desenvolvimento de suas práticas, vai querer entender o que está fazendo, para poder fazer com mais autonomia.

O fazer musical é motivante na vida dos jovens entrevistados. O desejo de seguir carreira, por exemplo, pode demonstrar a força da identidade que eles tem com a música. Assim que começavam a prática de tirar música de ouvido, seguindo a gravação, buscavam a mesma musicalidade, a mesma sonoridade do(s) seu(s) músico(s) preferido(s); quando conseguiam, ficavam felizes; quando não conseguiam, queriam entender o porquê.

Os estudantes estabeleceram uma recorrência – que percorreu todas as entrevistas-voltada ao aspecto socializante, das relações interpessoais: destacaram a importância do trabalho em grupo, deixando eles mais à vontade para tocar entre amigos. Quando

entrevistados, nas primeiras vezes, respondiam que era importante saber teoria, não ficando claro, no entanto, o que queriam dizer ou o porquê. Nas últimas entrevistas, foi percebido que eles sentiam necessidade de entende um pouco mais o que estavam tocando – queriam evoluir na aprendizagem.

A partir desta pesquisa de iniciação científica, pode-se concluir que a teoria em ação consiste no estabelecimento de sentidos para uma construção que já existe; um aprendizado é movido por um querer saber, querer aprender, e este querer só se resolve quando o objeto de aprendizado resulta de uma descoberta própria.

Referências

GREEN, Lucy (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: London University, Institute of Education, Ashgate Publishing.

_____ (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. In: *International Journal of Music Education*, V.24, N.2, p.101-118.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, n.17, p.29-38, 2007.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, n.21, p.44-52, 2009

GROSSI, Cristina: MONTANDON, M. Isabel. "Teoria sem mistério" – questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: *Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (Proceedings of the 1st International Symposium on Cognition and Musical Arts), Dottori, M.. Ilari, B. Souza, R. C. (Ed.). Curitiba: UFPR, p.120-127 (Sessão temática: "A Mente e a Percepção das Artes Musicais"), 2005.

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

Maria Odília de Quadros Pimentel
Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez
moquadros@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou levantar o perfil dos alunos egressos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez, suas perspectivas sobre o curso e o mercado de trabalho que atuarão, assim como a importância do curso técnico em suas vidas. O perfil apontado pela pesquisa mostra um egresso do sexo feminino, solteiro, entre 15 e 25 anos. A pesquisa apontou também para uma evasão escolar alarmante no curso. Almeja-se que os resultados finais da pesquisa possam colaborar para uma maior conscientização sobre a necessidade de possíveis mudanças e adaptações que levem o conservatório a afirmar seu papel transformador da sociedade do Norte de Minas.

Palavras-chave: Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez; curso técnico; egresso.

Introdução

Há meio século, o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez (CELF) é considerado o maior instrumento de transformação do cenário musical do Norte de Minas Gerais. Localizado em Montes Claros, é o maior dos doze conservatórios estaduais de Minas. Atendendo hoje cerca de 4.300 alunos advindos de toda a região e classes sociais, o CELF tem como missão buscar "a democratização do acesso à arte e à cultura, ampliando seus serviços à comunidade em geral, resgatando e valorizando ainda, todas as manifestações culturais e artísticas, populares e eruditas." (PPP – CELF, 2009, p. 7)

A instituição promove a Educação Profissional Técnica em nível Médio, oferecendo cursos técnicos em canto e nos seguintes instrumentos: clarinete, flauta doce, flauta transversa, piano, saxofone, teclado, trompete, violão, violino e violoncelo. Estes têm duração mínima de três anos, com matrícula anual, devendo o aluno matriculado cursar todas as disciplinas do ano em curso.

Os conservatórios mineiros vivem atualmente uma notória evasão escolar. A complexidade do mundo atual deixa pouco espaço para a dedicação às artes, além de muitas vezes as estruturas rígidas e tradicionais das instituições de ensino da música não acompanharem suas mudanças. O mercado de trabalho em transformação é outro ponto que provoca indagações, uma vez que o emprego em música não é garantido, levando os

profissionais a apostarem em outros caminhos e profissões que lidem com a música direta ou indiretamente.

A presente pesquisa buscou levantar o perfil dos alunos egressos do CELF do ano de 2010, suas perspectivas sobre o curso e o mercado de trabalho que atuarão, assim como a importância do curso técnico em suas vidas. Objetivou-se verificar se o curso técnico atendeu às expectativas dos alunos tanto na profissionalização como em sua formação humana e social.

Espera-se que o resultado desta pesquisa contribua para o aprimoramento do curso técnico de instrumento e canto do CELF e demais conservatórios mineiros e que estes estejam abertos a mudanças que contribuam para uma melhor adaptação às necessidades da sociedade atual.

Pressupostos teóricos

O modelo conservatorial surgido na França durante a Revolução Francesa chegou ao Brasil durante o segundo império através do trabalho de Francisco Manuel da Silva. Dom Pedro II fundou o Conservatório de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O ensino de música nos conservatórios era voltado para o repertório produzido na Europa nos séculos XVIII e XIX e tinha como principal objetivo a formação de *virtuoses*, adotando uma abordagem voltada para o tecnicismo. Em Minas Gerais a implantação dos conservatórios não foi diferente:

> Em Minas Gerais, centro cultural e musical desde o século XVIII, o processo de institucionalização do ensino musical não diferiu muito do restante do Brasil, apresentando apenas uma defasagem significativa no tempo entre a criação do Conservatório do Rio de Janeiro e os Conservatórios Mineiros, mas não em relação à reprodução dos valores estéticos propagados. (VIEGAS, 2006, p. 4)

Martins (2005) explica os objetivos do governo mineiro ao implantar os conservatórios:

> Com o objetivo de criar estabelecimentos responsáveis pelo ensino de música é que surgiram os conservatórios públicos mineiros, por iniciativa do então governador Juscelino Kubitschek na década de 50. A oficialização, o reconhecimento dessas escolas, bem como os cursos por elas propostos se relacionaram com a necessidade de profissionais. Assim, os alunos dessas escolas com seus diplomas expedidos e reconhecidos pelo Estado entrariam no mercado de trabalho, ou seja, seriam profissionais em música. (MARTINS, 2005, p. 3)

Alguns autores consideram que os conservatórios ainda carregam práticas tecnicistas, supervalorizando a prática do instrumento em detrimento à formação holística do músico, que objetiva formar agentes transformadores da sociedade. Esse tradicionalismo limita a visão do músico que enxerga sua profissão restrita ao intérprete solista, ao compositor e ao regente. Considerando que a Universidade já busca a formação destes profissionais, os cursos de nível médio/técnico acabam sendo pensados como uma preparação ou complementação da graduação, perdendo seu objetivo de preparar para o mercado de trabalho:

> O resultado disso é que as escolas de nível médio, ao longo do tempo, têm organizado seus currículos considerando os mesmos pressupostos e, conseqüentemente, não atendem às necessidades daqueles que estão fora do perfil estabelecido hegemonicamente, ignorando e discriminando as outras possibilidades de atuação profissional. Por conta dessa discriminação, os músicos têm ido à busca de outros espaços, procurando outros modos de preparação que atendam as exigências impostas pelos diferentes campos de atuação profissional. (NASCIMENTO, 2003, p. 73)

O termo evasão escolar é conceituado como o "fracasso escolar" dos alunos. Porém, Estevam (2010) propõe que a evasão não seja analisada, principalmente no que tange o caso dos conservatórios mineiros, de maneira unilateral, uma vez que a desatualização pedagógica e a metodologia tradicional de ensino da música podem não condizer com as expectativas dos alunos, proporcionando assim o reducionismo no quadro discente.

Nascimento (2003) afirma ainda que o músico vem sendo pressionado a romper com a tradição e ingressar em um mundo multicultural, dinâmico, tecnológico e interdisciplinar. Para isso, as escolas devem se preparar para formar músicos-cidadãos capazes de julgar e optar. "Deve-se dar a oportunidade de acesso aos conhecimentos de forma a garantir aos futuros profissionais as possibilidades de enfrentamento das dificuldades e escolher os próprios caminhos". (2003, p. 73)

De acordo com Lima (2003), a educação profissional da atualidade 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:

> (...) os cursos técnicos de música profissionalizam o futuro musicista levando em conta não só a demanda do mercado, como a dos cidadãos brasileiros e os anseios da sociedade quanto à área, além de conciliar essas demandas com a vocação e a capacidade institucional das escolas ou das redes de ensino, priorizando as transformações socioculturais e as tendências do mundo contemporâneo. 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)

No decreto nº 5.154/2004 fundamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004, são apresentados critérios para se ofertar cursos de Educação Profissional Técnica em nível médio:

• o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho;

• a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas;

• a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país;

• a organização curricular dos cursos de técnico de nível médio, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica.

Estes critérios reafirmam a necessidade de se buscar novos caminhos para os cursos técnicos dos Conservatórios, superando o tecnicismo e a pedagogia tradicional e adotando novas concepções de educação musical que estejam em sintonia com a realidade em que se inserem. Deve haver uma reflexão sobre os currículos e práticas pedagógicas para que estes reflitam numa "formação que considere o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade." (ESPERIDIÃO, 2002, p. 71)

> 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)

Portanto, os conservatórios devem estar atentos à realidade da sociedade em que se insere e às demandas de trabalho que oferecem aos seus músicos para assim promover currículos e práticas pedagógicas que levem à formação não apenas de músicos, mas de cidadãos que fazem a diferença e ajudam a transformar a sociedade.

Metodologia

O Universo da pesquisa foi constituído pelos egressos do curso técnico de instrumento e canto do ano de 2010 do Conservatório Estadual de Montes Claros/MG. Ao todo são 33 alunos: 08 egressos do curso de canto e 25 do curso de instrumento.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino nos conservatórios e uma pesquisa documental sobre o plano político pedagógico do CELF, pareceres, resoluções e leis que envolvam a educação profissional técnica e o funcionamento específico dos conservatórios de Minas Gerais.

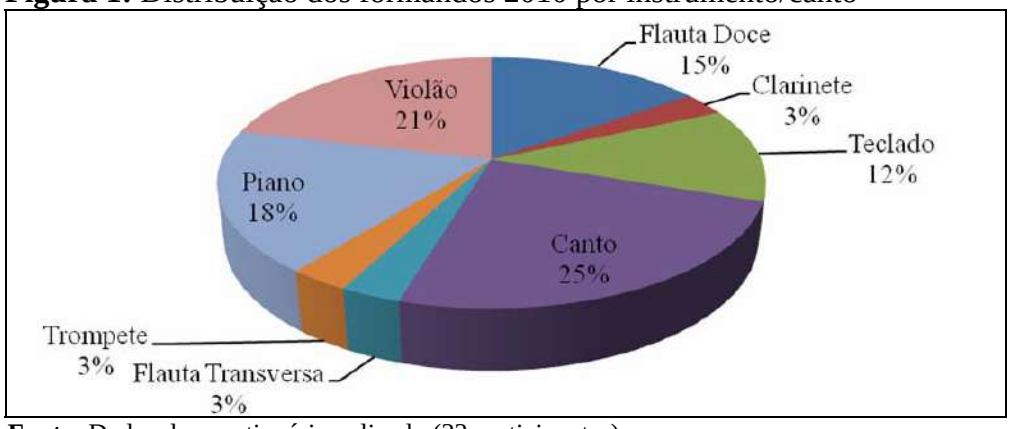
Como o curso técnico do CELF possui uma duração mínima de três anos, foi levantado junto à secretaria da escola o número de alunos matriculados no primeiro ano do curso em 2008 para verificarmos o nível da evasão escolar.

Aplicou-se um questionário junto aos alunos pesquisados, a fim de se obter informações sobre a relação destes com o curso técnico do CELF, faixa etária predominante, razões para o ingresso no curso, disciplinas curriculares prioritárias, prioridades profissionais, dentre outros dados.

Apresentação dos Resultados

No ano de 2010 o curso técnico do CELF teve 33 formandos distribuídos da seguinte maneira:

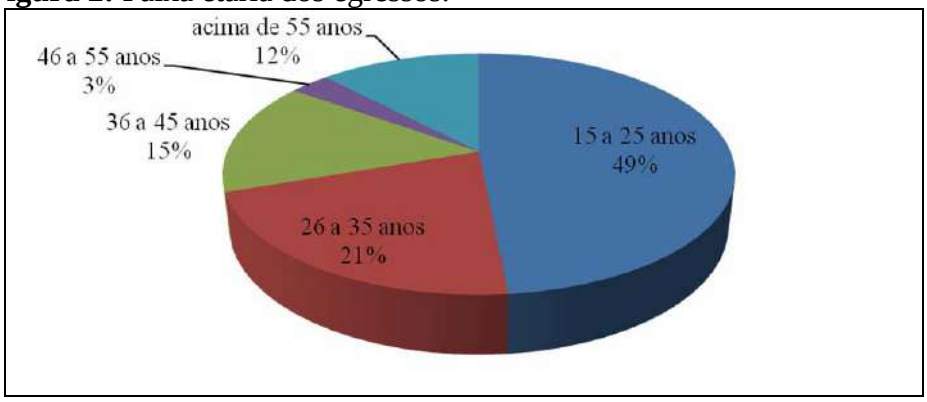
Figura 1: Distribuição dos formandos 2010 por instrumento/canto



Fonte: Dados do questionário aplicado (33 participantes)

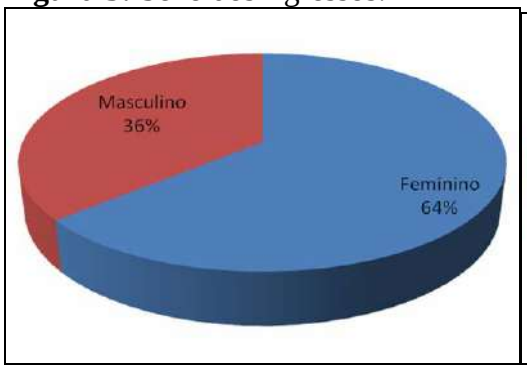
Em 2010 não houve formandos em violino, violoncelo e saxofone. Ao analisar a faixa etária dos alunos verificou-se que quase metade dos alunos (49%) se encaixa na faixa etária de 15 a 25 anos. Averiguou-se um número significativo (12%) de alunos acima de 55 anos de idade, já aposentados, apontando que o curso é procurado para fins diferentes da profissionalização:

Figura 2: Faixa etária dos egressos.



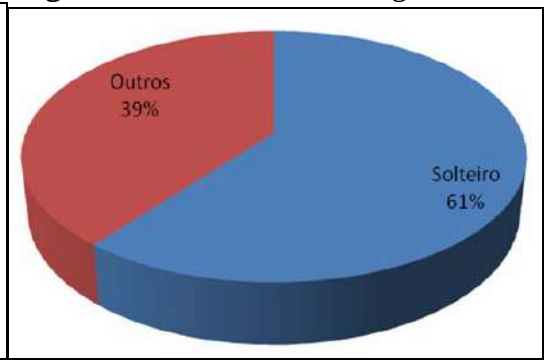
Fonte: Dados do questionário aplicado. (33 participantes)

Figura 3: Sexo dos Egressos.



Fonte: Dados do questionário aplicado. (n=33)

Figura 4: Estado Civil dos Egressos.

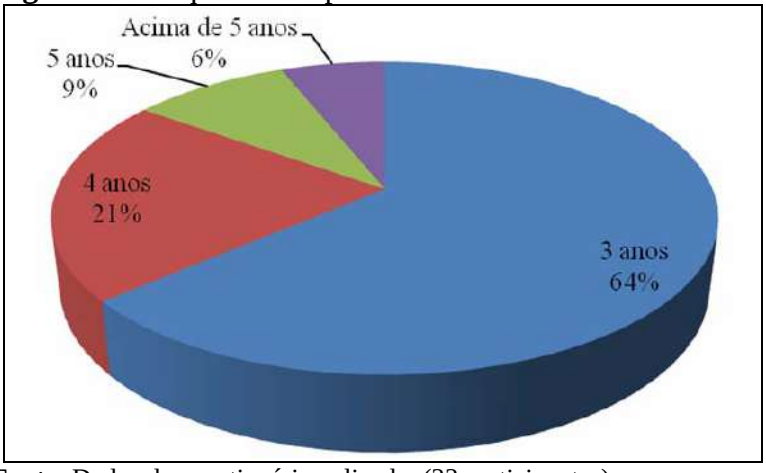


Fonte: Dados do questionário aplicado. (n=33)

A partir dos resultados acima, traça-se um perfil do egresso do curso técnico de música do CELF: Sexo feminino, solteira e abaixo dos 26 anos de idade. Este perfil se adéqua perfeitamente aos propósitos do curso.

Foi perguntado aos participantes sobre o tempo que levaram para a conclusão do curso:

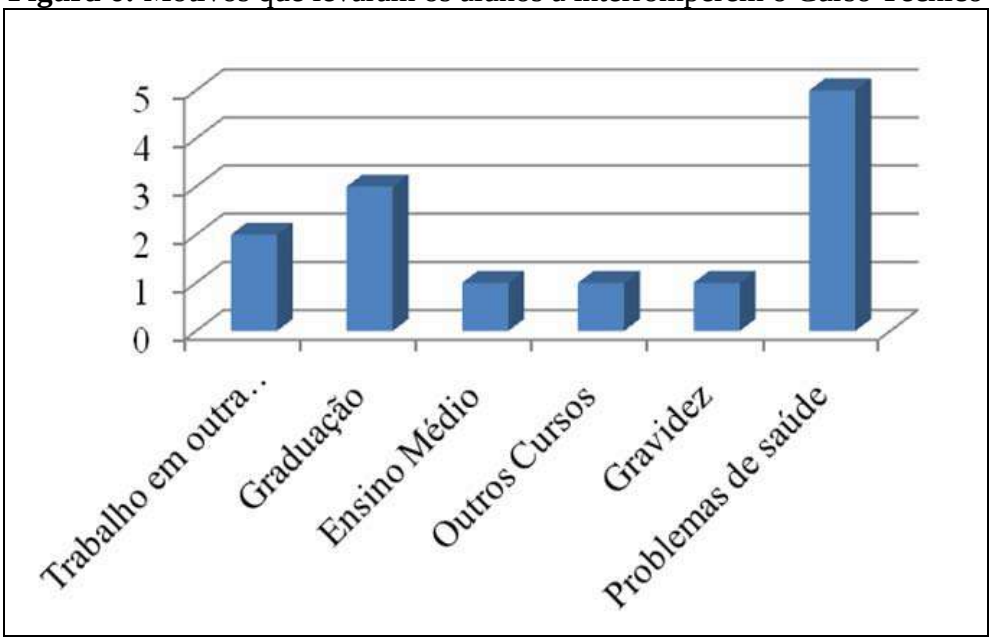
Figura 5: Em quanto tempo o aluno concluiu o curso técnico



Fonte: Dados do questionário aplicado. (33 participantes)

O resultado aponta que 64% dos alunos conseguiram concluir o curso em conformidade com sua duração mínima. 34% dos alunos afirmaram que interromperam o curso, sendo estes os principais motivos apresentados (possibilidade de múltipla escolha):

Figura 6: Motivos que levaram os alunos a interromperem o Curso Técnico



Fonte: Dados do questionário aplicado.

Os principais motivos para o afastamento do curso técnico apontado pelos egressos foram os problemas de saúde e a necessidade de dedicação a outros cursos como graduação e ensino médio.

Aproveitamos os resultados dos alunos que cumpriram o curso em tempo hábil para analisarmos a evasão nesta turma que teria iniciado seus estudos no ano de 2008. Analisando os dados apresentados pela secretaria da escola, chegamos aos seguintes resultados:

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	-	-	-

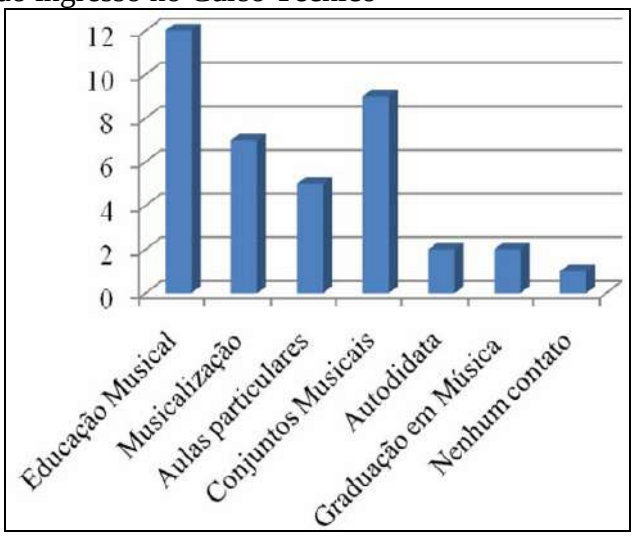
Violão	57	05	09	03	40 (70%)
Violino	02	-	01	-	01 (50%)
Violoncelo	01	-	01	-	-
TOTAL	**120**	**20 (17%)**	**15 (13%)**	**10 (8%)**	**75 (62%)**

Fonte: Secretaria do CELF.

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.

Voltando aos resultados do questionário, indagados sobre possíveis experiências com a música anteriores ao ingresso no Curso técnico, obtivemos as seguintes respostas (possibilidade de múltiplas escolhas):

Figura 7: Contato direto com a música anterior ao ingresso no Curso Técnico



Fonte: Dados do questionário aplicado.

Os resultados apontam que apenas um aluno ingressou no curso técnico sem nenhum contato direto com a música. Mais da metade dos alunos tiveram suas primeiras experiências musicais dentro do conservatório: 11 alunos advêm do curso de Educação Musical e 7 alunos ingressaram na musicalização, ainda crianças. Outro resultado que se destaca é o número de alunos que tiveram seu primeiro contato com a música em conjuntos musicais, sendo que dos nove alunos que apontaram para esta alternativa, oito tiveram essa experiência dentro de suas igrejas, católicas ou evangélicas. Isso condiz com nossas observações que apontam para um número crescente de ingressos no conservatório que têm por objetivo aperfeiçoar sua performance para atuarem nas igrejas.

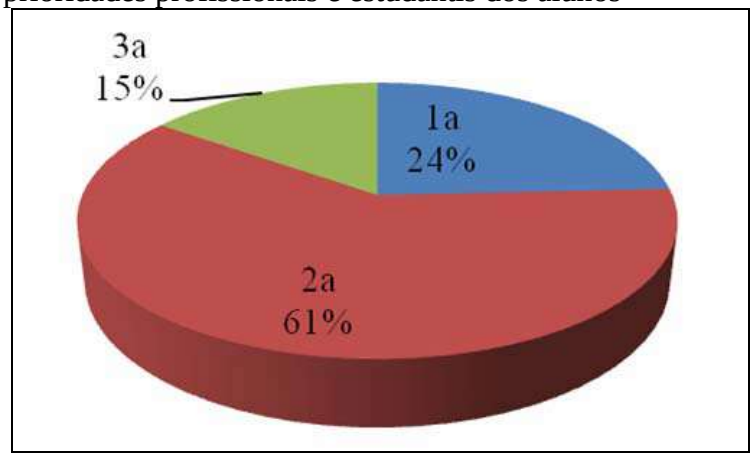
Ao solicitarmos as razões pelas quais os alunos buscaram ingressar no Curso Técnico, 18 alunos apontaram como prioridade o simples fato de gostarem de música; a segunda razão mais votada foi a continuidade nos estudos (nove alunos) e em terceiro lugar ficou a profissionalização. Uma vez que se trata de um curso profissionalizante, este resultado aponta que a maioria dos alunos que ingressa no curso técnico não tem como prioridade a profissionalização, o que desperta indagações sobre os rumos que o curso tem tomado.

As disciplinas que os alunos consideram que mais contribuíram para sua formação e atenderam às suas expectativas durante o curso técnico foram, em ordem prioritária, Percepção Musical; História da Música e Apreciação Musical; e Estruturação Musical. As disciplinas que os alunos consideram que menos contribuíram para a sua formação e não atenderam às suas expectativas durante o curso foram, em ordem prioritária, Ética e Normas Técnicas; História da Arte; e Folclore e Música Popular. Analisa-se que as disciplinas mais práticas e relacionadas diretamente com a música, que contribuem efetivamente para a performance dos alunos, são consideradas por estes como mais importantes.

Grande parte dos egressos (76%) afirma que o curso técnico atendeu às suas expectativas. 15% afirmam que o curso as atendeu em partes e 9% afirmam que o curso não atendeu às suas expectativas.

Dentre as prioridades profissionais e estudantis dos alunos, o curso técnico se posiciona em segundo lugar para a maioria:

Figura 8: A posição do Curso Técnico dentre as prioridades profissionais e estudantis dos alunos

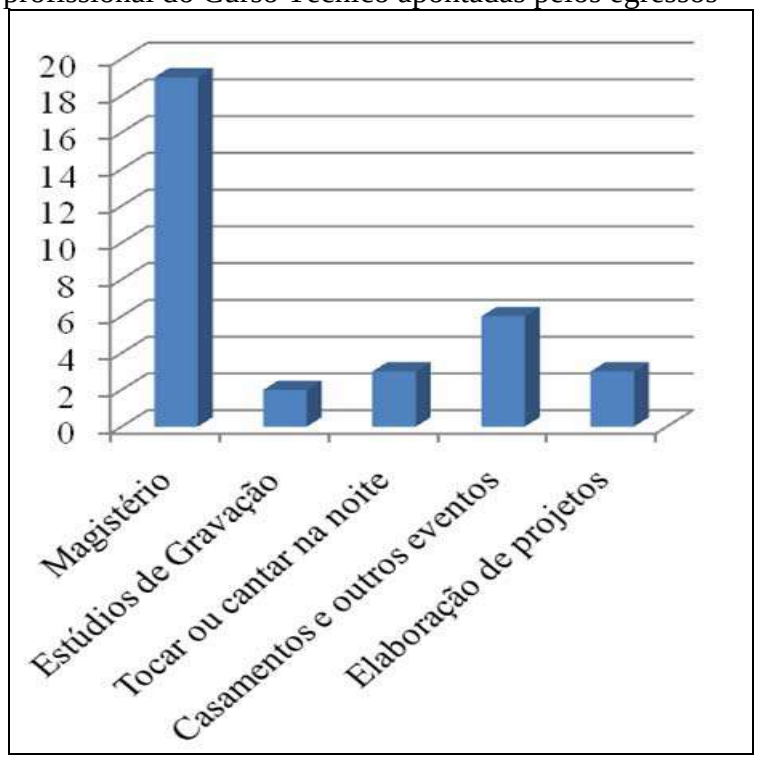


Fonte: Dados do questionário aplicado. (33 participantes)

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. Os demais alunos apontaram algumas possibilidades:

Figura 9: Possibilidades no mercado de trabalho para o profissional do Curso Técnico apontadas pelos egressos

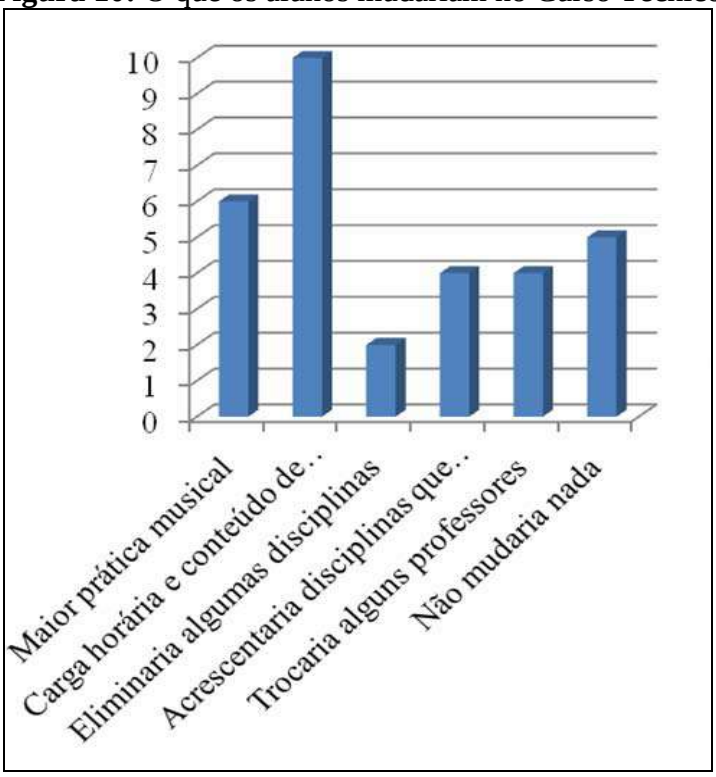


Fonte: Dados do questionário aplicado.

A maioria acredita que o magistério (aulas particulares ou escolas públicas e privadas) é o melhor caminho para o egresso. Seis egressos acreditam que a implementação da Lei nº 11.769, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas, pode contribuir para a melhoria do mercado. Quatro alunos opinam também que os graduados em música têm tomado o espaço dos profissionais técnicos, confirmando a teoria que afirma que os cursos técnicos têm que buscar uma independência dos cursos de graduação e não serem uma extensão destes.

Finalizando, foi solicitado aos alunos que apontassem as mudanças que eles consideravam necessárias para melhorar o curso (múltiplas escolhas):

Figura 10: O que os alunos mudariam no Curso Técnico



Fonte: Dados do questionário aplicado.

Dez alunos modificariam a Carga horária e até mesmo o conteúdo de algumas disciplinas, tornando-as mais próximas de suas realidades. Alguns alunos acrescentariam mais prática musical, não apenas mais aulas práticas, assim como maiores oportunidades de tocarem em público e em conjunto. Uma mudança interessante apontada por quatro alunos foi o acréscimo de disciplinas que enfocassem a composição. A reclamação com relação à didática e atuação de alguns professores também foi relevante.

Conclusões

A pesquisa traçou o perfil do egresso do Curso Técnico de instrumento e canto do CELF: 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.

A realidade da evasão escolar apontada pela pesquisa é preocupante e novas pesquisas devem ser realizadas a fim de se detalhar melhor os motivos desta. As reclamações contra o currículo e algumas disciplinas acontecem com freqüência, devendo-se buscar

formas de se adaptar à realidade ou às realidades dos alunos que procuram ingressar no curso técnico.

Outro fator a ser considerado é a formação, capacitação e seleção de alguns professores. A pesquisa apontou que a maioria das reclamações dos alunos a algumas disciplinas com os professores que as lecionam. As ementas e os planos de ensino também devem ser mais claros, a fim de evitar divergências na hora de apresentar o conteúdo aos alunos.

A pesquisa mostrou que a profissionalização não é a prioridade principal dos alunos e isto pode advir de uma visão negativa ou inexistente do espaço para o profissional formado no mercado de trabalho local. O curso deve proporcionar, desde o início, uma discussão e reflexão sobre o mercado de trabalho e o espaço para os profissionais técnicos em música, para que não perca o foco sobre a profissionalização.

Almeja-se que os resultados desta pesquisa possam colaborar para uma maior conscientização de professores, direção e governo estadual sobre a necessidade de possíveis mudanças e adaptações que levem o conservatório a afirmar seu papel transformador da sociedade do Norte de Minas.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 8 dez. 2004.

Conservatório Estadual de música Lorenzo Fernândez. Plano Político Pedagógico. Montes Claros, 2010.

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.

ESTEVAM, Vicente. Ensino de Música e a Evasão Escolar em Conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, 2010.

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.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. A institucionalização do ensino de música – do século XVIII aos dias de hoje. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., Belo Horizonte, 2005. Anais do XIV Encontro Anual da ABEM: Educação Musical e Diversidade: Espaço e ações profissionais. Belo Horizonte: ABEM, 2005.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 69-74, 2003.

VIEGAS, Maria Amélia de Rezende. O Ensino de Piano no Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei Enquanto Prática Pedagógica Institucional: o problema, suas implicações, e perspectivas. In: Cadernos de Colóquio, Rio de Janeiro, 2006.

O despertar do músico para a educação musical: limitações e expectativas de sua atuação na sociedade

Erika de Andrade Silva
UFSCar; UNAERP
esilva@unaerp.br

Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar
zenker@ufscar.br

Resumo: O presente artigo foi elaborado a partir da dissertação desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Trata-se um estudo qualitativo que procurou compreender como os músicos se descobrem educadores musicais. Os objetivos consistem em descrever e analisar as forças e fragilidades em ambas as profissões, compreender como a família e a sociedade os reconhece e de que forma estes profissionais se conscientizam do seu papel social. A investigação buscou também compreender quais práticas sociais e acadêmicas favorecem o despertar do músico rumo à educação musical. As obras de Paulo Freire e Dussel embasaram o referencial teórico das áreas: Educação e Filosofia. Fonterrada (2005), Penna (2005), Kater (2004), Koellreutter (1977) foram as principais referências da Educação Musical. Procurei construir os conceitos sobre cada uma das profissões: Músico, educador musical e professor de música, diferenciando-as. Foram levantados questionamentos, inquietações e reflexões sobre a volta da música como componente curricular na escola regular e a atual formação dos músicos e educadores musicais. A metodologia de coleta de dados contou com entrevistas em grupo. Quatorze formandos ou egressos de um curso de Licenciatura em Música participaram da pesquisa. Os resultados apontam que a descoberta da educação musical pelos músicos se dá em decorrência da experiência positiva, do envolvimento com o trabalho e do vínculo que estabelecem com seus alunos. É possível destacar também que as possibilidades de transformação pessoal e interpessoal ocorridas durante a trajetória profissional favorecem, motivam e encorajam a iniciar e dar continuidade na carreira de professor.

Palavras-chave: Processos educativos. Práticas Sociais. Formação de educadores musicais. Educação Musical.

Introdução

A presente pesquisa buscou compreender de que forma os músicos tornam-se educadores musicais e quais as transformações ocorridas neste processo, pois este conhecimento é de fundamental importância para promover a reflexão sobre a formação dos educadores que atenderão as demandas de trabalho na sociedade atual.

De acordo com a Lei 11.769, a partir de agosto de 2011, a música retorna como componente curricular obrigatório na escola regular, em todo o território nacional. Justifica-se então a importância da produção de conhecimento científico que dialogue nas áreas de

Educação e Artes, para que possa apoiar ações de implantação de projetos musicais escolares e não-escolares.

Diante da demanda por profissionais para atender aos novos desafios da sociedade contemporânea, penso que seria importante compreender melhor os conceitos: Músico, Educador Musical e Professor de Música. Procurei a seguir definir os espaços de atuação, as atividades mais significativas e a abrangência de cada uma destas profissões com o objetivo de refletir sobre a formação e o perfil profissional desejado para cada área.

Compreendo o conceito de profissão como um conjunto de saberes e fazeres que expressa quem somos, nossas crenças, nossos desejos e sonhos, estando essa prática vinculada tanto à formação acadêmica, caso exista, quanto ao conjunto de tudo o que nos compõe enquanto seres humanos, dotados de história e passado. Não necessariamente conceituo o profissional como aquele trabalhador(a) organizado por classes, ordens, conselhos e sindicatos.

Antigamente os ensinamentos técnicos eram transmitidos pelos músicos experientes, que iniciavam os estudantes a partir de modelos prontos, partindo da imitação, da repetição, utilizando de maneira insatisfatória e restrita a liberdade e a criatividade. Em geral, somente os alunos que demonstravam certo talento e habilidade eram incentivados a tocar um instrumento musical ou a cantar.

Os músicos tinham como principal atividade profissional, compor e atuar em apresentações para as elites. A música da cultura popular, sempre praticada pelo povo, nos vilarejos, não era reconhecida como uma autêntica forma de se fazer arte. Essa realidade esteve presente desde os tempos mais remotos e ainda hoje não observamos mudanças significativas quanto ao reconhecimento da arte do povo.

A profissão “educador musical”, apesar de ainda hoje não ser reconhecida pelo Código de Profissões do Ministério do Trabalho, é exercida atualmente no Brasil por milhares de pessoas (FONTERRADA, 2005). Essa prática teve início no século XX a partir das teorias progressistas da Pedagogia Musical, que propunham novas possibilidades de educação musical em grupo, baseadas na improvisação, na criatividade e nas novas correntes pedagógicas, como o construtivismo, por exemplo.

Hoje é possível observar publicações - artigos científicos, produções acadêmicas e anais de congressos - que apontam para movimentos que buscam o fortalecimento da classe dos educadores musicais. Com base em todo esse material produzido no Brasil, é possível constatar que já existe, mesmo que em essência, núcleos de pesquisa, discussão e diálogo que procuram o engajamento dos educadores musicais. Ressalto que esse movimento se acentuou

nos últimos vinte anos e geralmente existem objetivos comuns no teor desses documentos, baseados na valorização da profissão e da atuação profissional, na busca por espaços de trabalho e na defesa da educação musical, pois possibilita, de forma integral, o desenvolvimento humano.

a) Músico – profissional da música, artista. Aquele(a) que canta, toca um instrumento musical e dirige espetáculos musicais. É um termo amplo considerado como pré-requisito para outras atividades relativas à música como, por exemplo, elaboração de arranjos, composição e regência. Considerado prático, o músico atua em concertos de orquestras, bandas, apresenta-se em eventos, shows, bares, entre outros. Detém conhecimentos técnicos e interpretativos. O conhecimento teórico nem sempre é o mais importante, pois fundamentalmente a base de sua atuação é prática. O músico pode atuar em estúdios de gravação, elaborar trilhas sonoras para teatro, cinema e dança, *jingles* para agências de propaganda, música para jogos eletrônicos, por exemplo.

Segundo Vieira (2004), a formação do músico é diferente, de acordo com a área de atuação. Normalmente, quando se trata de música erudita, a formação é baseada na leitura musical, interpretação e técnica instrumental/vocal, normalmente ensinada em conservatórios e/ou escolas de música tradicionais. O músico que deseja aperfeiçoar a técnica e a interpretação no repertório erudito, normalmente busca um professor renomado, sendo que o estudo com determinado docente torna-se referência, podendo ser determinante para o sucesso e para o início da vida profissional.

Já o músico popular tem seus conhecimentos baseados na percepção, na improvisação, "o aprendizado se dá, inicialmente, pelo tocar junto, falar, assistir e ouvir outros músicos, e, principalmente, mediante o trabalho criativo feito em conjunto" (LACORTE, 2007, p. 29). Segundo a autora, quando não há tradição familiar de tocar instrumentos musicais, os amigos representam os primeiros "professores" e incentivadores da prática musical. Os jovens, por exemplo, praticam em grupo, ensaiam, formam bandas e aprendem muito por meio das gravações e audições.

Sobre este ponto destaco que:

> A formação do músico, em conservatório, marcada pela divisão entre teoria e prática, pela exigência técnica para a execução de repertório de concerto e pela formação a longo prazo, contrasta com a formação de instrumentista de banda, que é pragmática e visa resultados imediatos. (VIEIRA, 2004. p.147)

b) Educador musical: profissional da educação. Aquele que se utiliza da música como meio para educar. Atua como professor em diversos espaços, em projetos de musicalização escolares e não-escolares, trabalhando principalmente com grupos de diversas faixas etárias. Não é um músico prático somente, porém, detém conhecimentos nas áreas de educação e música, de forma equilibrada.

Através da citação a seguir, é possível observar como Kater (2004) procura compreender a profissão - educador musical, diretamente influenciada pelos fatores histórico-culturais, e as mudanças pelas quais ela vem passando, ao longo dos anos:

> É como decorrência da ampliação de perspectivas que as profissões evoluem, inaugurando novas situações de trabalho e avançando suas condições de contribuição social. De maneira análoga, o caminho que a profissão Educador Musical toma historicamente, de seu surgimento até este momento (suas características neste estágio em que nos encontramos) espelha as transformações do mundo e as definições de sua função nas diversas sociedades. (KATER, 2004, p. 44).

O educador musical hoje é chamado a atender a demanda de atividades musicais vinculadas às escolas públicas e particulares, e, principalmente aos projetos sociais. Nos últimos anos, pudemos testemunhar a criação de inúmeras propostas, governamentais e não-governamentais, envolvendo a música, como forma de recuperar, educar e sensibilizar crianças, jovens, adultos e idosos, pertencentes principalmente às classes sociais menos favorecidas economicamente. Grandes empresas, instituições públicas e privadas também solicitam/contratam educadores musicais para implantar projetos como corais compostos principalmente por trabalhadores, grupos de percussão, entre outros.

c) Professor de música: É aquele que tem formação específica em determinado instrumento ou canto, atua também como professor especialista principalmente na formação de instrumentistas/cantores. Detém conhecimentos e habilidades tanto da técnica e quanto das metodologias de ensino. Geralmente mantém as atividades como músico e professor de instrumento/canto e frequentemente ministra aulas individuais.

O professor de música preocupa-se mais com o desempenho técnico e interpretativo, musical, de forma geral, do que com a formação do ser humano. O foco do seu trabalho está na resolução de problemas que prejudicam o desempenho técnico do músico ou do educador musical.

Penso que estudos precisam ser realizados para "desmarginalizar" as profissões descritas anteriormente, evidenciando que todas podem, em princípio, trazer realização pessoal, retorno financeiro e reconhecimento. Basta que haja dedicação, constante aperfeiçoamento e comprometimento por parte dos músicos, professores e educadores.

Portanto, para atingir os objetivos desta pesquisa, é necessário compreender quais fatores desencadeiam as transformações de ordem pessoal e profissional do músico que se torna educador, pois com isso será possível contribuir para o entendimento da profissão e, por sua vez, "a compreensão da natureza e do valor da profissão afeta inevitavelmente sua compreensão acerca da natureza e do valor de sua vida profissional" (REIMER, 1970, p.4 apud FONTERRADA, 2005, p.12).

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar de que forma o músico se descobre educador e os processos educativos envolvidos nesta descoberta;

Os objetivos específicos são:

A) Compreender, na visão dos entrevistados, como vêem, se conscientizam e exercem seu papel social;

B) Compreender, na visão desses profissionais, como a família e a sociedade os reconhece.

C) Levantar quais as forças e fragilidades envolvidas nas relações sociais e de trabalho do músico-educador;

D) Compreender quais práticas sociais e acadêmicas favorecem o despertar do músico para educação musical;

A meta da pesquisa é contribuir para que músicos e educadores reflitam sobre seus papéis de agentes transformadores da realidade educacional, social e cultural, partindo da auto-reflexão e do diálogo com seus pares.

Metodologia

Os princípios que fundamentam o referencial teórico-metodológico adotado neste estudo estão baseados principalmente no pensamento de Freire (1979a, 1979b; 1992; 1993; 1996; 2000; 2001;) e Dussel (s/d).

Os conceitos foram contextualizados de acordo com as definições de diferentes autores, entre eles:

a) Experiência (BONDÍA, 2002);

b) Cultura, Cultura Popular, Libertação (DUSSEL, s/d);

c) Educação, Diálogo, Libertação: FREIRE (1979a, 1979b; 1992; 1993; 1996; 2000; 2001);

d) Práticas Sociais e Processos educativos: OLIVEIRA et al., (2009);

e) Saberes docentes e a formação profissional: TARDIF, M. (2002);

f) Educação musical: KATER (2004), FONTERRADA (2005; 2007); KOELLREUTTER (1977;1993);

g) Arte-educação: BARBOSA (2009);

Trata-se de um estudo que utilizou uma abordagem qualitativa, partindo do princípio 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" (CHIZZOTTI, 1998). Nesta abordagem, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. Pode-se afirmar que "o objeto está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações" (Ibid).

A metodologia de coleta de dados utilizada consistiu em entrevistas em grupo, realizadas em dois encontros com os colaboradores da pesquisa, nos meses de janeiro e abril de 2010.

Foram entrevistados quatorze músicos e educadores musicais, concluintes ou egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Ribeirão Preto, UNAERP.

O processo de análise dos dados teve como procedimentos:

1) A transcrição das entrevistas realizadas: Os relatos foram gravados e posteriormente transcritos na íntegra.

2) A organização dos relatos dos colaboradores em categorias preliminares.

A metodologia adota para analisar os dados foi a Análise qualitativa de conteúdos, com a abordagem na Construção interativa de uma explicação, conforme descrevem os autores (LAVILLE; DIONEE, 1999):

> O processo de análise e interpretação é fundamentalmente interativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, às inter-relações entre

> essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas (p.227)

A apresentação dos dados se deu através da elaboração de oito quadros temáticos: 1) Ser músico, 2) Ser educador musical; 3) Início e continuidade da carreira; 4) Formação do músico e do educador musical; 5) Sobre a descoberta da educação; 6) Forças e Fragilidades da profissão; 7) Motivação; 8) Práticas sociais e Processos educativos;

Resultados

De acordo com o universo pesquisado é possível afirmar que o músico se descobre como educador musical, em decorrência:

a) da experiência positiva que essa prática proporciona;

b) do envolvimento com o trabalho;

c) do vínculo que estabelecem com seus alunos;

Os educadores musicais descobrem nesta profissão diversos aspectos que os motivam, como por exemplo, sua contribuição para a humanização das pessoas. Foi possível destacar também que as possibilidades de transformação pessoal e interpessoal ocorridas durante a trajetória profissional dos participantes, favorecem, motivam e encorajam a iniciar e dar continuidade na carreira de professor.

Na visão dos entrevistados, a sociedade não os vê, de fato, como são. Segundo eles existe preconceito a respeito das profissões e muitos músicos e professores ainda não se conscientizaram do seu papel social.

Foram levantadas as forças e fragilidades que envolvem a atuação do músico e do educador musical.

Os colaboradores destacaram como forças:

- as possibilidades de transformação pessoal;
- as possibilidades e intervir na formação do caráter de crianças e jovens;
- Vitoria perante os preconceitos da família e da sociedade;
- Resistência ao sistema econômico e aos apelos materiais.

Quanto às fragilidades, os colaboradores destacaram:

- o distanciamento entre a realidade do processo educacional/musical e as expectativas dos alunos e familiares;
- a falta de reconhecimento da profissão;

- a falta de apoio da família;
- a informalidade nas relações trabalhistas;
- os equívocos sobre os objetivos das aulas de música em escolas.

Podemos concluir que as forças estão centradas muito mais nos valores humanos que nos valores materiais. Por outro lado, as fragilidades estão centradas na falta de confiança no potencial de trabalho dos entrevistados e na instabilidade financeira.

Em todas as áreas do conhecimento e das profissões existem dificuldades e aspectos positivos, todavia, um dos objetivos desta pesquisa era realizar um levantamento dessas informações para que a partir desta realidade, da constatação e da conscientização dos benefícios e das fragilidades das profissões abordadas, os colaboradores e os leitores desse trabalho pudessem refletir a respeito e que futuramente, surjam propostas de ações afirmativas, no caso das forças, e de mudança, no caso das fragilidades.

De acordo com esta investigação, as práticas sociais e acadêmicas favorecem o despertar do músico para educação musical, e, segundo eles, formam um conjunto de oportunidades de aprendizado, novos caminhos se abrem, tornando o educador musical e o músico mais conscientes e preparados para desvendar, compreender e transformar o mundo.

Conclusão

A elaboração deste estudo foi um processo de mergulho na realidade, com objetivos de contribuições tanto para os profissionais da área pesquisada, quanto para a educação escolar.

As leituras, diálogos, conversas, observações feitas *"com"* os participantes da pesquisa, *"com"* os colegas de turma e professores contribuíram de forma extremamente significativa para este trabalho, pois partimos da vivência, no mundo, para a reflexão, fundamentação teórica e científica para enfim, apresentar propostas e possibilidades de transformação desta realidade.

Acredito que estudos como este, possam apoiar ações de implantação de projetos musicais escolares, a formação de educadores musicais e a conscientização dos profissionais sobre seu papel social.

Espero, desta forma, que esta pesquisa amplie a compreensão do papel do músico e do educador musical, promovendo a articulação e o diálogo entre as áreas de artes, educação e sociedade.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: editora UNESP, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19, p.20-28. 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa*. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 3ª edição. São Paulo. Cortez, 1998. p.77-164.

DUSSEL, E. D. (s/d). *Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular* In DUSSEL, Enrique D. Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba:UNIMEP.

FONTERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação**.** 1ª ed. São Paulo. Editora Unesp, 2005.

FONTERRADA, M. T. de O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 27-33, out. 2007.

FREIRE, P. *Conscientização:* teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**.** São Paulo: Cortez & Moares, 1979b

_____. *Educação e mudança*. Tradução: Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martim. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1979a. Coleção Educação e Comunicação vol. 1.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura)

_____. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Política e Educação:* Ensaios. 5ª ed. São Paulo. Cortez Editora, 1993.

_____. *Pedagogia da indignação:* Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 31ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2001.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM* (Associação Brasileira de Educação Musical), no.10. (Porto Alegre-ABEM). Março 2004. p. 43-51.

KOELLREUTTER, H. Educação e Cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. *Revista de Ativação Pessoal n.4.* Tiradentes/MG, 1993. p 32-43.

KOELLREUTTER, H. O ensino da música num mundo modificado**.** ANAIS DO I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMPOSITORES. São Bernardo do Campo, 1977.

LACORTE, S.; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM***,** Porto Alegre, V. 17, p. 29-38. 2007.

LAVILLE, Christian; DIONEE, Jean. *A construção do saber*: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

OLIVEIRA, M. W.; GONÇALVES E SILVA, P. B.; GONÇALVES JUNIOR, L.; GARCIA-MONTRONE, A. V.; JOLY, I. Z**.** Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e Metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *Anais da 32ª ANPED*. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf. Acesso em: março 2011.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 7-16, set. 2005.

VIEIRA, L. B. *A escolarização do ensino de música*. Pro-Posições. v.15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004.

O dom e o desafio: Um estudo sobre o aprendizado tradicional da sanfona de oito baixos na região Nordeste

Leonardo Rugero Peres
UFRJ
leorugero@gmail.com

Resumo: Neste artigo, são apresentadas algumas características do aprendizado tradicional da sanfona de oito baixos na região Nordeste, com base na observação empírica sobre a narrativa de representantes privilegiados desta prática musical. Observa-se a relação que transcorre no contexto familiar, através do conflito estabelecido pelo desejo do aprendizado e a conseqüente recusa paterna. O desafio à interdição paterna e a conquista da habilidade e destreza técnica são condições para a obtenção de reconhecimento de seu "dom inato". Esta aceitação confere ao aprendiz a notoriedade para que possa tornar-se um sanfoneiro.

Palavras chave: sanfona, aprendizado, ensino.

A sanfona de oito baixos

A sanfona de oito baixos é um instrumento aerofone, pertencente ao ramo dos acordeões diatônicos. A principal característica destes instrumentos é a bi-sonoridade, ou seja, cada botão emite duas notas distintas, de acordo com o movimento de expansão (abertura) ou compressão (fechamento) do fole. Na região Nordeste, o modelo mais difundido de sanfona de oito baixos é constituído por duas fileiras de botões para a mão direita e duas fileiras para a mão esquerda. De forma análoga aos acordeões de teclado, os vinte e um botões da mão direita correspondem às regiões média e aguda, enquanto os oito botões da mão esquerda correspondem aos baixos e acordes, o que justifica a designação popular deste instrumento.

Este tipo de acordeom, também conhecido entre os nordestinos como *harmônica* ou *fole de oito baixos*[1], recebeu uma afinação peculiar, um repertório específico e um estilo característico, através de um intrincado processo adaptacional, que abrange "ideais sonoros, simbologia visual, exigências de construção e técnicas musicais preferenciais" (RACY, 2002, p. 37). Devido à presença intrínseca em festividades, este instrumento espalhou-se entre as populações rurais e da periferia urbana, constituindo o imprescindível papel do "sanfoneiro" em atividades sociais como casamentos, batizados, festas do ciclo junino, sobretudo na função de instrumento animador dos bailes (forrós). Conseqüentemente, foi um dos utensílios

[1] O termo sanfona, embora não seja a denominação consensualmente empregada pelos praticantes, foi escolhido pela indústria fonográfica, a partir da década de 1950. Por esta razão, adotaremos este termo para designar este instrumento. Na região Nordeste, usualmente é utilizada a diferenciação entre "fole" para a sanfona de oito baixos e "sanfona" para o acordeom de cento e vinte baixos. Porém, neste trabalho, não adotaremos esta terminologia, para não tornar ainda mais complexa a questão onomástica que envolve os instrumentos de fole no Brasil.

carregados no "matulão"[2], em meio ao maciço deslocamento de músicos nordestinos à região Sudeste, pois, como observa Elizabeth Travassos (2002, p. 92), o deslocamento geográfico consistia em "percurso obrigatório" para o músico nordestino em décadas anteriores.

A consolidação de um mercado fonográfico para a produção de música de origem nordestina, processo que somente se solidificaria com a consagração de Luiz Gonzaga no Rio de Janeiro nas décadas de 1940 e 50[3] (ARAÚJO, 1991, p.97), possibilitaria que alguns solistas de sanfona de 8 baixos obtivessem reconhecimento e conquistassem um segmento significativo no contexto fonográfico comercial destinado ao público nordestino.

Os vestígios concretos da presença de modelos de sanfonas de oito baixos na região Nordeste, remontam às primeiras décadas do Séc. XX. Entre os exemplares mais antigos de sanfonas de oito baixos remanescentes na região Nordeste que tenham sobrevivido ao tempo, são predominantes os instrumentos manufaturados pela Koch Company, localizada em Trossingem, Alemanha, empresa que confeccionou diversos tipos de acordeões entre 1903 e 1929. Ainda não foram descobertas as circunstâncias em que estes instrumentos foram acolhidos na região Nordeste, sobretudo entre as populações em posição socioeconômica pouco privilegiada do sertão pernambucano e agreste paraibano, áreas de intensa difusão desta prática musical.

Para o musicólogo paraibano Baptista Siqueira, a sanfona teria gradualmente substituído a *viola de arame*[4] no contexto dos bailes rurais na virada do século XX (SIQUEIRA, 1977, p.68). Como as sanfonas eram pequenas, leves, facilmente transportáveis, e ainda poderiam conservar a afinação por um período longo de tempo, o instrumento teria sido facilmente assimilado à vida nômade de tropeiros e cangaceiros ou mesmo entre vaqueiros e boiadeiros a serviço dos latifúndios, de forma análoga ao que teria ocorrido na bacia cisplatina (LESSA; CORTES, 1975, p.62)[5].

[2] Referência à letra do maracatu estilizado de Luiz Gonzaga e Guio de Moraes, "Pau de Arara": "trouxe um gonguê no matulão, trouxe um ganzá, trouxe um zabumba dentro do matulão. Xote, Maracatu e Baião, tudo isso eu trouxe no meu matulão".

[3] Não poderíamos ignorar a importância dos músicos nordestinos que antecedem historicamente à Luiz Gonzaga, na consolidação de um segmento mercadológico nordestino, a exemplo do poeta Catulo da Paixão Cearense, da dupla "Jararaca e Ratinho", do violonista João Pernambuco, do cantor de emboladas Manezinho Araújo e do compositor e radialista Zé do Norte, entre tantos outros nomes significativos. Porém, abrir uma nova janela para este assunto, é algo que excede os limites deste trabalho.

[4] Viola de arame: Um dos nomes atribuídos à viola, cordofone de cinco pares de cordas dedilhadas, muito difundido durante o período de colonização do Brasil.

[5] Esta hipótese encontra ressonância na teoria desenvolvida por Barbosa Lessa e Paixão Cortes a respeito da difusão da *gaita – ponto* entre os gaúchos.

O dom inato

A prática musical da sanfona de oito baixos na região Nordeste está intrinsecamente relacionada ao conjunto de danças do baile rural nordestino. Sendo um instrumento melódico, com possibilidades harmônicas e polifônicas restritas, desenvolveu-se tradicionalmente em um repertório de música instrumental, que exige habilidade e destreza do intérprete. Esta aquisição técnica envolve culturalmente a compreensão do "dom inato" enquanto musicalidade natural que pertence somente a alguns indivíduos escolhidos. A ausência de instâncias de transmissão dos saberes – professores, escolas ou métodos, cercaram a prática musical da sanfona nordestina deste conceito abstrato que envolve a predisposição natural do indivíduo a determinadas avanços e conquistas técnicas. Os instrumentistas freqüentemente compartilham deste conceito, mesmo porque, aprenderam a manejar seus instrumentos através da observação visual e aural, num processo em que "a tradição é aprendida, mas não é ensinada" (RICE, 1994, p.65). Como disse, certa vez, o sanfoneiro Abdias, "nem método existe para o oito baixos, é um instrumento que tem que nascer com o *dom* de tocar" (ABDIAS, 1987), reiterando uma das hipóteses de explicação para a musicalidade propostas pelo etnomusicólogo John Blacking, na qual se considera a música como uma "capacidade herdada geneticamente, por isso desigualmente dividida entre os homens" (TRAVASSOS, 2007, p.198). Porém, o "dom", quando percebido em profundidade, é um termo que abrange um complexo de fatores que são elucidados pelo sanfoneiro paraibano Zé Calixto.

> Para ele [o indivíduo] já se considerar um instrumentista, somando toda a vocação, toda a força de vontade, toda a musicalidade que ele possa armazenar na consciência, na "cabeça", ele leva de uns oito a dez anos para conseguir provar que já aprendeu a tocar (CALIXTO, comunicação pessoal).

Deste modo, Zé Calixto, em sua própria concepção, abrange outra das hipóteses para a aquisição de musicalidade observada por John Blacking, na qual a música é "aprendida, adquirida, portanto social" (BLACKING apud TRAVASSOS, 2007, p.198), e o aprendizado é um cultivo que germina e floresce com o tempo. O psicólogo Françoys Gagné (2000) observa o florescimento de habilidades durante a infância, que, no caso da tradição da sanfona de oito baixos, é compreendido como o despertar de um "dom"natural.

> Altas aptidões ou dons podem ser observados mais facilmente e diretamente em jovens crianças devido às influências circundantes (...) mais rápido ou mais fácil o processo de aprendizado, maiores são as habilidades naturais (2000, p.1)

O aperfeiçoamento destas habilidades naturais estaria condicionado por uma série de fatores circunstanciais para que um talento[6] possa aflorar. O entorno familiar e cultural, a margem maior ou menor de chances oferecidas à expansão do talento. Porém, acima de tudo, no caso do aprendizado tradicional, a aceitação paterna parece ser a chave que permite a inserção do individuo enquanto sanfoneiro.

Portanto, podemos situar a prática tradicional da sanfona de oito baixos neste viés, entre o conceito transcendente que atribui ao talento artístico uma "dádiva", e o aspecto laboral de construção e aquisição técnica.

Neste processo, são observáveis alguns contornos nítidos no que concerne ao aprendizado, que podem ser percebidos em alguns temas recorrentes nos relatos de seus praticantes. Como observa Elizabeth Travassos (2007), "As condições de florescimento ou inibição da aptidão musical são (...) sociais. Dependem das interações, das instituições e de uma seleção de capacidades cognitivas e sensório-motoras" (2007, p.199). Entre os aspectos mais interessantes na interlocução com sanfoneiros representativos, é perceptível uma característica que permeia a transmissão desta arte no contexto tradicional: dificultar o acesso do aprendiz ao instrumento.

O Desafio à Recusa Paterna

O aprendizado tradicional transcorre normalmente no núcleo familiar, numa relação norteada pela recusa paterna e o conseqüente desafio, onde é necessário que o "aprendiz" (o filho) convença ao "mestre"[7] (o pai ou irmão mais velho) a respeito de seu talento e habilidade. Parafraseando Zé Calixto, é preciso "conseguir provar que já aprendeu a tocar".

Eventualmente o "mestre" é uma figura externa aos laços de parentesco, porém, de alguma maneira assume liderança ou responsabilidade perante o jovem, tornando-se uma espécie de "padrinho" ou tutor. Heleno dos oito baixos, por exemplo, foi discípulo do sanfoneiro pernambucano Manoel Mauricio, com quem aprendeu a arte de consertar e afinar sanfonas, tornando-se também seu herdeiro artístico. O sanfoneiro alagoano Gerson Filho é outro exemplo de percurso curioso. Órfão, ainda menino foi trabalhar como ritmista no conjunto do sanfoneiro Zé Moreno, com quem aprendeu o manejo do fole.

[6] Françoys Gagné desenvolveu o "Modelo diferenciado de Sobredotação e Talento", "onde distingue os indivíduos em termos de capacidades naturais não treinadas e expressas espontaneamente (sobredotados) ou de capacidades e conhecimentos desenvolvidos sistematicamente num campo de actividade humana" (Araújo, 2010, p.21).
[7] Utilizo o termo "mestre" na ausência de escolha de um termo mais apropriado.

As narrativas míticas do aprendizado tradicional

Há algo de mítico em torno das narrativas dos sanfoneiros sobre o aprendizado tradicional. Embora as experiências individuais de cada instrumentista sejam construídas através de contornos singulares, revelam-se determinados elementos recorrentes que fazem parte desta experiência iniciática. Utilizando as categorias das etapas de construção de uma narrativa que possa envolver o arquétipo do "herói" mítico, este primeiro momento é "o chamado da aventura" (CAMPBELL, 1949, p. 66) – aquele movimento voluntário em que alguma coisa desperta o interesse do personagem central, criando-lhe uma disposição interna para ir ao encontro de algo que revela outro mundo, que embora desconhecido, parece fascinante. Em nosso caso, o 'arauto' é a própria sanfona, considerando-a enquanto "entidade interativa[8]" (RACY, 1994, p. 38).

> Vendo meu pai tocar, senti um pouco de desejo de tocar alguma coisa, de fazer alguma coisa com aquela caixinha de madeira – porque antigamente [a sanfona de oito baixos] era uma caixinha de madeira quadrada, parecia um caixotezinho[9]. Mas tinha umas teclas e aquelas teclas[10] emitiam um som. Eu peguei aquele instrumento, comecei a tentar e descobri uma melodiazinha muito ingênua, mas *meu pai não concordou, porque eu era muito jovem*, tinha sete anos quando comecei (CALIXTO, 1999).

Pela descrição do ambiente na memória oral dos sanfoneiros, a sanfona de oito baixos ficava protegida em algum lugar pouco acessível dentro da casa. Ela poderia estar "embaixo da cama" conforme o relato de Hermeto Pascoal, ou "em cima de um armário alto" como descrevem Arlindo dos 8 baixos e Geraldo Correia. Paira uma atmosfera furtiva nestes primeiros flertes com o instrumento, algo como arrancar inapropriadamente o santo de um altar, para manuseá-lo, perceber-lhe os detalhes. É o que contraria a autoridade da figura paterna, e faz com que o flerte só possa ocorrer na ausência do pai, padrasto ou irmão mais velho, seja no trabalho da roça ou em qualquer outro tipo de atividade externa ao lar; caso contrário, o desejo será interditado.

[8] "(...) instrumentos interagem dialeticamente com as realidades físicas e culturais do seu entorno, como tal, perpetuamente negociando e renegociando seus papéis, estruturas físicas, estilos de performance, ideais sonoros e sentidos simbólicos" (1994, p.38).

[9] Calixto refere-se às antigas sanfonas de oito baixos, todas em madeira, sem o posterior revestimento de celulóide, e em dimensões menores. Estes modelos são popularmente chamados de "caixotinhos"ou "caixinhas".

[10] Neste caso, "tecla" é uma designação para botão.

Zé Calixto afirma que, apesar da proibição paterna, quando seu pai se ausentava, "continuava treinando", a ponto de desenvolver-se rapidamente, e aos doze anos estava preparado para enfrentar os bailes. A mesma situação básica ocorre na narrativa do sanfoneiro paraibano Geraldo Correia: "Eu tinha um irmão chamado Severino Correia que tocava oito baixos. Ele viajava e deixava o instrumento atrepado [sic]. Isso foi em 1945. E eu derrubava o instrumento, pegava e ia tocar". E ainda, de forma não muito diferente, no relato apresentado por Arlindo dos 8 baixos, "o mestre do Beberibe" [11].

> Eu fui morar em Jaguaré. E lá, eu comecei a pegar na sanfona, que ele [o pai] não queria. Ele botava a sanfona em cima de um armário, e quando ele saía pra trabalhar, eu pegava um tamborete, ficava em pé, tirava o *harmônico*[12] dele e começava a tocar. Quando tava perto dele chegar, eu pegava e botava de volta no mesmo canto (ARLINDO DOS 8 BAIXOS, 2005).

Um dos irmãos de Zé Calixto, conhecido pelo nome artístico de Bastinho Calixto[13], relatou-nos minuciosamente o seu processo de aprendizagem da sanfona de oito baixos ocorrido em Campina Grande, no começo da década de 1950, onde também é perceptível o confronto, estimulado pela recusa da autoridade paterna, que neste caso, tem o irmão mais velho como aliado.

> Eu tinha cinco anos e sempre roubava a sanfoninha de Zé Calixto ou de meu pai, quando eles saiam. Aí eu começava a mexer na sanfona. Papai tocava, Zé tocava e eu queria aprender. Mas era proibido, meus pais não aceitavam. O Zé Calixto me pegou algumas vezes tocando a sanfoninha, tomou, me deu uma bifa! Teve uma vez que ele me amarrou, mas não adiantou, mas ele teve que ceder à essa coisa, né? (comunicação pessoal, 2009).

Normalmente estes relatos trazem dialeticamente a figura compreensiva da mãe. Em alguns momentos, ela é a pessoa que estimula o filho a seguir adiante em seus primeiros passos. Zé Calixto se recorda do estimulo que recebeu de sua mãe, Maria Tavares Calixto.

> Eu chamava minha mãe: - ô mãe, escute aqui minha mãe, já estou aprendendo alguma música, já estou *solfejando*[14]. E então começava outra música, e ela me dando apoio, me elogiando, dizendo que estava bonito, e eu me empolguei mesmo, fui indo, fui indo... Quando eu completei dez anos, nessa estradazinha, devagar, eu já sabia tocar música inteira, já tocava para o povo dançar (CALIXTO, 2010).

[11] Titulo honorífico dado por Luiz Gonzaga.
[12] Eventualmente a sanfona é chamada de "harmônico" ou "harmônica", sobretudo na região Nordeste.
[13] Pseudônimo de Sebastião Calixto, sanfoneiro e destacado produtor musical de forró, um dos irmãos de Zé Calixto.
[14] Neste caso, o termo é utilizado freqüentemente por Zé Calixto com o sentido de reconhecimento das notas que compõem uma melodia.

Em outros relatos, é a mãe aparentemente descuidada, que finge não estar percebendo os passos secretos do rebento, avisando em sinal de alerta a chegada do pai ou irmão mais velho.

> Meu pai dizia: "Se eu te pegar tocando esse oito baixos, eu vou te dar uma coça, rapaz!" De modo que eu tocava escondido. A minha mãe, sempre minha amiga, deixava eu tocar, tocaiava quando ele vinha da rua: "Teu pai vem". Eu corria e escondia o oito baixos ligeiro. E assim, eu fui aprendendo aos poucos. (ABDIAS, 1987).

A relação afetiva que se estabelece entre mãe e filho que se unem contra o pai "opressor" é a reedição de um velho complexo estudado pela psicanálise.

> (...)o pai é vivenciado primariamente como um inimigo.Para ele é transferida a carga de agressão originalmente vinculada à mãe "má" ou ausente. Permanece com a mãe (normalmente) o desejo vinculado à mãe "boa" ou presente, nutridora e protetora (CAMPBELL, 1949, p.18-19).

Devemos mencionar que o momento que marca a infância destes sanfoneiros – final da década de 1930 e inicio da década de 1940, a prática que envolve o instrumento ainda estava à margem dos canais de veiculação e divulgação midiáticos. Sendo assim, a "enxada"- o trabalho na lavoura e no roçado, ainda era o caminho natural a ser seguido por um jovem aspirante a sanfoneiro de oito baixos nas áreas rurais da Zona da Mata pernambucana como Arlindo dos 8 baixos ou do agreste e sertão paraibano como Zé Calixto e Geraldo Correia, ainda que se considere a importância desempenhada pelos sanfoneiros nos bailes rurais.

Estes conflitos podem ser polarizados nas antinomias mãe (feminino) /pai (masculino) e sanfona (lazer) /enxada (dever), como aparecem explicitados no relato de Arlindo dos 8 baixos, em que seu pai dizia: "Nunca vi um sanfoneiro com duas calças".

> *Minha mãe nunca se importou, nunca ligou*. Já o meu pai, às vezes, quando ele estava em casa, eu ia pegar a sanfona na vista dele, ele dizia: - Guarde isso, rapaz! Isso não tem futuro! Pegue a enxada e vamos pro roçado, eu nunca vi um sanfoneiro com duas calças (comunicação pessoal, 2009).

Em todas as narrativas, há um dado momento que a figura opositora do pai ou irmão mais velho deixa-se vencer pelo jovem aspirante a sanfoneiro, reconhecendo-lhe o talento inato, o "dom", neste processo em que "a tradição é aprendida, mas não é ensinada" (RICE, 1994, p.65). Ou no caso de Arlindo dos 8 baixos, onde o consentimento paterno se estabelece de forma simbólica, dentro de estritos termos de referências culturais.

> Quando foi um dia, eu estava com o instrumento lá, ele chegou, eu tava tão entretido que não percebi. Quando eu dei conta, ele já estava na porta. Ele

> não disse nada, entrou direto e foi lá pra cozinha. Fiquei com medo e pensei: - agora vou levar uma 'lapada', não tem pra onde correr. Aí ele entrou, e eu ouvi quando ele falou com a minha mãe lá dentro: - Estais ouvindo o que o Arlindo está fazendo? Ela disse: - Estou. Aí, quando estava perto dele sair da cozinha para a sala, eu botei a sanfona em cima da mesa. Aí pensei: - se ele chegar e botar a sanfona de volta pro mesmo canto do armário, aí eu sei que ele não quer que eu toque mais, e se ele deixar lá, é porque a barra limpou. Aí ele almoçou e foi embora. Não tive demora, puxei o fole e comecei a tocar de novo. Aí, desse dia em diante, ele nunca mais falou nada (ARLINDO DOS 8 BAIXOS, 2005).

A importância do consentimento da figura hierárquica que encarna o mestre – pai ou irmão mais velho, é fundamental, espécie de troféu de afirmação conquistado pelo sanfoneiro, e pode ser decisivo para a afirmação profissional do discípulo na rede social que legitima os intérpretes[15].

Entretanto, ainda que a superação do conflito inicial pareça ser uma constante em todos os relatos, eventualmente, é algo não se resolve de imediato, adquirindo novas significações. Luizinho Calixto descreve um difícil processo de afirmação e insistência até que seu irmão mais velho (e tutor), Zé Calixto, aceitasse seu talento. Enquanto se consolidava como instrumentista, em meados da década de 1970, Luizinho residia na casa de Zé Calixto, no Morro da Pedreira, Rio de Janeiro. Sempre que algum amigo ou vizinho expressava algum juízo de valor positivo sobre os avanços técnicos de Luizinho, Zé Calixto desmerecia-o, afirmando: "O Luizinho não toca é nada! Na idade dele eu já tocava três vezes mais". Segundo me explicou Zé Calixto, essa estratégia de recusa é positiva: "isto é bom, porque faz o estudante forçar a memória". Apenas quando Zé Calixto reconheceu o talento do irmão caçula, pôde este definitivamente alçar vôo como instrumentista reconhecido pela comunidade de praticantes e apreciadores.

A luta acirrada pelo espaço de consolidação profissional pode ser vista pelo prisma de uma disputa de mercado que gera uma estética do desafio. Sendo um elemento intrínseco à competitividade que define as posições e a legitimação no espaço artístico, ocorre em diferentes tradições musicais, sobretudo naquelas em que a prática é partilhada por um número reduzido de indivíduos especialistas, num contexto onde se torna o principal meio de sustento.

[15] Como no relato de Abdias, em que, ao contrario de desaprovação, recebe o consentimento da autoridade paterna, conseguindo "provar que já sabe tocar": "Certo dia, ele [meu pai] me pegou na "garapa"[15], tocando, mas tocando muito. Aí, ao invés dele ter uma reação de raiva, foi de alegria, ficou muito contente. Mas eu tinha seis pra sete anos de idade... É uma coisa que só vendo pra crer" (ABDIAS, 1987).

> Em algumas culturas, como os Venda e os Flathead, a aprendizagem musical é muito difundida; virtualmente qualquer indivíduo aprende a cantar, tocar ou mesmo compor como parte integral do ambiente social. Em outras culturas, o status do músico é atribuído a certas famílias (como por exemplo, no norte da Índia), ou, como no ocidente, é realização somente dos indivíduos mais talentosos (RICE, 1994, p. 42).

A dificuldade técnica inerente ao instrumento, o repertório instrumental de caráter solista e o restrito campo de atuação profissional são fatores que parecem ter inibido o alargamento desta prática. Também devemos considerar a significância que adquire a linhagem a qual pertence o sanfoneiro, com o estreito vinculo do aprendizado ao contexto familiar. O mestre – simbolizado pelo pai ou irmão mais velho, que, a certa altura, reconhece o "dom inato" do jovem aprendiz que consegue "provar" sua musicalidade, sendo, conseqüentemente, aceito como sanfoneiro, permitindo-lhe dar continuidade à esta tradição musical.

Referências

ABDIAS. “Depoimento”. In: *A Paraíba e seus artistas***.** TV Paraiba, 1987. 1 DVD (25 min).

ARLINDO DOS 8 BAIXOS. *O mestre do Beberibe***.** Direção: Anselmo Alves e Lêda Dias. Recife, Realiza Birô de Comunicação, 2005. 1 DVD (55 min).

ARAÚJO, Liliana Gomes da Silva. *Excelência em contextos de realização: Na busca da convergência de factores cognitivos, motivacionais e de personalidade*.Tese de doutoramento em psicologia. Universidade do Minho, novembro de 2010.

ARAÚJO, Samuel. Resenha de Brazil: Forró, music for maids and taxi drivers e Asa Branca: Accordion Forró from Brazil. *Revista de Música Latinoamericana***.** v. 12, n.1, p. 97 – 99, 1991.

CALIXTO, Zé. “Depoimento de Zé Calixto”. In: 40 Anos de Forró**.** São Paulo, Pequizeiro, 1999. 1 disco sonoro, CD. Faixa 22 (7min 59 s).

CALIXTO, Zé. Entrevista com Zé Calixto. *Programa Diversidade*.Campina Grande, TV Itararé, 19/07/2010. http://www.youtube.com/watch?v=zeFHGM-3df0. Acesso em 02 de julho de 2011.

CAMPBELL. Joseph. *The Hero with a thousand faces***.** Princeton University Press, 1949.
GAGNÉ, Françoys. *A Differentied Model of Giftedness and Talent*.Université Du Québec à Montreal, Canadá. Montreal, 2000.

GONZAGA, Luiz.; MORAIS, Guio de. Pau de Arara. In: GONZAGA, Luiz. Luiz Gonzaga, 50 anos de chão. São Paulo, RCA, 1996. 5 discos sonoros, 33 1/3 rpm. Disco 1, Lado B, faixa 4. (2min 10 s).

GONZAGA, Luiz & TEIXEIRA, Humberto. Respeita Januário. In: Gonzaga, Luiz. *Dança da Moda/ Respeita Januário*. Rio de Janeiro, RCA-Victor, 1950. 1 disco sonoro, 78 rpm. Lado B. Remasterizado digitalmente.

LESSA, Barbosa & CORTES, Paixão. *Danças e andanças da tradição gaúcha*. Porto Alegre, Garatuja, 1975.

RACY, Ali-Jihad. A Dialectical Perspective on Musical Instruments: The East-Mediterranean Mijwis. ***Ethnomusicology***. v. 38, n. 1, p. 37 – 57, 1994.

RICE, Timothy. *May it fill your soul - Experiencing Bulgarian Music***.** The University of Chicago Press, 1994.

SIQUEIRA, Batista. *A origem do termo Samba.* Rio de Janeiro, IBRASA,1977.

TRAVASSOS, Elizabeth. John Blacking ou uma humanidade sonora e saudavelmente organizada. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 16, p.191-200, 2007.

Depoimentos:

Arlindo dos 8 baixos – Recife, 10 de agosto de 2009.

Bastinho Calixto – Campina Grande, 12 de agosto de 2009.

Geraldo Correia – Campina Grande, 11 de agosto de 2009.

Luizinho Calixto - Rio de Janeiro, 02 de janeiro de 2010.

Zé Calixto – Rio de Janeiro, 18 de novembro de 2007, 14 de outubro de

O "E-book" de Teclado do CAEF da UFRGS visto através do modelo CLASP e da Abordagem Multimodal

Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho
UFES
ernesto.hartmann@ufes.br

Ronal Xavier Silveira
UFES

Mirna Azevedo Costa
UFES

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar o *E-book* de teclado, conteúdo auxiliar da interdisciplina Teclado do convênio Prolicen UFRGS-UFES-UFBA-UDESC-UFMT-UFAL-UNIR, a partir dos pressupostos metodológicos de educação musical do modelo CLASP de Keith Swanwick e da Abordagem Multimodal de Marion Veerhalen.
Palavras chave: *E-book* de teclado; Keith Swanwick; Modelo CLASP; Marion Verhaalen; Abordagem Multimodal.

O Contexto

O estudo de caso objeto deste trabalho propõe uma análise do *E-book* de Teclado (material didático da interdisciplina Teclado-Instrumento do curso de Licenciatura em Música EAD UFRGS/UDESC, UFAL, UFBA, UNIR, UFMT e UFES, elaborado pelo corpo docente e discente do curso) à luz do pensamento de Keith Swanwick e da Abordagem Multimodal de Marion Verhaalen. A partir das propostas metodológicas do modelo espiral de aprendizagem musical, e da Abordagem Multimodal, pretende-se observar como se constitui o *E-book*, material disponível e de conteúdo aberto, que serve como conteúdo auxiliar desta interdisciplina.

Segundo a página do CAEF na internet, local onde se situam os *E-books* de teclado e de violão,

> O Programa de Pró-Licenciatura em Música é o primeiro Curso de Graduação à Distância em Música do país e formará 840 professores da educação básica em exercício, em cinco estados diferentes, numa parceria entre sete Universidades [...] o Programa de Pró-Licenciatura em Música foi o segundo colocado na área de Artes na seleção nacional realizada pelo FNDE/MEC. O resultado foi divulgado no DOU em 22 de fevereiro de 2006. A UFRGS é a representante das universidades parceiras e irá fornecer os diplomas para os professores cursistas. As universidades parceiras da UFRGS são: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal

> do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). (CAEF/UFRGS, 2006).

No Brasil, a tradição conservatorial de ensino de instrumento nos cursos superiores, seja de bacharelado ou licenciatura - dado que os cursos de licenciatura quase que na totalidade foram concebidos inicialmente como apêndices dos cursos de bacharelados, ao menos no que diz respeito ao estudo do instrumento - ainda retrata uma tendência à adoção de um perfil predominantemente instrucional, calcado em uma relação demasiadamente individualista entre o professor e o aluno (visto que a maioria esmagadora das aulas são individuais e não em grupo), assemelhando-se a um modelo mestre-artesão/discípulo. Especificamente, na área de teclado, a grande rejeição ainda observada à utilização de técnicas de ensino em grupo apenas corrobora para o aprofundamento deste modelo como hegemônico, apesar de alguns excelentes trabalhos científicos que apontam e legitimam o ensino em grupo como opção eficiente e viável.

Já na década de 90, Diana Santiago diagnosticava com clareza a forte presença da tradição tutorial no ensino de piano,

> No que diz respeito ao ensino instrumental no Brasil, a tradição do ensino individualizado é fortemente arraigada e, infelizmente, preconceituosa. Na área especifica do ensino do piano, são escassos os trabalhos, não somente no que conceme a pratica pedag6gica, mas também quanto a investigação das características dos candidatos ao estudo desse instrumento (SANTIAGO, 1995, p. 74).

que, como comenta QUEIROZ (2010), pouco mudou desde então, pois este afirma que,

> "Via de regra, esta tem sido a práxis das aulas de instrumento musical nas instituições formais de ensino de música no Brasil – herança de uma tradição da pedagogia musical que consagrou o professor de instrumento como mentor, tutor por excelência, aquele que ano após ano orienta, aconselha e forma através de encontros individuais" (QUEIROZ, 2010, p. 453)

Porém, as necessidades atuais e a própria dinâmica do século XXI não mais comportam uma única metodologia de aprendizagem, ela deve permitir diversas modalidades concentradas nas condições reais, necessidades e interesses dos estudantes,

> Há trinta anos, a decisão de estudar piano se restringia quase que exclusivamente à opção pelos cursos dos conservatórios. Teclado, nessa época, era coisa rara e apenas entendido como instrumento de bandas eletrônicas. Estudar piano era uma escolha que implicava tantos outros compromissos, que raras pessoas tinham direito a ela. Desde o início dos estudos falava-se no talento, na adesão a um projeto educacional de longo prazo e na possível destinação profissional. Presumia, ainda, a aquisição do instrumento musical e de livros de estudo com preços inacessíveis à maioria dos brasileiros. Hoje, felizmente, para além da opção pelos cursos com vistas à carreira de instrumentista profissional, existe a oferta de cursos que

> atendem projetos pessoais de formação mais específica. Essa possibilidade, aliada a outros fatores como as facilidades oferecidas pelo mercado de instrumentos musicais e o próprio movimento de inclusão digital aumentaram consideravelmente o acesso ao estudo da música com qualidade, ampliando também o raio de ação do indivíduo e a interação entre as pessoas. (CAEF/UFRGS, 2006).

Convém ainda assinalar que diversas suposições frequentemente associadas pelo senso comum (infelizmente ainda bastante vigente entre os professores de instrumento) ao modelo de Educação à Distância (até mesmo pela eventual substituição do termo Educação por Ensino) não se colocam como questões quando nos aprofundamos nas propostas da EAD. Talvez a mais comum destas diga respeito a uma possível substituição do modelo presencial por um modelo não presencial. Uma simples observação da legislação vigente nos indica que ao menos 70% da avaliação devem advir de um exame presencial. Ainda, a concepção de que o nosso país, para oferecer uma educação pública superior de qualidade, não tem condições e estrutura para cobrir o imenso espaço geográfico necessário, apenas contribui para a instauração de modelos diferenciados dos tradicionais presentes atualmente na academia, que obviamente, não contemplam as condições pressupostas de universalização do ensino.

Essencialmente, parece que estes preconceitos são gerados a partir de uma compreensão da EAD como uma mera transposição do ensino presencial, apenas mediado pela tecnologia. Dessa forma, concordamos, haveria sim um decréscimo da qualidade do ensino, visto que a presencialidade material implica na própria inerência da presencialidade. Contudo, a EAD é uma outra proposta de construção do conhecimento, ela deve partir de novas experiências educacionais, promovendo novas formas de interatividade, participação, sendo a tecnologia, apenas um mediador facilitador deste processo, e não o fim em si mesma.

Esta visão está claramente posta na concepção do *E-book*, quando examinamos a seguinte afirmação,

> Entretanto, são muitos os desafios ao se criar um método de ensino de instrumento a distância. É preciso ir ao encontro das necessidades do estudante on-line. O ensino a distância implica um novo modo do ser, de saber e de apreender, criando novos desafios que implicam novas competências e novas formas de construção do conhecimento. (CAEF/UFRGS, 2006).

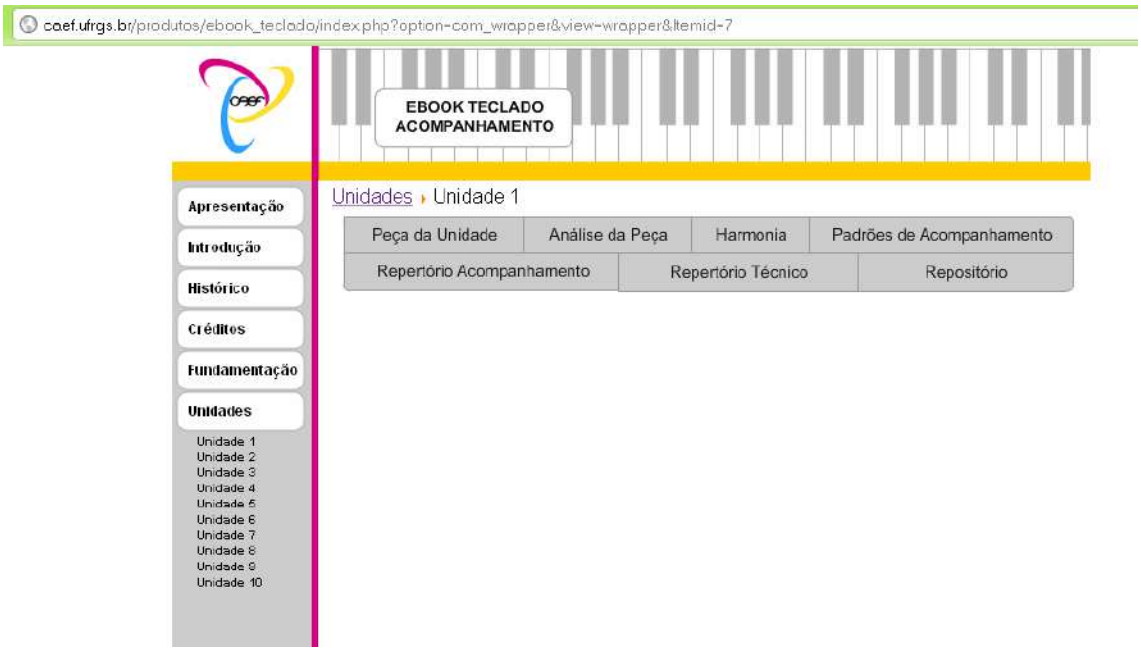
O E-book de teclado

O *E-book*, abreviação de Livro Digital existe em duas formas: Violão e Teclado. Para este estudo concentraremos na versão de Teclado que é bastante diferente da versão para Violão, esta última merecedora de um estudo específico). O livro, disponível na internet (não é restrito aos alunos) e de conteúdo aberto (compõe-se de várias peças de alunos e tutores do curso) constitui-se de quinze unidades divididas cada uma em três níveis de aproveitamento.

As figuras 01 a 03 ilustram as telas visualizadas pelos usuários, com as características mais marcantes da apresentação visual do *E-book*: a figura 01 é a tela de entrada, onde ao lado esquerdo do usuário visualizam-se as opções de unidades e de Apresentação, Histórico, Créditos e Fundamentação do *E-book*. Ao alto têm-se as opções de navegação da unidade, Peça, Análise, etc. A figura 02 representa a tela após ter sido selecionada a opção Peça da Unidade e a figura 03 o vídeo que se abre a partir da opção escolhida pelo usuário ao visualizar a partitura. A Partitura pode ser baixada para impressão em formato PDF (também através do repositório) ou simplesmente visualizada na tela.

As telas apresentam o esquema geral de todas as unidades onde estão disponíveis: Partitura da peça da unidade, Análise da peça da unidade, Harmonia com propostas de acordes relacionados à peça em questão, Padrões de acompanhamento, Repertório de acompanhamento com peças selecionadas (peças para Teclado a duas mãos e Teclado e Voz, visando trabalhar a coordenação e habilidades de acompanhamento), Repertório técnico (estudos abordando as dificuldades da peça em questão) e Repositório (onde é possível navegar em busca de todos os arquivos de som e texto disponíveis do *E-book*).

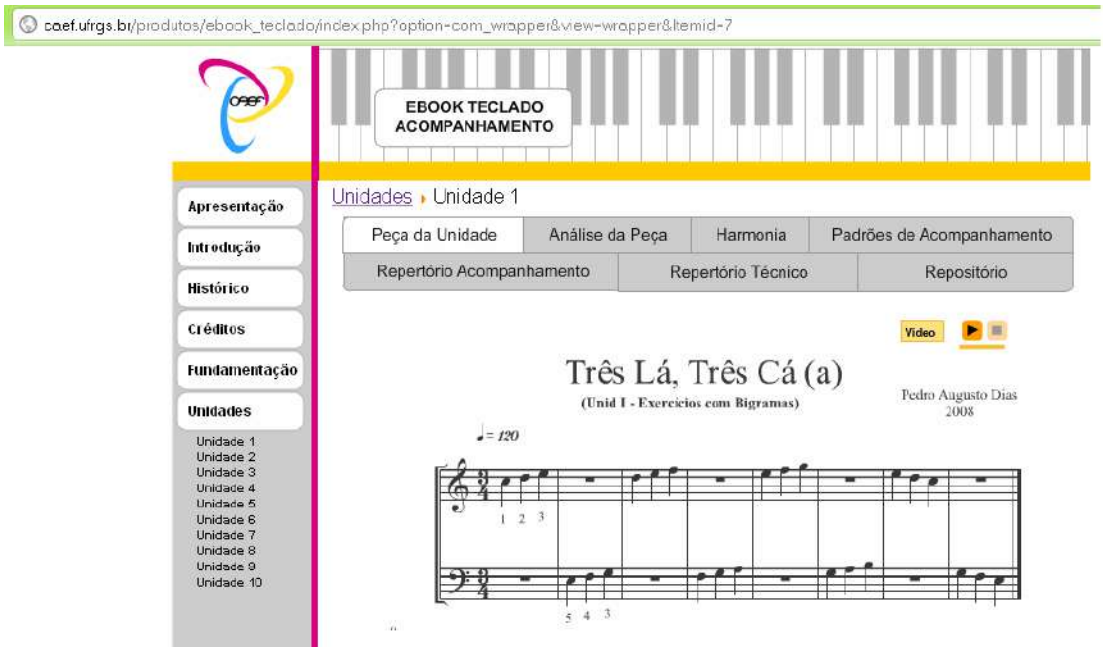
Figura 01. Tela de apresentação da unidade 1:



Fonte: CAEF - Centro de Artes e Educação Física da UFRG - 2006 Página disponível em http://www.caef.ufrgs.br/produtos.

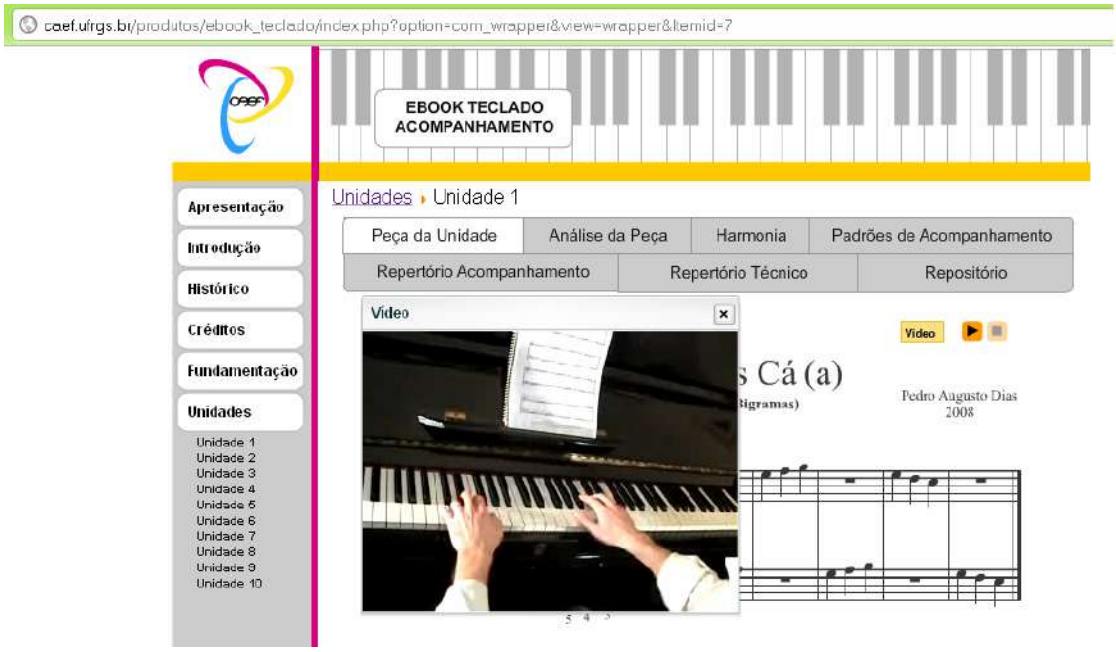
Figura 02. Tela de apresentação da unidade 1 - partitura da peça nº 1 Três-Lá, Três Cá de Pedro Augusto Dias (2008)[1]:

[1] Monitor do CAEF.



Fonte: CAEF - Centro de Artes e Educação Física da UFRG - 2006 Página disponível em http://www.caef.ufrgs.br/produtos.

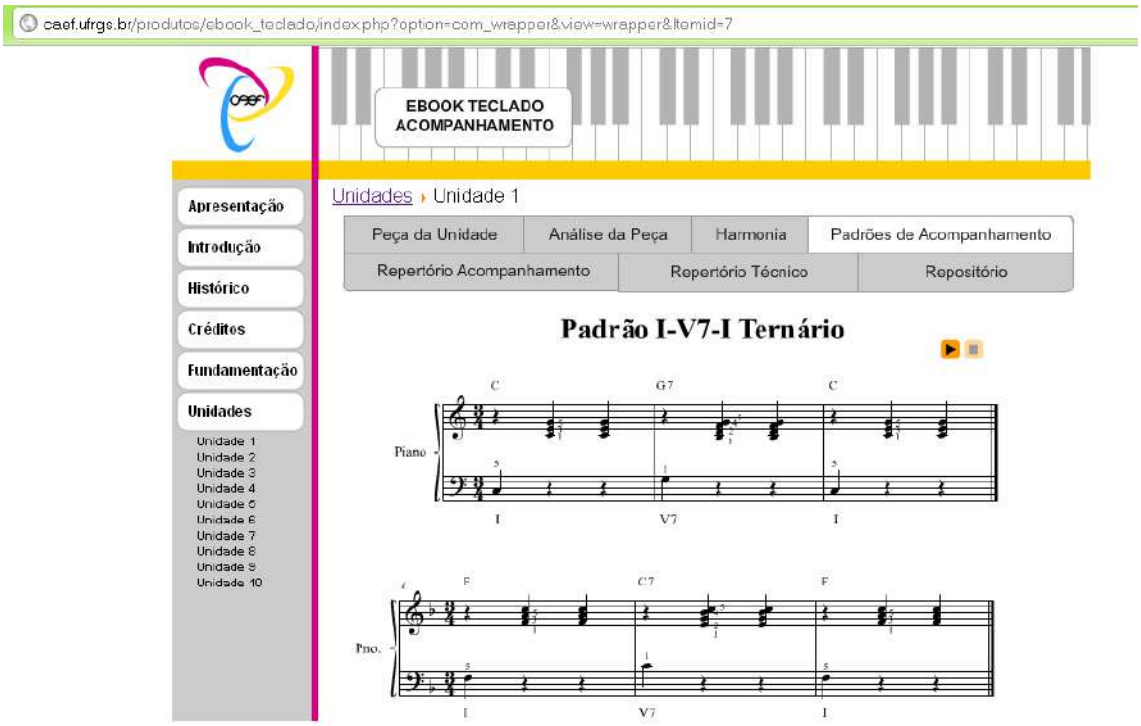
Figura 03. Tela de apresentação da unidade 1 - vídeo:



Fonte: CAEF - Centro de Artes e Educação Física da UFRG - 2006 Página disponível em http://www.caef.ufrgs.br/produtos.

A figura 04 ilustra um exemplo de Padrão de acompanhamento a partir da peça nº 1, ilustrada na figura 1.

Figura 04. Tela de apresentação da unidade 1 - Padrão de acompanhamento:



Fonte: CAEF - Centro de Artes e Educação Física da UFRG - 2006 Página disponível em http://www.caef.ufrgs.br/produtos.

Vale observar que grande parte do material está também disponível em arquivo no formato MIDI, sempre disponível através do botão de “play” acima da partitura ou para ser baixada pelo Repositório.

O Modelo CLASP de Keith Swanwick e a abordagem Multimodal de Marion Verhaalen

O Modelo CLASP de Keith Swanwick

Partindo do pressuposto que toda atividade musical deve ser musical (*Ensinando Música Musicalmente*), Swanwick posiciona-se a favor da experiência sonora como ponto de partida para a aprendizagem e a construção do conhecimento musical sem, contudo, estabelecer um mero empirismo. Ao propor que a construção do conhecimento musical se dá por etapas, o autor demonstra uma forte influência de Jean Piaget e David Ausubel (aprendizagem significativa) estabelecendo uma proposta de educação musical fundamentada em dois conceitos: a espiral do conhecimento musical e o modelo CLASP.

Em síntese, Swanwick demonstra que o gráfico estrutural do desenvolvimento musical se dá na forma de uma espiral. Através desse gráfico, Swanwick demonstra em níveis relacionados com a faixa etária dos alunos “compositores” estudados, com possibilidades de

aplicação também aos adultos. Tais níveis ou territórios foram divididos em quatro: Material, Expressão, Forma e Valor. A proposta central de Swanwick é a de apresentar e trabalhar os conteúdos de forma transversal, vinculada, favorecendo assim o aprendizado integrado e possibilitando que essas fases sejam vivenciadas com um vínculo contínuo entre elas. Entendendo o significado de cada uma das letras da sigla C.L.A.S.P. podemos compreender melhor o que Swanwick almeja com sua teoria: dar subsídios de organização para uma educação musical sistematizada de forma que todos os elementos da sigla não sejam nem priorizados, muito menos, desprezados. Os significados estão expressos a seguir:

C – *Composition*, Composição (criação e improvisação).
L – *Literature*, Literatura (história da música).
A – *Apreciation*, Apreciação (reconhecimento de estilos / forma / tonalidade / graus).
S –*Skills*, Estudos Técnicos, Técnica (manipulação de instrumentos musicais, domínio instrumental).
P – *Performance* - Execução (cantar, tocar).

A Abordagem multimodal

De acordo com 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 musica (ARANTES, 2006).

Na década de 80, a professora Marion Verhaalen desenvolveu uma proposta de Abordagem Multimodal a partir da integração de quatro grandes eixos paradigmáticos de educação musical: Teorias Behavioristas, Teorias Cognitivas e Gestalt, Teorias Desenvolvimentistas e Teorias Humanistas. Ao promover um diálogo entre estes eixos, a autora 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 Multimodal concentra-se na capacidade de auto-avaliação do estudante, responsável direto (evidentemente junto com o professor) da construção do seu conhecimento, sendo, portanto, candidato a tornar-se sujeito autônomo, objetivo capital do projeto educacional humanista.

> O conhecimento progressivo da linguagem musical deve ser dirigido no sentido da percepção-expressão, em som, de concepções musicais. A música, enquanto linguagem, se utiliza de símbolos e o ser humano pensa musicalmente através destes símbolos. A força inerente do discurso musical é mais bem explorada e compreendida na medida em que seus símbolos são aprendidos. Os símbolos são referenciais, e através da diferenciação e da integração desses é possível a estruturação do raciocínio musical. As mudanças provocadas por essa estruturação resultam em um aumento progressivo da complexidade dos conceitos adquiridos e a emergência da estrutura que comporta tais conceitos. O desafio do ensino dos símbolos musicais se situa no ensiná-los dentro da própria natureza da música e não através de definições e designações de outras linguagens. Conceitos e símbolos musicais precisam ser extraídos de situações musicais, através de experiências que ressoem nas estruturas internas da musicalidade humana (NUNES, 1991).

Ao convocar o comparecimento de todos os sentidos à experiência musical, a abordagem Multimodal complementa a proposta de Swanwick, pois, além de conceber a construção do conhecimento musical como trajeto não linear entre a experiência sonora e a abstração da linguagem (Material para o Valor), pressupõe a utilização da memória e o desenvolvimento das diversas inteligências, indissociáveis do ato de apreender.

Apesar de diferenciar-se conceitualmente dos autores citados, MONTANDON (1995, p. 71) observa que a integração dos sentidos na experiência da aprendizagem é fundamental quando afirma que nas contribuições interdisciplinares de psicólogos, educadores e pedagogos apresentam-se alguns procedimentos unanimemente considerados essenciais como,

> - a experiência concreta deve preceder a aquisição de conceitos;
> - quanto mais experiências sensoriais estiverem envolvidas – sentidos visual, tátil, auditivo, sinestésico – maior a rapidez e acuidade o conceito musical é abstraído, reconhecido e retido na memória;
> - respostas verbais, escritas ou motoras auxiliam a verificação do conhecimento;
> - relacionamento e interação do conhecimento musical com as habilidades de execução;
> - reaplicação em contextos diferentes de um mesmo conceito;
> - importância da motivação e da integração e equilíbrio dos aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores. (MONTANDON, 1995, p. 71)

O *E-book* de Teclado a luz das metodologias discutidas

A possibilidade de interação entre o usuário e o objeto, mediada pelo *E-book* nos parece ser a principal característica deste método. A possibilidade de manipulação, seja através do arquivo MIDI (via um editor de texto musical como o *Finale*, por exemplo), seja através da contribuição de uma composição para o conteúdo que é aberto, é um estimulante não somente para a aprendizagem específica do instrumento, como para a construção do

conhecimento em outras interdisciplinas, como Arranjos, Sistemas de Organização Sonora etc.

Não obstante, as premissas do Método CLASP são efetivamente contempladas, pois existe a Composição, a Literatura (Repositório, Repertório Técnico) a Apreciação (através do Vídeo e do texto) a aquisição da técnica (Repertório e estudos técnicos) e, evidentemente a Performance. A Abordagem Multimodal reside essencialmente na possibilidade desta interação e nos usos possíveis em diversas combinações proporcionadas pelas diversas estratégias presentes nas opções e suas combinações apresentadas por este objeto de aprendizagem virtual.

Ao contribuir para a confecção deste *E-book*, o usuário descobre-se na interessante posição de autor, posição esta que oportuniza a problematização dos conteúdos musicais que se apresentam integrados e multidimensionais (simultâneos) no ato de compor. Esta ação é, a partir da análise do modelo CLASP, uma situação singular onde a progressão entre o nível Material e o nível do Valor ocorre de forma excelente, dado a condição do estudante se ver impelido a refletir sobre as questões inerentes à criação tal como (forma, textura, harmonia, contraponto, etc.) resultando na verdadeira construção de seu conhecimento musical.

Como nos diz a própria coordenadora na apresentação do *E-book*, e parafraseando Swanwick, Ensinando (e aprendendo) música "artisticamente": "Deseja-se a todos momentos de grande satisfação artística, à medida que os resultados musicais forem sendo obtidos, por intermédio desta obra, em constante processo de aperfeiçoamento" (NUNES, CAEF/UFRGS, 2006).

Conclusões

Por fim, concluímos que, à luz das metodologias destacadas neste trabalho, a saber: O modelo CLASP e a Abordagem Multimodal, é possível conceber o *E-book* de teclado, objeto virtual de aprendizagem, como uma ferramenta poderosa, capaz de promover estimulo através da interatividade com o usuário, oportunizando uma forma consistente de construção do conhecimento.

Vale observar que esta ferramenta não se limita a utilização somente na EAD, ela é compatível com a educação presencial, desde que a proposta de descentralização do ensino nos conteúdos esteja presente, condição essencial para o aproveitamento de todas as suas potencialidades. Essa condição pode ser dar indiferentemente tanto presencialmente quanto à distância.

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 Juno de 2011.

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.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. **Investigação sobre o repertório obrigatório no Curso de Piano: análise e influências na formação do aluno**. Florianópolis, Anais do XX Encontro da ANPPOM 2010, disponível em http://www.anppom.com.br/anais/ anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf. Acessado em 15 de Junho de 2011.

MONTANDON, Isabel. **Aula de piano ou aula de piano? O que podemos entender por "ensino de música através do piano"**. Porto Alegre: Revista Em Pauta, Vol 11, Novembro de 1995.

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 Juno de 2011.

SANTIAGO, Diana. **"As oficinas de piano em grupo" da escola de música da Universidade Federal da Bahia**. Revista da ABEM nº 2, 1995, disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_8.pdf), acessado em 15 de Junho de 2011.

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

VERHAALEN, M. **Explorando música através do teclado**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 1989.

O ensino coletivo de música a partir da formação de uma banda de garagem

Luiz Eduardo Guarilha Domingues
Instituto Integrartes
luguari@terra.com.br

Resumo: Este estudo aborda as práticas musicais em uma Organização Não Governamental (ONGs) e analisou o processo pedagógico-musical focando especificamente a formação instrumental de uma banda de garagem (bateria, baixo, guitarra, teclado e voz) para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de música com o público infanto-juvenil. As práticas musicais são entendidas como práticas sociais e o "processo pedagógico-musical como um fato social total (KLEBER, 2006) enfatizado o caráter sistêmico e, pluridimensional na produção de conhecimento musical. Nessa perspectiva, o contexto, o coletivo, os valores simbólicos e materiais se mostram enredados na dinâmica da construção das identidades sociomusicais juvenis e ampliam os espaços para novas formas de se pensar o processo de ensino e aprendizagem musical.

Palavras chave: Educação musical. Banda de garagem. Fato Social Total. Ensino coletivo de música.

1 – INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o processo de ensino aprendizagem de música desenvolvido através de uma proposta de Prática de Banda Infanto-Juvenil. Trata-se de uma prática musical de cunho coletivo voltada para o repertorio de musica popular que oferece um rico campo para reflexões sobre a presença da música no contexto social dos indivíduos, dos grupos sociais e a dinâmica interpessoal estabelecida entre os participantes. Tal perspectiva se alinha com a visão de organização curricular por projetos de trabalho, que vem sendo difundido a partir da década dos anos 80.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tal proposta pode ser adaptada a diversos cenários de ensino-aprendizagem de música, porém, neste caso realiza-se com a formação de uma banda de garagem – bateria, baixo, guitarra, teclado e voz. No entanto, pode ser aplicada a qualquer formação instrumental desde que o professor tenha capacitação para realizar esse trabalho ou conte com auxílio de um professor especialista.

O Trabalho apresentado se apoiou na perspectiva analítica do entendimento de que o processo pedagógico musical em projetos sociais é visto como um "fato social total" como

propõe Kleber (2006). Trata-se de uma visão sistêmica onde projetos sociais constituem espaços para produção de conhecimento musical cujos contextos estão entrelaçados, isto é, leva-se em consideração quatro categorias de contextos conectados: institucional, histórico, sociocultural e o contexto de ensino e aprendizagem musical. Kleber (2006) destaca a visão sistêmica como ferramenta de análise partindo do pressuposto de que o processo de aprendizagem musical está conectado com a história de vida, a bagagem cultural e os valores simbólicos e materiais presentes no contexto sociocultural daqueles alunos envolvidos com o fazer musical imprimindo-se um caráter acentuadamente social.

Nessa perspectiva consideramos música como uma prática constituída social e culturalmente. Kleber (2006) aponta "a tentativa de se entender a música como uma prática significativa distinta, constituída social e culturalmente, descartando o pensamento sobre a música a partir dela própria como uma prática cujo significado esteja baseado nos sons mais do que na totalidade de trabalhos singulares" (p. 28).

Segundo Kleber (2006) Blacking acredita que "[...] o interesse das pessoas podem estar mais nas atividades sociais associadas á música do que nela em si mesma". O autor ainda enfatiza que "habilidades musicais nunca podem ser desenvolvidas sem alguma motivação extramusical". Sendo assim, não seria tão estranho associar o interesse do público infanto-juvenil em aprender a tocar um instrumento musical após assistir um show artístico.

O processo de aprendizagem e ensino de música, considerando os aspectos acima, tem seu eixo conduzido pela "ação de fazer música" ou "musicando" no sentido defendido por Small (1995), incorporando os processos coletivos intersubjetivos e dialógicos. O desempenho musical, nessa perspectiva, abrange "os rituais", "os jogos", "o entretenimento popular" e formas de interação que tornam o aprendizado significativo.

2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa, afirma Minayo (2004, p.10), incorpora "a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais [...] como construções humanas significativas". Segundo Víctora *et al* (2000, p. 34), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que "qualquer coisa ou pessoa só existe de fato, na medida em que nós tomamos parte dele e ele faz sentido para nós". Outro pressuposto é que "há uma preponderância da ação grupal sobre a individual, na medida em que se entende

que a sociedade não é apenas uma soma de indivíduos e, por conseguinte, a ação grupal não é uma soma de ações individuais".

2.2.2 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso consiste na "observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (BOGDAN e BIKLEN et al., 1994). Nos leva a visualizar uma imagem que poderia a ser descrita como a de uma convergência de informações, de vivências e de troca de experiências. Partindo da percepção de cada participante desta atividade, nos levaria à compreensão mais clara da natureza e da dinâmica de um fenômeno que seria foco de nossa observação.
O conhecimento que advêm do estudo de caso tem um valor único, próprio e singular, que começa pela recolha de dados que vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Esta recolha consiste em entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.

2.2.3 COLETA DE INFORMAÇÕES

Com vista a nortear este trabalho dois ex-alunos foram escolhidos para serem entrevistados. O primeiro, entrevistado é Fernanda, atualmente formada em Licenciatura em Música e o segundo é Artur, atualmente cursando marketing na faculdade Estácio de Sá e baterista.

Optou-se pela entrevista semi-estruturada que possibilitou um encaminhamento aberto para questões elaboradas, sem "engessá-las", oportunizando o aparecimento de outras questões que emergiam no momento da entrevista.

3 - ASPECTO PEDAGÓGICO-MUSICAL

Geralmente a aprendizagem musical tem início na aula individual de instrumento e em determinado momento o aluno, por conta própria, monta uma banda com amigos. A partir daí, é notória a aceleração do desenvolvimento musical deste aluno. E a que se deve este fenômeno? Acreditamos que seja o fazer musical em grupo e com objetivos musicais, estéticos e sonoros. Nestes casos, cada um precisa dar conta da sua parte para que a música "aconteça" e é comum a cooperação entre os membros do grupo e a busca por soluções musicais.

Os movimentos musicais e sociais pertencentes a esta prática são muitos e geralmente são gerados a partir de um objetivo, como por exemplo, um show da banda, um festival escolar de música, um espetáculo, etc. Tal aspecto está profundamente ligado às identidades socioculturais juvenis. Por isso, a música ocupa um espaço significativo na forma de como os jovens se juntam em tribos, se vestem, enfim, se apresentam para a sociedade. E com isso, acaba-se promovendo a busca pelo resultado, ou seja, a dedicação com o fazer musical pode estar também ligada a realizações de caráter social.

O ritual das bandas de garagem assemelha-se ao envolvimento musical que ocorre nas manifestações musicais tradicionais / religiosas. Um envolvimento além das questões técnicas da linguagem musical.

Desta forma, por que não inverter este caminho didático-pedagógico do ensino musical e começar pelo momento onde geralmente os alunos têm mais interesse: "o fazer musical"? O aprendizado pode ser mais fácil quando já existe alguma referência com o que está sendo ensinado.

O modelo de ensino *"Tradicional"*, baseado na reprodução de valores e de conhecimentos científicos construídos pelo homem no decorrer da História, há muito não atende às necessidades de uma sociedade tecnológica e globalizada, sendo necessário muito mais que prover o aluno com o acúmulo excessivo de informações, que, na maioria das vezes, não possui relação nem direta nem imediata com o cotidiano dos estudantes.

Para Hernández (2000; 1998), os projetos de trabalho se pautam sobre uma concepção de ensino cuja finalidade está assentada na compreensão por parte do aluno sobre aquilo que é levado a investigar, sobre problemas ao qual se debruça para resolvê-los. Compreender, para o autor, situa-se além do mero acesso à informação pelo indivíduo. A compreensão tem a ver com a capacidade de processar a informação, de buscar explicações para o fenômeno e propor hipóteses para fatos e pluralidade de pontos de vista.

Esse enfoque vai de encontro a posturas pedagógicas em que a ênfase do ensino centra-se no produto alcançado. Pelo contrário, o ensino baseado na compreensão direciona o foco de interesse para o processo muito mais do que para o resultado. Hernández (1998, p.82), afirma o que poderia ser um projeto de trabalho:

> 1 – Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
>
> 2 – Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).

> 3 – Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia de uma versão única da realidade.
>
> 4 – Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
>
> 5 – O docente ensina a estudar; do os outros dizem, também podemos aprender.
>
> 6 – Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
>
> 7 – Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
>
> 8 – Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.

4 - DESCREVENDO A ATIVIDADE DE PRÁTICA DE BANDA

Nesta proposta de ensino coletivo, propõe-se a iniciação musical utilizando diferentes instrumentos em um mesmo momento; bateria, baixo, guitarra/violão, teclado e voz, (formação básica de uma banda de música popular), sendo que cada aluno pode experimentar e vivenciar todos, adquirindo assim possibilidades maiores de escolha.

A infância e a pré-adolescência é uma fase em que os gostos mudam com muita freqüência, e aquele que ontem admirava a guitarra, hoje já prefere o teclado e pode, na semana seguinte ter curiosidade a respeito da bateria. Por isso, a prática de banda oferece a chance da experimentação de todos os instrumentos disponíveis, através de rodízio, podendo o aluno decidir o(s) instrumento(s) que irá(ão) tocar.

Distribuídos nos instrumentos de interesse, os alunos iniciam sob orientação do professor a tocar uma canção simples, de poucos acordes, na maioria dos acasos usando somente uma nota em cada instrumento. O momento da primeira aula é imensamente importante. Nesse primeiro contato pode ser percebida a possibilidade de executar uma música no instrumento, ou seja, a possibilidade de poder tocar de fato.

> O processo vivo do ensino-aprendizagem deveria, pois, integrar diversas formas de comunicação: o aluno imita o som de seu professor, que constitui um modelo para ele, e o professor imita o som de seu aluno, que deve ser melhorado. E isso se torna benéfico para ambos". (GAINZA, 1982, p.129).

Na fala da ex-aluna Fernanda, através da entrevista concedida para este trabalho, pode-se perceber o interesse pela prevalência da performance na condução do processo pedagógico-musical.

> **Luiz** – O que você destaca como importante no processo de aprendizagem musical na prática de banda?
>
> **Fernanda** - O desenvolvimento musical dentro de uma banda é imenso para todos os integrantes, a troca de informações é contínua e estamos fazendo o que na verdade interessa: tocar. A música é prática. Ao exercê-la estamos aperfeiçoando o ritmo, aprimorando o ouvido harmônico, escutando novos sons, aprendendo música.

A proposta pedagógica tem um vínculo muito grande com a do ensino pré-figurativo de Koellreutter, uma vez que propomos em primeiro lugar, a experiência sonora. O aluno toca, ouve, se percebe dentro de um grupo musical/social e desenvolve antes de tudo sua percepção musical, para de acordo com as necessidades de comunicação entre o grupo (incluindo neste caso, também o professor), irem sendo pesquisadas formas de grafia musical, até chegarmos às formas tradicionais. O aprofundamento e a especialização no instrumento são deixados para um momento em que o aluno já desenvolveu uma relação de prazer com a arte e que o próprio começa a sentir estas necessidades. Neste caso, esta demanda será trabalhada em aulas separadas para cada instrumento e não mais neste espaço de prática de banda, podendo até caminharem paralelamente.

> Não ter somente a imitação ou a experiência da prática e sim permear estes com intervenções que estruturem o pensamento do aluno, visando uma formação ampla onde o desenvolvimento da musicalidade e os conhecimentos da linguagem se completem e interajam entre si (KLEBER, 2006, p.---).

Na entrevista com o ex-aluno Artur Strang pode-se observar a comparação entre a perspectiva tradicional que impõe o domínio da leitura e uma abordagem que preconiza o protagonismo nas escolhas e nos processos de aprendizagem, desenvolvendo a musicalidade e a performance, envolvendo o compromisso e a ludicidade.

> **Luiz** - Como foi aprender música tocando em grupo, dentro de uma formação instrumental de banda de garagem?
>
> **Artur** - Foi muito estimulante! Foi diferente daquele classicismo de partituras e cobranças que vemos nas escolas mais tradicionais, pois estava entre amigos o que tornava o clima mais descontraído. E tudo parecia divertido, mas ao mesmo tempo com responsabilidades, pois faríamos apresentações.

O significado do termo pedagógico, não se restringe, portanto, somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo pluridimensional conectado.

> - ... Essa abordagem implica entender o "fazer musical" e o "senso de musicalidade" das pessoas como fruto da interação interpessoal em que os sons são estruturados simbólica e materialmente envolvendo "instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensório-motoras disponíveis do corpo humano (BLACKING, 1992, p. 305).

Uma das grandes estratégias utilizadas pelos jovens hoje em dia no âmbito da música popular é o aprendizado com os pares. Quando na entrevista perguntei ao Artur e a Fernanda o significado da prática de banda, suas respostas ratificaram meu pensamento.

> **Luiz** - O que significou a prática de banda de garagem na sua formação musical?
> **Artur** - A prática em conjunto foi e é a maior contribuição para minha formação, pois há muita troca de conhecimento e é nossa chance de testar o que treinamos sozinhos. É preciso estar atento e aberto para continuar sempre crescendo e me refinando.

> **Luiz** - O que significou a prática de banda de garagem na sua formação musical?

> **Fernanda** - Foi onde comecei e onde quero terminar. A prática de conjunto contribui muito para o aprendizado de um músico. Hoje me considero mais versátil devido a um aprendizado que não foi focado em livros, um aprendizado prático e coletivo.

A prática de banda reconhece que a diversidade cultural traz no seu bojo diferentes formas de conhecimentos, experiências, valores e interesses humanos e incorpora a imprevisibilidade a esta atividade no intuito de constituir um espaço onde não haja lugar para ações homogêneas e pré-estabelecidas. "Neste contexto trata-se de considerar o processo pedagógico-musical como um campo de permanente elaboração e redefinição de conflitos, negociações e transações provisórias" (KLEBER, 2006, p.---).

Sendo assim, acredita-se em uma proposta metodológica que vem de uma abordagem conceitual do que pode ser uma educação musical para a contemporaneidade: que considera o coletivo, as representações simbólicas e materiais, o contexto sociocultural e o protagonismo no processo pedagógico-musical.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do curso de prática de banda oferecida ao público infanto-juvenil sem experiência prévia com o ensino sistemático da música apresenta-se enquanto uma prática social, trazendo valores simbólicos dos alunos e seus contextos, o que potencializa para ser veículo para a construção de cidadania e identidade, coerente em relação ao enfoque de promover a educação musical sem perder de vista o objetivo social.

Pode-se perceber atualmente, que a maioria dos alunos que iniciaram suas experiências musicais no curso de prática de banda, apresentou maior facilidade ao passarem desta atividade para o estudo individual do instrumento escolhido do que aqueles que iniciaram diretamente nas aulas individuais. Percebe-se, nestes casos, que a musicalidade e a relação de prazer com a música têm mais facilidade de ser estabelecida, favorecendo o aprofundamento, por exemplo, nas questões teóricas e técnicas do instrumento, além da facilidade de tocar em grupo.

A aprendizagem é um processo lento e detalhado que necessita de envolvimento emocional e confiança. Não é possível inculcar ou impactar a vida das pessoas com ideais artísticos associados ao cotidiano tendo pouco tempo e sem cumplicidade e muito menos em ideais que a escola tradicional européia apregoou nos conservatórios. Isso vem mudando paulatinamente, mas é nos projetos sociais que trabalham com propostas ligadas ao contexto que as metodologias ousam e buscam formas mais ligadas ao cotidiano do aluno.

Quanto mais articulados forem os espaços educativos disponíveis numa comunidade, maiores chances de se alcançar esse objetivo e atender aos diversos contextos socioculturais em que o ato de ensinar e aprender estão necessariamente conectados com o cotidiano. Posto isso, há que se assumir que a proposta pedagógico-musical “passa a se orientar não em objetos, e sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses” (SOUZA, 2001a).

Acredita-se nesta prática como uma proposta que objetiva apresentar um processo, que certamente poderá ser ampliado através das aplicações futuras que outros façam dela, sendo inclusive, uma oportunidade para muitos jovens egressos dos cursos de licenciatura em música, que tiveram em suas trajetórias musicais contato com este tipo de formação instrumental característica das bandas de rock e música popular, de se apropriarem desta dinâmica da prática de banda para desenvolverem suas propostas de ensino aprendizagem, uma vez que já possuem familiaridade com este universo da música popular.

Referências

BLACKING, John. The biology of music making. In: MYERS, Helen (Ed.). *Ethnomusicology:* an introduction. New York: Macmillan, 1992. p. 301-314.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal. Porto Editora, 1994.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical.* São Paulo: Summus,1982.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed,1998.

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

KOELLREUTER, H.J. *O Humano:* Objetivo de Estudos Musicais na Escola Moderna.1994, p.10-17.

MINAYO, M.C.S. *O Desafio do Conhecimento:* pesquisa qualitativa em Saúde. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

SOUZA, Jusamara. Currículo de música e cultura brasileira: mas que concepções de cultura brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro (RS), v. 1, n. 1, p. 22-25, 2001a.

VÍCTORA, C.G.; KNAUTH, D.R., *et al. Pesquisa Qualitativa em Saúde:* uma introdução ao tema**.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

O ensino de canto erudito na Paraíba: um estudo de caso em um curso livre de música

Marcel Ramalho de Mello
UFPB
marcel.ramalho@yahoo.com.br

Maura Penna
UFPB
maurapenna@gmail.com

Resumo: A presente comunicação expõe os resultados de uma pesquisa feita no primeiro semestre de 2011, que teve como objetivo principal analisar práticas de ensino e aprendizagem de música desenvolvidas no contexto educativo formal de um curso livre de música de uma escola especializada no município de João Pessoa/PB. A metodologia utilizada baseou-se em revisão bibliográfica, observações das aulas de canto de três turmas de uma escola de música de João Pessoa, entrevista semi-estruturada com a professora de canto das turmas e questionários, aplicados aos alunos. Após a análise dos dados, pareceu-nos que, apesar de a profissional possuir uma consistente formação musical e ampla experiência como intérprete e professora, a falta de uma formação pedagógica comprometia sua atuação docente, não conseguindo ela corresponder plenamente aos objetivos e expectativas dos alunos. Acreditamos, portanto, que a licenciatura em música é o espaço de formação do educador musical, pois é onde a articulação entre forma e conteúdo pode ser desenvolvida de maneira real e positiva.

Palavras chave: Canto; Educação musical; Pedagogia do canto**.**

Introdução

O trabalho aqui apresentado tem caráter parcial e caracteriza-se como um plano de trabalho que integra a pesquisa *Práticas de ensino e aprendizagem musical em diferentes contextos educativos no município de João Pessoa*, que tem como objetivo principal analisar práticas de ensino e aprendizagem de música desenvolvidas no município de João Pessoa em diferentes contextos educativos, formais e não-formais. Durante o primeiro semestre de 2011 debruçamo-nos sobre os espaços formais de ensino de música, mais especificamente sobre as escolas especializadas da área, consideradas espaços onde são desenvolvidos projetos intencionais de ensino-aprendizagem musical. Dessa forma, podemos destacar como objetivo desta pesquisa analisar práticas de ensino e aprendizagem de música desenvolvidas em um curso livre de música de uma escola especializada no município de João Pessoa, que a partir deste momento chamaremos de Escola X.

O trabalho aqui apresentado caracteriza-se como um estudo de caso, buscando "descrever, compreender e explicar comportamentos, discursos e situações" (MARTINS,

2008, p. 23). Acompanhando toda a pesquisa, uma pesquisa bibliográfica foi feita. Como as aulas observadas eram aulas de canto, baseamo-nos na literatura sobre canto, pedagogia do canto, educação musical, educação e metodologia científica, a fim de alicerçar o nosso trabalho.

No início do semestre, o caso foi escolhido, com a professora se dispondo em participar voluntariamente da pesquisa[1]. Como esse plano de trabalho dizia respeito a uma escola especializada no ensino de música, escolhemos a Escola X, levando em consideração a sua tradição e história na cidade de João Pessoa. Foram selecionadas três turmas do curso de canto dessa escola, cada uma com uma aula semanal com duração de cinqüenta minutos.

Para coletar os dados da pesquisa, utilizamos como principal meio a observação das aulas e atividades desenvolvidas. No sentido de tentar obter dados confiáveis sobre o processo pedagógico e tentar também diminuir o efeito do observador (VIANNA, 2007, p. 42), decidimo-nos por observar oito aulas de cada turma, o que só pôde ser completamente realizado em uma das turmas. Nas duas outras turmas, devido a vários motivos, como problemas de saúde da professora e até mesmo dias em que os alunos não compareceram, não conseguimos observar a quantidade de aulas planejadas.

Uma entrevista de caráter semi-estruturado foi feita com a professora das turmas observadas, tendo como foco a compreensão de concepções, estratégias, e didática utilizadas por ela em suas aulas. Além das observações das aulas e da entrevista, questionários foram aplicados aos alunos, a fim de conhecê-los e conhecer suas relações com a música, expectativas em relação à prática musical e à prática do canto e opiniões em relação às aulas atendidas naquela escola. Ao todo, oito questionários foram preenchidos, dos nove alunos que compareceram nesse dia.

A análise dos dados foi de cunho analítico e interpretativo, buscando compreender a realidade examinada, as práticas, concepções e estratégias utilizadas pela profissional no processo de ensino e aprendizagem de canto. Ao longo da análise, relacionamos o que encontramos em nossa pesquisa com a teoria e com outros estudos já realizados a respeito do mesmo tema, procurando detectar e compreender os pontos em que os dados de nossa pesquisa se assemelham ou se diferenciam desses estudos.

A Escola X

[1] Aproveitamos a oportunidade para agradecer à professora por ter se disponibilizado a cooperar com a nossa pesquisa, contribuindo assim com o desenvolvimento do conhecimento em pedagogia do canto.

A Escola X foi criada em 1931, inicialmente como um curso particular de piano organizado por um grande músico paraibano da época. Foi oficializada pelo Governo do Estado através da Lei n° 828 de 28 de novembro de 1952, e foi também departamento de um instituto superior de educação musical, voltado para a formação de professores especialistas. Tinha a função de escola de nível superior e de 2º grau, mas o Instituto Superior foi desativado quando do surgimento do Curso de Musica da UFPB, no final da década de 80, restando à Escola X apenas o funcionamento enquanto escola (FUNESC, 2011).

A escola atende alunos a partir de sete anos, oferecendo aulas práticas e teóricas de iniciação musical infantil, musicalização (para crianças acima de 10 anos, jovens e adultos) e aulas específicas de vários instrumentos: violino, violoncelo, viola, contrabaixo, flauta doce e flauta transversal, clarinete, sax, trompete, trombone, percussão, canto, violão e piano (RAFAEL, 2004). O curso dura 6 anos e para ingressar na escola, é preciso fazer um teste de solfejo e ritmo.

Mesmo sendo público-estadual, para se estudar na Escola X é necessário pagar uma taxa semestral. Os poucos professores mais antigos são mantidos pelo Estado. Já os professores contratados mais recentemente têm vínculo com o governo estadual como prestadores de serviço (SILVA, 2006), como é o caso da professora cujas aulas observamos.

A prática pedagógica

A professora das turmas observadas começou sua prática musical, segundo entrevista, ainda criança, em corais de igreja e há 22 anos começou os estudos específicos de canto. É bacharel em viola e, na época da coleta de dados, concluinte do Bacharelado em Canto da UFPB. Possui experiência e prática na área de canto como solista e coralista em montagens de óperas, concertos e peças sinfônicas.

Em relação à sua prática como professora de canto, nos informou que ministra aulas também há 22 anos e que na Escola X é professora há 18 anos, tendo também sido professora de canto substituta na UFPB durante quatro anos.

As aulas na Escola X haviam começado dois meses antes do início das observações e, na turma da tarde, aconteciam em uma sala velha, com cadeiras, piano e teto também velhos. Nas duas turmas da manhã, as aulas aconteciam na sala principal da escola, maior, mais limpa, bem cuidada e espaçosa, mais adequada a uma aula de canto. As aulas que observamos sempre tiveram uma quantidade baixa de alunos, e nunca exata: sempre chegava alguém novo ou faltava algum aluno.

Segundo a professora, os objetivos de suas aulas eram, além de passar o básico da técnica vocal para pessoas que não têm intenção em estudar música seriamente, tentar despertar em algum aluno o interesse pelos estudos do canto erudito. Apesar de serem aulas de canto com diferentes alunos, mentes e corpos, as estratégias e didática da professora não mudavam muito de uma turma pra outra. As aulas tinham impreterivelmente a seguinte sequência: alongamentos, exercícios de respiração, vocalizes e ensaio das músicas, este último sendo era, segundo a professora, o momento de utilizar no fazer musical o que foi estudado nos vocalizes.

Na hora dos vocalizes, a professora concentrava-se mais no piano, guiando-se pelo som dos alunos, mas sem dar maior atenção à forma como os alunos vocalizavam, se havia alguma tensão etc. Algumas vezes, a professora abordava os alunos individualmente, se concentrando com minúcia e calma em cada aluno, observando como eles estavam fazendo o que ela pedia. No entanto, os exercícios de respiração e vocalizes eram, na maioria das vezes, tratados coletivamente, mesmo quando a professora falava sobre técnica, demonstrava extremamente bem, fazia exercícios, indicava problemas nas práticas dos alunos e fazia observações pertinentes a uma boa aula de canto (falando sobre conceitos como ataque, apoio, respiração, energia etc.). Consideramos que, apesar de o tempo da aula ser pouco, como as turmas eram pequenas, um acompanhamento mais individualizado com os alunos seria possível e, talvez, mais eficaz.

Na maior parte das aulas a professora dava os direcionamentos e reconhecia quando os alunos chegavam com algum progresso nítido. No entanto, em muitos outros momentos, pedia uma coisa e outra, sem dar os direcionamentos e sem chegar perto: “Apoio, apoio, senão fica apertado. Bocejo!”, repetia a professora com certa exasperação.

No ensaio das músicas, muitas vezes ocorria desafinação, sem que a professora se preocupasse tanto com isso, parecendo concentrar-se mais no ritmo, enquanto que afinação e ressonância ficavam em segundo plano. Pouca coisa relacionada à interpretação era trabalhada profundamente, pois a insegurança dos alunos quanto à melodia e ao ritmo impedia que eles se concentrassem apenas na interpretação e em aspectos como expressão e prosódia, por exemplo.

Para a professora, o problema estava no fato de os alunos não estudarem, e essa era sua maior crítica, algo de que ela reclamava tanto nas aulas quanto na entrevista. Na sua concepção, a prática diária é extremamente necessária para o bom desenrolar do processo. Somos da mesma opinião, considerando que o desenvolvimento no canto e na prática musical

em geral só vem com o estudo e dedicação. Nas aulas, os alunos que demonstravam melhor desenvoltura e consistência técnica na voz eram os que afirmavam que estudavam em casa.

Um aspecto bastante positivo na metodologia da professora é que ela enfatizava bastante a prática consciente dos exercícios, opondo-se a uma repetição automatizada. Nas aulas, parava sempre para explicar que é preciso pensar na hora do exercício, no que ele traz, procurar a sua intenção. Para a professora, o aluno não deve praticar seus estudos diários de canto como uma repetição inconsciente: a automatização é realizada com a união da prática e consciência. Como sabia que a prioridade dos alunos não era o estudo de canto, não exigia deles mais do que quinze minutos diários de estudo, desde que fosse um estudo consciente. Segundo as palavras da própria professora, deve-se "pensar no que acontece dentro de você".

Por outro lado, na análise das observações das aulas e da entrevista, pudemos perceber contradições em seu discurso, bem como a falta de atualização sobre temas específicos na área de canto. A professora pedia em muitas aulas que os alunos, na busca de uma boa ressonância vocal, a imitassem, tendo informado na entrevista que a imitação a ajudou bastante a se desenvolver vocalmente. No entanto, nessa mesma entrevista diz que o maior problema técnico dos alunos é que eles imitam muito outros cantores, cantando com uma voz que não é natural: "(...) a maioria do povo imita muito os cantores, então chega aqui com muito cacoete, com muita coisa... aliás, a maioria das pessoas chega aqui com outra voz, não a sua". Seu principal objetivo seria, portanto, conscientizar o aluno de que cada pessoa precisa ter a sua própria voz.

Em sua pesquisa de mestrado, Felix (1998) aborda o problema da imitação na aula de canto. A autora encontrou autores do início do século XX que já se contrapunham ao ensino de canto baseado na imitação, tendo em vista que, com a invenção do laringoscópio no final do século XIX, o ensino do canto estaria cada vez mais embasado em conhecimentos científicos. Moreira (1938, p. 17 *apud* FELIX, 1998, p 17) afirma, inclusive, que professores que ensinam seus alunos através da imitação são professores sem conhecimentos técnicos. Outros autores, também citados por Felix (1998, p. 32-35) comentam que somente as antigas e desatualizadas escolas de canto baseiam-se num ensino de canto por imitação, justamente por não conhecerem o funcionamento do aparelho fonador.

Atualmente, vemos como não-válido o canto por imitação, tendo em vista o grande salto dado pela ciência sobre, entre outros assuntos, o aparelho vocal e o seu funcionamento[2].

[2] Para um estudo aprofundado no assunto, consultar, entre outros, MILLER (1986). Em seu livro, o autor detalha minuciosamente os componentes de todo o aparelho fonador e o seu funcionamento, além de citar como fontes importantes cientistas da voz da segunda metade do século XX.

Além disso, cremos que um ensino de canto baseado na imitação pode trazer conseqüências sérias para a saúde o aluno, pelo fato de ele tentar cantar com uma voz que não é a sua, muitas vezes completamente longe de suas capacidades.

Em certa aula, ao ser indagada por uma aluna sobre algum livro que contenha as informações sobre técnica vocal que fala em sala de aula, a professora responde que sobre técnica vocal, não há nada escrito em português. Mais uma vez, na entrevista, fala que já leu alguns livros sobre técnica vocal básica em português, lembrando do título específico de um: *O Bê-a-bá da Técnica Vocal*, de Vanda Oiticica, de 1992. Além de contradição entre o discurso apresentado em sala e o apresentado na entrevista, mostra também certo desconhecimento da literatura sobre técnica vocal escrita em português (VIDAL, 2000; COSTA, 2001; MARSOLA; BAÊ, 2001; SOBREIRA, 2002; DINVILLE, 2008).

Um ponto que gostaríamos de destacar na análise dos dados é o fato de a professora declarar, tanto em sala de aula como em entrevista, que a afinação de uma pessoa não poder ser tratada na aula de canto. Essa afirmação, no entanto, não é respaldada por diversos autores: para Miller (1986), McKinney (1994) e Sobreira (2002), por exemplo, a correção da afinação é um dos grandes benefícios e conseqüências de um bom estudo de técnica vocal. Sobreira (2002) fez um grande estudo sobre desafinação vocal em adultos, concluindo que a desafinação vocal pode ser tranquilamente trabalhada e corrigida, e que "os resultados serão mais rápidos se exercícios de percepção musical forem mesclados aos procedimentos básicos de técnica vocal" (SOBREIRA, 2002, p. 175).

A nosso ver, um trabalho mais aprofundado poderia ser exigido desse público. Os alunos demonstraram, através dos questionários, expectativas semelhantes: eles cantam por *hobby*, mas desejam melhorar cada vez mais tecnicamente, para poder ajudar em sua comunidade ou igreja. Mas parece-nos, com base nas aulas observadas, que a professora não consegue atender plenamente a tais expectativas. Apesar de demonstrar, sim, consistência técnica no uso de sua voz, havia dificuldades na parte pedagógica, no sentido da sistematização dos conhecimentos, de atualização em relação à área e de uma prática mais centrada no aluno.

Como aponta Felix (1998), o foco na técnica foi um lugar-comum na literatura de canto no Brasil até o começo da segunda metade do século XX. Segundo a autora, "neste final de século, há uma mudança de enfoque, e a abordagem dos diversos aspectos que fazem parte do ensino-aprendizagem do canto começam a ser relacionados, vendo-se maior preocupação com o 'como fazer'" (FELIX, 1998, p 45). Assim, os autores passam a enfatizar que o professor deve estar atento às características particulares de cada aluno e o que a metodologia

de ensino deve adaptar-se ao aluno. As intenções da professora, conforme sua entrevista, vão nessa direção; no entanto, consideramos que não consegue realizá-las consistentemente nas práticas observadas.

Considerações finais

A professora que participou da pesquisa demonstra grande habilidade técnica e expressiva com sua voz, além de ampla experiência como intérprete. O próprio pesquisador já assistiu a concertos em que ela atuava como solista, além de ter trabalhado com ela em outros. Nesse aspecto, a sua performance artística é de alto nível.

Porém, sua abordagem pedagógica não incorporava as novas contribuições da área de canto, técnica vocal e pedagogia do canto, além de não conseguir corresponder plenamente aos objetivos e expectativas dos alunos. Como discutido acima, a professora tinha consciência do que era necessário passar para os alunos, mas por vezes a forma que ela escolhia para transmitir os seus conhecimentos não parecia ser a mais adequada para as suas turmas.

Cremos que um profissional da área de educação musical deve, além de dominar bem o seu instrumento, saber sistematizar o seu conhecimento e o que ele quer passar para os alunos, adaptando os saberes para cada situação. Mas talvez justamente aí esteja um fato responsável pelas dificuldades detectadas: a professora tem uma consistente formação musical e está concluindo seu segundo bacharelado na área. Entretanto, a falta de uma formação pedagógica mais consistente compromete sua atuação docente. Ou seja, a questão metodológica é central, pois, como discutido por Penna (2011, p. 14), não é suficiente fazer – saber tocar ou cantar – para ensinar bem: "o ensinar [...] constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar ao conteúdo que se ensina (o que) uma forma (como, o modo de ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo". Sendo assim, acreditamos que a licenciatura em música é o espaço, por excelência, para a formação do educador musical, por ser onde a articulação entre a forma e conteúdo pode ser trabalhada de modo mais efetivo.

Referências

COSTA, Adilson. *Voz e arte lírica*: técnica vocal ao alcance de todos. São Paulo: Lovise, 2001.

DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada*. 2. ed. São Paulo: Enelivros, 2008.

FÉLIX, Sandra Mara de Paula. *O ensino de Canto no Brasil:* uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de Canto no Brasil. Rio de Janeiro, 1997, 100f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FUNESC. *Escola de Música Anthenor Navarro*. Disponível em: http://funesc.com.br/cultura/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=91 Acesso em: 02 jul. 2011.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. *Canto:* uma expressão. Princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso:* uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

McKINNEY, James C. *The diagnosis et correction of vocal faults:* a manual for teachers of singing and for choir directors. Nashville: Genevox Music Group, 1994.

MILLER, Richard. *The structure of singing:* system and arte in vocal technique. Boston: Schirmer, 1986.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão "como" ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 13-24.

RAFAEL, Maurílio José Albino. *Transformações na prática pedagógica na Escola de Música Anthenor Navarro – Paraíba no ano 2003*. Bahia, 2004, 248f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Luceni Caetano da. *Gazzi de Sá compondo o prelúdio da educação musical da Paraíba:* uma história musical da Paraíba nas décadas de 30 a 50. Paraíba, 2006, 293f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba.

SOBREIRA, Sílvia Garcia. *Desafinação vocal.* Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação:* a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIDAL, Mirna. *Pedagogia vocal no Brasil:* uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto. 2000. 159 f. Dissertação de Mestrado em Música. Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

O ensino de clarineta em escolas públicas de Santa Maria

Guilherme Sampaio Garbosa
UFSM
ggarbosa@gmail.com

Resumo: Este relato tem como objetivo descrever a experiência do ensino de clarineta em bandas de duas escolas públicas estaduais de Santa Maria (RS), o Colégio Estadual Coronel Pillar e a Escola Estadual Xavier da Rocha. O trabalho foi desenvolvido durante o ano de 2010 e a metodologia de ensino envolveu ações visando o desenvolvimento musical dos alunos, abrangendo habilidades de execução musical, o conhecimento musical e a experiência criativa. Podemos destacar a parceria da direção das escolas com o projeto, articulação da UFSM e as bandas de música escolares, desenvolvimento técnico e musical dos alunos, perspectivas de continuidade do projeto.

Palavras chave: Palavras chaves: educação musical, bandas, clarineta

Introdução

O projeto de extensão "Oficina de Música para Integrantes de Bandas"[1] teve início em 2005 no Curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria. Ele visa orientar e assessorar instrumentistas de bandas de música, escolares e não escolares em processos de ensino e aprendizagem. Este projeto nasceu da necessidade de articulação entre a UFSM e as bandas de música da cidade de Santa Maria e região central do Rio Grande do Sul e vem sendo desenvolvido com foco em duas ações: as oficinas de música de instrumentos de sopro e percussão e os recitais didáticos.

Entre as diversas ações realizadas em 2010, foram ministradas aulas coletivas de clarineta para alunos das bandas da Escola Estadual Xavier da Rocha e do Colégio Estadual Coronel Pillar, ambas escolas públicas estaduais de Santa Maria. As aulas foram ministradas no período de março a junho e de agosto a novembro de 2010, quinzenalmente, com duas horas de duração cada encontro. A aprendizagem de instrumentos musicais dentro da escola de educação básica no país ainda é incipiente, sendo que uma alternativa viável para estes grupos pode ser o ensino coletivo. Segundo Hallan (1988, p. 253), dentre as vantagens do ensino instrumental em grupo está o fato de que esta modalidade se constitui em uma oportunidade para que um maior número de estudantes aprendam a tocar um instrumento.

Em relação ao perfil dos alunos de clarineta das bandas verificou-se que eram formados por pré-adolescentes e adolescentes de classe sócio-econômica média e baixa,

[1] Na edição de 2010 a VI Oficina de Música para Integrantes de Bandas, no seu evento anual realizado no segundo semestre participaram 200 alunos de 17 cidades do Rio Grande do Sul. Foram ofertadas oficinas de flauta doce soprano, flauta doce contralto, flauta transversal, clarineta, saxofone, trompete, trombone, bombardino e percussão.

estudantes da rede pública estadual, na faixa etária de 10 a 15 anos. Segundo Cislaghi (2011 p. 64) as bandas "constituem um espaço importante de ensino e aprendizagem musical, envolvendo muitas perspectivas de ensino". O espaço da banda de música nas escolas oportunizou a aproximação destes alunos com a música e, conseqüentemente, o acesso ao aprendizado da clarineta. Tacuchian (apud Cajazeira, 2007), refere-se às escolas das bandas como escolas livres de música, como opção não formal de educação musical.

Na oficina da Banda do Colégio Coronel Pillar[2] iniciaram cinco alunos, sendo que alguns estudantes já tinham conhecimentos prévios no instrumento. No final do ano permaneceram quatro alunos, sendo que um deles se manteve durante todo o primeiro semestre, não retornando no segundo.

Na oficina da Banda da Escola Estadual Xavier da Rocha[3] iniciaram oito alunos dentre os quais alguns iniciantes e outros com algum conhecimento no instrumento. Até o final do ano permaneceram quatro alunos, sendo que os demais foram flutuantes nos encontros e acabaram por desistir das aulas. Todos os participantes de ambas as bandas iniciaram seus estudos musicais nos respectivos grupos musicais. Salienta-se que em ambos os colégios há uma sala específica para a banda, onde se guardam os instrumentos, uniformes e foram nesses espaços que as aulas foram realizadas.

Ensinando clarineta para iniciantes

A abordagem das aulas de clarineta foi baseada em três princípios: expectativa, orientação e motivação dos alunos (Harris, 1999, p. 124). O professor procurou proporcionar um ambiente acolhedor e amigável mostrando a importância do estudo da música, o significado da aprendizagem da clarineta e a diferença que isso lhes proporcionaria no seu cotidiano. A orientação envolveu um ensino focado no aluno, onde somente se avançava na medida em que todos os assuntos fossem amplamente compreendidos e absorvidos. Em relação à motivação, o professor sempre procurou elogiar os pequenos avanços e conquistas no instrumento e lançar um desafio para a aula seguinte, às vezes recompensando com o ganho de uma palheta nova.

Segundo Harris (1999) os alunos devem sair da aula de instrumento com a auto-estima elevada, estimulados para a próxima aula e também para a prática do seu instrumento no seu

[2] O Colégio Estadual Coronel Pillar tem no seu quadro docente uma professora de música que é a responsável pela coordenação e regência da banda e faz um trabalho com flauta doce com os alunos da escola. A banda do colégio foi criada em 2007 e contém 110 instrumentistas de sopro e percussão.

[3] A Escola Estadual Xavier da Rocha tem também em seu quadro docente uma professora de música que além da regência da banda ensina flauta doce. A banda existe desde 2005, tem 80 integrantes nos naipes de sopro e percussão e tem participado de vários eventos estaduais de bandas.

dia a dia. Em virtude dos alunos de clarineta estarem participando das bandas dos respectivos colégios, o trabalho no grupo motivou-os para o estudo do instrumento, uma vez que no grupo eles teriam possibilidade de mostrar seus progressos e novas habilidades.

Inicialmente foram explanados aspectos da montagem, desmontagem limpeza, manutenção da clarineta. Cuidados com o instrumento são de extrema relevância para o estudo do instrumento. Segundo Westphal (1990) "a montagem de um o instrumento deve ser feita sem colocar pressão sobre qualquer chave ou eixo os quais podem entortar"[4]. Geralmente um aluno iniciante não sabe onde colocar as mãos no instrumento na hora da montagem, podendo assim apertar as chaves indevidamente e causar danos no instrumento.

Em relação à postura foi observada durante todo o período de aulas a posição correta de segurar o instrumento, e a flexibilidade ao tocar tanto em pé como sentado. Nas aulas coletivas, os alunos geralmente tocavam sentados e alguns deles, os menores, apoiavam inicialmente a campana[5] do instrumento na perna como apoio. Observou-se atentamente os ângulos de distância corpo-instrumento, braço-instrumento, posição da cabeça em relação à boquilha.

Um enfoque especial foi dado à formação da embocadura do instrumentista, com exemplos práticos e exercícios com notas longas para a averiguação e conscientização dos movimentos básicos necessários dos lábios e da boca. Segundo Garbosa (1999 p. 13),

> [...] a embocadura também pode ser abordada com um trabalho individualizado e conforme características físicas de cada um, estabelecendo uma prática correta, a fim de possibilitar um som preciso, sem vazamento de ar e confortável, para que o clarinetista consiga tocar por um tempo maior sem se cansar.

Paralelamente, foram trabalhados aspectos relativos à respiração como a utilização do diafragma visando uma qualidade na emissão e manutenção do som.

A seguir a atenção se voltou para o conhecimento dos dedilhados e a tessitura do instrumento desde o registro chalumeau[6] até o registro agudo[7]. Foram abordados os dedilhados padrões e depois os alternativos, enfocando sempre a utilização prioritária de dedilhados com seqüência da mão esquerda e depois da mão direita, ou vice-versa, visando à facilidade técnica.

Depois que os alunos dominaram estes quesitos do instrumento, o próximo passo foi centrado no trabalho com as articulações em diferentes formas. O estudo de escalas maiores

[4] The assembly of an instrument must be accomplished without putting pressure on any key or Rod which will bend it.
[5] A campana fica na parte inferior do instrumento e é o "amplificador" da clarineta.
[6] Chalumeau é o registro grave da clarineta.
[7] A clarineta possui os registros chalumeau, médio, clarino e agudo.

foi norteado no uso de variedades de articulações, mostrando as inúmeras possibilidades de articular no instrumento. A conscientização da importância da articulação desde o início do aprendizado do instrumento reflete sobremaneira no pensar musical do aluno durante a execução do repertório instrumental. Segundo Pino (1998 p. 82) "a função musical da articulação expande na mente do instrumentista, quando ele começa a pensar na articulação como uma de suas ferramentas musicais".[8]

Uma das características idiomáticas da clarineta é sua amplitude de dinâmica. O trabalho de construção da sonoridade do aluno está diretamente associado à utilização da dinâmica em seus diversos níveis. Foram abordados exercícios de sonoridade com dinâmicas *crescendo* e *decrescendo* em notas longas e em trechos de escalas ascendentes e descendentes. Procurou-se enfocar o som homogêneo em todos os registros do instrumento, que de certa forma é um desafio para os iniciantes no instrumento.

Paralelamente, foram trabalhados aspectos da performance, do treinamento auditivo e leitura musical, assim como alguns exercícios básicos de improvisação.

Salienta-se que a questão da leitura musical foi um dos grandes desafios ao professor, pois os alunos das bandas não priorizam o estudo da notação musical no seu cotidiano e, de modo geral, ou não tem oportunidades de desenvolver conhecimentos específicos de teoria da música. Neste sentido, é importante assinalar que o progresso no instrumento é dependente do desenvolvimento técnico aliado a capacidade da leitura do aluno. Westphall (1990 p. 2) observa que o professor não deve perder de vista os objetivos de cada parte da aprendizagem: notação, produção do som, treinamento auditivo, facilidade técnica e leitura a primeira vista.

Um dos pontos técnicos que mereceu maior atenção por parte do professor foi a mudança de registro no instrumento. Na clarineta, a passagem de registro consiste em uma das dificuldades para os iniciantes, uma vez que têm que fechar todas as chaves do instrumento e acionar a chave de registro, resultando numa 12ª. acima. O professor enfatizou a explicação na embocadura, mudança da posição da língua e dedilhado para a resolução do problema da transição de registro (Galper, 1999). Como na mudança de registro há uma modificação sutil na embocadura, foi trabalhada também a utilização de vogais associadas aos diversos registros do instrumento (grave/médio/agudo) e a sua relação com a sonoridade.

Como material didático foi utilizado o método norte-americano para clarineta da editora *Rubank Educational Library* (1994)[9] o primeiro livro da série, *Elementary Method,*

[8] As the musical role of "articulation" expands in the player´s mind, as he begins to think of articulation as one of his musical tools"

[9] Para cada volume da série: básico, intermediário e avançado foram convidados professores de clarineta norte-americanos com ampla experiência pedagógica para compor a lista de autores dos referidos volumes. O resultado

destinado a iniciantes. O método consiste em um trabalho sistemático e progressivo em relação à técnica do instrumento. O autor mescla lições de técnica com duetos, de forma que à medida que o aluno progride, já começa a tocar a duas vozes com o professor.

Dentro do programa trabalhado em aula, foram priorizados o estudo de escalas maiores em duas oitavas, com variações de articulação em *staccato* e *ligado*. Durante a execução das escalas, procurou-se focalizar um som homogêneo tem todos os registros do instrumento (grave, médio e agudo), visando assim estabelecer um referencial de sonoridade. Na execução das escalas sempre se procurou fazê-las sem leitura de partitura para desenvolver a percepção auditiva, inserindo-se alguns exercícios básicos de improvisação a partir das tonalidades estudadas.

Paralelamente, foi trabalhado um método de duos, *Selected Duets for clarinet*, também da edição Rubank (1994), o volume I para iniciantes. Os alunos puderam tocar a duas vozes, desenvolver a leitura musical e rítmica e a percepção auditiva. Salienta-se que nestes duos os alunos se concentraram nas primeiras vozes, ficando a segunda a cargo do professor.

Considerações finais

A proposta de levar o ensino de clarineta para as bandas de música de escolas públicas de Santa Maria se revelou promissora e recompensadora em muitos aspectos. A escola pública que já possui um trabalho com banda de música apresenta um espaço rico para que professores especializados em instrumentos de sopro e percussão possam desenvolver um trabalho efetivo e sistemático. A carência por informação e formação musical nestes núcleos é grande e há uma demanda em potencial de alunos ávidos por aprender a tocar um instrumento.

Entre os pontos positivos deste projeto, destaco o desenvolvimento musical dos alunos; interesse por atividades extras como cursos e concertos fora do ambiente da banda; articulação da UFSM com as bandas de música no contexto das escolas públicas; abertura e parceria das direções das escolas para o trabalho com música; interesse de outros alunos dos colégios no estudo do instrumento.

Entre os pontos negativos das aulas, destacamos a irregularidade na freqüência por parte de alguns estudantes; falta de aulas de teoria musical em horário extra; dificuldade no desenvolvimento da leitura musical; problemas com aquisição de palhetas; problemas nos mecanismos das clarinetas das bandas, uma vez que são instrumentos mal regulados.

é uma coleção de grande valor pedagógico no ensino para iniciantes de clarineta. O autor do método para iniciantes é N. W. Hovey.

No caso dos alunos de clarineta, houve um progresso satisfatório tanto do ponto de vista técnico como musical. A desistência por parte de alguns alunos é normal dentro de um trabalho de ensino coletivo. Os alunos que permaneceram estão mais envolvidos com aspectos da execução, da apreciação e de certa forma com a improvisação, uma vez que foram trabalhados exercícios básicos neste quesito.

Podemos salientar que os alunos das bandas de música de escolas públicas têm grande potencial para desenvolver suas habilidades e competências musicais. Há uma carência de professores de instrumentos de sopro e percussão que orientem de forma sistemática o contingente de alunos das bandas. Geralmente não há professores especialistas em cada instrumento de sopro e percussão nos colégios que possuem bandas. O regente acaba sendo o orientador de múltiplos instrumentos e por não conhecer a técnica específica de todos os instrumentos, o desenvolvimento dos alunos permanece num nível elementar. Parcerias de projetos entre as Escolas de Música das Universidades com as bandas de música poderiam suprir esta demanda e prover orientação pedagógica instrumental adequada nos núcleos de bandas de música escolares.

Como perspectiva de continuidade, o projeto continua em andamento em 2011 e o professor está orientando individualmente uma aluna adolescente, a qual está num nível mais avançado em relação aos seus colegas. A referida aluna já está atuando na banda como monitora do professor junto aos alunos iniciantes.

Referências

CAJAZEIRA, Regina. A importância das bandas na formação do músico brasileiro. In: **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2007. Pp. 24-28.

CISLAGHI, Maruro César. "A educação musical do Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso". In: **Revista da ABEM**, v. 19, n. 25. Londrina: ABEM, 2011. Pp. 63-75.

GALPER, Avrahm. **Clarinet**: tone, technique and staccato. Toronto: Mharva Music, 1999.

GARBOSA, Guilherme Sampaio. "Formação do professor de clarineta no contexto brasileiro". In: **Revista da Associação Brasileira de Clarinetistas**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000. Pp.12-19.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching:** a Practical Guide to Better Teaching and Learning**.** Oxford: Heincmann, 1988.

HOVEY, N.W. **Elementary Method – Clarinet.** Edição renovada. Chicago: Rubank Educational Library, 1994.

PINO, David. **The clarinet and clarinet playing**. New York: Dover Publications, 1998.

VOXMAN, H. **Selected Duets for clarinet**. Edição renovada. Chicago: Rubank Educational Library, 1994.

WESTPHAL, Frederick. **Guide to Teaching Woodwinds**. New York: McGraw Hill, 1990.

O ensino de música no curso superior: um estudo de caso a partir das sociabilidades pedagógico-musicais constituídas em ambientes virtuais de aprendizagens musicais

Fernanda de Assis Oliveira Torres
feasol2006@yahoo.com.br
UFRGS

Resumo: Esta comunicação versa sobre a pesquisa de doutorado em andamento, tendo como foco um recorte de sua revisão de literatura (MOREIRA, s.d; GUIMARÃES JÚNIOR, 1999; MARCELO, s.d; CASTELLS, 2008) sobre as sociabilidades, sua metodologia utilizada (YIN, 2005) e seu referencial teórico (MATTAR, 2009; LEMOS, 2008). O estudo tem como objetivo geral compreender como a pedagogia musical online está constituída em ambientes virtuais de aprendizagem musical (AVAMs). Nesta comunicação apresento um recorte da revisão de literatura acerca da sociabilidade virtual e das sociabilidades pedagógico-musicais constituídas nos AVAMs. A metodologia utilizada é Estudo de Caso com abordagem qualitativa (YIN, 2005). A técnica de coleta de dados é a entrevista online, sendo essa uma adaptação da entrevista desenvolvida presencialmente (NICOLACI-DA-COSTA, 2007). A fundamentação teórica está sendo construída a partir da análise dos dados coletados. Os resultados evidenciam que as sociabilidades pedagógico-musicais constituídas nos ambientes virtuais de aprendizagem musical são oriundas também dos vínculos sociais que os sujeitos estabelecem no contexto do ciberespaço. Os dados podem auxiliar na compreensão das novas maneiras de ensinar e aprender música online e seu processo formativo.

Palavras-chave: sociabilidades pedagógico-musicais, cibersocialidade, interatividade.

1. INTRODUÇÃO

Esta comunicação é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, aborda sua revisão de literatura na temática das sociabilidades constituídas virtualmente, sua metodologia utilizada e seu referencial teórico em construção a partir da análise de dados. O estudo tem como objetivo a pedagogia musical online vinculada à interatividade e as sociabilidades pedagógico-musicais constituídas entre professores autores, professores supervisores, tutores e alunos inseridos no ambiente virtual de aprendizagem musical, e ao processo formativo musical dos alunos do curso de licenciatura em música na modalidade à distância. A pesquisa não visa, portanto avaliar, nem verificar a qualidade do ensino de música online.

Atualmente, ensinar e aprender não se resume em ir à escola, já que a "escola" pode estar dentro da casa de cada indivíduo e conectar várias pessoas ao mesmo tempo e lidamos com a velocidade de informação, e com diversas temporalidades síncronas e assíncronas (PALLOFF, PRATT 2002). As informações ficam congeladas e podem ser acessadas a qualquer momento. Não é necessário mais, aguardar o horário de funcionamento das

instituições para obter e compartilhar conhecimento e informação. A revisão de literatura deste estudo contempla trabalhos com a temática: sociabilidades e sociabilidades virtuais desenvolvidos em várias áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a comunicação, entre outras, que transportaram o enfoque dos seus trabalhos acerca das sociabilidades constituídas no mundo real para o mundo virtual, ou seja, no contexto da cibercultura. Nessa direção, a sociabilidade vai delineando uma teia de relações sociais, a natureza dessas relações, a interação, a colaboração, constituídas pelos sujeitos em tempo assíncrono e síncrono. O que se destaca de forma significativa, é o fato de que, mesmo essas sociabilidades sendo constituídas sem o "cara a cara", elas perpassam o mundo virtual, e são inseridas no mundo real e presencial das pessoas ali envolvidas.

Para compreender como essas sociabilidades podem ser constituídas no mundo virtual, no estudo em andamento utilizo como *locus* de pesquisa os ambientes virtuais de aprendizagem específicos em música hospedados no curso de Licenciatura em Música UnB/UAB. A metodologia utilizada é o estudo de caso com abordagem qualitativa e a técnica de coleta de dados é a entrevista online.

A fundamentação teórica encontra-se em construção, uma vez que o estudo está na fase de catalogação e análise dos dados coletados. Até o momento adoto o conceito de interatividade defendido por Mattar (2009) e o conceito de Ciber-socialidade a partir dos estudos e reflexão sobre Simmel e Maffesoli na contemporaneidade de André Lemos (2008).

2. Sociabilidades constituídas nas teias de relações: uma breve revisão de literatura

Para compor a revisão de literatura deste estudo, selecionei autores que contemplassem e discutissem a temática acerca das sociabilidades. Foram considerados trabalhos desenvolvidos em várias áreas do conhecimento (antropologia, sociologia, comunicação, entre outras). Alguns autores como Moreira [s.d], Guimarães Júnior (1999), Marcelo [s.d], Castells (2008) se debruçam em entender essas novas formas de sociabilidades no ciberespaço.

Moreira [s.d] em seu estudo considerou o Orkut[1] como um ambiente virtual, analisou e descreveu como alguns jovens constroem suas redes de amizades e formam sociabilidades,

[1]O Orkut, criado por Orkut Büyükkoten, é uma rede social filiada ao Google, a qual tem por objetivo proporcionar o contato, o reencontro entre pessoas, além de estimular que os usuários conheçam novas pessoas.

com o objetivo de destacar a relevância desse dispositivo comunitário no cotidiano e na educação desses. A autora conclui que o Orkut é um ambiente virtual mediador entre os jovens, não assumindo papel apenas de emissor. Esse ambiente virtual agrupa e ressalta a reconfiguração comportamental desses jovens, no que se refere aos modelos tradicionais de família, trabalho, vestimenta, alimentação, diversão e nos seus relacionamentos. Outro aspecto apontado é a minimização das distâncias, o que possibilita o contato imediato entre jovens de inúmeras localidades, ou seja, "o espaço geográfico é ressignificado e o tempo é comprimido" (MOREIRA, s.d., p. 2), o que consequentemente gera uma aproximação desse ambiente virtual do mundo atual dos jovens, os quais vivem na sociedade da informação, o que gera uma necessidade em estar em contato com as novas dinâmicas propostas pelo ciberespaço, criando assim novas formas de estarem juntos, de se comunicarem, de ser e estar nos tempos atuais, bem como, novas formas de sociabilidades, tendo em vista a multiplicidade de interações nos processos contemporâneos dessas sociabilidades.

Já Guimarães Júnior (1999) buscou introduzir no contexto antropológico, a distinção analítica entre as plataformas e os ambientes de sociabilidade virtual. O autor considera como ponto de partida o ciberespaço, "como um espaço de emergência de novas sociabilidades" (GUIMARÃES JÚNIOR, 1999, p. 1). Assim, tendo o ciberespaço como *locus* virtual oriundo das diferentes tecnologias de informação e telemática, mais especificamente pelas comunicações mediadas pelo computador (CMC's), sendo sua principal manifestação tecnológica a internet. Com isso, a característica significativa presente nesse espaço é a heterogeneidade, sendo essa "notória ao percebermos o grande número de ambientes de sociabilidades existentes, no interior dos quais se desenvolvem as formas mais variadas de convívio social" (GUIMARÃES JÚNIOR, 1999, p. 2). Os resultados de suas observações das plataformas *versus* os ambientes indicam que "a atividade societária de um grupo não se restringe à apenas um programa, mas sim que são empregados uma série de recursos, de acordo com o contexto, para que esta sociabilidade seja levada a cabo" (GUIMARÃES JÚNIOR, 1999, p. 3), com isso, podemos compreender que "os grupos que se formam no Ciberespaço não utilizam necessariamente apenas uma plataforma de sociabilidade, mas sim que criam seus espaços de sociabilidades pela conjunção de diferentes plataformas, de acordo com o contexto" e com a não neutralidade dos sujeitos imersos no espaço virtual (GUIMARÃES JÚNIOR, 1999, p. 3).

Para Marcelo [s.d] o ponto de partida é a criação das comunidades virtuais online, as quais são constituídas por pessoas que "não se conhecem fora da rede", ao questionar quem são essas pessoas, a autora verifica que "os indivíduos que as integram são pessoas comuns,

que se ligam à rede no intuito de desenvolverem com mais facilidade as suas tarefas do dia a dia, como seja, por exemplo, comunicar ou procurar informação" (MARCELO, s.d., p. 277). A autora questiona e pontua a interatividade entre os sujeitos no ciberespaço, a natureza dessa interação mediada pelo computador e pontua a diferença da interação sem o "face-a-face" (MARCELO, s.d., p. 278). Marcelo conclui que essas novas formas de sociabilidades são constituídas, uma vez que, na contemporaneidade as pessoas não possuem disponibilidade de se encontrarem nos espaços tradicionais de sociabilidades, dentre eles, a igreja, os cafés, os jardins, entre outros, o que de certa forma resgata uma sociabilidade até então adormecida, perdida, transportando-a para o ciberespaço.

Em relação à sociabilidade Castells (2008) infere que uma "distinção fundamental na análise da sociabilidade é entre os laços fracos e os laços fortes" (CASTELLS, 2008, p. 445). Sobre os laços fracos o autor menciona que a rede engloba os laços fracos múltiplos, ou seja, um grupo de pessoas interligadas e abertas à comunicação em grupo, em rede seja online, seja offline. Toda essa reconfiguração e essas novas maneiras de interagir com o outro, segundo o autor, ocasionaram novas formas de pensar e fazer uma leitura acerca das sociabilidades estabelecidas nesses espaços. Por isso, destaca que: "A Internet favorece a expansão e a intensidade dessas centenas de laços fracos que geram uma camada fundamental de interação social para as pessoas que vivem num mundo tecnologicamente desenvolvido" (CASTELLS, 2008, p. 445). Nesse contexto, o autor aponta que as comunidades onde a interação ocorre, bem como a constituição das sociabilidades, não são "irreais", porém se constituem em outro contexto, outra realidade, e nem por isso, deixam de proporcionar o contato entre os indivíduos. Nesse caso, na visão do autor, as comunidades são "redes sociais interpessoais, em sua maioria baseadas em laços fracos, diversificadíssimas e especializadíssimas, também capazes de gerar reciprocidade e apoio por intermédio da dinâmica da interação sustentada" (CASTELLS, 2008, p. 446).

Todos esses fatores interferem na subjetividade particular de cada indivíduo e do seu contexto do mundo real, nesse sentido, para situar a sociabilidade virtual Araújo (2006) acrescenta que essa (...) "deve ser entendida como interação social realizada pela comunicação sincrônica e com contato interpessoal mediado pela tela do computador" (ARAÚJO, 2006, p. 47).

O ciberespaço nos permite uma liberdade de navegação, o que nos possibilita um direito de ir e vir diferente do mundo real. No que se refere às relações entre o indivíduo e a sua maneira de visualizar o mundo, Araújo (2006) menciona que a sociabilidade no espaço

virtual permite que as mudanças possam ser vistas pelos sujeitos pela 'janela' (ARAÚJO, 2006, p. 1).

3. Metodologia

O fenômeno atual de constituição de cibersocialidade e sociabilidades pedagógico-musicais entre os indivíduos inseridos em ambientes virtuais de aprendizagem musical, para aprender e ensinar música, pode ser estudado a partir de um estudo de caso.

Yin (2005) ao mencionar que o estudo de caso "investiga um fenômeno contemporâneo", sugere pesquisar fenômenos que ocorrem em entorno da nossa vida real, incluindo um meio virtual, desde que os limites estejam definidos. Vivendo em um mundo da era tecnológica, onde o tempo e o espaço se expandem em momentos síncronos e assíncronos, ou seja, podemos ou não estar online, porém, temos o acesso, mesmo não estando presente, uma vez que as informações, as discussões, as expressões são congeladas e posteriormente podem ser acessadas, lidas, refletidas e discutidas.

Para alcançar os objetivos deste projeto utilizo como técnica de coleta de dados a entrevista online, visualizada por alguns autores como uma adaptação da entrevista desenvolvida presencialmente (NICOLACI-DA-COSTA, 2007).

Para a realização da entrevista online, os procedimentos éticos adotados foram os mesmos da entrevista presencial, onde os participantes assinaram um termo de livre consentimento do qual constam informações: (a) sobre os objetivos da pesquisa; (b) sobre os eventuais riscos que ela pode representar para aqueles que dela participam; e (c) sobre o uso que pode ser feito do material coletado, sendo esse procedimento feito por email com o aceite de recebimento de mensagem e de participação da pesquisa online.

4. Referencial teórico

Nessa etapa de trabalho acredito que os conceitos de interatividade de Mattar (2009), o conceito de cibersocialidade de Lemos (2008) e as concepções de Maçada e Tijiboy (1998), serão adequados para fundamentos teóricos da pesquisa, e, no momento para a análise e leitura dos dados empíricos.

4.1 A Cibersocialidade em espaços de aprendizagens musicais online

Lemos (2008), ao publicar o livro *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*, oriundo de sua tese de doutorado, analisa o impacto das novas tecnologias na sociedade contemporânea. No entanto, toma como viés a descrição da cibercultura. O objetivo de sua proposta centra-se em "escutar a vida social que fala através do barulho maquínico e eletrônico da tecnologia contemporânea" (LEMOS, 2008, p. 10). Ao enfocar o ambiente comunicacional contemporâneo defende que "as novas tecnologias de informação devem ser consideradas em função da comunicação bidirecional entre grupos e indivíduos, escapando da difusão centralizada e da informação massiva" (LEMOS, 2008, p. 68).

Ao abordar a cibersociabilidade contemporânea, Lemos (2008) considera como ponto de partida as concepções de Maffesoli, de que os micro-rituais se desviam da técnica e da função que ela possui de maneira utilitária, no que se refere ao agrupamento de indivíduos em uma atividade em comum, ou seja, "de uma paixão comunitária". Nesse sentido, o autor desenvolve suas ideias a partir das visões de socialidades contemporâneas apontadas por Maffesoli, dentre elas: efervescência social da internet; as comunidades virtuais; as festas *raves* e a música eletrônica, o *underground high-tech* com os *cyberpunks:* o misticismo dos *zippies*, esses encontros demonstram a junção das tecnologias digitais com a socialidade contemporânea exposta por Maffesoli.

Para o autor cibersocialidade consiste na "a sinergia entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias do ciberespaço" (p. 81). Parte do princípio das definições de socialidade contemporânea, dentre elas: o tribalismo, o presenteísmo, o vitalismo, a ética da estética e o formismo apresentados por Maffesoli. Lemos (2008) afirma que esses aspectos podem "explicar o fenômeno da cibercultura e nos ajudar a compreender o que proponho chamar de cibersocialidade" (LEMOS, 2008, p. 81). O autor nos chama atenção a partir de uma visão simmeliana e também de uma proposta de Michel Maffesoli que: para compreendermos os impactos das novas tecnologias na cultura e na comunicação contemporânea, é necessário dirigir nosso olhar para a sociedade enquanto um processo (que se cria) entre as formas e os conteúdos (LEMOS, 2008, p. 81).

Lemos (2008) considera que "a sociedade contemporânea está imersa num culto da técnica e seus objetos" (LEMOS, 2008, p. 80). Nesse sentido, o autor aponta que a cibercultura coloca "a tecnologia digital contemporânea como um instrumento de novas

formas de sociabilidades e de vínculos associativos e comunitários" (LEMOS, 2008, p. 80-81). O autor acrescenta que a partir desse olhar, é necessário "mostrar a dinâmica sociotécnica que se instaura nesse final de século misturando, de forma inusitada, as tecnologias digitais e a socialidade pós-moderna, formando a cibercultura" (LEMOS, 2008, p. 81).

4.2 Interação em ambientes de aprendizagem virtual

Mattar (2009) ao discutir interatividade e aprendizagem, no âmbito da educação, reforça a complexidade da interação, principalmente, em ambientes de aprendizagem online. O autor destaca que pelo fato dos sujeitos, que ele denomina agentes, possuírem diversas maneiras de interagirem, sinalizam os inúmeros objetivos individuais que ali se encontram. A partir do debate entre vários autores, que utilizam os termos: interação, interatividade e interativo, o que o autor denomina como um debate contemporâneo referente à interatividade.

Diante disso, o autor alerta que o "conceito de interatividade é fragmentado e inconsistente, e se desconstrói facilmente quando examinado mais de perto" (MATTAR, 2009, p. 113). Apesar da confusão conceitual e do não consenso dos autores, Mattar (2009) propõe "analisar como a interatividade e a interação se relacionam com a aprendizagem, e como esses conceitos são discutidos (e praticados) em EAD" (MATTAR, 2009, p. 113).

Ao agrupar a interação em categorias, o autor enumera o processo interacional em nove momentos, são eles: aluno/professor; aluno/conteúdo; aluno/aluno; professor/professor; professor/conteúdo; conteúdo/conteúdo; aluno/interface; auto/interação; interação/vicária. O autor destaca que a interatividade não é neutra, e não ocorre individualmente.

5. Algumas Considerações

A pesquisa de doutorado em andamento, em fase de análise de dados, fornece alguns caminhos no que tange as maneiras como pedagogia musical online vinculada à interatividade e as sociabilidades pedagógico-musicais constituídas, entre tutores e alunos inseridos no ambientes virtuais de aprendizagem musical, e ao processo formativo musical dos alunos do curso de licenciatura em música na modalidade EaD. A revisão de literatura e o referencial teórico vão delineando as interpretações dos dados coletados.

As entrevistas online realizadas e as observações no ambiente virtual de aprendizagem musical indicam que as sociabilidades pedagógico-musicais constituídas no ambiente virtual ocorrem através de inúmeras possibilidades de interação, colaboração e socialização a partir dos diálogos entre os sujeitos inseridos no ambiente online.

As sociabilidades pedagógico-musicais constituídas nos ambientes virtuais de aprendizagem musical são oriundas também dos vínculos sociais que os sujeitos constroem nesse contexto, assim como reforça Mattar (2009) e Lemos (2008). O trabalho coletivo e cooperativo gera movimentos de aproximação e afastamento, ao passo que os interesses e as trocas ocorrem no grupo coletivamente, como salientam os autores aqui apresentados. Tais aspectos, ainda precisam ser observados, compreendidos, analisados e interpretados. Os dados podem auxiliar na compreensão das novas maneiras de ensinar e aprender música online e seu processo formativo.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CASTELLS, Manuel. A cultura da virtualidade real: a integração da comunicação eletrônica, o fim da audiência de massa e o surgimento de redes interativas. In: *A sociedade em rede:* a era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. Paz e terra. 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (2000). Introduction: The disciplineand practice of qualitative research. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2. ed., pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Part IV:* Methods of Collecting and Analyzing Empirical Materials (Introduction). In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.) *The Handbook of Qualitative Research.* 2.ed. London: Sage Publications, 2000b, p. 632-643.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa (orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.* Editora Saraiva, 2007.

GUIMARÃES Jr., MÁRIO J.L. (2000), 'O Ciberespaço como Cenário para as Ciências Sociais' ('Cyberspace as a scenario for the Social Sciences') In *Ilha - Revista de Antropologia, PPGAS/UFSC, Florianópolis*, v.2, n.1, December 1999, pp. 139-153. Disponível em: http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=Guimaraes+Junior+1999&oq=Guimaraes+Junior+1999&aq=f&aqi=&aql=1&gs_sm=e&gs_upl=1934l8767l0l9313l22l19l0l2l0l1l312l3293l0.3.10.1l14&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=42dfc2d5d3912cae&biw=1440&bih=698. Acessado em 15.04.2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* Trad. Carlos Ireneu da Costa, Editora 34, São Paulo, Coleção Trans,1999.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva:* por uma antropologia do ciberespçao. Tradução de Luiz Paulo Ronanet. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LEMOS, André Lemos. *Cibercultura:* tecnologias e vida social na cultura contemporânea. Editora Sulina, 4° ed., Porto Alegre, 2008.

MARCELO, Ana Sofia. *Internet e novas formas de sociabilidades.* Dissertação de Mestrado. Disponível em: *http://bocc.unisinos.br/pag/marcelo-ana-sofia-internet-sociabilidade.pdf (*www.bocc.ubi.pt). Acessado em 15.10.2009.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: FREDRIC, Michael Litto; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 112-120.

MOREIRA, Patrícia Justos. *Orkut e sociabilidade.* Associación LatinoAmericana de Investigadores de La Comunicación. Disponível em: http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=Moreira+sociabilidades+orkut&oq=Moreira+sociabilidades+orkut&aq=f&aqi=&aql=1&gs_sm=e&gs_upl=3900l7410l0l7566l28l23l0l16l0l0l218l764l0.3.1l4&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=42dfc2d5d3912cae&biw=1440&bih=698. Acessado em 20.05.2009.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela; DI LUCCIO, Flávia. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *In: Psicologia Reflexão e Crítica*, vol. 22, n°. 1, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100006. Acessado em: 16-09-2009.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom.* Jossey-Bass Publishers, 1999.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online.* Editora Artmed, Porto Alegre, 2002.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

YIN, Rober k. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookam, 2005.

O ensino de música no Rio Grande do Sul: investigando escolas públicas do estado

Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERGS
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Daniele Isabel Ertel
UERGS
dani.ertel@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta a pesquisa sobre a educação musical na Educação Básica em escolas do estado do Rio Grande do Sul. O projeto foi aprovado no Edital 001/2011, IniCie/UERGS, contando com bolsa de iniciação científica. A metodologia será orientada pela abordagem quantitativa, sendo o método um *survey* interseccional de grande porte. Os dados serão coletados através da utilização de questionários autoadministrados. Para o estabelecimento da comunicação com as escolas públicas estaduais serão contatadas as Coordenadorias Regionais de Educação, contando com o apoio da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul; os instrumentos de pesquisa serão encaminhados às escolas sendo, posteriormente, retornados do mesmo modo para a pesquisadora. Considerando-se a Lei nº 11.769, de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música, este estudo poderá contribuir com a elaboração de políticas públicas para a implementação da música na Educação Básica.

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

Introdução

Pesquisas na área da educação musical têm apontado a reduzida presença de professores formados em música atuando na Educação Básica. Penna (2002), em pesquisa desenvolvida entre os anos de 1999 e 2002, na Grande João Pessoa (PB), aponta o reduzido o número de professores com habilitação em música atuando nas escolas de educação básica. Em sua investigação, a autora afirma que

> a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos: é bastante elevado o índice de professores com formação em Educação Artística, mas extremamente reduzido o número de professores com habilitação em música. (PENNA, 2002, p.7).

Apesar deste panorama, pesquisadores também têm sustentado que a música pode se apresentar em outros tempos e espaços nas escolas (DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002; FUKS, 1991). O que tem ocorrido, de acordo com as pesquisas, é uma desarticulação quanto à ocupação dos espaços oferecidos nos documentos

O ensino de música no Rio Grande do Sul: investigando escolas públicas do estado

Cristina Rolim Wolffenbüttel
UFRGS
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Daniele Isabel Ertel
UFRGS
dani.ertel@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta a pesquisa sobre a educação musical na Educação Básica em escolas do estado do Rio Grande do Sul. O projeto foi aprovado no Edital 001/2011, IniCie/UERGS, contando com bolsa de iniciação científica. A metodologia será orientada pela abordagem quantitativa, sendo o método um *survey* interseccional de grande porte. Os dados serão coletados através da utilização de questionários autoadministrados. Para o estabelecimento da comunicação com as escolas públicas estaduais serão contatadas as Coordenadorias Regionais de Educação, contando com o apoio da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul; os instrumentos de pesquisa serão encaminhados às escolas sendo, posteriormente, retornados do mesmo modo para a pesquisadora. Considerando-se a Lei nº 11.769, de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música, este estudo poderá contribuir com a elaboração de políticas públicas para a implementação da música na Educação Básica.

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

Introdução

Pesquisas na área da educação musical têm apontado a reduzida presença de professores formados em música atuando na Educação Básica. Penna (2002), em pesquisa desenvolvida entre os anos de 1999 e 2002, na Grande João Pessoa (PB), aponta o reduzido o número de professores com habilitação em música atuando nas escolas de educação básica. Em sua investigação, a autora afirma que

> a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos: é bastante elevado o índice de professores com formação em Educação Artística, mas extremamente reduzido o número de professores com habilitação em música. (PENNA, 2002, p.7).

Apesar deste panorama, pesquisadores também têm sustentado que a música pode se apresentar em outros tempos e espaços nas escolas (DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002; FUKS, 1991). O que tem ocorrido, de acordo com as pesquisas, é uma desarticulação quanto à ocupação dos espaços oferecidos nos documentos

oficiais (PENNA, 2004; SANTOS, 2005). A música, então, desse modo, não teria desaparecido das escolas, muito embora sua presença tenha se configurado de maneiras diferenciadas (SANTOS, 2005).

O ensino de música em escolas públicas estaduais de Educação Básica da cidade de Porto Alegre foi mapeado por Del Ben (2005). A pesquisadora observou que "a música se mantém presente nas escolas de Educação Básica, independentemente de sua inclusão como disciplina dos currículos escolares" (p.15). A autora também constatou que, dentre os modos pelos quais a música se manifesta no ambiente escolar, as atividades extracurriculares apresentam-se de forma predominante (DEL BEN, 2005).

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

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

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

Entretanto, mesmo com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino das artes na Educação Básica e, sendo a música uma das possibilidades, juntamente com as artes visuais, a dança e o teatro, ainda assim persistiu a indefinição e a ambiguidade, ambas apontadas nas investigações de Penna (2004), permitindo múltiplas possibilidades, à medida que o ensino das artes pode ser interpretado de diversos modos. Assim, a música constitui-se, apenas, uma possibilidade, e não uma obrigatoriedade na Educação Básica.

Passados os anos, novamente houve uma mobilização nacional, envolvendo professores de música, artistas, políticos e sociedade em geral, a fim de garantir a presença da música nas escolas. Tem-se, neste sentido, o estabelecimento da Lei nº 11.769, de agosto de

2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. No entanto, a partir da leitura do texto da lei infere-se que, ainda, persistem ambiguidades, pois a música não está apresentada especificamente como componente curricular, mas como conteúdo obrigatório. Mesmo assim, busca-se à implementação da música nas escolas.

Nesse sentido, quer a música esteja na chamada "grade curricular", como componente curricular, quer seja atividade extracurricular, ocupando outros tempos e espaços escolares, entende-se que o ensino de música na escola pode ser analisado sob a perspectiva das diferentes configurações da educação musical, bem como dos inúmeros lugares em que pode ocorrer a apropriação e a transmissão musical (KRAEMER, 2000). Segundo Souza (2001), a educação musical pode ser pensada de um modo mais abrangente, fundamentada nos princípios de que a prática músico-educacional encontra-se em diversos lugares. A pesquisadora afirma que é importante para o desenvolvimento da educação musical que os pesquisadores considerem as múltiplas relações "que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços", permitindo várias articulações (SOUZA, 2001, p.91).

Tendo em vista o exposto e, considerando-se a complexidade territorial do Rio Grande do Sul (RS), considera-se importante uma investigação mais profunda quanto à presença da música nas escolas estaduais.

Questões, objetivos e justificativa da pesquisa

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

O presente projeto, portanto, foi concebido objetivando investigar as configurações que a música tem se apresentado nas escolas públicas estaduais do RS. Corrobora a relevância da pesquisa a articulação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEC) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), as quais, através de uma parceria, procuram identificar como as escolas têm oferecido este ensino, bem como traçar caminhos para a implementação da educação musical nas escolas do estado do RS.

Metodologia

Para a realização desta investigação, em fase inicial, foi selecionada a abordagem quantitativa, sendo o método o *survey* interseccional de grande porte.

A pesquisa quantitativa busca uma análise de quantidades das informações para que os resultados se constituam medidas precisas e confiáveis do objeto em estudo. Permite análises estatísticas, mensuração, representatividade e projeção. Com estes procedimentos, os resultados podem ser projetados para o todo, sendo generalizados (POPE; MAYS, 1995).

O *survey*, método selecionado, caracteriza-se por reunir dados de um ponto particular no tempo, descrevendo a natureza das condições existentes, ou mesmo identificando padrões com os quais as condições existentes possam ser comparadas, determinando a relação entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994). As pesquisas utilizando o *survey* como método assemelham-se aos censos. Porém, diferem por examinarem uma amostra da população em estudo, ao passo que o censo geralmente implica uma enumeração de toda a população (BABBIE, 1999). Torna-se adequada a utilização do *survey*, pois permite " enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos" (BABBIE, 1999, p.96). O *survey* do tipo interseccional foi particularmente escolhido, pois a pesquisa será baseada em informações obtidas em um só ponto temporal, não se constituindo uma coleta longitudinal. Nesse sentido, em um *survey* interseccional, os

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

A razão para a escolha do *survey* está relacionada aos objetivos aos quais a pesquisa se propõe, na medida em que objetiva investigar as configurações da música nas escolas públicas estaduais de Educação Básica do RS, com vistas a um mapeamento das configurações da área em tais espaços.

O tipo de amostragem escolhido foi a probabilística, tendo como desenho a amostragem por estratos. A amostragem probabilística gera uma maior representatividade. Permite generalização das descobertas em torno da amostragem (COHEN; MANION, 1994) e todos os membros da população têm igual oportunidade na seleção para a composição da amostra (BABBIE, 1999).

Dentre as possibilidades de seleção de amostra existentes, selecionou-se a amostragem por estratos, também denominada de amostragem estratificada. É "um método para obter

maior grau de representatividade, reduzindo o provável erro amostral" (BABBIE, 1999, p.137). A "função última da estratificação é organizar a população em subconjuntos homogêneos (com heterogeneidade entre os subconjuntos) e selecionar o número apropriado de elementos de cada subconjunto)" (BABBIE, 1999, p.138).

Para a composição da amostragem estratificada participarão escolas públicas estaduais de Educação Básica do RS, sendo escolhida uma escola representativa de cada um dos 497 municípios existentes no estado. Cada uma das 497 escolas selecionadas na amostragem estratificada constituir-se-á uma unidade de amostra, e o conjunto das 497 escolas da pesquisa será denominada de moldura de amostragem (BABBIE, 1999). Os dados serão fornecidos pelas equipes diretivas das escolas, bem como pelos professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas de Educação Básica do RS.

A técnica selecionada para coletar os dados foi a aplicação de questionários autoadministrados. A razão para esta escolha reside no fato desta técnica possibilitar o acesso a diversos dados com uma parcela maior da população em estudo, no caso desta investigação, escolas públicas estaduais de educação básica de 497 municípios.

Dentre as questões norteadoras dos questionários autoadministrados encontram-se: a escola oportuniza a participação dos alunos em atividades musicais? Qual a frequência em que as atividades musicais ocorrem? Quais são as práticas de ensino de música atualmente presentes na educação básica? São atividades curriculares ou extracurriculares?

Após a coleta dos dados será realizada a análise, procedendo-se à checagem dos questionários, identificando possíveis inconsistências, inexistências ou incompletudes de respostas. Em seguida, será realizada a redução dos dados, atribuindo códigos para as questões. Todos os questionários passarão por esses procedimentos.

Finalizada esta etapa, os questionários serão analisados no todo, compreendendo-os como um conjunto, buscando mapear as atividades musicais desenvolvidas nestas escolas, analisar as semelhanças e diferenças entre o ensino de música curricular e extracurricular, além de examinar as funções e os objetivos do ensino de música nas escolas públicas estaduais do RS.

A partir de estudos em educação musical (SOUZA *et al.*, 2002; SOUZA, 2001; HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000; KRAEMER, 2000), os dados serão analisados, com vistas à compreensão de como a música se configura nas escolas públicas estaduais de Educação Básica RS.

Dados preliminares e considerações finais

Atualmente, a pesquisa encontra-se na etapa da coleta dos dados, a qual acontece em articulação com a SEC. Até o momento, o mapeamento realizado permitiu a coleta de dados preliminares, os quais foram disponibilizados pela SEC.

O RS conta com 12.135 escolas, sendo 7.108 públicas municipais, 2.586 públicas estaduais, 2.413 particulares e 28 federais. As escolas públicas estaduais, as quais são o foco desta investigação, encontram-se organizadas em 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Cada uma destas CREs tem a incumbência de organizar as escolas e o ensino, sendo responsáveis pela supervisão educacional em diversas cidades gaúchas.

Como informações iniciais já se possui o número de professores formados em música, o número de professores de música que atuam na área, o número de escolas que possuem projetos de música e com banda.

Tabela 1: Mapeamento preliminar da música nas escolas públicas estaduais do RS

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

24ª Cachoeira do Sul	11	9	4	8	4
25ª Soledade	18	7	7	5	3
27ª Canoas	5	0	0	2	-
28ª Gravataí	5	6	-	22	9
32ª São Luiz Gonzaga	11	1	0	11	8
35ª São Borja	7	0	0	-	24
36ª Ijuí	12	0	0	11	6
39ª Carazinho	21	2	3	6	-
30 CRES	**497**	**141**	**100**	**342**	**258**

Fonte: SEC, junho de 2011.

A partir da análise superficial dos dados contidos na Tabela 1 observa-se que o número de professores formados em música nas escolas públicas estaduais é de 141. Porém, destes apenas 100 encontram-se atuando na área.

Outro dado relevante é o número de escolas que possuem projetos de música ou banda escolar, 342 e 258, respectivamente. De acordo com dados da SEC, a existência de projetos e bandas deve-se à adesão das escolas a projetos sociais diversos, dentre estes o "Mais Educação".

Ao analisar preliminarmente os dados obtidos, considera-se que há, ainda, muito a ser feito em se tratando de inserção da música nas escolas públicas estaduais. Se for levado em consideração que existem 2.586 escolas em todo o estado e, até o momento, há apenas há 141 professores formados em música, e destes, apenas 100, atuando, entende-se que a presença da música nas escolas deverá ser planejada considerando-se ações a curto, médio e longo prazo.

Considerando-se que a LDB 9.394/96 concede autonomia às escolas de Educação Básica para elaborarem seus projetos pedagógicos e gerenciarem seus espaços e tempos escolares; a Lei 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica; e os estudos sobre a presença da música nas escolas, é relevante investigar quais atividades musicais têm sido desenvolvidas no âmbito escolar, analisando suas diferenças e semelhanças, suas funções e objetivos, tendo em vista o maior entendimento acerca das configurações que a educação musical pode apresentar na Educação Básica. Ainda são escassos os estudos que resultem mapeamentos para a educação musical. Desse modo, este estudo poderá contribuir com a elaboração de políticas públicas com vistas à implementação da música na escola, pois construirá um mapeamento das atividades musicais desenvolvidas nas escolas, analisará o ensino musical escolar e examinará funções e objetivos do ensino de música na Educação Básica em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Referências

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education.* 4th ed. London: Routledge, 1994.

DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical.* Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

DINIZ, L. N. *Música na educação infantil:* um *survey* com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FUKS, R. *O discurso do silêncio.* Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In.: *A educação musical em países de línguas neolatinas.* Porto Alegre: Ed. da universidade/UFRGS, 2000, p.47-64.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

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

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004, p.19-28.

POPE, C., MAYS, N. *Reaching the parts other methods cannot reach*: an introduction to qualitative methods in health and health service research. In: *British Medical Journal*, n.311, p.42-45, 1995.

SANTOS, R M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

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

SOUZA, J. *et al.* A música na escola. In: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.* Série Estudos. Porto Alegre, novembro, 2002.

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

O ensino de música no Rio Grande do Sul: investigando escolas públicas do estado

Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERS
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Daniele Isabel Ertel
UERS

Resumo: Esta comunicação apresenta a pesquisa sobre a educação musical na Educação Básica em escolas do estado do Rio Grande do Sul. O projeto foi aprovado no Edital 001/2011, IniCie/UERGS, contando com bolsa de iniciação científica. A metodologia será orientada pela abordagem quantitativa, sendo o método um *survey* interseccional de grande porte. Os dados serão coletados através da utilização de questionários autoadministrados. Para o estabelecimento da comunicação com as escolas públicas estaduais serão contatadas as Coordenadorias Regionais de Educação, contando com o apoio da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul; os instrumentos de pesquisa serão encaminhados às escolas sendo, posteriormente, retornados do mesmo modo para a pesquisadora. Considerando-se a Lei nº 11.769, de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música, este estudo poderá contribuir com a elaboração de políticas públicas para a implementação da música na Educação Básica.

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

Introdução

Pesquisas na área da educação musical têm apontado a reduzida presença de professores formados em música atuando na Educação Básica. Penna (2002), em pesquisa desenvolvida entre os anos de 1999 e 2002, na Grande João Pessoa (PB), aponta o reduzido o número de professores com habilitação em música atuando nas escolas de educação básica. Em sua investigação, a autora afirma que

> a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos: é bastante elevado o índice de professores com formação em Educação Artística, mas extremamente reduzido o número de professores com habilitação em música. (PENNA, 2002, p.7).

Apesar deste panorama, pesquisadores também têm sustentado que a música pode se apresentar em outros tempos e espaços nas escolas (DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002; FUKS, 1991). O que tem ocorrido, de acordo com as pesquisas, é uma desarticulação quanto à ocupação dos espaços oferecidos nos documentos

oficiais (PENNA, 2004; SANTOS, 2005). A música, então, desse modo, não teria desaparecido das escolas, muito embora sua presença tenha se configurado de maneiras diferenciadas (SANTOS, 2005).

O ensino de música em escolas públicas estaduais de Educação Básica da cidade de Porto Alegre foi mapeado por Del Ben (2005). A pesquisadora observou que "a música se mantém presente nas escolas de Educação Básica, independentemente de sua inclusão como disciplina dos currículos escolares" (p.15). A autora também constatou que, dentre os modos pelos quais a música se manifesta no ambiente escolar, as atividades extracurriculares apresentam-se de forma predominante (DEL BEN, 2005).

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

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

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

Entretanto, mesmo com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino das artes na Educação Básica e, sendo a música uma das possibilidades, juntamente com as artes visuais, a dança e o teatro, ainda assim persistiu a indefinição e a ambiguidade, ambas apontadas nas investigações de Penna (2004), permitindo múltiplas possibilidades, à medida que o ensino das artes pode ser interpretado de diversos modos. Assim, a música constitui-se, apenas, uma possibilidade, e não uma obrigatoriedade na Educação Básica.

Passados os anos, novamente houve uma mobilização nacional, envolvendo professores de música, artistas, políticos e sociedade em geral, a fim de garantir a presença da

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

Nesse sentido, quer a música esteja na chamada "grade curricular", como componente curricular, quer seja atividade extracurricular, ocupando outros tempos e espaços escolares, entende-se que o ensino de música na escola pode ser analisado sob a perspectiva das diferentes configurações da educação musical, bem como dos inúmeros lugares em que pode ocorrer a apropriação e a transmissão musical (KRAEMER, 2000). Segundo Souza (2001), a educação musical pode ser pensada de um modo mais abrangente, fundamentada nos princípios de que a prática músico-educacional encontra-se em diversos lugares. A pesquisadora afirma que é importante para o desenvolvimento da educação musical que os pesquisadores considerem as múltiplas relações "que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços", permitindo várias articulações (SOUZA, 2001, p.91).

Tendo em vista o exposto e, considerando-se a complexidade territorial do Rio Grande do Sul (RS), considera-se importante uma investigação mais profunda quanto à presença da música nas escolas estaduais.

Questões, objetivos e justificativa da pesquisa

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

O presente projeto, portanto, foi concebido objetivando investigar as configurações que a música tem se apresentado nas escolas públicas estaduais do RS. Corrobora a relevância da pesquisa a articulação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEC) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), as quais, através de uma parceria, procuram identificar como as escolas têm oferecido este ensino, bem como traçar caminhos para a

implementação da educação musical nas escolas do estado do RS.

Metodologia

Para a realização desta investigação, em fase inicial, foi selecionada a abordagem quantitativa, sendo o método o *survey* interseccional de grande porte.

A pesquisa quantitativa busca uma análise de quantidades das informações para que os resultados se constituam medidas precisas e confiáveis do objeto em estudo. Permite análises estatísticas, mensuração, representatividade e projeção. Com estes procedimentos, os resultados podem ser projetados para o todo, sendo generalizados (POPE; MAYS, 1995).

O *survey*, método selecionado, caracteriza-se por reunir dados de um ponto particular no tempo, descrevendo a natureza das condições existentes, ou mesmo identificando padrões com os quais as condições existentes possam ser comparadas, determinando a relação entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994). As pesquisas utilizando o *survey* como método assemelham-se aos censos. Porém, diferem por examinarem uma amostra da população em estudo, ao passo que o censo geralmente implica uma enumeração de toda a população (BABBIE, 1999). Torna-se adequada a utilização do *survey*, pois permite " enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos" (BABBIE, 1999, p.96). O *survey* do tipo interseccional foi particularmente escolhido, pois a pesquisa será baseada em informações obtidas em um só ponto temporal, não se constituindo uma coleta longitudinal. Nesse sentido, em um *survey* interseccional, os

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

A razão para a escolha do *survey* está relacionada aos objetivos aos quais a pesquisa se propõe, na medida em que objetiva investigar as configurações da música nas escolas públicas estaduais de Educação Básica do RS, com vistas a um mapeamento das configurações da área em tais espaços.

O tipo de amostragem escolhido foi a probabilística, tendo como desenho a amostragem por estratos. A amostragem probabilística gera uma maior representatividade. Permite generalização das descobertas em torno da amostragem (COHEN; MANION, 1994) e

todos os membros da população têm igual oportunidade na seleção para a composição da amostra (BABBIE, 1999).

Dentre as possibilidades de seleção de amostra existentes, selecionou-se a amostragem por estratos, também denominada de amostragem estratificada. É "um método para obter maior grau de representatividade, reduzindo o provável erro amostral" (BABBIE, 1999, p.137). A "função última da estratificação é organizar a população em subconjuntos homogêneos (com heterogeneidade entre os subconjuntos) e selecionar o número apropriado de elementos de cada subconjunto)" (BABBIE, 1999, p.138).

Para a composição da amostragem estratificada participarão escolas públicas estaduais de Educação Básica do RS, sendo escolhida uma escola representativa de cada um dos 497 municípios existentes no estado. Cada uma das 497 escolas selecionadas na amostragem estratificada constituir-se-á uma unidade de amostra, e o conjunto das 497 escolas da pesquisa será denominada de moldura de amostragem (BABBIE, 1999). Os dados serão fornecidos pelas equipes diretivas das escolas, bem como pelos professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas de Educação Básica do RS.

A técnica selecionada para coletar os dados foi a aplicação de questionários autoadministrados. A razão para esta escolha reside no fato desta técnica possibilitar o acesso a diversos dados com uma parcela maior da população em estudo, no caso desta investigação, escolas públicas estaduais de educação básica de 497 municípios.

Dentre as questões norteadoras dos questionários autoadministrados encontram-se: a escola oportuniza a participação dos alunos em atividades musicais? Qual a frequência em que as atividades musicais ocorrem? Quais são as práticas de ensino de música atualmente presentes na educação básica? São atividades curriculares ou extracurriculares?

Após a coleta dos dados será realizada a análise, procedendo-se à checagem dos questionários, identificando possíveis inconsistências, inexistências ou incompletudes de respostas. Em seguida, será realizada a redução dos dados, atribuindo códigos para as questões. Todos os questionários passarão por esses procedimentos.

Finalizada esta etapa, os questionários serão analisados no todo, compreendendo-os como um conjunto, buscando mapear as atividades musicais desenvolvidas nestas escolas, analisar as semelhanças e diferenças entre o ensino de música curricular e extracurricular, além de examinar as funções e os objetivos do ensino de música nas escolas públicas estaduais do RS.

A partir de estudos em educação musical (SOUZA *et al.*, 2002; SOUZA, 2001; HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000; KRAEMER, 2000), os dados serão analisados, com vistas

à compreensão de como a música se configura nas escolas públicas estaduais de Educação Básica RS.

Dados preliminares e considerações finais

Atualmente, a pesquisa encontra-se na etapa da coleta dos dados, a qual acontece em articulação com a SEC. Até o momento, o mapeamento realizado permitiu a coleta de dados preliminares, os quais foram disponibilizados pela SEC.

O RS conta com 12.135 escolas, sendo 7.108 públicas municipais, 2.586 públicas estaduais, 2.413 particulares e 28 federais. As escolas públicas estaduais, as quais são o foco desta investigação, encontram-se organizadas em 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Cada uma destas CREs tem a incumbência de organizar as escolas e o ensino, sendo responsáveis pela supervisão educacional em diversas cidades gaúchas.

Como informações iniciais já se possui o número de professores formados em música, o número de professores de música que atuam na área, o número de escolas que possuem projetos de música e com banda.

Tabela 1: Mapeamento preliminar da música nas escolas públicas estaduais do RS

Coordenadoria Regional de Educação	Número de Municípios	Número de Professores de Música	Número de Professores de Música Atuantes	Número de Escolas com Projetos de Música	Número de Escolas com Banda
1ª Porto Alegre	1	22	16	36	8
2ª São Leopoldo	38	5	5	16	13
3ª Estrela	32	3	-	28	7
4ª Caxias do Sul	14	10	10	18	7
5ª Pelotas	18	0	0	2	3
6ª Santa Cruz do Sul	18	9	3	14	8
7ª Passo Fundo	32	14	14	9	7
8ª Santa Maria	23	7	-	23	12
9ª Cruz Alta	11	2	1	10	3
10ª Uruguaiana	5	3	0	7	21
11ª Osório	24	17	10	12	13
12ª Guaíba	19	0	5	22	17
13ª Bagé	7	1	1	5	5
14ª Santo Ângelo	11	1	4	12	11
15ª Erechim	42	0	2	10	6
16ª Bento Gonçalves	25	5	4	7	3
17ª Santa Rosa	22	4	6	7	4
18ª Rio Grande	4	1	-	-	11
19ª Livramento	5	4	-	16	26

20ª Palmeira das Missões	28	4	4	9	6
21ª Três Passos	19	2	-	12	5
23ª Vacaria	9	2	1	2	8
24ª Cachoeira do Sul	11	9	4	8	4
25ª Soledade	18	7	7	5	3
27ª Canoas	5	0	0	2	-
28ª Gravataí	5	6	-	22	9
32ª São Luiz Gonzaga	11	1	0	11	8
35ª São Borja	7	0	0	-	24
36ª Ijuí	12	0	0	11	6
39ª Carazinho	21	2	3	6	-
30 CRES	**497**	**141**	**100**	**342**	**258**

Fonte: SEC, junho de 2011.

A partir da análise superficial dos dados contidos na Tabela 1 observa-se que o número de professores formados em música nas escolas públicas estaduais é de 141. Porém, destes apenas 100 encontram-se atuando na área.

Outro dado relevante é o número de escolas que possuem projetos de música ou banda escolar, 342 e 258, respectivamente. De acordo com dados da SEC, a existência de projetos e bandas deve-se à adesão das escolas a projetos sociais diversos, dentre estes o "Mais Educação".

Ao analisar preliminarmente os dados obtidos, considera-se que há, ainda, muito a ser feito em se tratando de inserção da música nas escolas públicas estaduais. Se for levado em consideração que existem 2.586 escolas em todo o estado e, até o momento, há apenas há 141 professores formados em música, e destes, apenas 100, atuando, entende-se que a presença da música nas escolas deverá ser planejada considerando-se ações a curto, médio e longo prazo.

Considerando-se que a LDB 9.394/96 concede autonomia às escolas de Educação Básica para elaborarem seus projetos pedagógicos e gerenciarem seus espaços e tempos escolares; a Lei 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica; e os estudos sobre a presença da música nas escolas, é relevante investigar quais atividades musicais têm sido desenvolvidas no âmbito escolar, analisando suas diferenças e semelhanças, suas funções e objetivos, tendo em vista o maior entendimento acerca das configurações que a educação musical pode apresentar na Educação Básica. Ainda são escassos os estudos que resultem mapeamentos para a educação musical. Desse modo, este estudo poderá contribuir com a elaboração de políticas públicas com vistas à implementação da música na escola, pois construirá um mapeamento das atividades musicais desenvolvidas nas escolas, analisará o ensino musical escolar e examinará funções e objetivos

do ensino de música na Educação Básica em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Referências

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education.* 4th ed. London: Routledge, 1994.

DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical.* Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

DINIZ, L. N. *Música na educação infantil:* um *survey* com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FUKS, R. *O discurso do silêncio.* Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In.: *A educação musical em países de línguas neolatinas.* Porto Alegre: Ed. da universidade/UFRGS, 2000, p.47-64.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

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

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 10, mar. 2004, p.19-28.

POPE, C., MAYS, N. *Reaching the parts other methods cannot reach*: an introduction to qualitative methods in health and health service research. In: *British Medical Journal,* n.311, p.42-45, 1995.

SANTOS, R M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

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

SOUZA, J. *et al.* A música na escola. In: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.* Série Estudos. Porto Alegre, novembro, 2002.

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

O Ensino do Violino no Estado do Pará e o Projeto Vale Música: preparando músicos para o futuro

Antonio de Pádua Araújo Batista
UFPA
paduabatista@ufpa.br

Resumo: Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada "Uma Experiência de Ensino Coletivo de Violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará", pesquisa concluída em fevereiro de 2011. Sabe-se que o ensino coletivo de instrumentos musicais tem ocupado um significativo espaço na Educação Musical Brasileira. No Estado do Pará, essa prática vem desde o final da década de 1970, com o Projeto Espiral no Instituto Estadual Carlos Gomes. Atualmente, essas iniciativas têm ocorrido mais frequentemente através de instituições do terceiro setor da sociedade civil, como as fundações, dentre as quais destacamos a Fundação Amazônica de Música e a Fundação Vale, responsáveis pela implantação do Projeto Vale Música (PVM), objeto desta pesquisa. Neste artigo, apresentaremos um breve panorama histórico dos projetos cordas que já existiram e que ainda estão em plena atividade dentro do Estado, com o objetivo de contextualizar o PVM dentro desse processo histórico, ressaltando seu modelo de educação musical que oportuniza aos seus integrantes a aquisição de várias habilidades, onde se destaca e execução instrumental na Orquestra Jovem Vale Música (OJVM), a qual fez seu recital de estréia em dezembro de 2009. O nível musical alcançado pelos alunos do projeto em seis anos de existência foi o principal aspecto motivador desta pesquisa como um todo, onde foi utilizado o método descritivo, tendo como suporte a pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise documental. O resultado esperado neste artigo é uma compreensão do processo histórico que onde se insere o Projeto Vale Música, desenvolvido no Estado do Pará.

Palavras-chave: projetos-corda; ensino coletivo; violino.

Introdução

O ensino coletivo de cordas friccionadas é uma realidade que se impõe de forma crescente na Educação Musical Brasileira. Iniciado com o professor Alberto Jaffé na década de 1970 (SILVA, 2010; CRUVINEL, 2005), essa metodologia se apresenta como opção na tentativa de democratização das oportunidades para aqueles que almejam enveredar por este caminho profissional. Essas iniciativas se têm multiplicado nas últimas duas décadas, graças à importância que a Música vem ganhando, a ponto de hoje estar inserida como conteúdo curricular obrigatório dentro da Educação Básica.

Hoje, podem ser encontrados projetos de iniciação musical em praticamente todas as regiões brasileiras, resultado das ações de instituições do terceiro setor da sociedade, como fundações, entidades beneficentes, centros comunitários, entre outros. Neste contexto, destacamos duas instituições: a Fundação Amazônica de Música (FAM) e a Fundação Vale (FV). A parceria entre estas duas instituições possibilitou a implantação de um desses projetos desenvolvidos em Belém, o Projeto Vale Música.

Esse projeto atende crianças e jovens oriundos de famílias da Área Metropolitana de Belém, na faixa etária de sete e vinte e um anos. Tendo iniciado em 2004, o projeto oferece, além do violino, o ensino de vários outros instrumentos, bem como a oportunidade artística de participação na Orquestra Jovem Vale Música (OJVM), que fez seu recital de estréia em dezembro de 2009.

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte – ICA, na Universidade Federal do Pará, entre 2009 e 2010, tendo como objetivo geral investigar como é desenvolvido o ensino coletivo de violino no PVM/PA, através da FAM. Para a realização da mesma foi utilizado o método descritivo, envolvendo na investigação a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas, sob a orientação da Prof.ª Dra. Lia Braga Vieira.

Este artigo é um recorte do primeiro capítulo da pesquisa, onde envolve a parte histórica dos projetos desenvolvidos em Belém como parte introdutória da mesma.

O contexto histórico da música paraense em que se insere o PVM é bastante rico, pois o Pará é um dos estados que, desde seus primórdios, têm marcado presença na história da música erudita executada no Brasil. Sendo um dos mais desenvolvidos da Amazônia, sua formação e desenvolvimento sociais e culturais se confundem com seu crescimento econômico, e tem a música beneficiada desde a fundação do seu primeiro povoado, onde, segundo Vieira, "A música erudita européia chegou, efetivamente, à Amazônia, em 1616, quando os portugueses alcançaram a baía do Guajará, no estuário do Amazonas e fundaram [...] a cidade de Santa Maria de Belém do Grão-Pará". (VIEIRA, 2001, p. 42).

Hoje, os principais estabelecimentos responsáveis pelo ensino da música no Pará são o Instituto Estadual Carlos Gomes – IECG e a Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA. O IECG fundado, segundo Vieira (2001), na última década do século XIX, como departamento de música da Academia das Belas Artes de Belém, era nomeado como "Conservatório de Música" (VIEIRA, 2001, p. 69). A EMUFPA originou-se na segunda metade do século XX, na década de 60, por iniciativa do maestro Nivaldo Santiago. Barros e Gomes afirmam que "com o objetivo de promover a formação de músicos que viessem a participar da orquestra, Nivaldo sugeriu ao Reitor a criação de um centro de atividades musicais, o CAM." (BARROS & GOMES, 2004, p. 41). Em 1986 Maria da Glória Caputo criou a Fundação Carlos Gomes-FCG, e no ano seguinte trouxe a Belém vários professores estrangeiros, sendo o primeiro deles o violinista Zenzo Matsumoto, discípulo do professor Shinishi Suzuki, e a seguir os búlgaros Eugene Ratchev (violino), Haralampi Mitkov (viola), Petar Saraliev (violoncelo) e Marin Iliev (contrabaixo).

Além das instituições citadas, vários outros projetos de ensino de cordas fazem parte do panorama musical do Pará, tanto na capital como no interior.

Em Belém

Na capital paraense, têm-se notícia de várias iniciativas de ensino coletivo de cordas, algumas dessas desenvolvidas através de projetos sociais, alguns já extintos e outros em plena atividade; outras iniciativas através das escolas formais de ensino da música, como **Projeto Espiral** (FUNARTE/ICG), **Projeto Iniciando Cordas Através do Folclore** (ICG), **Musicart**, **Projeto Cordas do NEMAD** (Igreja Assembléia de Deus), **Projeto Vale Música**, entre outros.

O **Projeto Espiral** foi uma iniciativa da FUNARTE na década de 1970 que, assim como em outros estados, chegou a Belém. Marco Antonio Silva afirma que:

> Ainda que os objetivos de Jaffé focalizassem mais diretamente a melhoria do padrão das orquestras brasileiras, existia também uma meta mais ampla que envolvia levar a prática musical para todas as camadas sociais. Esse foi o processo iniciado em Fortaleza que originou o núcleo de ensino coletivo de instrumentos de arco, sendo propagado depois para outros núcleos como Brasília e São Paulo (SILVA, 2010, p. 1067).

Em Belém, este projeto foi levado ao Instituto Estadual Carlos Gomes pela Secretaria de Cultura no ano de 1977, permanecendo até 1981. Segundo Vieira (2001, p. 79) "a FUNARTE [...] contratou músicos e professores estrangeiros. Para Belém, foram encaminhados um violista e uma violoncelista norte-americanos e uma violinista sueca".

Anamaria Nobre Peixoto descreve que:

> Com a instituição da FUNARTE, Belém passou a ser um dos polos do Projeto Espiral, tendo como sede o Instituto Carlos Gomes. Realizaram esse trabalho Birgitta Fassi Fihri, violinista sueca, e Linda Kruger, violoncelista norte americana, que estiveram em Belém no período de 1977 a 1981. (PEIXOTO, 1992, p. 59).

Segundo o violinista Paulo Keuffer, professor da EMUFPA e ex-aluno do Projeto Espiral, o professor de viola chamava-se Charles Cuming e permaneceu em Belém por dois anos.

Vários alunos que fizeram parte deste projeto atuam profissionalmente até o dia de hoje, como Corina Brito, Paulo Keuffer, Enaldo Oliveira, Áureo DeFreitas, Milene Alivert, entre outros.

O **Projeto Iniciando Cordas Através do Folclore** também foi desenvolvido no Instituto Carlos Gomes, como parte da pesquisa de Doutorado da norte americana Linda Kruger,

ex-professora do Projeto Espiral, e contou com o apoio e coordenação de Anamaria Peixoto. Segundo esta:

> Com a criação em 1986 da Fundação Carlos Gomes, tendo como superintendente Maria da Glória Caputo, esta Instituição passa a ser responsável pela política cultural musical no Estado do Pará, além de dar suporte ao Instituto Carlos Gomes. Uma das grandes preocupações do Brasil de ontem e de hoje, é a falta de instrumentistas de cordas que suprissem orquestras. Diante da problemática, resolveu a Fundação Carlos Gomes investir num projeto de cordas. Essa tentativa se dá em 1988, com o retorno de Linda Kruger a Belém [...]. Realizando um trabalho conjunto com Anamaria Peixoto, Linda levantou vasto material que foi selecionado e utilizado no livro Iniciando Cordas Através do Folclore, publicado pela Gráfica Editora Universitária da UFPA (1991) [...]. Crianças e adolescentes da Rede Estadual de Ensino que não teriam acesso tradicionalmente a esse tipo de trabalho [...] passaram a integrar o Projeto Cordas (PEIXOTO, 1992, p. 59-60).

Vários alunos que começaram no Projeto Cordas da Fundação Carlos Gomes continuam atuando profissionalmente: Carla Prist, Joziely Brito, Silvia Matos, Artur Alves, Alessandra Castro, entre outros.

A escola de música **Musicart** também desenvolve até a atualidade o ensino coletivo e individual de cordas. Essa prática iniciou-se a partir de 1997, quando fui convidado a lecionar violino nessa escola por indicação do hoje maestro Miguel Campos Neto, naquela época professor de violino desta escola. Em 1998, o professor Paulo Keuffer também ministrou alguns *master class* na escola e a professora Gina Reinert (hoje doutoranda em violino no Texas, EUA), filha da diretora Adalgina, também ministrava aulas de violino de forma coletiva e individual.

O **Projeto Cordas do NEMAD** - Núcleo de Educação Musical de Assembléia de Deus - foi "implantado em 1997, no templo central da referida igreja em Belém" (BATISTA, 2010, p. 1405). O NEMAD, apesar de ter seu foco no ensino coletivo dos instrumentos de cordas friccionadas, oferecia ainda teclado, percussão, flauta doce e clarineta entre outros. O projeto tinha dois objetivos bem definidos: oportunizar o estudo da música para as crianças, adolescentes e jovens da igreja e demais famílias de Belém e, criar a orquestra de cordas que junto com a banda já existente comporia a orquestra sinfônica da Igreja Assembléia de Deus.

O **Projeto Cordas do PROMAI**, realizado no bairro de periferia de Belém, Benguí, iniciou em 1997 e durou até 2004, coordenado pelo Prof. Augusto Souto, professor da Universidade do Estado do Pará-UEPA no Curso de Licenciatura em Música, e desenvolvido na Igreja Assembléia de Deus daquele bairro. Lecionei neste projeto em 2001 e 2002, devido à necessidade de cumprir estágio exigido pela disciplina Prática de Ensino do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música da UEPA. No início, apesar

da boa vontade do professor Augusto, havia uma grande carência de instrumental. Em consequência disto, eu levava quatro violinos emprestados em todas as aulas, que aconteciam às terças e sextas feiras.

A **EMUFPA** desenvolve o ensino coletivo de cordas (viola, violino e violoncelo) através do Programa de pesquisa e extensão "Cordas da Amazônia" - PCA, sob a coordenação geral do professor Áureo DeFreitas, envolvendo os projetos de violino e de viola em grupo, que tem a frente os professores Társilla Rodrigues e Antonio de Pádua Batista, respectivamente, e conta também com alunos dos cursos regulares da escola, como monitores. Esta prática de ensino coletivo de cordas friccionadas é desenvolvida também pelos professores Joziely Brito, Silvia Matos e Paulo Keuffer, em suas classes iniciais de violino.

A EMUFPA realiza anualmente o Encontro de Arte – ENARTE. Esse encontro é uma oportunidade para que todos os trabalhos da escola sejam apresentados à comunidade: "Orquestra Sinfônica da EMUFPA", "Orquestra de Violoncelistas da Amazônia", "Projetos de Violino e Viola em Grupo" e "Orquestra de Violinos Lícia Arantes". Na foto que segue, a Orquestra Sinfônica da EMUFPA no encerramento do ENARTE de 2008.

Figura 1: "Orquestra Sinfônica da EMUFPA" (Escola de Música da UFPA). (ENARTE 2008 no Teatro da Paz)

Fonte: Arquivo da EMUFPA.

O **Projeto Cururu** é desenvolvido pela Pastoral Social da Paróquia de Santo Antônio de Lisboa, sob a direção do seu pároco Juracy Stevan e coordenação do professor Jonas Arraes, professor de contrabaixo e de música de câmara do IECG e da UEPA. Segundo o Prof. Jonas, em entrevista realizada no dia 14.01.2011, este projeto começou em 2002, quando sua filha Luciana Arraes e sua esposa Rosa Arraes frequentavam a Igreja do Centrão (Igreja católica localizada no Bairro da Cremação, em Belém).

> Nesta igreja, minha filha Luciana costumava tocar na missa, era quando as crianças se aproximavam dela e diziam que queriam aprender a tocar, foi quando ela resolveu fazer

> um coral infantil, porém a falta de espaço fez com que o coro fosse para o Centro Comunitário Nossa Senhora das Graças, em uma comunidade chamada Coréa, dentro da Cremação. [...] Luciana, junto com as pessoas da comunidade, fez uma reforma no barracão do centro comunitário, colocando luz etc., foi quando pode começar o trabalho com 40 crianças da comunidade. O interessante é que quando estavam colocando cimento no terreno baldio, os amigos do coral eram os sapos, que cantavam sem parar. Em homenagem a eles, em 2003, nós colocamos o nome do trabalho de "Projeto Cururu", como uma lembrança do início do trabalho, quando os sapos cantavam junto com o coro (ARRAES, 2011).

Em 2003, com a ida de Luciana Arraes para a Universidade de São Paulo, o projeto passou a ser coordenado pelo professor Jonas Arraes. Em 2005, o projeto passou a ser patrocinado pelo Banco da Amazônia, o que viabilizou a compra de instrumentos e outros materiais e a contratação de professores.

Após o trabalho inicial com coro e flauta doce e a introdução de instrumentos de cordas, o projeto pode então criar a "Orquestra Jovem do Projeto Cururu", que iniciou suas atividades em janeiro de 2007, sendo hoje um dos grupos artísticos do projeto. Em dezembro de 2009 esta Orquestra fez uma apresentação bastante significativa para o Projeto e todos que nele estão envolvidos, marcando assim sua entrada definitiva no rol de orquestras de Belém do Pará. Na foto que segue, uma mostra do evento supracitado.

Figura 2: Orquestra e Coro do Projeto Cururu em apresentação no Teatro da Paz

Fonte: Arquivo pessoal do Professor Jonas Arraes.

Existem também outros projetos que desenvolvem o ensino coletivo de cordas em Belém, como **TIM Music**, desenvolvido pelo IECG em parceria com a empresa de telefonia celular TIM; **Projeto Cordas da Transcoqueiro**, desenvolvido pela Igreja Assembléia de Deus do Bairro Transcoqueiro, em Ananindeua/PA, município que faz parte da Grande Belém; **Projeto Cordas da Prainha**, desenvolvido pela Igreja Assembléia de Deus da Prainha no Bairro da Marambaia; e **Projeto Cordas da Cidade Nova**, desenvolvido pela Igreja Assembléia de Deus da Cidade Nova, distrito também de Ananindeua/PA.

No interior do Estado

Também no interior do Estado do Pará projetos de ensino coletivo de cordas são consideravelmente difundidos, abrangendo cidades como: Rondon do Pará, Tucuruí e Oriximiná. Em geral, são chamados para lecionar nesses projetos professores da capital, da EMUFPA e do IECG.

O **Projeto Socializando pela Música** foi "implantado em fevereiro de 2004 na cidade de Rondon do Pará, pela Igreja Assembléia de Deus local" (BATISTA, 2010, p. 1405), na Administração do Pr. Joel Barros Pereira. Nesse projeto, eu dava aulas de violino, musicalização, prática de banda e ainda era o coordenador do mesmo.

O projeto foi pensado para ser desenvolvido em três fases distintas.

Na primeira fase, em fevereiro de 2004, o público alvo era formado por crianças a partir dos nove anos de idade, adolescentes, jovens e adultos da igreja sede do projeto.

Na segunda fase, o que ocorreu a partir de agosto de 2004, o projeto foi aberto para pessoas pertencentes a todas as igrejas evangélicas da cidade.

Na terceira e última fase, já no início de 2005, o projeto foi oferecido para todas as pessoas da comunidade, quando tivemos ao todo 90 pessoas estudando violino, e uma turma de dez alunos na faixa etária dos cinco aos oito anos. Na foto seguinte, uma apresentação de três dos dez alunos desta última faixa etária, realizada na Igreja sede do Projeto.

Figura 3: Igreja Assembléia de Deus de Rondon do Pará. Prof. Antonio de Pádua e alunos do Projeto Em 28.06.2005.

Fonte: Arquivo pessoal

Esse projeto teve seu ápice nesse mesmo ano de 2005, quando apresentamos um grande concerto natalino com transmissão pelo SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) para várias cidades do Sudeste do Estado e Imperatriz - MA. Éramos uma orquestra sinfônica composta de 60 violinos e a banda local (35 músicos de sopro e percussão), um grupo de violinos composto por 15 crianças na faixa etária entre sete e dez anos, um coral de adultos com 40 integrantes e um coro infanto juvenil com 60 integrantes. No segundo semestre do ano seguinte (2007), o pastor Joel foi transferido para outra cidade e o projeto foi perdendo sua força até finalizar em maio de 2008. Contudo, hoje um dos alunos desse projeto estuda música na Universidade de Minas Gerais e duas alunas estudam no Texas, USA.

O **Projeto Cordas de Davi** "desenvolvido no período de 2005 a 2006 pela Faculdade Gamaliel, na cidade de Tucuruí/PA" (BATISTA, 2010, p. 1405), era voltado unicamente para o ensino do violino.

Enquanto dava aulas em Rondon do Pará, fui convidado a desenvolver um projeto com as mesmas características na cidade de Tucuruí/PA, na Assembléia de Deus local, que mantinha a Faculdade Gamaliel. Isso ocorreu nos anos de 2006 e 2007. Hoje existe uma orquestra em Tucuruí, fruto daquele trabalho, que se apresenta regularmente na Igreja e outros espaços culturais da cidade.

Figura 4: Orquestra do "Projeto Cordas de Davi". Dezembro de 2006.

Fonte: Arquivo da Orquestra.

O **Projeto Cordas de Oriximiná-Pa** consiste na interiorização de um curso regular da EMUFPA, que tem como objetivo dar aos alunos uma formação de "Técnico em Instrumentista de Orquestra". É desenvolvido pela Secretaria de Cultura do município em convênio com a EMUFPA, que envia professores que fazem parte do Núcleo de Cordas da mesma. Em cada semestre são oferecidos os módulos de violino e viola, violoncelo, contrabaixo e prática de orquestra. Este projeto iniciou em 2008 com previsão de finalizar em 2013, diplomando os concluintes do curso técnico. A Orquestra de Cordas da Secretaria de Cultura de Oriximiná-Pa, fruto deste Curso Técnico já e uma realidade dentro do Município.

Figura 5: Professor Pádua na aula de prática de orquestra. Junho de 2010.

Fonte: Arquivo pessoal.

Considerações Finais

É bastante recorrente se ouvir falar de socialização ou mesmo de inclusão social nos dias atuais, dada a crescente ênfase em torno desse tema. Contudo, para alguns, o simples fato de reunir um grupo de crianças ou adolescentes sob uma prática qualquer de cunho artístico parece já cumprir com esse propósito. O PVM (e este autor) não acredita nessa forma de "inclusão social" e entende ser preciso que os profissionais que atuam nessa área estejam atentos a essa situação.

O trabalho de educação musical desenvolvido pelo PVM, tem procurado caminhar nesse sentido.

Hoje existem representantes de todos os trabalhos desenvolvidos, tanto nas escolas de músicas como nos demais projetos citados, presentes no Projeto Vale Música (PVM), cuja produção musical vem ganhando destaque, e oportunidades como apresentações dentro e fora do Estado surgiram - Theatro da Paz em Belém - PA, Marabá - PA, Palácio das Artes em Belo Horizonte - MG, Teatro Nacional de Brasília - DF, Teatro Municipal do Rio de Janeiro – RJ e programas televisivos da Cultura e SBT, entre outros. Este projeto, que se propõe a desenvolver uma ação de inclusão social através da música, tem como característica principal dois fatores que merecem destaque: o sistema coletivo de ensino, em todos os instrumentos, e a dispensa de aulas de teoria, adotando-se assim a fórmula "teoria aplicada à prática".

Esta fórmula, sabemos, já vem sendo adotada em outros lugares, com resultados bastante significativos. Acreditamos que o PVM é um modelo a ser observado para as futuras práticas de educação musical no século XXI, onde devem ser observados fatores como democratização do ensino da música e preparação técnica à altura de promover a inclusão do aluno dentro do mercado de trabalho.

Referências

ARRAES, Jonas. **Entrevista** realizada por Antonio de Pádua A. Batista em 14 de janeiro de 2011. Belém, 2011.

BARROS, Líliam Cristina da Silva; GOMES, Luciane. **Memória e História: 40 anos da Escola de Música da UFPA**. 1ª. ed., v. 01, Belém/ Pará: EDUFPA, 2004.

BATISTA, Antonio de Pádua A. **O Ensino Coletivo do Violino no Estado do Pará: um relato de experiência em projetos-corda**. Anais do XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, p. 1404. Goiânia, 2010.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social**. *Uma Experiência com o Ensino Coletivo de Cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

PEIXOTO, Anamaria C. Nobre. **Instituto Carlos Gomes – Fundação Carlos Gomes – Belém-Pará**. Revista da ABEM - nº 1, p. 57-60, 1992.

SILVA, Marco Antonio. **Formação de Instrumentistas de Cordas Friccionadas: a perspectiva da metodologia introduzida por Alberto Jaffé**. Anais do XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, p. 1063. Goiânia, 2010.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música.** Belém: Cejup, 2001.

O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas municipais de Vera Cruz Do Oeste/PR

Josiane Paula Maltauro Lopes
IFMS
josianepaula21@yahoo.com.br

Resumo: Esta pesquisa estudou a atuação e a formação musical de duas professoras de música do sistema municipal de ensino de Vera Cruz do Oeste/PR. O referencial teórico deste estudo é Tardif e pesquisadores da área de Educação Musical que tratam dos saberes docentes de professores, professores generalistas e de professores de música. O objetivo principal desta pesquisa foi entender a atuação de professoras generalistas que ministram a disciplina específica de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tentando compreender onde buscam formar-se ou informar-se sobre música, que objetivos acreditam que a música deve assumir na escola, quais são suas necessidades enquanto professoras desta disciplina específica e como se configuram as aulas de música nos anos iniciais no contexto pesquisado. A metodologia utilizada foi o estudo multicasos com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas e observações estruturadas não-participantes. Os resultados apontam para a complexidade na construção e mobilização dos conhecimentos pedagógicos e musicais durante a atuação das professoras generalistas. As considerações finais enfatizam a necessidade de investir em cursos de formação musical para professores generalistas a fim de que possam desenvolver propostas significativas de aulas de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental e destacam a importância de compreender a atuação de professores generalistas no papel de especialistas.

Palavras chave: Educação Musical; Atuação e Formação; Professores Generalistas.

Introdução

A aprovação da Lei 11.769/2008, que alterou o artigo nº 26 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando a música conteúdo obrigatório no currículo dos diversos níveis da educação básica, estimulou discussões por profissionais da área de educação musical sobre a formação musical de professores para atuar na educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto dos anos iniciais, o professor, geralmente formado nos cursos de pedagogia ou normal superior, ou ainda, de acordo com o artigo n. 62 da LDB 9394/96, em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996), exerce um tipo de docência denominado pelas Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica de "multidisciplinar" (BRASIL, CNE/CP 9/2001, p.10), isso significa trabalhar com as diversas disciplinas do currículo, o que inclui a música. Dessa forma, questiona-se como é a formação musical destes professores? Como estão sendo preparados para trabalhar com música nos anos iniciais? Que tipo de iniciativas as secretarias

de educação estão tomando para inserir a música no currículo escolar? Como o professor que não é licenciado em música atua ministrando aulas dessa disciplina?

Para tentar responder a algumas destas questões busquei desenvolver esta pesquisa em um contexto em que a secretaria municipal de educação inseriu a disciplina de música no currículo escolar dos anos iniciais da educação básica. As professoras que ministram a disciplina já atuavam com a docência multidisciplinar nos anos iniciais e buscavam "formar-se" musicalmente através de cursos de formação continuada em música, pesquisas e conversas com outros profissionais.

Dessa forma, o foco desta pesquisa está centrado na atuação das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), que ministram a disciplina específica de música, em duas escolas no município de Vera Cruz do Oeste - PR.

No município onde ocorreu a pesquisa, a música foi inserida como disciplina curricular dos anos iniciais no ano de 2009, baseando-se na Lei 11.769/2008, o que despertou meu interesse em realizar a pesquisa em Vera Cruz do Oeste. Outro ponto motivador para a realização da pesquisa neste município foi a tentativa de compreender o trabalho de professoras generalistas no papel de especialistas, visto que as professoras foram convidadas a atuar como professoras da disciplina específica de música, não havendo portanto, um concurso ou teste seletivo para contratá-las.

O objetivo principal da pesquisa foi entender a configuração das aulas de música nos anos iniciais, tentando compreender a atuação das professoras, onde buscam formar-se ou informar-se sobre música, que objetivos acreditam que a música deve assumir na escola e quais são suas necessidades enquanto professoras desta disciplina específica. Os objetivos específicos foram: compreender as concepções da Secretaria de Educação e dos coordenadores pedagógicos de cada escola sobre a música no currículo escolar dos anos iniciais; investigar a formação inicial, continuada e a atualização de conhecimentos musicais das professoras que ministram a disciplina de música; conhecer a prática pedagógica (atuação) das professoras nas aulas de música.

As pesquisas que já investigaram a presença da música nos anos iniciais, em sua maioria, não trataram a mesma como disciplina curricular, mas como uma área que faz parte do *rol* de conhecimentos gerais dos anos iniciais, tendo um único professor para ensinar todas as matérias, inclusive música. Assim, esta pesquisa contribui com a área de educação musical por estar investigando professoras generalistas ministrando a disciplina específica de música, destacando a sua atuação e sua "formação" enquanto professoras de música, podendo

demonstrar maneiras e sugestões para outros municípios implantarem a música como conteúdo obrigatório no currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Revisão da Literatura

Os cursos de formação inicial de professores que atuam nos anos iniciais têm como característica a preparação para o trabalho com todas as áreas do conhecimento escolar. Particularmente, a área de artes possui uma carga horária reduzida dentro dos cursos, geralmente 60h/aula; e, além disso, em diversos contextos, um único professor trabalha todas as modalidades artísticas neste pequeno espaço de tempo que lhe é concedido (FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2007). Esta situação acaba por deixar o professor inseguro em relação aos conteúdos artísticos e musicais, impedindo-o de realizar propostas significativas de educação musical no contexto escolar. Diniz e Joly (2007) demonstram, em pesquisas, que o conhecimento musical adquirido na formação inicial dos professores parece não ser suficiente para sua atuação em sala de aula nesta área.

Ainda que as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) para o ensino de arte nos anos iniciais, contemplem a linguagem musical como conteúdo a ser trabalhado com os alunos, bem como as outras linguagens artísticas, a carência de conhecimentos artísticos e musicais mais aprofundados na formação inicial dos professores que atuam com os AIEF se reflete na ausência da música no currículo escolar. Porém, com a aprovação da Lei 11.769/2008 que determina a inserção da música como conteúdo obrigatório no currículo da educação básica, os sistemas de ensino terão que repensar sua organização curricular em relação à presença da música nas salas de aula.

A contratação de professores especialistas para trabalhar os conteúdos musicais nos anos iniciais não é comum. Assim, pesquisadores como Figueiredo (2001, 2004b, 2007), Spanavello e Bellochio (2005), Queiroz e Marinho (2006a, 2006b) argumentam que os professores generalistas poderiam desenvolver propostas significativas de ensino e aprendizagem musical em sala de aula, desde que tivessem formação inicial adequada e investimento na formação continuada. Isso não significa a "substituição do professor licenciado em música para as atividades musicais de todos os níveis da educação básica" (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009, p. 39), mas a necessidade de melhorar a qualidade do trabalho musical realizado por professores dos anos iniciais.

Diante disso, percebe-se que a falta de formação musical nos cursos que preparam o professor para trabalhar nos anos iniciais acaba impedindo-os de realizar um trabalho musical

aprofundado em sala de aula. Bellochio (2003) explica que na maioria das vezes os cursos não preparam o professor de acordo com a realidade de sala de aula. Além disso, a inserção de conteúdos musicais no currículo escolar chama atenção para a necessidade de melhoria da qualidade da atuação destes professores.

Pesquisas na área de educação musical demonstram que, de fato, o professor generalista utiliza atividades musicais no seu cotidiano escolar, mas essa utilização é, muitas vezes, apenas como um recurso na rotina escolar (BEAUMONT; ROSA, 2004, 2006; SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005). Da mesma forma, pesquisas Queiroz e Marinho (2006, 2007) apontam para o fato de que alguns professores ainda acreditam que "trabalhar a letra da música e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal, etc., são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música" (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p.75) de acordo com os autores, essa concepção precisa ser refletida e (re)definida pelos professores.

Neste sentido, a literatura vem tentando entender como a formação continuada e a parceria generalista/especialista contribuem para o aperfeiçoamento da formação e melhoria da qualidade da atuação do professor de música nos anos iniciais.

No que se refere à formação continuada e oficinas de música como forma de contribuir para a formação musical de professores dos anos iniciais, pesquisas como a de Correa (2008) demonstram que estes cursos e oficinas podem auxiliar na formação pedagógico-musical do professor generalista permitindo, ainda, que complemente ou modifique as concepções de música construídas durante a graduação. As conclusões desta pesquisa reforçam a idéia de que os professores generalistas, desde que tenham uma formação inicial e/ou continuada com ênfase em música, podem realizar um trabalho musical significativo (SOUZA et al., 2002; FIGUEIREDO, 2004b, 2007; SPAVANELLO; BELLOCHIO, 2005; QUEIROZ; MARINHO, 2006b).

Além disso, pesquisas como as de Targas e Joly (2004), Tiago e Cunha (2006), Coelho de Souza (2008), Tillman e Santos (2008), consideram as possibilidades de mudanças nas concepções de aulas de música atribuídas por professores dos anos iniciais e a promoção de reflexão sobre suas próprias práticas a partir de cursos de formação continuada em música.

Outras pesquisas sugerem as contribuições que o trabalho colaborativo entre especialistas e generalistas pode trazer para o desenvolvimento de aulas de música no contexto escolar (ver, por exemplo, BELLOCHIO, 2001a, 2001b, 2002, 2004; Godoy e Figueiredo, 2005).

A literatura revisada denota que os cursos de formação inicial dos professores dos anos iniciais têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico de conhecimentos

musicais. Isso ocorre pela pouca carga horária destinada às aulas de artes e, consequentemente, à música no currículo dos cursos de formação de professores para atuar nos anos iniciais. Somado a escassez de professores, com habilitação específica na área de música e também nas outras áreas de artes, para dar aula para os futuros professores. Essa situação acaba levando o docente a conceber e a utilizar a música na escola com funções que não proporcionam aos alunos conhecimentos específicos de elementos musicais. Por outro lado, as pesquisas também apontam que através de uma formação inicial mais comprometida com as linguagens artísticas, de cursos de formação continuada ou oficinas e de parcerias com especialistas da área, o professor generalista pode tornar a música mais presente na sua prática escolar. Além disso, pode refletir sobre sua prática, (re)definindo funções, objetivos, e concepções sobre a música nos anos iniciais.

No entanto, até o momento, não foram encontradas pesquisas que demonstrem a atuação de professores generalistas no papel de disciplinas específicas de música, como esses professores buscam formar-se musicalmente, o que pensam sobre dar aula de música, que funções atribuem à música no contexto em que atuam e que necessidades de conhecimentos musicais sentem para atuar nos anos iniciais.

Referencial Teórico

Esta pesquisa teve como referencial teórico os saberes docentes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, discutidos por Tardif (2002). Além dos saberes docentes, pesquisas da área de educação musical, como as de Bellochio (2003), Spanavello e Bellochio (2005), Souza e colaboradores (2002) e Figueiredo (2004, 2007), cujo foco está nos professores generalistas que trabalham com música na educação básica, foram fundamentais na construção deste referencial. Os resultados dessas pesquisas apontam que os professores generalistas podem trabalhar a música de forma significativa em sala de aula, defendendo que, para isso, é necessário rever as questões relacionadas com os saberes artísticos e musicais na formação destes professores.

Metodologia

Para entender a configuração da música como disciplina nos anos iniciais, bem como a formação musical e a atuação dos professores que ministram as aulas de música no município participante da pesquisa, está sendo utilizada a abordagem qualitativa com a metodologia do estudo multicasos ou “casos múltiplos” (YIN, 2005, p.68), que justifica-se pela possibilidade

de compreender as experiências educacionais com música de maneira mais aprofundada de cada professor e em cada escola. Nesta pesquisa, duas escolas e duas professoras participam da investigação.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para realizar esta pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas com integrantes do corpo administrativo da secretaria municipal de educação e professoras de duas escolas e observações não participantes das aulas destas professoras.

Análise dos dados

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas com o membro da Secretaria Municipal de Educação, coordenadoras e professoras das duas escolas participantes, foram estabelecidas categorias ou unidades de análise criadas *a priori* durante a construção do referencial teórico. Essas categorias compreendem a formação inicial e continuada do professor de música; a música no currículo dos anos iniciais; funções e objetivos da música nos anos iniciais; dificuldades e necessidades para atuar como professor de música e a prática pedagógico-musical das professoras.

Na entrevista com o membro da Secretaria Municipal de Educação (SME), ficou claro que não há um concurso ou seleção para ocupar o cargo de professor de música, mas um aproveitamento do quadro docente existente. Os professores que apresentam alguma "aptidão, vocação, afinidade" são convidados para ministrar as aulas de música. Isso pode ser percebido na seguinte fala:

> Olha a contratação a gente pega dentro do quadro dos professores que são concursados e a gente foi vendo por aptidão (...). Então são pegas pessoas que a gente acredita que tem alguma vocação né, afinidade com a parte de música (Membro Secretaria de Educação. Entrevista 16/04/2010).

Percebe-se que a formação pedagógica, associada à idéia de vocação (ou dom), seria suficiente para que as professoras pudessem ministrar aulas de música nas séries iniciais. A palavra "dom" geralmente se associa a algo inato, que não necessariamente seja aprendido ou ensinado. Vários autores, entre eles, Reimer (1989) e Elliot (1995), criticam essa idéia, defendendo que o conhecimento musical é adquirido em contextos formais, não-formais e informais de ensino e aprendizagem.

O membro da SME destaca o saber cantar como um critério importante para a escolha do professor: "a gente observa quem canta no ambiente escolar, quem canta em festivais do município" (Membro Secretaria de Educação. Entrevista 16/04/2010). Apesar da ênfase no

canto, em detrimento de outras atividades musicais, o município vem oferecendo, para as professoras de música, cursos de formação musical. Entendendo que os cursos de formação inicial não podem dar conta de todos os conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula e, também, investindo no aperfeiçoamento do professor em serviço, os cursos e oficinas de música têm sido utilizados como forma de complementar a formação de professores dos anos iniciais.

A formação continuada foi um ponto de destaque, também, nas falas das coordenadoras das escolas participantes. Elas enfatizaram as contribuições dos cursos de formação continuada específicos de música dos quais as professoras tem participado, principalmente, no aperfeiçoamento didático e de preparação para as aulas de música. As coordenadoras expressaram que as professoras colocam em prática com os alunos aquilo que aprenderam nos cursos: "é o que está acontecendo na nossa escola, estão buscando através de cursos e depois já estão colocando em prática o que estão aprendendo." (Entrevista com coordenadoras 15/04/2010).

As falas das professoras reforçam a importância da formação continuada para o trabalho com música nas séries inicias. Essa necessidade deve-se ao fato da formação inicial, como evidenciada na fala de uma das professoras, não ser insuficiente para preparar o professor unidocente para ministrar aulas de música: "outra dificuldade é a falta de formação mesmo." (Entrevista. Professora Laura, 26/04/2010).

Nas entrevistas com as duas professoras de música participantes da pesquisa, elas explicam que durante sua formação inicial, ou seja, nos cursos de Pedagogia, não tiveram aulas específicas de música nem orientações relacionadas à linguagem musical. As professoras ressaltam que os cursos específicos de música estão sendo muito importantes, pois, apesar de terem sido convidadas para dar aulas de música por terem algum conhecimento musical, elas não se sentem suficientemente preparadas para trabalhar atividades musicais significativas com seus alunos. Elas relatam que a partir dos cursos específicos de música oferecidos pela SME, puderam conhecer melhor conteúdos musicais e trabalhar elementos musicais e a própria linguagem musical em sala de aula.

Cada professora apresentou na sua prática pedagógica um modo de ensinar música, carregado daquilo que constituiu cada uma delas: professoras e, agora professoras de música. Elas reconhecem que ainda tem muito a aprender no que diz respeito à especificidade da música como saber disciplinar e curricular. Essa aprendizagem vai acontecer a partir dos cursos de formação continuada e da busca individual de cada uma para uma formação musical mais consistente. Nesse caso, as observações reforçaram as falas das professoras nas

entrevistas, principalmente em relação à necessidade de aprender para ensinar, como nos depoimentos:

> Foi tudo muito novo pra mim, como também está sendo para as crianças. Então eu sempre digo pra elas, que o que eu estou ensinando eu tive que aprender. [...] Porque eu jamais vou passar um conhecimento pro meu aluno, que eu não tenha certeza daquilo (Entrevista. Professora Áurea, 27/04/2010).

> Na musicalização tem que estar sempre, não é só a musicalização claro, mas você tem que estar sempre buscando coisas novas, pra nunca deixar cair na rotina, pras crianças estarem sempre interessadas, então uma necessidade que eu acho é isso aí, é a formação (Entrevista. Professora Laura, 26/04/2010).

Essas falas ressaltam a necessidade de haver um planejamento sistematizado e comprometido com a formação continuada em música para as professoras de música do município. Cabe às professoras de música e à administração escolar do município a busca da transformação de sua realidade, oferecendo um ensino de qualidade tanto para os alunos quanto para seus professores.

Considerações Finais

Diante dos objetivos propostos e dos estudos realizados a partir da revisão de literatura, do referencial teórico e da análise dos dados, a realização desta pesquisa possibilitou o acesso à atuação de professoras generalistas no papel de especialistas com a disciplina de música.

Os dados levantados demonstraram que mesmo tendo uma formação musical que apresente algumas lacunas, a prática pedagógico-musical das professoras de música indicou que é possível que o professor generalista desenvolva atividades musicais consistentes e significativas no papel de professor de música, desde que tenha uma formação musical e pedagógica continuada, atualizando os conhecimentos que já possui, bem como acrescentando saberes ainda não desenvolvidos.

A falta de formação musical durante a trajetória escolar e o curso de formação docente, indica a necessidade de repensar a formação musical nos cursos que formam professores para os anos iniciais.

A formação continuada representa uma das alternativas para que as professoras possam desenvolver saberes disciplinares e curriculares específicos da área musical, visto que poderá contribuir para o desenvolvimento de aulas de música nas escolas de educação básica

no sentido de tornar a prática pedagógico-musical dos professores mais autônoma e significativa.

Outras pesquisas poderão aprofundar o estudo sobre o trabalho de professores generalistas atuando com aulas de música, tendo como foco os cursos de formação continuada em música, oferecidos pelos sistemas educacionais, como secretarias de educação estaduais ou pelo governo federal para professores dos anos iniciais da educação básica. Outros estudos poderiam verificar os processos de implantação da Lei 11.769/2008 nas escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BELLOCHIO, Claudia R. O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação do educador. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. **Anais**... Santa Maria, 2001a. p. 13-25.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.6, p. 41-47, set. 2001b.

_____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.7, p. 41-48, set. 2002.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

_____. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS, 2004, Rio de Janeiro. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais**... Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

BELLOCHIO, Claudia R.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e a práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. In: **Revista Música na Educação Básica.** Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.

BEAUMONT, Maria T.; ROSA, Antonio C. Aprendendo e ensinando música na sala de aula. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

BEAUMONT, Maria T.; ROSA, Antonio C. Repercussões de um curso de formação musical sobre concepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, 2006, João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais**... João Pessoa, 2006. CD-ROM.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Lei nº. 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

BRASIL. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. PCN – 1ª a 4ª Séries - Volume 6 - Arte/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 2001.

COELHO de SOUZA, Cássia V.. Música na escola: o subsídio de um curso de formação musical de professoras. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. **Anais**... São Paulo, 2008. CD-ROM.
CORREA, Aruna N. O processo músico-formativo do unidocente na Pedagogia/UFSM. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo**. Anais**... São Paulo, 2008. CD-ROM.

DINIZ, Juliane A. R.; JOLY, Ilza Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 65-73, mar. 2007.

ELLIOT, David J. *Music matters. A New Philosophy of Music Education.* New York: Oxford University Press, 1995.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Professores generalistas e a educação musical. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. **Anais**... Santa Maria, 2001. p. 26-37.

_____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis, 2003. CD-ROM.

_____. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro, 2004a. CD-ROM.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.11, p.55-61, set. 2004b.

_____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v.18. n.31, p. 31-50, jan./jun. 2007.

GODOY, Vanilda L. F. M.;FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar?, 2005, Belo Horizonte. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais**... Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

QUEIROZ, Luiz R.; MARINHO, Vanildo M. Oficinas de educação musical para a formação continuada de professores do ensino fundamental, 2006, João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais**... João Pessoa, 2006a. Pôster. CD-ROM.

_____. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical, 2006, João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais**... João Pessoa, 2006b. 373 – 379. CD-ROM.

_____. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 17, p.69-76, set. 2007.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education.* 2ª ed. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do Ensino Fundamental*. Série Estudos: n. 6, nov. 2002. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado, Porto Alegre, 2002.

SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R**.** Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 89-97, mar. 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARGAS, Keila de M.; JOLY, Ilza Z. L. A música integrada à sala de aula numa perspective de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionado a prática pedagógica, 2004, Rio de Janeiro. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais**... Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM, p. 552 - 559.

TIAGO, Roberta A.; CUNHA, Myrtes D. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. **Anais**... João Pessoa, 2006. CD-ROM, p.386-391.

TILLMAN, Morgana; SANTOS, Silvia O. C dos. A sensibilização musical dos educadores em busca da musicalidade nos centros de educação infantil da cidade de Blumenau. In: XVII ENCONTRO ANUAL da ABEM, 2008, São Paulo. **Anais**... São Paulo, 2008. CD-ROM.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução de Daniel Grassi.

O ensino e a aprendizagem da música no projeto de extensão comunitária: O *Conservatório na Rua*

Maria Oslei Ribeiro
UNB
mariaoslei@yahoo.com.br

Cristina Grossi
UNB
c.grossi@terra.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta um recorte de pesquisa de Mestrado em andamento que busca investigar a aprendizagem musical de crianças na faixa etária de 9 a 10 anos de idade, atendidas no projeto de extensão comunitária *Conservatório na Rua*, do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez (CELF), de Montes Claros (MG). Embora a fundamentação teórica e a metodologia do trabalho empírico estejam, ainda por ser ampliadas, esta comunicação relata a etapa inicial do projeto que inclui o levantamento das questões de pesquisa, revisão bibliográfica e relato de entrada no campo empírico para as primeiras impressões do projeto 'em ação'. Na revisão são trazidos: os projetos de extensão comunitária de Minas Gerais e do CELF; e um pouco da Legislação Brasileira desde a Lei n. 5.692/71, na ótica de estudos com foco no ensino de música e das Artes. No relato da entrada no campo empírico, o foco está nas primeiras impressões do trabalho do Projeto Conservatório na Rua (*PCR*) e a definição do foco e objetivo da pesquisa.

Palavras chave: Projeto de extensão comunitária; Conservatório de música; Recepção, Ensino e aprendizagem musical.

Introdução

Antes de iniciar o mestrado na Universidade de Brasília (UnB), conhecia um pouco o *Projeto Conservatório na Rua (PCR),* inicialmente como aluna e depois como professora do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez (CELF) da cidade de Montes Claros (MG). Tinha admiração pelo trabalho, que levava a prática musical do conservatório para outras comunidades. Procurando mais informações, entrei em contato direto com duas professoras do *PCR*[1], no segundo semestre de 2010.

Segundo informaram, o *PCR* foi idealizado por professoras do Conservatório no ano de 1991, que eram recém formadas no Curso Técnico em Educação Artística na mesma instituição. De acordo com a Grade Curricular da época (edição de 1985), o curso preparava professores para atuarem de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental. Com a extinção deste Curso Técnico, essas professoras, querendo dar prosseguimento aos propostos de educação artística, idealizaram o projeto *Conservatório na Rua*. Tinham como objetivo levar a música para fora

[1]A Coordenadora e uma professora que é também a secretária do *PCR*.

do *Conservatório*, valorizando a cultura da região. A proposta foi submetida à Superintendência Regional de Ensino, sendo aprovada também a parceria com escolas públicas de ensino regular de Montes Claros (MG). Desde então, os locais de atuação do *PCR* vem mudando de acordo com solicitações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais[2]. A contratação dos profissionais para atuarem no projeto e a distribuição dos respectivos cargos são da responsabilidade do(a) diretor(a) do CELF. Atualmente são nove professores trabalhando no projeto, alguns com formação no Curso Técnico em Canto e Instrumento, outros com Graduação em Educação-Artística Licenciatura plena em música; há também professores licenciados em artes cênicas e plásticas.

Os espaços atendidos atualmente pelo projeto são Escolas de Ensino Regular e Escola de Tempo Integral (públicas), incluindo a ONG *Aquarela* (congregação de Irmãs religiosas). A ONG *Aquarela* surgiu em 2005, através da união de duas entidades religiosas, uma portuguesa e uma brasileira, que juntas criaram uma associação o "RESOL – Redes de Solidariedade para a Educação", surgindo logo depois a *Aquarela* para prestar assistências a crianças, adolescentes e suas famílias. Tem como objetivo: "Ajudar na formação humana e cristã das crianças e adolescentes." Propõe um reforço e apoio aos estudos, evitando a evasão escolar, como também oferece atividades artísticas e educativas, como "capoeira, dança, esporte, música, informática, crochê, artes plásticas" (ONG AQUARELA, 2011).

De acordo com informação disponibilizada no site da Secretaria de Educação de Minas Gerais, a Escola de Tempo Integral foi implantada no Estado de Minas Gerais em 2005; entre os objetivos estavam: "ampliar a área de conhecimento do aluno", mantendo o mesmo na escola por mais tempo, oferecendo-lhe outras experiências com arte, cultura, esporte e lazer, esperando com isso, reduzir o índice de reprovação do estudante[3]. De acordo com a coordenadora do *PCR* algumas crianças atendidas sofrem violência em casa, outras ficam na escola por não terem onde ficar.

O *PCR* atende alunos no Ensino Regular do 1° ao 5° ano. O trabalho é concluído com apresentação musical de um Auto de Natal no final do ano (encenação do nascimento de Jesus), que inclui danças, figurinos e ornamentações. Esta apresentação já envolveu mais de mil vozes infantis, resultando em gravação de CDs, e DVDs. Sobre a abordagem das aulas, nas palavras de uma professora, há ênfase nos valores morais, na socialização, nas relações

[2] O *PCR* já desenvolveu o ensino da música na rede municipal da cidade de Bocaiúva e em outros espaços sociais, como: SESI Minas (Serviço Social da Indústria de Minas Gerais), SESC (Serviço Social do Comércio), ESURB (Empresa Municipal de Serviços, Obras e Urbanização), Correios, asilos e orfanatos.

[3] Disponível em: <**http://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral**>

interpessoais, na concentração e memória através de jogos cantados, brincadeiras e ritmos. Os professores do *PCR* têm um encontro semanal no CELF, para o planejamento das aulas.

O CELF e os Projetos de Extensão Comunitária dos Conservatórios de MG

Os Conservatórios mineiros surgiram por iniciativa do Governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitscheck, na década de 1950 (GONÇALVEZ, 1993; ARROYO, 1999; BORGES, 2008). O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez (CELF) foi fundado em 14 de março de 1961, por Marina Helena Lorenzo Fernândez Silva, com o apoio do prefeito da cidade, senhoras da sociedade e fazendeiros[4]. Em 1962 foi oficialmente reconhecido como instituição de ensino, transformando-se em Centro Interescolar de Artes, em 1975. Em 1996 foi aberta uma extensão do Conservatório na cidade de Bocaiúva. Hoje, o CELF oferece dois níveis de ensino: o curso de Educação Musical que compreende do 1º ao 9º anos; e Técnico profissionalizante em Instrumento, Canto e Decoração. O Conservatório tem aproximadamente 4.500 alunos matriculados; "possui 212 profissionais, entre professores e especialistas, 48 funcionários, entre Assistentes Técnicos da Educação e Auxiliares de Serviços da Educação Básica"[5].

Segundo Borges (2008), em 2001 a Secretaria de Educação de MG cria os Projetos de Integração tendo como base a LDBEN n.9394/96, com o objetivo de "fomentar a interação ampla e abrangente das disciplinas artísticas nas escolas regulares, além de incentivar a melhoria da formação e qualificação docente na área artística" (BORGES, 2008, p. 6). Aliás, esse objetivo é de certo modo, como afirma Gonçalves (1993), similar à proposta do curso de formação de professores criado em 1951, que tinha o propósito de levar a música para outros contextos, como escolas normais e orfanato. Como informa a autora, o ensino de música nos Conservatórios na década de 50 seria voltado para a profissionalização de cantores, instrumentistas, bem como preparar professores para o ensino do canto coral ou do canto orfeônico nas escolas regulares e em outras instituições de ensino da época (GONÇALVES, 1993). Se na época de criação dos conservatórios, era relevante manter um intercâmbio com outros espaços, como as escolas, nos tempos atuais a realidade não é diferente. Já em 2002, o coordenador Estadual dos Conservatórios de Música de MG, Hamilton Pereira dos Santos, destacava a importância dos projetos de Integração responsáveis pelo ensino de música nas escolas regulares (CARMO, 2002).

[4] Informação disponibilizada em: http://www.lorenzofernandez.com.br/apresentacao.php.
[5] Idem

Os ‘projetos de integração’ podem ter particularidades de acordo com o contexto ou realidade de cada Conservatório mineiro (BORGES, 2008). No caso do CELF, o projeto de Integração é identificado em seu Regimento Escolar como Projeto de Extensão Comunitária. Este artigo assume, portanto, o termo ‘extensão comunitária’ para manter a fidedignidade com os documentos do CELF.

As Leis, os Conservatórios e o *PCR*

Como o *PCR* iniciou com o trabalho de extensão sob as premissas da educação artística, é relevante abordar tanto a Lei n. 5.692/71, sua influência nos currículos dos Conservatórios, quanto o papel do ensino da música e das artes na Legislação Brasileira. Para tanto, iniciamos com Figueiredo (2011) e Esperidião (2002).

Figueiredo (2011) faz uma análise a partir da lei 5.692/71, abordando a formação polivalente do professor, para atuar como docente, nas modalidades artísticas – artes plásticas, artes cênicas, desenho geométrico e música. O autor considera que uma graduação seria insuficiente para preparar o educador em todas as modalidades artísticas, sendo o ensino das artes tratado de maneira superficial. Outro aspecto resultante da Lei é que “as artes assumiram papéis de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo consideradas, em muitos contextos, como atividade periférica no currículo escolar” (FIGUEIREDO, 2011, p. 11).

Com a Lei n. 9.394 de 1996, o ensino das artes (e não da educação artística), passou a ser componente curricular obrigatório. Essa Lei trouxe novas expectativas para o ensino das artes e com ela a crença de que a polivalência seria extinta. Entretanto, segundo Figueiredo (2011) essa legislação em nenhum momento deixa isso claro. A lei dá “liberdade” e “autonomia” aos sistemas para definirem que arte, e que ensino de arte deve ser contemplado. Nessa direção, muitas escolas continuaram o trabalho com o professor formado na Educação-Artística; muitos sistemas educacionais mantiveram a polivalência (FIGUEIREDO, 2011, p. 12). Já com a Lei 11.769/2008, o ensino de música passa a ser obrigatório nas escolas. O autor sugere que para que a música aconteça de forma efetiva, é preciso que se tenham professores licenciados em música; é importante que as escolas façam uma revisão dos projetos políticos pedagógicos, incluindo a preparação de professores das séries iniciais (FIGUEIREDO, 2011, p. 14-15).

Em se tratando dos Conservatórios, Esperidião (2002) destaca que “a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71 trouxe profundas modificações no perfil e na organização curricular dos Conservatórios, até então à margem do sistema educacional” (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70). Passam a ser instituições de ensino técnico,

profissionalizante, oferecendo também “cursos livres”. Este foi o caso do CELF que passou a oferecer o curso Técnico em Educação Artística, como dita anteriormente; parte dos professores do *PCR* foi formada nesse curso.

A Lei n.º 12.287, de 13 de julho de 2010, altera e estabelece para o segundo parágrafo do art. 26 da LDBEN de 1996, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”[6]. Na Resolução 718 de 19 de novembro de 2005, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, “no uso de sua competência, tendo em vista o disposto na Lei n.º 9.394/96”, define que os Conservatórios passam a integrar a rede de escolas estaduais, sendo responsáveis pela “formação profissional de músicos em nível técnico”, pela educação musical e pela difusão cultural, preservando o “patrimônio artístico-musical regional”. Como já abordado anteriormente, os objetivos do *PCR* estão em sintonia com essa resolução, uma vez que visam a divulgação das artes, priorizando e valorizando a cultura regional.

Os Conservatórios como instituições de educação do Estado de Minas Gerais, têm atuado de acordo com as Legislações aqui citadas para o ensino das artes. E o *PCR* na sua trajetória já de vinte anos, tem manifestado em sua prática educativa um percurso de experiências adquiridas com educação artística, contemplando também aspectos da LDBEN de 1996.

Entrando no campo

Depois de iniciar o curso de mestrado e para conhecer a priori a dinâmica do *PCR*, acompanhei os professores no mês de abril do corrente ano, nos dias de atendimento a cada um dos espaços – escola regular, e ONG *Aquarela*, e escola de Tempo Integral. Juntei-me aos professores do *PCR* no CELF, e de Kombi[7] fomos até os locais. O primeiro local que observei foi em uma escola regular de um bairro próximo ao centro da cidade.

Neste dia, foram três professores do *PCR* (eles geralmente atuam em trio). Um professor foi responsável por fazer o acompanhamento de músicas e atividades no teclado. Outro professor com um microfone dava as coordenadas para cada atividade e, junto com outro que ficava no círculo com as crianças, trabalhava a execução de músicas. O professor de classe também estava presente e era solicitado a participar.

[6] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1>
[7] Duas Kombis são disponibilizadas para uso exclusivo do *PCR*, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

A turma atendida nesse dia era do 4° ano e fazia a primeira aula do *PCR*. As atividades foram desenvolvidas no pátio da escola que fica de frente à cantina ou refeitório. A primeira música trabalhada foi de boas vindas "Olá queridos amigos"[8]; todos cantaram, bateram palmas e se abraçaram. A próxima música chamava a atenção das crianças para: "silêncio [que] alguém agora vai falar". Em seguida a professora perguntou quem conhecia as palavras mágicas, "com licença", "por favor," e "obrigado"; cantaram então uma canção relacionada à cordialidade. Desenvolveram também atividades rítmicas cantando, por exemplo, "bate (palmas) direita, bate (palmas) esquerda, bate as duas (palmas), coxa bumbum. Outras músicas foram também introduzidas com a função aparente de entrosamento: "Quero ver quem pega na cabeça do colega", e "Maria da paz da paz, ela anda pra frente, ela anda pra trás"; as crianças cantavam e andavam pra frente e pra trás, pulavam, gritavam e cochichavam, sempre imitando o professor, ou fazendo o que pedia. Desenvolveram atividade de pulsação e ritmo como a de "quatro tempos" [fala da professora]; o teclado marcou a pulsação, enquanto os participantes andavam quatro tempos, batiam quatro palmas; ficavam agachados por mais quatro tempos e deixavam os braços levantados também por quatro tempos.

O próximo local visitado foi a ONG *Aquarela*, localizada em um bairro afastado do centro da cidade. Não foi possível conhecer as dependências físicas, somente o galpão onde acontecem as atividades – um lugar aberto, simples e amplo. As crianças aguardavam em círculo no galpão; havia algumas pessoas voluntárias e a irmã coordenadora da *Aquarela*. Os três professores do *PCR* se organizaram da mesma forma como na escola – um no teclado, outro com o microfone e outro no círculo. A primeira música cantada foi de boas vindas, "bom dia". Em seguida, a mesma canção de entrosamento ("Maria da paz"). Os professores cantaram "Eu gosto de leite, eu gosto de café, ainda mais gosto dos olhos de você", marcando a pulsação com as mãos – as crianças arregalavam os olhos e olhavam nos olhos do colega. Outras canções de prontidão ou de comando foram cantadas, como "Bão-ba-la-lão, fica de pé", depois "fica abaixado". Foram desenvolvidas atividades rítmicas onde foi trabalhado a manutenção da pulsação, batidas de pés, mãos e outras partes do corpo, bem como a atividade "quatro por quatro". Sempre que os professores desfaziam o círculo para alguma outra atividade, cantavam a música "Tindolelê" (ô abre a roda tindolelê), para depois formarem o círculo novamente.

[8] Os nomes aqui dados para as músicas, não significam necessariamente os títulos das mesmas; foram denominadas livremente, tendo como referência palavras que caracterizavam a letra, ou a que elas se referiam.

No dia em que a Escola de Tempo Integral, localizada em um bairro periférico do centro de Montes Claros, foi visitada, havia somente duas professoras do *PCR*. Dirigimo-nos para uma quadra coberta da escola em que crianças tinham aula de educação física. Encerrando a aula, organizaram-se novamente em círculo. Logo depois uma professora daquela escola enviou outra turma para juntar-se ao grupo de crianças que lá estavam. A professora do projeto reclamou depois, dizendo que teve dificuldade de manter a disciplina, pois, a turma estava grande; afirmando que deveria atender uma turma por vez; disse que não conseguiu desenvolver as atividades como de hábito, tendo que interromper algumas vezes para pedir silêncio. As atividades desenvolvidas na escola priorizaram também a cordialidade entre os participantes, entrosamento, disciplina, sempre com canto, ritmo e pulsação (bem similar àqueles objetivos do trabalho na classe de 4º ano e na ONG).

Na primeira visita aos trabalhos do *Conservatório na Rua* foi observado que na ONG, na Escola de Tempo Integral e na Escola Regular trabalhou-se com a disciplina dos alunos; sempre que as crianças estavam agitadas, os professores cantavam uma música em que na letra evidenciava a palavra "silêncio". Trabalharam a memória, como por exemplo, os alunos sempre que solicitados reproduziam o número de palmas, ritmos ou gestos executados pelos professores. O entrosamento ficou evidente nas músicas em que era solicitada a execução de palmas e ritmos em duplas, trios e no grupo, usando mãos e pernas. As atividades incluíram o canto, gestos, movimentos corporais, ritmo e pulsação.

Encontrando o foco da pesquisa

Até o momento, o trabalho desenvolvido pelo *PCR* foi conhecido de forma geral e ampla, incluindo as conversas informais com a coordenadora e secretária. Nestas, soubemos que o trabalho anual desenvolvido pelo *PCR* contempla elementos do teatro, das artes visuais e da dança, mas a ênfase está na música e na prática de canto. Há intercâmbio com as escolas regulares, com o objetivo de divulgar a cultura regional e nacional. Com as visitas aos locais de atuação, pode-se entender um pouco mais a proposta educativa do projeto. Nos 20 anos de existência do *PCR*, completados agora em 2011, houve mudanças na legislação da educação brasileira e, consequentemente, nos objetivos e funções dos Conservatórios mineiros e nos projetos de extensão dos mesmos.

Das constatações até o momento, decidiu-se então focar a pesquisa na aprendizagem dos alunos atendidos pelo projeto, sendo definida uma turma de 5º ano (crianças entre 9 e 10 anos de idade) da escola regular, para a coleta de dados. O objetivo principal será, portanto,

conhecer a percepção dos alunos, o significado para eles da vivência musical propiciada pelo projeto. Embora o foco seja na recepção, o trabalho pretende também entender um pouco mais a trajetória do *PCR* do CELF nestes 20 anos de existência, nas mudanças ocorridas (ou não) na proposta pedagógico-musical – isso na perspectiva daqueles professores atuando desde o início no projeto. No final, o trabalho pretende, portanto, refletir sobre o ensino e a aprendizagem da música no projeto de extensão comunitária *Conservatório na Rua*.

Referências

ARROYO, Margarete. *Representações Sociais Sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical: Um Estudo Etnográfico entre Congadeiros, Professores e Estudantes de Música.* Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes/Departamento de Música, Curso de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, 1999.

BORGES, Álvaro Henrique. *Projetos de Integração "Música na Escola": situando o ensino musical básico no Estado de Minas Gerais.* XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, *Anais*, São Paulo, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB: Lei 9.394/96. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1> Acesso: setembro de 2011.

CARMO, Sérgio Rafael do. *Conservatórios de Música: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais*. Lições de Minas, 18. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2002.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Texto 1: Educação musical e legislação educacional, p. 10-16, 2011. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf> Acesso: julho de 2011.

GONÇALVES, Lília Neves. *Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na Década de 50.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 1993.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação. *Portal da Educação*: Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral> Acesso em: 19 de janeiro 2010.

MINAS GERAIS. *Resolução n. 718, de 18 de novembro de 2005. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências.* Belo Horizonte: 2005.

ONG AQUARELA. Montes Claros, 2011. 1 CD.

CELF. Site oficial: <http://www.lorenzofernandez.com.br/apresentacao.php.> Acesso em: 02 de maio de 2011.

O ensino prático de bateria com utilização de novas tecnologias: gravação de videoclipes

Bruno Torres Araujo de Melo
IFPB
brunonway@hotmail.com

Resumo: Neste artigo vamos abordar a relevância do uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino/aprendizagem de instrumentos musicais através do relato de uma experiência que expõe a importância do uso destes recursos de maneira didática, em especial o uso da gravação em áudio e vídeo como ferramenta no ensino prático de bateria em instituições de ensino de música. Com o uso das competências de educação de Perrenoud (2000) para a elaboração do repertório a ser gravado pelos alunos e tendo em vista que essas músicas foram selecionadas faltando apenas um mês do recesso de fim de ano, intitulamos o processo de gravação como: "Música de férias". Obtivemos resultados benéficos na comunicação entre professor e aluno, crescimento do interesse dos aprendizes pela disciplina e praticamente nenhuma falta dos mesmos durante o período de ensaios e das gravações. Conseguimos, desta forma, realizar uma alternativa para registro das aulas e ainda gerar a oportunidade da auto avaliação por parte dos alunos, tendo o professor como orientador e mediador de todo o processo.

Palavras chave: Bateria, gravação de videoclipes, tecnologia

Tecnologia a serviço da música

O uso de novas tecnologias no ensino prático e teórico de instrumentos está cada vez mais presente nas instituições de ensino musical. Ferramentas que passaram por vários avanços, principalmente nos termos de interatividade/acessibilidade, e que também podem fornecer melhorias na qualidade do ensino/aprendizagem no campo da educação musical.

Existem diversos tipos de plataformas e programas digitais destinados à edição de partituras e gravação de áudio e vídeo que podem se transformar em poderosos instrumentos para a aprendizagem em instrumentos musicais, tais como: *Sibelius*, *Soundforge*, *Sonar*, *iMovie*, *GarageBand*, *Nuendo*, *Pro-Tools* e *Logic*.

Atualmente, educadores que não possuem acesso às tecnologias básicas como a *internet*, o *pendrive* e programas de edição de texto (como *Word* da *Microsoft*, por exemplo) estarão distantes da realidade tecnológica vivida pelos alunos, em especial aos estudantes do ensino médio. Provocando assim um distanciamento, não só da linguagem usada pelos jovens, mas também um atraso na velocidade da comunicação/transição de informações.

Desta forma, aqui alertamos para a importância da preparação dos professores de educação musical para o mundo tecnológico e digital, para que estes possam interagir de maneira coerente com tais ferramentas nas suas aulas.

Observando pela perspectiva da educação musical, há exemplos de trabalhos com enfoque ao ensino de instrumentos, realizados por LOURO & AROSTÉGUI (2004), MARQUES & MONTADON (2006) e ARAÚJO (2006). Entretanto, nota-se que existe um déficit de trabalhos que abordem instrumentos mais populares,como a bateria.

Podemos afirmar que os jovens se identificam com o perfil deste instrumento, e que com maior preocupação em relação a parte didática por parte dos professores, particularmente através do uso de tecnologias digitais, as aulas podem se transformar em momentos agradáveis, onde professor e aluno podem interagir e usufruir destas ferramentas comumente.

A gravação de áudio a serviço da aprendizagem musical

A tecnologia da gravação traz a possibilidade de se escutar por mais de uma vez uma execução musical. Com ela, podemos registrar uma performance que nunca mais se repetirá 100% idêntica. Desta maneira, o aprendiz que tem sua performance gravada, pode ouví-la diversas vezes, estando sujeito também a perceber e internalizar múltiplos detalhes desse registro, assim como construir outras possibilidades de arranjos, através da observação dos seus erros e acertos.

Antes da existência de mecanismos de registros sonoros, um músico só poderia se ouvir enquanto estivesse tocando, e o processo permanece deste modo na grande maioria das instituições de ensino de música, onde o recurso da gravação durante as aulas e nos exercícios propostos dificilmente são utilizados, com exceções em que se registra a peça de conclusão de curso. Havendo no decorrer destes cursos apenas a transmissão do saber musical repassada de forma mecânica, durante a qual os professores exemplificam exercícios que envolvem o instrumento estudado e os alunos os repetem.

O registro sonoro e sua chegada nas instituições brasileiras

Para nos localizarmos a respeito da história do áudio como registro sonoro, iniciamos com o surgimento do fonógrafo em 1877 e progredimos para o *long play* (LP) em 1948 (MOREL, 2010, p. 26). Em 1963, a então *Philips Company* introduziu no mercado a fita cassete e anos mais tarde se uniu à *Sony* e lançou o *Compact Disc* (CD) no ano de 1977 (GOHN, 2003, p.54). Mais recentemente, a evolução do áudio foi demarcada com o

surgimento do *MPEG Audio Layer-3*, popularmente conhecido como *MP3*[1], possibilitando a diminuição do tamanho dos arquivos digitais de áudio, como ainda a transmissão facilitada destes dados pela *internet*, perfazendo o maior consumo e difusão musical já ocorrido na história da humanidade.

O registro sonoro, em 134 anos de existência, entre avanços consideráveis nos quesitos de tecnologia e acessibilidade, ainda não foi implementado em nossas instituições de ensino de música como disciplina, salve a atitude da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, que implementou em 2011 o primeiro curso de graduação do país a formar músicos capacitados para trabalhar também com essas novas tecnologias e preparando quatro tipos de perfis profissionais: i) músicos que usam tecnologias adequadas em sua performance; ii) operadores de áudio, gravação e sonorização; iii) produtor ou diretor musical; iv) especialista em síntese sonora e criação de timbres.

Em entrevista ao jornal eletrônico PortoWeb[2] (2010), o coordenador do curso Amaro Borges Moreira Filho afirmou que "além da teoria que os alunos têm no bacharelado normal, vão aprender a gravar, mixar, e criar trilha para audiovisual, entre outras coisas. Vão aprender também qual equipamento usar em cada ocasião".[3]

A iniciativa pioneira da UFSM demonstra que os alunos de música no Brasil, até então, terminavam o seu curso com um nível técnico e teórico aprimorado, porém, chegavam em um estúdio profissional para gravar seu instrumento despreparados.

As universidades ou escolas especializadas de música querem formar um músico, mas que músico é esse que conclui seu curso na atualidade e não entende de registro sonoro, principalmente em relação ao seu instrumento? Um bom músico, nos dias de hoje, deve entender e saber se situar não somente com as técnicas que envolvem o seu instrumento musical e com o grupo em que está inserido, mas também com as técnicas e ambientes do campo da gravação, para que o seu disco, e/ou sua performance, obtenham os resultados desejados. Não dependendo exclusivamente de um produtor musical ou de um técnico em sonorização para tal tarefa, como destaca Gohn (2003, p.46-47), para quem "a prática musical requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e uma plateia ou entre o músico e aparatos tecnológicos". Logo, reforçamos a importância do conhecimento técnico

[1] O *MP3* ou *MPEG 1 Layer III* é um tipo de arquivo digital que compacta o som, mantendo a qualidade próxima do CD, em até doze vezes menor em relação ao tamanho original.
[2] PortoWeb é um provedor público de acesso à internet, administrado pela Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do município de Porto Alegre – PROCEMPA.
[3] Entrevista postada em 05/10/2010, disponível em: <http://www1.prefpoa.com.br/pwtambor/default.php?reg=68&p_secao=122>.

sobre a utilização de novas tecnologias em música para os educadores musicais, assim como para qualquer musicista na atualidade.

O músico, por si, deve ter clareza e segurança em ambientes de gravação. Neste sentido, passamos a adotar a inclusão das gravações como conteúdo nas aulas práticas de bateria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) com objetivo de formar músicos populares, onde nos preocupamos com o desenvolvimento de um fazer musical expressivo, consistente, e preparando os alunos para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Demonstraremos a seguir o ensino prático de bateria com o uso de gravações das performances dos alunos durante o projeto intitulado "Músicas de férias", sua metodologia e objetivos alcançados.

"Música de férias", elaborando o repertório

Ao final do mês de novembro de 2010, reunimos os 17 alunos matriculados na disciplina instrumento – bateria, dos cursos técnico integrado ao ensino médio (ETIM) e subsequente, para divulgação de um repertório para que estes tirassem as músicas de ouvido[4] durante as férias. Essas músicas foram escolhidas a partir de sondagens, elaboradas com base nas novas competências de ensino de Perrenoud (2000), onde ele diz:

> Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las do conhecimento científico a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los *apenas o suficiente* para levá-los a reestabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Deste modo, realizamos sondagens no início do curso, antes das aulas práticas, aplicando questionários com os quais pretendíamos que os alunos apontassem seus gostos musicais, suas perspectivas com a disciplina e quais eram as suas representações/expectativas do que é "ser" um músico. A partir das respostas, obtivemos um perfil musical eclético, onde o *rock* obteve destaque (claramente pela aproximação em que a bateria tem com este estilo de música e com o perfil dos jovens); as expectativas com a disciplina foram, em sua grande

[4] Sobre a dialética do ensino musical com metodologias envolvendo o "tocar de ouvido" como um período precioso na aprendizagem musical, remeto ao leitor: SCHROEDER, 2009, Revista da ABEM, nº 21, p. 50.

maioria, a de aprender outros ritmos musicais; a perspectiva em "ser" músico mais apontada foi: se tornar um profissional.

A partir deste diagnóstico, tentamos desestabilizar os gostos musicais que os aprendizes traziam consigo para a disciplina, e desta forma proporcionar aos alunos a ampliação dos seus horizontes no campo da música, indicando novas janelas e novos caminhos (muitas vezes bem próximos), através de estilos musicais associados aos estilos preferidos dos alunos. Respeitando assim as condições prévias que os alunos já possuíam, e na tentativa de provocar suas respectivas expansões.

Entretanto, para contrapor com a teoria de Perrenoud (2000), foram escolhidos dois alunos com boa leitura musical como exceções na elaboração do repertório a ser gravado. Com o primeiro aluno, tentamos colocá-lo distante dos seus gostos musicais e confiamos na sua capacidade técnica para o desafio. Este aluno apresentou dificuldades, não somente por ser um estilo musical distante de sua vivência, mas pela proposta do "Música de férias" ter a tarefa de tirar a música de ouvido, as partituras (leitura musical) não foram disponibilizadas durante o processo e ficando a cargo do próprio aluno escrever a partitura para auxiliá-lo. Neste ponto específico, ficou evidenciado um certo tipo de "dependência" da pauta como guia para execução e internalização de trechos musicais.

Já o segundo aluno, que também possuía ótima leitura musical e escolheu sua própria "Música de férias", e não passou pelo processo de desestabilização. Este aluno apresentou uma ótima performance, tanto nos ensaios como na gravação em definitivo, pecando apenas no fator de cansaço físico, devido a música escolhida se tratar de um *jazz-fusion* com cerca de sete minutos de duração.

Os outros 15 alunos receberam suas músicas com entusiasmo, pois relataram que nunca tinham passado pela experiência de tocar tais músicas e juntamente da possibilidade de gravá-las.

A surpresa do vídeo

Os alunos matriculados na disciplina já haviam passado anteriormente pela experiência da gravação em áudio envolvendo ritmos musicais variados. Entretanto, para o "Música de férias", a proposta de ser registrada a performance dos alunos em vídeo (no formato de videoclipe mais precisamente), ocasionou surpresa, ansiedade e empolgação, não somente pelos alunos matriculados na disciplina instrumento – bateria, mas também a atenção

de outros alunos matriculados em outros instrumentos musicais. Algumas vezes, alunos de diferentes instrumentos compareceram durante o processo de gravação, aparentemente por curiosidade.

Muitos dos alunos de bateria voltaram do recesso das férias sem ter escutado a sua música selecionada com seriedade, até assistirem o resultado da performance do professor em um videoclipe gravado e editado por ele, da música "*Spin you Around*" da banda de rock-alternativo *Puddle of Mudd*. O vídeo foi disponibilizado no canal de vídeos do professor no *Youtube*[5] e enviado por *e-mail* para todos os alunos matriculados na disciplina.

A partir deste modelo editado, os alunos se sentiram incentivados para fazer um trabalho semelhante, mas ficando claro que o objetivo do processo seria o aluno acompanhar na bateria a música da banda/artista proposto. Respeitando assim os "climas" sonoros e "dublando" a bateria gravada pelo artista da banda.

O processo de gravação e os ensaios

Para a preparação da gravação em definitivo no formato de videoclipe, passamos por três semanas consecutivas de ensaios durante o mês de abril de 2011 e realizamos as sequencias de atividades a seguir:

Em encontros semanais com 50 minutos de duração, gravamos as performances individualmente. Desta forma, o aprendiz escutava sua música selecionada através de fones de ouvido (FIG. 1). Registramos em vídeo, com o uso de uma câmera acoplada ao *notebook*, e em áudio, usando uma placa de som *M-audio Fast Track Ultra*[6] com dois microfones.

Após registrar a performance, sincronizamos o áudio da bateria gravada pelo estudante com a faixa musical selecionada com auxílio de uma *DAW*[7]. Para esta etapa escolhemos usar o *Garage Band*[8] que possui o suporte de edição de áudio e de sincronização com arquivos de vídeo, deixando o aluno e sua performance de um lado do *Panning*[9] e do outro lado do *Pan* a faixa musical selecionada.

[5] <http://www.youtube.com/user/btoorrez?feature=mhum#p/u/8/rR__KjC0Avw>.
[6] <http://www.m-audio.com/products/en_us/FastTrackUltra.html>.
[7] *DAW, digital audio workstations* – plataformas (*softwares*) de trabalho de áudio digitais.
[8] Plataforma para Mac OS X e IOS que permite usuários gravarem e criarem suas músicas, desenvolvido pela Apple Inc.
[9] Balanço ou *Pan* - dois canais de emissão de fontes sonoras. Lado esquerdo e direito, formando o som estéreo.

FIGURA 1 – Aluno do ETIM durante os ensaios das "Música de férias"

Após a sincronização, realizamos outra edição com os programas digitais *Logic Pro Studio 9*[10] e *iMovie*[11], para fins de melhoria na qualidade do áudio gravado e inserção de dados referentes ao filme do aluno, tais como: o nome do aluno, disciplina, instituição e música proposta. Com os vídeos dos ensaios prontos, efetuamos o *upload*[12] no formato digital de *mp4*[13] em um *link* privado na *internet* e disponibilizamos este *link* por *e-mail* para que o aluno assistisse em casa sua performance de cada ensaio. Anexamos ao *e-mail* sugestões de partes específicas das performances, com frases do tipo: "sinta que está acompanhando o artista" ou "economize notas pra não sair do tempo da banda".

Muitos detalhes foram aprimorados à medida que os ensaios aconteceram, sendo percebido que em muitos destes, os próprios alunos observaram onde estavam errando. Os vídeos gravados e enviados por *e-mail* com comentários, funcionaram como momentos de autoavaliação nos intervalos semanais entre os ensaios, restringindo a função do professor como mediador e orientador apenas nas passagens musicais mais complexas; demonstrando nos encontros das aulas, através da execução no instrumento, os trechos que os alunos sentiam maior dificuldade.

Sobre este ponto específico, no qual fornecemos condições para os alunos se auto-aperfeiçoarem, envolvendo a autoaprendizagem nos estudos formais, remeto as palavras de Gohn (2003):

[10] Sobre o *Logic Pro Studio* disponível em: <http://www.apple.com/logicstudio/>.
[11] Sobre o *iMovie* disponível em: <http://www.apple.com/br/ilife/imovie/what-is.html>.
[12] O *upload*, também popularmente chamado entre os jovens de "subir" ou "upar" é o termo usado para disponibilizar determinado arquivo do usuário em algum *site* de hospedagem na internet, para que posteriormente, outro usuário possa ver, ouvir, assistir ou efetuar ainda o *download* ("baixar") o arquivo para o seu computador pessoal.
[13] Este formato digital permite vídeos de alta definição, com o uso da compressão compacta de dados similar as dos *MP3*.

> Nos estudos musicais formais em níveis mais avançados, quando há o objetivo de aperfeiçoamentos através de cursos de pós-graduação nas universidades, especialmente nas áreas práticas da realização musical, a autoaprendizagem é um elemento importante. O estudo acadêmico dá direcionamento à autocrítica dos alunos, promovendo um ambiente de trocas e observações mútuas (GOHN, p.29-30).

Gravando os videoclipes em definitivo

Após três semanas consecutivas de ensaios, os alunos estavam preparados para as gravações em definitivo dos videoclipes das "Músicas de férias". Pois os mesmos já haviam compreendido, através dos vídeos enviados dos ensaios, em debates com o professor e nas demonstrações das passagens mais complexas, as partes que precisariam de maior concentração na execução do instrumento.

As capturas das imagens e do áudio em definitivo foram exatamente como nos ensaios, porém, para o formato de videoclipe, seriam necessárias mais imagens, em ângulos diferentes. Deste modo, cada aluno tocou quatro ou cinco vezes sua música selecionada, e a cada tomada de gravação, modificamos o ângulo da câmera do *notebook* em relação ao estudante. Foi escolhida a melhor performance para servir de gravação guia e utilizamos novamente o programa digital *iMovie* para inserirmos nos vídeos os outros ângulos das imagens capturadas, gerando assim o formato de videoclipe (FIG. 2).

FIGURA 2 – Aluna do ETIM durante as gravações em definitivo das "Músicas de férias"

Ao término do processo, disponibilizamos os vídeos dos estudantes no *Youtube* com a devida autorização dos mesmos, para que pudessem circular na *internet* e entre os outros estudantes de outros cursos[14], o que ocasionou em grande repercussão do "Música de férias" pelo IFPB. Também fizemos cópias no formato de *DVD* para que cada aluno pudesse assistir

[14] Matéria publicada e disponível no site do Instituto: <http://www.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/noticias/gravacao-de-videoclipes-estimula-aprendizado-musical?searchterm=bruno+torres>.

em casa o resultado do seu videoclipe, observando sua postura, erros e acertos, quantas vezes julgasse necessário.

Conclusões

A inclusão do uso das gravações como conteúdo nas aulas práticas de bateria demonstrou um progressivo interesse pela disciplina por parte dos alunos. Observamos que durante os ensaios e as gravações em definitivo, nenhuma falta foi registrada dos 17 alunos matriculados, e quatro alunos do ETIM ganharam uma bateria dos seus pais após o processo.

Verificamos que a teoria de Perrenoud (2000), na relação em trabalhar o diálogo científico a partir das construções que os alunos já possuem, é de relevância ao ensino de instrumentos musicais, principalmente se tratando de instrumentos populares, no nosso caso, ao estudo da bateria.

Despertamos a atenção dos professores de música para a utilização destas novas tecnologias. Esperamos que a partir da nossa experiência, a gravação possa alcançar um lugar de destaque no campo da educação musical. Para fornecer a possibilidade da autoavaliação do aluno (tornando-o uma pessoa mais crítica) e funcionando não somente como um registro, mas como uma ferramenta valiosa no processo de ensino e aprendizagem instrumental.

Uma alternativa para que o aprendiz possa observar seus erros e acertos, e principalmente, o quanto ele conseguiu progredir no decorrer dos anos, pois será mais gratificante não pensar no processo de aprendizagem no período próximo ao da gravação, mas, a partir do registro, que o aluno volte a assistir sua performance, talvez anos depois, e possa constatar o quanto que ele evoluiu.

Colocamos desta forma, um espaço específico na disciplina com materiais de trabalho envolventes e interligados com os mundos musicais dos alunos, no qual o professor e os estudantes debatem sobre técnicas, métodos e resultados obtidos durante o processo, tornando assim a ação de ensinar mais prazerosa e eficaz.

Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. *EMPAUTA*, Porto Alegre, v.17, n.28, janeiro/junho, 2006.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical*: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2003.

LOURO, Ana Lúcia; AROSTÉGUI, José Luis. Docentes universitários/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. *EMPAUTA*, v.14, n.22, junho, 2004.

MARQUES, Alice; MONTADON, Maria Isabel. Processos de Aprendizagens Musicais Paralelos à Aula de Instrumento: quatro estudos de caso. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. *ANPPOM*, Brasília, 2006.

MOREL, Leo. *Música e tecnologia*: Um novo tempo, apesar dos perigos. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010. p.57-58.

PERRENOUD, Phillippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patricia Chittoni Ramos – Artmed, 2000. 181p. p.29.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, nº 21, p.50, março de 2009.

BANDEIRA, Messias Guimarães. Música e cibercultura: do fonógrafo ao mp3. In*: X COMPOS*, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1305.pdf>. Acesso em: 19/07/11.

PORTOWEB. Matéria em jornal eletrônico: UFSM oferece graduação em Música e Tecnologia. Publicada em: 05/10/2010. Disponível em: <http://www1.prefpoa.com.br/pwtambor/default.php?reg=68&p_secao=122>. Acesso em: 09/07/2011.

O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia-MG na primeira metade do século XX: resultados parciais de pesquisa

Lilia Neves Gonçalves
UFU
lilianeves@demac.ufu.br

Resumo: Esta comunicação apresenta os resultados parciais do projeto de pesquisa "O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia-MG na primeira metade do século XX", que teve inicio em 2008. Essa pesquisa tem como objetivo compreender práticas pedagógico-musicais estabelecidas na cidade na primeira metade do século XX, e entender de que maneira essas práticas estão reveladas nos discursos da imprensa na época. É uma pesquisa com caráter documental e lida, essencialmente, com fontes primárias: artigos de jornais e fotografias. Esse projeto está dividido em 5 etapas: nas três primeiras, já realizadas, foram levantados cerca de 600 artigos de jornais que circularam na cidade, as duas últimas etapas serão dedicadas à organização do material, sendo que será enfatizado o trabalho com as fotografias nessas duas últimas etapas. Pensando a educação como uma prática social (SOUZA, 2004) e considerando as organizações sociais, as formas e conteúdos de suas sociabilidades (SIMMEL, 1983), essa pesquisa, em seus resultados parciais, aponta para a presença da música nos vários momentos da cidade. Há a participação contundente das bandas de música nas festividades populares. Nos primeiros anos do século XX, a música nas escolas aparece no conteúdo dos jornais de forma bastante tímida, mas que adquirirá a partir da década de 1920 outras proporções. Enquanto as bandas de música tinham um papel importante nas festividades locais, nas apresentações domingueiras e na formação de músicos; as escolas eram espaços de realização de atividades musicais de cunho cívico, pedagógico, religioso, político.

Palavras chave: ensino/aprendizagem de música na cidade de Uberlândia, discursos dos jornais primeira metade do século XX.

1 Introdução: objetivos e justificativa da pesquisa

Em 2008 iniciei o projeto de pesquisa "O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia-MG na primeira metade do século XX" e tem tido o apoio do CNPq na concessão de bolsas de iniciação científica[1]. Os bolsistas têm colaborado no levantamento de fotografias e artigos de jornais encontrados no Arquivo Público Municipal da cidade.

Esta pesquisa tem como objetivos gerais:

* Compreender práticas pedagógico-musicais estabelecidas na cidade na primeira metade do século XX;

* Entender de que maneira essas práticas pedagógico-musicais estão reveladas nos discursos da imprensa da cidade na época.

[1] Agradecimentos aos bolsistas de iniciação científica: José Luís Moreira Rodrigues; Murilo Silva Rezende; Diego Caaobi dos Santos Simão.

.

Já os objetivos específicos são:

- Entender o pensamento divulgado na cidade sobre a música e o papel ocupado pelo ensino/aprendizagem de música na cidade;
- Identificar iniciativas de implementação de práticas de ensino/aprendizagem musical em/nos espaços de ensinar/aprender música na cidade.
- Organizar, classificar e catalogar os artigos levantados em jornais e revistas que circularam em Uberlândia até 1950.
- Organizar, classificar e catalogar as fotografias levantadas em artigos de jornais e revistas que circularam em Uberlândia de 1888 a 1950, bem como daquelas que fazem parte do acervo do Arquivo Público Municipal.

Nesse momento da pesquisa é importante que as fontes coletadas (artigos de jornais e fotos) sejam organizadas, classificadas e catalogadas. Uma das dificuldades encontradas na pesquisa na área da Educação Musical tem sido que as fontes de pesquisas encontram-se dispersas, pouco organizadas e, em sua grande maioria, não têm sido alvo de análise. Pode-se dizer que há poucas pesquisas no Brasil nessa área que têm como fontes de discussão e análise materiais imagéticos e impressos, como fotografias, artigos de jornais e revistas.

Outro aspecto que pode ser destacado nessa proposta de pesquisa está no seu compromisso de estudar o passado para a compreensão do presente, uma prática não tão comum na área da Educação Musical.

Em sua essência essa pesquisa pode contribuir para a memória da educação musical brasileira na medida em que se propõe focar na organização, classificação e catalogação de fontes escritas relacionadas com o ensino/aprendizagem de música na cidade de Uberlândia na primeira metade do século XX.

2 Perspectivas teóricas

Muitos trabalhos na área da educação têm sido realizados com o enfoque no conteúdo da imprensa. Pesquisadores como Araújo (2002, 2007), Carvalho (2004), Inácio Filho (2002), Gonçalves Neto (2003, 2005, 2007) têm se dedicado a estudar vários aspectos relacionados à discussão sobre educação na cidade de Uberlândia associada ao ideário de progresso, disciplina, ordem social, cultural, dentre outros.

A imprensa tem sido uma fonte importante de estudo na educação e nas ciências sociais, e tem sido foco de pesquisa de muitos pesquisadores. Carvalho (2004) afirma que a análise da imprensa “permite o contato com os discursos situados tanto no âmbito macro do sistema, como na esfera micro das experiências humanas” (p. 47). Pesquisar a educação tendo

como fonte a imprensa "permite descortinar características singulares do campo educacional, mostrando as relações estabelecidas por seres humanos numa determinada época, tanto no âmbito nacional, como ainda no regional e local" (p. 49).

Sabe-se que, na grande maioria das vezes no que se refere à música, os jornais se detêm em abordar os "grandes momentos" da música, como por exemplo, a vinda de músicos para se apresentarem na cidade, ou presença da música nos momentos de lazer. Os aspectos relacionados à educação musical aparecem de forma bastante esparsa, mas as que aparecem vão se constituindo em pistas para que pesquisadores da área "reconstruam" o ensino de música na cidade, bem como suas práticas pedagógico-musicais em cada época.

Ginzburg (1989) faz referência a um processo de reconstrução de conhecimento que se dá "através de indícios mínimos", que se caracteriza pela "capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente" (p. 152).

Nessa pesquisa, a educação musical é vista como uma prática social, sendo que o processo de ensinar/aprender música é considerado no contexto de sua produção. Nessa perspectiva significados e relações são estabelecidos na interação entre as pessoas e a música nos mais variados contextos culturais. Nesse sentido, acredita-se que todo processo de ensino/aprendizagem musicais se dá em vários espaços sociais sejam escolares ou não (ver SOUZA, 2004).

Quando se trata das práticas pedagógico-musicais é possível afirmar também que cada época, dependendo das relações construídas com a música nos/entre diversos grupos sociais, enfatiza algumas práticas musicais e pedagógico-musicais em detrimento de outras (GONÇALVES, 2007).

Ainda, dois conceitos são importantes para poder analisar essas práticas na cidade de Uberlândia, a ideia de sociedade e de sociabilidade de Simmel para quem:

> "sociedade" propriamente dita é o estar com um outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É precisamente o fenômeno a que chamamos de sociabilidade (SIMMEL, 1983, p. 168).

3 Metodologia

3.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa adota a perspectiva histórica e social e pode estar classificada como uma pesquisa documental. Segundo Gil (1991), esse tipo de pesquisa “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (p. 51).

Segundo Litto (1987, p.16), a meta do pesquisador nesta abordagem é “produzir obras de referência ou de coletas de fontes dispersas de material significativamente similar ou de alguma maneira de interesse científico [...] que servem como apoio a outros pesquisadores” (p. 16).

Os documentos tanto escritos quanto iconográficos não devem ser vistos como “contendo dados” ou como “fontes de evidências” de fatos históricos. Prior (2009) afirma que na pesquisa social há a ideia de que “os documentos e o homem existem em domínios completamente separados” (p. 823). No entanto, considera que os documentos podem servir como informantes e que “suas palavras, imagens, informação, instruções [...] podem influenciar episódios de interação social, esquemas de organização social, e podem servir para analisar tais interações e organizações sociais” (p. 822).

3.2 Fontes de pesquisa

Esta pesquisa lida com dois tipos de fontes: fontes escritas e fontes iconográficas. Fazem parte das fontes escritas artigos de jornais e revistas que foram publicados, que circularam em Uberlândia de 1989 a 1950 e que estão depositados no Arquivo Público Municipal da cidade. Já as fontes iconográficas consistem de fotografias encontradas tanto nos artigos de jornais quanto no acervo de fotografias do Arquivo Público Municipal.

Os documentos escritos produzidos pela imprensa apresentam uma versão dos acontecimentos, geralmente, baseada na visão de algumas pessoas e/ou grupos que mantêm o poder de voz no local.

As fontes iconográficas é um tipo de fonte que tem sido usada nas ciências sociais e justificada por suas inúmeras possibilidades. Porto Alegre (1998) salienta que o estudo da imagem é fundamental para "o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço" (p. 76). No entanto, afirma a necessidade de se tomar a imagem "como *objeto*, procurando compreender o lugar dos ícones como parte constitutiva dos sistemas simbólicos, estendendo a eles as

mesmas preocupações teóricas e metodológicas presentes no estudo das representações sociais (p. 76, grifo da autora).

3.3 Coleta dados

3.3.1 As etapas da pesquisa

Com foi mencionado essa pesquisa tem como objetivos compreender o ensino/aprendizagem de música na cidade de Uberlândia, de quando foi elevada a categoria de vila em 1888 a 1950. O material empírico é o acervo de jornais, revistas, fotografias que estão depositados no Arquivo Público Municipal.

O tempo previsto para a integralização dessa pesquisa é de 5 anos. Cada ano foi dedicado à realização de uma parte do levantamento dos artigos dos jornais e revistas, e dada a dimensão dos dados está sendo realizada em cinco etapas.

A primeira etapa (agosto 2008-agosto 2009) foi dedicada ao levantamento dos jornais que circularam na cidade de 1930-1950[2]. Foram consultados aproximadamente 102 artigos no jornal *A Tribuna* (1931-1942)[3], 136 no *O Correio de Uberlândia* (1940-1945)[4] e 112 no jornal *O Repórter* (1934-1945)[5], perfazendo um total de mais ou menos 350 artigos desses jornais que circularam nas décadas de 1930 e 1940.

A segunda etapa (agosto 2009-agosto 2010) foi comprometida com o levantamento dos artigos de jornais que foram publicados de 1915 a 1930[6]. Foram consultados e coletados no total 99 artigos, e matérias dos seguintes jornais: *A Tribuna*, *A Chispa*, *O Aerolito*, *O lampião*, *O Corisco*, *O Garotinho*, *O Lápis*, *O Sabre*, *O Relampago*, *O Rabixo*, *A "Letra" 7*, *A Esperança*, *O Sertão Judiciario*, *A Espora*, *O Reflexo*, *O Alarme*, *A Reacção*, *A Mariposa*, *A Gama*, *A Farpa*, *Triangulo Mineiro*, *O Ideal*, *A Folha Municipal*, *O Municipio*, *O Diario da Revolução*, *A Escola*, *A Livraria Kosmos*, *O Brasil*, *O Comercio*, *O Binoculo*, *Diario de Uberlandia*, *A Noticia*.

A terceira (agosto 2010-agosto 2011) está sendo concluída e tem como foco os artigos publicados em Uberlândia de 1888 a 1915[7]. Foram coletados, no total, 151 artigos nos seguintes jornais: *A Nova Era* e o *O Progresso*.

---

[2] Trabalho realizado pelo bolsista do CNPq José Luís Moreira Rodrigues.
[3] O jornal *A Tribuna* circulou em Uberlândia de (1919-1942).
[4] O jornal *O Correio de Uberlândia* circulou em Uberlândia de (1939-atual).
[5] O jornal *O Repórter* circulou em Uberlândia de (1933-1963)
[6] Trabalho realizado pelo bolsista do CNPq Murilo Silva Rezende.
[7] Trabalho realizado pelo bolsista do CNPq Diego Caaobi dos Santos Simão.

A quarta etapa será dedicada à organização e classificação dos cerca de 600 artigos levantados ao longo das três primeiras etapas; e na quinta e última etapa será confeccionado um catálogo dos artigos e fotografias levantadas nas três primeiras etapas.

3.3.2 O trabalho com jornais

O trabalho de levantamento dos artigos no Arquivo Público Municipal foi lento e demorado. Como o material não pode ser xerocado os artigos foram copiados. Um bolsista preferiu fotografar os artigos e depois digitá-los, outro fotografou o artigo e teve o auxílio de um programa de computador que transformava o conteúdo da foto em arquivos de texto; e outro preferiu copiar os artigos já que o estado de conservação do material era precário e, por isso, os textos fotografados ficam praticamente ilegíveis.

O material foi digitado seguindo a escrita da época. Essa forma de trabalhar com os jornais encontra respaldo nas preocupações de Bacellar (2006) quando se trata da consulta e do tratamento dos documentos escritos encontrados em arquivos. Bacellar (2006) afirma que "mesmo documentos datilografados ou jornais têm escritura distinta, e com tais características devemos fazer a transcrição" (p. 55).

Em cada etapa houve momentos de análise dos artigos para se ter uma ideia ampla do ensino de música na cidade.

4 Resultados parciais

Para compreender a música na cidade de Uberlândia é importante mencionar que essa cidade foi elevada a categoria de vila em 1888. Ela já surge como uma "autêntica cidade republicana" (GONÇALVES NETO, 2003, p. 276) e apresentava, a partir dos discursos disseminados na imprensa, "entusiasmo pela educação, a crença na inevitabilidade do progresso, a busca da ordem social, a necessidade dos avanços urbanísticos, seriam preocupações constantes da elite da cidade" (p. 276-277).

Na Primeira República (1889-1930), o Brasil passou por um momento em que se acreditava na educação como meio para se conseguir o progresso. Foi um período

> marcado, em seus primeiros anos, pelo denominado *entusiasmo pela educação* cujo ideal era expandir a rede escolar no país e alfabetizar o povo. Era grande o contingente de analfabetos naquela época, e o país precisava elevar-se à realização do progresso e, para isso, a educação intelectual tinha papel fundamental. Sendo assim, era preciso investir na educação popular para elevar o desenvolvimento do país (MARTINS, 2005, p. 3-4).

Esperava-se um modelo de escola que difundisse os ideais de nação, civilidade, civismo, e trabalho, e que tivesse uma participação efetiva na construção de uma realidade social ao encontro dos ideais republicanos. Ideais que pretenderam "consolidar nas novas gerações, um forte sentimento de brasilidade, caracterizado por princípios morais, estéticos, cívico-patrióticos e até mesmo higiênicos" (OLIVEIRA, 2004, p. 8)

No bojo dessas ideias divulgava-se a necessidade de um povo educado e civilizado que para Elias (1994) refere-se a um amplo espectro de fenômenos sociais que a sociedade ocidental procura descrever o "que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, e muito mais" (ELIAS, 1994, p. 23).

Mencionava-se nos jornais que era importante "educar" o povo da cidade, e os jornalistas chamavam a atenção para questões da música relacionadas à necessidade da população local de ir aos domingos ouvir a banda tocar, de aplaudir as retretas, de ir aos concertos na cidade, como por exemplo: "só em principios de julho terá Uberabinha occasião de demonstrar o estado de adiantamento de nossa sociedade, recebendo com a attenção que merece a eximia violinista cujo nome nos serve de epigraphe" (Jornal A Nova Era, 15 de Junho de 1907)[8]. Também havia o reconhecimento dos articulistas quando "o povo" comparecia aos eventos ou às apresentações musicais:

> Foi bastante concorrida a retreta que a banda União Operária realisou na tarde de domingo no jardim da praça da Independência, provando assim que a nossa sociedade vai tomando gosto pelas bellas artes, o que muito concorre para o desenvolvimento moral e intelectual dos povos (O Progresso, 4 de abril de 1909)[9].

Se, por um lado, as bandas tiveram um papel muito importante na formação musical de músicos na cidade, por outro lado, o ensino/aprendizagem esteve presente nos vários espaços como na família, na escola. Na família na organização de pequenos grupos musicais formados por amigos ou familiares. Na escola destaca-se que não foi encontrada referência a nenhuma escola de música na cidade. Portanto, as aulas eram realizadas por professores particulares em suas casas ou nas casas dos alunos.

Ainda é preciso realizar um estudo mais aprofundado das leis que regiam o ensino de música nas escolas na primeira metade do século XX, mas pelos jornais é possível afirmar que no início do século XX a música estava presente na escola não como uma disciplina

[8] GIULIETA Dionesi. *Jornal A Nova Era*, ano 1, n. 24, 15 de junho de 1907.
[9] JARDIM público. *O Progresso*, ano 2, n. 80, 4 de abril de 1909.

obrigatória, mas pontuava os tempos e os espaços da escola. O canto aparece nas escolas ao longo da primeira metade do século XX.

A partir da década de 1920, antes mesmo da empreendimento de Villa-Lobos à frente do ensino de música no Brasil, já havia na cidade as "concentrações orfeônicas". Em 1922 no Centenário da Independência, o *Ginásio de Uberabinha* realizou uma grande comemoração na cidade. Menciona-se que

> depois de hasteado o pavilhão nacional no edificio escolar e de cantado o hymno á bandeira, desfilou pela praça da Republica o prestigio do grupo, descendo a avenida Affonso Penna sob o **côro de quatrocentas vozes infantis** que entoavam a *Canção dos Soldados* e outros cantos patrióticos e ao espoucar de foguetes. Na esquina do Telegrapho Nacional, o prestito desceu pela rua 21 de abril, entrando na praça d. Pedro II e dirigindo-se a edificio do Gymnasio de Uberabinha (A Tribuna, 10 setembro de 1922, p. 1) (grifo meu).

Contudo, é nas décadas de 1940 e 1950 que haverá a disseminação do ensino de canto nas escolas uberlandenses. Em comemorações do dia 12 de outubro há menções no jornal *O Repórter* de grupos orfeônicos ligados a escolas:

> Em todos os estabelecimentos de ensino uberlandense realizaram sessões e auditórios.
>
> Dentre esses destacou-se o auditório do Grupo Escolar "Bueno Brandão", que foi irradiado por P.R.C. 6, emissora local.
>
> Constou essa audição de discursos, cançonetas, recitativos, entoando o coro orpheonico, composto de alumnos, o Hymno Uberlândia e o Hymno Nacional (O Reporter, 1939, p. 1)[10].

Nessas primeiras análises fica evidente que a escola tinha um papel muito importante no que se refere às manifestações musicais na cidade. A maioria das escolas tinha um piano e um auditório, na qual acontecia apresentações musicais curriculares ou extracurriculares, celebrações, festas cívicas e religiosas. Em todas essas festividades a música estava presente, inclusive, em bailes promovidos pelas escolas e frequentados pelas pessoas da cidade. Pode-se dizer que a escola era espaço de convivência das famílias, portanto, de frequentação social e artística.

[10] 15 de Novembro. Jornal *O Repórter*, n. 292, 19 de novembro de 1936, p. 1.

5 Considerações finais

Nesse momento da pesquisa é importante que haja a organização do material já levantado, o que consiste o próximo passo. Todo esse material precisa ser categorizado e analisado tendo em vista uma perspectiva de que a educação musical é uma prática que não está desvinculada do local no qual ela está imersa e é produzida.

Considerar e conseguir analisar as práticas pedagógico-musicais locais no contexto da educação brasileira é um desafio a ser atingido. Perceber esses aspectos fará com que se possa compreender a educação musical como processo que envolve questões sociais, religiosas, econômicas, políticas, educacionais, dentre outros aspectos, de produção e divulgação pedagógico-musical que não se dá em um vazio. Interesses, ideias, gostos permeiam todo o processo de ensinar/aprender tanto no nível micro quanto no macrossocial.

Referências

ARAÚJO, J. C. S. Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo Mineiro: a revista "A Escola" (1920-1921). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs). *Novos temas em História da Educação Brasileira*: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 91-132. (Coleção Memória da educação).

ARAÚJO, J. C. S. O progresso e a educação: de sua genealogia às expressões no Triângulo Mineiro. In: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (orgs). *História da educação pela imprensa.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 85-106.

BACELLAR, C. Fontes documentais: o uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CARVALHO, C. H. de. *República e imprensa*: as influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honório Guimarães: Uberabinha-MG (1905-1922). Uberlândia: EDUFU, 2004.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, v. 1.

GIL, L. C. Como classificar as pesquisas? In: *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991. p. 45-62.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*: morfologia e história. Tradução de: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, L. N. *Educação Musical e sociabilidade*: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960. Tese (Doutorado), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GONÇALVES NETO, W. Disciplina, ordem social e educação na imprensa de Uberabinha (MG), 1907-1920. In: MACHADO, M. C. T.; PATRIOTA, R. (Org.). *Histórias & historiografia:* perspectivas contemporâneas de investigação. Uberlândia, MG: EDUFU-Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2003. p. 281-304.

GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. O nascimento da educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs). *História da educação em perspectiva:* ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: EDUFU, 2005. p. 223-294. (Coleção Memória da Educação)

GONÇALVES NETO, W. Pulsões culturais no início do século XX grêmios literários, conferências, teatro e música em Uberabinha, MG, 1908-1920. In: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (orgs). *História da educação pela imprensa.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 107-128.

INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para mulheres no Triângulo Mineiro (1880-1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org). *Novos temas em história da educação brasileira:* instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Editores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção Memória da educação).

LITTO, Frederic. A sistematização do projeto de pesquisa em artes. *Art,* Salvador, v.15, p. 5-37, abr.1987.

MARTINS, C. N. 'Otimismo pedagógico' e o ideal da primeira república presente na formação de professores no município de Uberlândia. In: JORNADA DO HISTEDB: História, sociedade e educação no Brasil. 5., 2005, Sorocaba. *Anais...* Sorocaba: UNISO: HISTEDBR, 2005, p. 1-10. Disponível em: < Acesso em: 22 jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/TRABALHOS/GT7_F_PROFESSORES/9/709.PDF > Acesso em: 22 jun. 2010.

OLIVEIRA, F. C. e S. de. *O canto civilizador*: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; MOREIRA LEITE, Míriam L. *Desafios da imagem*: fotografia, iconografia, vídeo nas ciências sociais. Campinas, S.P: Papirus, 1998.

PRIOR, Lindsay. Repositioning documents in social research. *Sociology*, v. 42, n. 5, p. 821-836, oct. 2008. Disponível em: http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/5/81 > Acesso em: 25 abr. 2009.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org). *Sociologia.* Tradução de Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.

O ensino/aprendizagem musical no ensaio de orquestra: um estudo de caso na *Orquestra Camargo Guarnieri*

Ruth de Sousa Ferreira Silva
UFU
rutssilva@hotmail.com

Resumo: O objetivo dessa pesquisa é compreender o ensinar/aprender música nos ensaios da *Orquestra Camargo Guarnieri*, que para tanto envolve compreender a estrutura e organização do ensaio, as práticas pedagógico-musicais, os aspectos individuais e coletivos envolvidos no ensinar/aprender no ensaio da orquestra. Um estudo com esse foco pode contribuir para a compreensão da produção tanto do conhecimento musical como do contexto social dessa produção; pode contribuir para entender a dinâmica do ensinar/aprender e os aspectos sociais envolvidos nesse espaço e nuances do processo educativo-musical. Essa pesquisa é caracterizada como estudo de caso qualitativo, e para a coleta de dados se utiliza de três tipos de fontes de pesquisa: a observação, documentos escritos e entrevistas. O referencial teórico até o momento está fundamentado em Bourdieu (1997) quando se refere à discussão sobre espaço social, em Schutz (1970) sobre os mundos sociais e as experiências que os músicos trazem consigo ao tocarem juntos. Para falar sobre as interações sociais na orquestra um autor utililizado é Turner (2000) que discute sobre os gestos e sinais como formas de comunicação, e Bozon (2000) que busca compreender como são constituídas as hierarquias sociais e culturais nos grupos musicais. Nesse primeiro momento as atenções foram para que o trabalho tivesse uma coesão de ideias a partir do objetivo proposto, e também uma delimitação sobre o espaço do ensaio da *Orquestra Camargo Guarnieri* como sendo o caso para o desenvolvimento da pesquisa.

Palavras chave: ensino/aprendizagem, ensaio, educação musical, orquestra.

Introdução

Essa pesquisa tem como tema a *Orquestra Camargo Guarnieri* em seus momentos de ensaios[1]. No projeto de criação essa orquestra foi chamada de *Orquestra Experimental* e, segundo Vieira (2006), no concerto de estreia o nome da orquestra já era *Orquestra Camargo Guarnieri*. A escolha desse nome da orquestra se deu com o objetivo de homenagear o compositor que foi professor do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia[2]. De maio a agosto de 1999 os músicos foram sendo contatados e os ensaios começaram em setembro de 1999. Participei desde o início, juntamente com Lucas de Paula outro aluno do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, da criação dessa orquestra. Eu como regente e Lucas de Paula como diretor administrativo. No ano de 2000, o professor Flávio Santos assumiu a orquestra até 2008. A *Orquestra Camargo Guarnieri* contou com outros

[1] Projeto de Dissertação de Mestrado com o tema: "Ensino/aprendizagem musical no ensaio de orquestra: um estudo de caso na *Orquestra Camargo Guarnieri"*.
[2] Mozart Camargo Guarnieri foi professor do Curso de Música da xxx, onde assumiu em 1972 a "cátedra de regência, professor de apreciação musical e do curso superior de piano" (WERNET, 2009, p. 22).

colaboradores durante esses anos de existência. Hoje a direção da orquestra está com o professor Kayami Satomi, professor do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia.

O ensaio da *Orquestra Camargo Guarnieri* não difere de outros ensaios de orquestra no que diz respeito ao preparo das obras musicais para os concertos. Essa orquestra assim como outras tem suas responsabilidades e programas a cumprir.

Essa orquestra tem suas singularidades que dizem respeito ao seu percurso enquanto orquestra durante esses doze anos; músicos que estão em vários momentos da formação musical, uns iniciando outros já atuando como músicos e/ou professores de música, o número de músicos nos naipes, em alguns instrumentos há uma escassez de músico em alguns naipes; os seus maestros, regentes e auxiliares não têm formação específica em regência; com uma agenda de apresentações que depende de toda essa estrutura da composição dos naipes para que aconteça um concerto, e que definam a escolha do repertório.

A *Orquestra Camargo Guarnieri*, hoje, é composta por músicos de idades, formações e experiências musicais diversificadas com trajetórias musicais muito diferentes: alunos do Conservatório Estadual de Música "Cora Pavan Caparelli", professores desse conservatório, membros da *Orquestra Jovem de Uberlândia*, membros da comunidade, professores do departamento de música da Universidade Federal de Uberlândia. Essa constituição é um aspecto muito interessante quando se pensa sobre o aprender/ensinar música no ensaio dessa orquestra.

No início da pesquisa foram formuladas algumas perguntas, tais como: quem ensina no ensaio? Que tipos de aprendizagens acontecem no ensaio? Quem ensina e quem aprende no ensaio? Com base nesses questionamentos, essa pesquisa se concentra em compreender ensino/aprendizagem no ensaio que é coletivo, sendo que essa compreensão passa pelos sujeitos/músicos de forma individual e coletiva ao mesmo tempo.

Os objetivos da pesquisa

Diante do exposto essa pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender o ensino/aprendizagem musical no ensaio da *Orquestra Camargo Guarnieri*.

Para que esse objetivo seja atingido foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a estrutura, organização e funcionamento do ensaio e de que maneira essa organização está relacionada com ensinar/aprender;
- Compreender as práticas pedagógico/musicais no/do ensaio;
- Compreender os papéis/função que cada participante exerce no grupo;
- Compreender aspectos individuais e coletivos envolvidos no ensinar/aprender música no ensaio da orquestra.

Justificativa

Um estudo dessa natureza que dirige o foco para o ensino/aprendizagem musical no ensaio da *Orquestra Camargo Guarnieri* pode contribuir para a área da educação musical na compreensão da produção do conhecimento musical nesse contexto pouco explorado.

O ensaio da orquestra é um lugar onde várias pessoas constroem um conhecimento musical associado à preparação de um repertório musical. Contudo, cada uma dessas pessoas traz consigo conhecimentos, maneiras de fazer e enxergar a música. Schutz (1964a) denomina esse conhecimento de "conhecimento intrínseco" (SCHUTZ, 1964a, p. 125). Essas pessoas vivenciam todas ao mesmo tempo no espaço da orquestra, que tem uma estrutura, que apresenta um conhecimento considerado "autêntico" e, portanto, "mais qualificado" transmitido "por aqueles a quem se tem outorgado o prestígio da autenticidade e a autoridade, [...] os grandes compositores e os intérpretes reconhecidos de sua obra" (SCHUTZ, 1964b, p. 161).

Conceber o ensaio como um espaço de ensino/aprendizagem musical sob essa perspectiva implica não esquecer que todos esses elementos também estão envolvidos no fazer/aprender/ensinar musica. São construções sociais que se dão nas relações estabelecidas entre os envolvidos quando se faz e se produz música em grupo. Esse fazer passa por questões associadas aos conteúdos musicais, técnicas de execução, leitura, interpretações musicais, dentre outros. Nessas práticas, outros aspectos envolvidos nesse fazer em grupo que estão relacionados ao individual e ao coletivo que são socialmente construídos.

Um estudo em educação musical que olhe para o aprender/ensinar música sob essa perspectiva pode contribuir ainda para a compreensão do contexto social da produção do conhecimento musical em música, um conhecimento que não se dá em um vazio, mas é permeado de práticas individuais e coletivas (GONÇALVES, 2007).

Outro aspecto importante consiste em considerar o ensaio como um local onde se ensina e se aprende música. Um espaço que se caracteriza, por sua estrutura e organização,

em um lugar de produção musical com práticas que envolvem tanto o aprender quanto o ensinar destituído da figura de um professor. Práticas de realização musical em grupo, músicos com conhecimentos e experiências musicais variadas mediadas pela figura de um regente. Entender a dinâmica do ensinar/aprender nesse espaço pode vir a possibilitar o entendimento dos aspectos sociais envolvidos nesse espaço, bem como as várias nuances do processo educativo musical.

Revisão bibliográfica

A orquestra é um grupo de músicos que executam os instrumentos conjuntamente, e que para isso necessitam de um "alto grau de disciplina musical" (SPITZER; ZASLAW, 2001, p. 530). Nesse tipo de disciplina na orquestra está incluída a busca por uma uniformidade na música e o desenvolvimento da capacidade de tocarem rigorosamente o que está escrito na partitura.

Para descrever e analisar as práticas musicais dentro desse grande tema sobre a sociabilidade e as relações sociais tomar-se-á como base o estudo de Bozon (2000). Esse autor pesquisou como são constituídas as hierarquias sociais e culturais de/em grupos musicais, e também quais são os processos de identidade que marcam a prática musical em uma cidade da França.

Um autor que pode contribuir para o estudo do "ensaiar-se" e sobre como se dá a organização do ensaio é Kaplan (1955). Esse autor se propõe a observar o ensaio em uma orquestra composta por um grupo de estudantes universitários, centralizando estudo no primeiro e no último ensaio da orquestra que antecede uma apresentação. O autor entende que os ensaios, bem como o comportamento dos músicos, se diferem entre os ensaios de rotina e aqueles ensaios próximos às apresentações. Nas discussões fica evidenciada a questão sobre as rotinas do ensaio (KAPLAN, 1955, p. 354).

Nessa temática sobre o ensaio, King (2004) é uma autora que foca seu trabalho sobre o ensaio de um grupo de cordas. A autora identificou que o ensaio está organizado em três partes, quais sejam: estrutura, colaboração e as técnicas. Em cada uma dessas partes a autora identifica alguns elementos para daí compreender o ensaio. Na primeira parte, o da estrutura, King (2004) considera as distribuições de atividades na orquestra: a agenda das apresentações, como são os ensaios, quantos ensaios para cada música. A segunda parte está relacionada ao comportamento dos músicos no ensaio, seja verbal ou não verbal. Já na terceira parte estão consideradas as técnicas utilizadas nas construções musicais empreendidas

no ensaio, ou seja, como os músicos conseguem o domínio da técnica do instrumento por meio do treinamento.

Entendo que essa pesquisa pode contribuir na compreensão do ensaio e do processo do trabalho musical que é desenvolvido em grupo. Dentre os aspectos que essa autora discute consiste na colaboração que é empreendida no ensaio. Afirma que a colaboração define uma cultura do fazer musical, onde os *co-performers* têm necessariamente que interagir tanto musicalmente quanto socialmente. Segundo essa autora, a colaboração "permite aos músicos a oportunidade de cultivar ideias musicais, além de desenvolver relações interpessoais" (KING, 2004, p. 12).

Pressupostos teóricos

Essa pesquisa por considerar o ensaio da *Orquestra Camargo Guarnieri* como espaço para o ensino/aprendizagem de música enxerga esse espaço como um lugar no qual os músicos aprendem juntos e ao mesmo tempo. Nessas aprendizagens estão músicos com suas diferentes formações, e vindos de diferentes espaços de formação musical.

Com base nessas considerações, nessa pesquisa, o ensaio não é considerado apenas como espaço físico, mas um espaço que também é social. Dentre os autores consultados, está Schutz (1970) que expõe sobre mundos sociais e sobre o significado de se pertencer a um grupo social, que segundo o autor "o indivíduo sempre é membro de numerosos grupos sociais" (SCHUTZ, 1970, p. 80).

Quando se discute sobre o ensaio da orquestra Schutz (1964b) menciona que "a maior parte do conhecimento musical [...] é de origem social" (SCHUTZ, 1964b, p. 161). Ao executar uma obra o músico parte das experiências musicais que ele traz consigo e "esse acervo de experiências se refere indiretamente a todos seus semelhantes, passados e presentes, cujos atos e pensamentos contribuíram para edificar seu conhecimento" (SCHUTZ, 1964b, p. 161).

Schutz (1964b) também faz uma análise sobre "o caráter específico de todas as interações sociais vinculadas com o processo musical" (SCHUTZ, 1964b, p. 153), e apresenta a "comunicação com gestos, símbolos e expressões" na execução musical conjunta, e afirma que a orquestra está contextualizada nessa linguagem de gestos e símbolos. Esse autor afirma que

> se o processo comunicativo é realmente uma base de todas as relações sociais possíveis, assim ao contrário, toda comunicação pressupõe uma

> existência de algum tipo de interação social que, onde é uma condição indispensável de toda comunicação possível, não integra o processo comunicativo nem pode ser captada por ele (SCHUTZ, 1964b, p. 154).

Nessa perspectiva, o ensaio como um espaço de interações sociais é concebida por Bourdieu (1997) como sendo os espaços físicos e sociais, onde "os agentes são constituídos como tais em e pela relação" com os espaços, os "lugares" em que vivem (BOURDIEU, 1997, p. 160).

Segundo Bourdieu (2004), o espaço social consiste no "conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua *exterioridade mútua* e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também por relações de ordem, como acima, abaixo e *entre*" (BOURDIEU, 2004, p. 19).

Outra abordagem teórica importante consiste nas hierarquias da prática musical em grupos musicais. Michael Bozon (2000) trabalha com essas questões sobre as hierarquias, e "joga um papel importante no 'vivido' pelos praticantes", já que com seu caráter social a prática musical em si "implica em relações entre as pessoas que tocam juntas, e induz, ao mesmo tempo, a um processo de diferenciação entre grupos de músicos" (BOZON, 2000, p. 147-148).

Nessa perspectiva de compreender as práticas musicais no grupo social Turner (2000) é um autor que discute a interação social como "um conjunto de comportamentos (gestos) que as pessoas emitem e que os outros aceitam como significando um tipo e curso de ação particular" (TURNER, 2000, p. 67). Com base nessa afirmação, o grupo desempenha uma função na vida do indivíduo, e o grupo desempenha um poder na formação da auto-imagem daquele que está inserido nele, como afirma: "nos vemos refletidos nos gestos dos outros que são importantes para nós" (TURNER, 2000, p. 95).

O autor esclarece sobre a ideia de que existe a tendência de cada um de nós adquirirmos símbolos culturais dos grupos que são implantados nas relações sociais.

Nessa perspectiva, partir do micro pressupõe o individual e coletivo no ensino/aprendizagem. A partir de dados coletados nas observações será importante compreender como o ensaio é/está constituído socialmente na *Orquestra Camargo Guarnieri*.

Metodologia

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 23) o pesquisador qualitativo ressalta a natureza socialmente construída da realidade, valoriza a íntima relação entre o pesquisador e o que é

estudado, e considera as limitações situacionais que influenciam a investigação. Segundo o autor o pesquisador é um *bricoleur*, ou seja, uma pessoa que confecciona colchas, que "reúne imagens". Nesse sentido, o pesquisador reúne materiais empíricos, utilizando métodos para alcançar seus objetivos.

Nessa pesquisa, o objetivo é compreender como os músicos que fazem parte da orquestra ensinam/aprendem no ensaio da *Orquestra Camargo Guarnieri*. Nesse aspecto essa pesquisa assume características da pesquisa qualitativa, pois, segundo Denzin e Lincoln (2006), os pesquisadores qualitativos buscam soluções com relação aos modos como é criada a experiência social, e como ela adquire seu significado naquele grupo.

Diante desses objetivos acredita-se que o estudo de caso é o método para se alcançar os objetivos da pesquisa. Sendo assim, o estudo de caso revelou-se mais apropriado para a realização da pesquisa.

Um aspecto importante salientado por Yin (2005) é que o estudo de caso é uma pesquisa empírica que "investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (YIN, 2005, p. 32). Nesse aspecto o ensinar/aprender no ensaio é o fenômeno; e o contexto é tanto do ensaio quanto o da orquestra, sendo que o contexto não está separado desse fenômeno.

A coleta de dados está organizada em três frentes: a primeira frente se constitui nas observações dos ensaios da *Orquestra Camargo Guarnieri* a segunda frente se constitui em entrevistas com regentes professores que estiveram à frente da orquestra e a terceira frente teve como foco o levantamento de documentos, atas, relatórios de atividades da orquestra e pareceres de professores relacionados à orquestra.

Fontes de pesquisa

Observação

A observação foi a fonte de coleta de dados nos ensaios da Orquestra Camargo Guarnieri. Enquanto técnica de coleta de dados a observação se situa "essencialmente no presente" (KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 25). Trata-se de "um processo e não de um mecanismo simples de impressão por reprodução" (id. ibidem, p. 23). Nesse processo o observador vai construindo a sua forma de ver e vivenciar nesse presente.

Observar o ensaio da *Orquestra Camargo Guarnieri* para compreender o ensino/aprendizagem exigiu um esforço em como olhar e uma definição do que olhar. Morato

e Gonçalves (2009) discutem sobre o olhar na observação e afirmam que "não há uma situação educativa igual a outra" (MORATO; GONÇALVES, 2009, p. 113).

Atas, relatórios e pareceres

Nessa pesquisa os documentos escritos utilizados são as atas das reuniões do DEMAC[3], Relatórios de Atividades da Orquestra, bem como pareceres de professores sobre esses relatórios. A decisão de consulta aos documentos escritos justifica-se por buscar compreender a orquestra pelo viés das atas durante os seus doze anos.

De acordo com May (2004) se os documentos forem vistos e lidos como a "sedimentação das práticas sociais" tem o potencial

> de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares dos eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos os quais se referem e descrevem lugares e relações sociais de uma época na qual podíamos não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes (MAY, 2004, p. 205-206).

Entrevistas

Acredita-se que serão realizadas três entrevistas com o objetivo de esclarecer a respeito do percurso da orquestra durante esses anos, e como esses fatos se apresentam na orquestra, atualmente. As três entrevistas serão realizadas com o regente que esteve à frente da orquestra de 2000 a primeiro semestre de 2008, a segunda com o que regeu-a no segundo semestre de 2008 e a terceira, e última, com o atual regente que desde 2009 tem regido a *Orquestra Camargo Guarnieri*.

Considerações finais

Esse projeto de pesquisa tem como objetivo compreender o ensino/aprendizagem no ensaio da *Orquestra Camargo Guarnieri.* Após os dados coletados, pretende-se analisá-los, e ao mesmo tempo, dedicar ao estudo do referencial teórico com o interesse de ampliar as discussões sobre a área e buscar outros autores que possam contribuir para essa pesquisa. Nessa primeira etapa as atenções foram para que o trabalho tivesse uma coesão de ideias à partir do objetivo proposto, e também uma delimitação do objeto de pesquisa, ou seja, do ensinar/aprender no espaço do ensaio da *Orquestra Camargo Guarnieri.*

[3] DEMAC - Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (coord). *Miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. 5. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2004.

BOZON, Michael. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 147-148, abr-nov. 2000.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. (Orgs) *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade*: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KAPLAN, Max. Telopractice: a symphony orchestra as it prepares for a concert. *Social Forces*, v. 33, n. 4, may. 1955.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier. *Metodologia da recolha de dados*: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Tradução de Carlos Aboim Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

KING, Elaine C. Colaboration and the study of ensemble rehearsal. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION & COGNITION. 8., 2004, Evanston. Proceedings... 2004. Evanston: ICMPC, 2004. p. 11-16.

MAY, T. *Pesquisa social:* questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORATO, Cintia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). *Práticas de ensinar música*: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SCHUTZ, Alfred. El ciudadano bien informado: ensayo sobre la distribución social del conocimiento. In: SCHUTZ, Alfred. *Estudios sobre teoria social.* Buenos Aires, Amorrortu editores, 1964a. p. 120-152.

SCHUTZ, Alfred. La ejecución musical conjunta: estúdio sobre las relaciones sociales. In: SCHUTZ, Alfred. *Estudios sobre teoria social*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1964b. p. 153-170.

SCHUTZ, Alfred. O mundo das relações sociais. In: WAGNER, Helmut R. *Fenomenologia das relações sociais:* textos escolhidos de Alfred Schutz, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970. (Biblioteca de ciências sociais)

SPITZER, John; ZASLAW, Neal. Orchestra: bibliography. In: SADIE, Stanley; TYRRELL, John (Ed.). *The new grove dictionary of music and musicians.* 2. ed.. New York: Macmillan Publishers Limited 2001, 2002. V. 29 (2001). Reimpressão revisada de 2002.

TURNER, Jonathan H. *Sociologia*: conceitos e aplicações. Makron Books, São Paulo, 2000.

VIEIRA, Johannes. *Orquestra Camargo Guarnieri*: documentação da sua história. Monografia (Habilitação em Música), Curso de Educação Artística, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

WERNET, Klaus. *Camargo Guarnieri*: memórias e reflexões sobre a música no Brasil. Dissertação (Mestrado em Musicologia), Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Outras fontes de pesquisa

Atas das reuniões do CONDEMAC
Pareceres dos relatores
Relatórios de Atividades da *Orquestra Camargo Guarnieri*

O estágio supervisionado em educação musical: postura contextualista ou essencialista?

Fernando Stanzione Galizia
UFSCar
fernandogalizia@gmail.com

Roberto Ferrari Bronzatti
UFSCar
betoferrariwn@gmail.com

Matheus Felipe de Oliveira Pagliacci
UFSCar
theuspagliacci1311@hotmail.com

Resumo: Ao relatar uma vivência de ensino musical realizada no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), este trabalho tem como objetivo refletir sobre a relação entre a excelência musical e aspectos sociais na aula de música. Dentre as questões levantadas, destacamos a seguinte: uma aula de música que tenha como objetivo algum aspecto social ou humanizador pode ou deve valorizar o resultado artístico-musical de seus alunos? Para responder a esta pergunta e alcançar nosso objetivo, recorremos à literatura sobre as concepções contextualista e essencialista aplicadas ao ensino de música. A partir da regência ministrada no estágio, que procurou unir objetivos sociais e artístico-musicais, concluímos que é possível que uma aula de música tenha conteúdos musicais e objetivos artístico-musicais sem deixar de trabalhar aspectos sociais e humanizadores.

Palavras chave: Música; Educação musical; Estágio supervisionado; Concepções contextualista e essencialista.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar uma vivência de ensino musical realizada no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O cerne do trabalho realizado nessa disciplina nasce, porém, muito antes, durante toda nossa trajetória no curso de licenciatura, quando pudemos vivenciar e refletir sobre as diferentes funções da educação musical na sociedade, com destaque para a proposta de projetos musicais de cunho social. Houve o contato, direta e indiretamente, com a estrutura de projetos de diferentes estados brasileiros e oriundos de diferentes espaços (acadêmico, ONGs, etc.), por meio de pesquisas estimuladas em aula e também do contato com grupos mais acessíveis. De uma destas experiências, tivemos a oportunidade de conhecer de perto o projeto *Orquestra de Metais Lyra Tatuí*, sob a responsabilidade do trompista Adalto Soares e da percussionista Silvia Zambonini. Tal

experiência veio contribuir em nossas reflexões sobre o uso da música para finalidades sociais.

O projeto de Adalto e Silvia atende crianças e adolescentes oriundos de comunidades de baixa renda da cidade de Tatuí através da prática musical. O objetivo de proporcionar aos seus participantes, provenientes de classes de baixa renda, a oportunidade de aprender, através da música, noções de civismo, respeito aos colegas, disciplina e o convívio social, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências benéficas ao bom desempenho escolar e a interação com a família e a comunidade, é aliado a um nível de excelência musical de destaque.

A rotina dos ensaios, bem como o interesse e a disciplina dos alunos em relação ao projeto, nos deixou impressionados, pois, até então, nosso conceito de projetos sociais que trabalham com música se restringia a considerar o uso desta como um meio apenas, não sendo objetivo a busca por excelência musical. Dessa forma, predominava a excessiva valorização do processo, deixando em segundo plano o resultado musical. Outro ponto de destaque que pudemos perceber na orquestra de Tatuí foi a interação social e a convivência entre os integrantes do grupo. Pudemos perceber, também, como se dão as relações entre os regentes e os integrantes: o grupo, para nós, se assemelhava a uma família.

Apesar da experiência com outras propostas de ensino musical de cunho social ter sido importante para nossa formação, poder acompanhar os ensaios da “Lyra” e entender seu funcionamento nos estimulou a alimentar a visão crítica acerca do uso da educação musical em contextos sociais.

A partir dessa experiência levantamos o seguinte questionamento: é necessário desvincular a preocupação com a excelência musical de um projeto que visa o aspecto social? Em outras palavras, um projeto musical de cunho social pode ou deve valorizar o resultado artístico-musical? A partir de nossa trajetória no curso, sempre trabalhamos com uma realidade: a de que projetos onde ocorre notável desempenho musical têm seu aspecto social anulado. Porém, o projeto da Lyra contrariava essa nossa expectativa: havia um resultado musical de alto nível, sem haver prejuízo aos aspectos sociais propostos em seus objetivos.

Transferindo essa problemática para a atuação do educador musical em sala de aula da educação básica e embasados na definição das concepções contextualista e essencialista de Penna (2006), decidimos aplicar em nossas regências da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Musical uma prática pedagógico-musical onde houvesse, ao mesmo tempo, uma preocupação com um aprendizado sólido em música pelos alunos e uma preocupação em realizar um trabalho social de relevância.

Embasamento teórico

Para fundamentar tal argumentação, acreditamos ser pertinente recorrer à Penna (2006). Esta autora discorre sobre duas concepções possíveis para a atuação do educador musical: a essencialista e a contextualista. A primeira consiste no ensino da música ou da arte como finalidade e não como um meio. Nas palavras da autora:

> A concepção essencialista, que procurava fundamentar o ensino de arte (ou de música) nos seus conhecimentos próprios, trouxe uma certa ênfase no domínio técnco-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão conservatorial de ensino (*id*. p. 37).

Percebe-se, a partir da citação acima, que a postura essencialista oferece o risco de uma "tecnização" do ensino de música, deixando de lado os aspectos sociais do trabalho docente. A autora ressalta ainda o "padrão conservatorial de ensino", que pode ser entendido como o "modelo conservatório" de Freire (1992). Esta autora utiliza este termo para aqueles cursos de música onde a ênfase está na teoria musical e na técnica virtuosística, focando geralmente a música européia erudita.

Esse modelo, ainda segundo a autora, despreza radicalmente a música popular e o ensino informal, além de não levar em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor. Galizia (2007) ressalta ainda que a autora utiliza a palavra conservatório para designar um modelo de ensino, e não uma instituição de ensino, que pode ou não adotar esse modelo.

Sobre a concepção contextualista, Penna (2006) mostra que a finalidade a ser desenvolvida é a formação global do indivíduo, sendo a música, neste caso, um intermédio para essa formação: "os objetivos contextualistas [...] colocavam em primeiro plano a formação global do indivíduo, voltando-se para aspectos psicológicos ou sociais" (PENNA, 2006. p. 37). Neste caso, a partir da citação, percebe-se que o risco da postura contextualista é o educador musical se afastar do conteúdo que trabalha, a música, focando-se exclusivamente em aspectos outros, denominados como "sociais", e difíceis de serem mensurados. Segundo Lanier (1997 *apud* PENNA, 2006), nesse caso "a experiência com a arte é meramente um

meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma, mas como veículo" (*id.*, p. 37).

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.

A partir do exposto, voltamos às nossas questões iniciais. Como não transformar nossas aulas em meros momentos de lazer e entender a música como uma forma de conhecimento passível de ser ensinada sem transformar este ensino em algo tecnicista, nos moldes dos antigos conservatórios? Seria possível equilibrar as duas vertentes descritas acima? Dispostos a tentar achar respostas para todas estas questões, decidimos trabalhá-las em nossa regência de Estágio em música.

A regência ministrada na disciplina de Estágio Supervisionado em Música

Primeiramente se faz necessário discorrer sobre o funcionamento da estrutura do Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Música. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, determina em seu Artigo Primeiro que o estágio é um:

> Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior [...] que "faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando" e "visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

As atividades desempenhadas por estes educandos podem ser de três tipos:

> O estágio supervisionado dos cursos de licenciatura compreende, entre outras atividades, os momentos em que os licenciandos assistem à atuação de um educador mais experiente (estágio de observação), os momentos em que o estagiário assume o controle da ação pedagógica (estágio de regência), além dos projetos em que o estagiário participa na escola (estágio de

> intervenção ou participação (MACHADO, GALIZIA, FERNANDES e FIORUSSI, 2011, p. 15).

Dessa forma, os estagiários, nesse primeiro semestre de 2011, puderam optar em se inserir em turmas do Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental ou ainda no ensino médio para participar de aulas do professor da disciplina Arte correspondente a essa(s) turma(s) na função de observador. O estagiário teve por objetivo observar, refletir e embasar suas reflexões em autores tanto da educação musical quanto da educação de maneira geral.

Entendemos essa observação como sendo o olhar direcionado para as práticas pedagógicas do professor. Não deixamos de observar as relações entre os alunos, mas, em nossa opinião, a função do estagiário é ver como o professor atua em sala de aula, como são suas estratégias de ensino, bem como se dá sua relação com a classe. No tocante às reflexões e ao embasamento, entendemos que estes tiveram o objetivo de fundamentar nossas reflexões, atribuindo parâmetros para as mesmas.

Todo esse processo (observação, reflexão e embasamento) foi de fundamental importância para a elaboração das aulas de regência, que foram realizadas na(s) mesma(s) turma(s) onde foram feitas as observações. Os estagiários tiveram a incumbência de aplicar duas aulas para cada turma escolhida. O planejamento dessas aulas levou em consideração a faixa etária dos alunos, bem como seus perfis e os recursos disponíveis em sala. Além desses fatores, julgamos importante pensar a maneira de como ensinaríamos a música já que, a partir de nossas observações, pudemos constatar que os professores da disciplina Arte, responsáveis pelo ensino de conteúdos musicais, ministravam suas aulas de duas formas contrastantes: ou o ensino de música contemplava somente a técnica instrumental ou focava somente os aspectos sociais e humanistas, com pouco ou nenhum conteúdo musical.

A partir disso e da nossa experiência com a *Orquestra de Metais Lyra Tatuí*, decidimos por planejar nossas aulas tentando alcançar um meio termo dentre estes aspectos: ministrar as aulas com conteúdos musicais claros, com o objetivo de gerar aprendizado significativo nestes conteúdos e, ao mesmo tempo, trabalhar aspectos sociais e humanistas. A fim de explicitar melhor o que foi escrito acima, destacaremos duas turmas do ensino médio em que trabalhamos: uma de primeira série e outra de segunda série.

As regências ministradas na turma de primeira série do ensino médio

Em relação à turma de primeira série do ensino médio, as duas aulas ministradas tiveram objetivos e conteúdos distintos, mas ao mesmo tempo foram coerentes entre si e interligadas. Ao final da primeira aula, os alunos deveriam:

- Ter conhecimento das diferentes formas do fazer musical (tradicional e alternativo);
- Ter seu conceito "do que é música" ampliado;
- Ser capaz de considerar a possibilidade de se fazer música sem instrumentos musicais (com o corpo e/ou a voz);

Além disso, também foi um objetivo da aula promover e fomentar uma boa interação entre alunos e os estagiários. Para desenvolver estes objetivos, foram exibidos alguns vídeos musicais, seguidos de um debate sobre seu conteúdo. Após isso, foi feita uma atividade de apreciação por meio de uma música baseada nas idéias de Murray Schafer (1991).

Na segunda aula, objetivou-se que, ao seu final, os alunos fossem capazes de:

- Executar sessões rítmicas propostas;
- Executar a música "Wisky agogô" utilizando a percussão corporal.

As regências ministradas na turma de segunda série do ensino médio

Já em relação à turma de segunda série do ensino médio, as duas aulas foram planejadas em um único plano de unidade. Como objetivos, ao final da aula os alunos deveriam ser capazes de reproduzir determinados ambientes sonoros demonstrando, assim, compreensão do conceito de paisagem sonora e aumentando sua sensibilidade à escuta. Além disso, pretendeu-se que os alunos, ao final da aula, se tornassem mais receptivos à idéia de uma concepção de música que extrapole os limites de estilo e/ou tipos de formação de conjunto. Para atingir esses objetivos, os conteúdos utilizados foram paisagem sonora e relativização do conceito de música.

Estabelecendo relações entre as turmas

Em relação ao conteúdo musical, partimos do pressuposto de que deveria haver uma participação ativa dos alunos durante as aulas. Em outras palavras, através de diferentes fazeres musicais, nossa proposta foi estimular a visão crítica dos estudantes sobre música e também sobre elementos específicos da linguagem musical. Nessas aulas utilizamos recursos audiovisuais que permitiram o desenvolvimento da atividade de apreciação. Mostramos diferentes músicas, de diferentes gêneros, com o objetivo de proporcionar aos alunos um

espaço de reflexão sobre aspectos estéticos, históricos e sociais, pois acreditamos que para iniciar o ensino de música é preciso estabelecer uma compatibilidade de gêneros musicais que proporcionam uma comunicação entre professor e aluno.

Além disso, buscamos mostrar as mais variadas formações musicais, que possibilitaram aos alunos uma reflexão sobre instrumentação, formação musical, performance e sobre o que vem a ser música, baseado nas idéias de Schafer (1991):

> O carpinteiro não faz música enquanto martela, porque ele não tem a intenção de fazer. O importante é martelar os pregos. Do mesmo modo que o lixeiro, o importante é realizar sua atividade, ou seja, jogar a lata de lixo no caminhão. Mas isso não quer dizer que não há possibilidade de se fazer música utilizando um martelo como instrumento. Por exemplo, se o carpinteiro, enquanto martela, começa assobiar, suas batidas servem de apoio (ritmo) para seu assobio (melodia), e isso passa a ser música para ele, pois as marteladas sugeriram o assobio, mesmo que talvez essa sugestão tenha partido do seu subconsciente. Porém a palavra intenção não se refere só ao emissor, mas também ao receptor, ou seja, o som que o carpinteiro faz com o martelo e seu assobio, pode não ter a intenção de ser ouvido por uma pessoa que está perto realizando outra atividade, por exemplo. Nesse caso, o som não é música para ele. É como na mesa do jantar. Enquanto estamos comendo, os sons dos talheres são incidentais, mas se alguém decidir percutir os talheres nos copos, vira música. (*id*. p.35)

Houve também atividades práticas em ambas as turmas. Na primeira, os alunos tiveram que executar alguns *ostinatos* simples propostos por Lucas Ciavatta (2003), no método “O Passo” e, na segunda, os alunos foram estimulados a criar uma paisagem sonora determinada pelos estagiários.

Porém, como viemos explorando no trabalho, não houve apenas preocupação com conteúdos musicais, especificamente. Os aspectos sociais foram levados em consideração e, vale ressaltar que em nenhum momento estes estiveram desvinculados dos conteúdos musicais, pois, de acordo com Subtil (2008) “através da arte nos reconhecemos como seres humanos sociais e culturais” (*id*, p.3). Foi importante, então, proporcionar aos alunos momentos de interação com a turma, com os estagiários e estimular também o senso crítico em relação à música. Essa mesma autora afirma que “nesse sentido aparece [...] a idéia de arte como reflexão e uma visão mais crítica do papel da arte na sociedade mesmo com ênfase no individual e na subjetividade” (SUBTIL, 2008, p.4).

Considerações finais

Por meio das regências do Estágio Supervisionado em Música pudemos constatar, na prática, a possibilidade de serem alcançados resultados sociais através de uma abordagem

musical que explore aspectos técnicos e estéticos. Tal experiência, somada à nossa visita aos ensaios da *Orquestra de Metais Lyra Tatuí*, reforça-nos a idéia de que, enquanto profissionais da música, faz-se necessário que esta figure em primeiro plano em termos de conteúdo a ser trabalhado e objetivos de aprendizagem, sendo que tal direcionamento não anula a obtenção de resultados sociais e humanizadores.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em 19/09/2010.

CIAVATTA, Lucas. **O passo**. Rio de Janeiro: edição do autor, 2003.

FONTERRADA, Marisa. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FREIRE, Vanda L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, 01, 1992, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ABEM, 1992, CD-ROM.

GALIZIA, Fernando S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música.** Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MACHADO, Daniela D.; GALIZIA, Fernando S.; FERNANDES, José A. B.; FIORUSSI, Eduardo. **O estágio curricular obrigatório na formação do educador musical:** a proposta da UFSCar para a modalidade a distância. São Carlos: Coleção UAB-UFSCar, 2011.

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

SCHAFER, Murray. **Ouvido Pensante.** São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SUBTIL, Maria José Dozza. Os sentidos atribuídos à arte por licenciandos de música. IN: **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, 10, 2008, São Paulo. São Paulo: ABEM, 2008, CD-ROM**.**

O PED música: O projeto de estímulo à docência na escola estadual de Ouro Preto

Breno Henrique Matias
brenogaules@hotmail.com
Universidade Federal de Ouro Preto

Matheus Ladeira Ferro
matheusferro@live.com
Universidade Federal de Ouro Preto

Rômulo de Paula Leite da Silva
romulo.mus@hotmail.com
Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou a criação do PED - UFOP (Projeto de Estimulo à Docência) da Universidade Federal de Ouro Preto. Dentro deste projeto surge no ano de 2010 o PED – MÚSICA que tem com o objetivo a melhoria na formação docente. Este artigo traz uma reflexão sobre o projeto de música instrumental desenvolvido na Escola Estadual de Ouro Preto através do PED – MÚSICA. Ainda traz uma discussão acerca do trabalho realizado em sala de aula e no extra-turno expondo os limites e as possibilidades de trabalho encontradas, além das contribuições que este projeto proporciona na formação docente.

Palavras chaves: PED – MÚSICA, Formação Docente, PIBID

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou a criação do PED - UFOP (Projeto de Estimulo à Docência) da Universidade Federal de Ouro Preto. O projeto tem como um dos principais objetivos a melhoria na formação docente, além de possibilitar uma interação entre a pesquisa, extensão e ensino, que é o tripé que move as ações educativas, tornando-as mais significantes. Através deste projeto realiza-se a inserção de futuros professores nos espaços escolares. Dentro do Projeto de Estímulo à Docência estão presentes subprojetos, sendo um destes o do curso de música da Universidade Federal de Ouro Preto, intitulado de PED – MÚSICA, que iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2010 e conta com a participação de dezessete membros sendo: um professor coordenador[1]; quatro professores supervisores[2] das escolas de educação básica; doze bolsistas estudantes do curso de licenciatura na área de Música; e um bolsista do curso de Pedagogia.

[1] Os coordenadores são professores da UFOP, que acompanham todos os trabalhos dos supervisores e alunos bolsistas.

[2] Os supervisores são professores da rede Estadual de ensino e eles têm a função de acompanhar os alunos bolsistas dentro dos espaços escolares, orientando-os e auxiliando-os nas realizações de atividades escolares, nas

O PED – MÚSICA atua em quatro escolas da rede estadual de ensino, nas quais desenvolve projetos e neste artigo será exposto o trabalho realizado com música instrumental na Escola Estadual de Ouro Preto. Este trabalho percorreu dois contextos sendo um deles a sala de aula e o outro, o extra-turno, dentro desta mesma escola. Foram analisadas situações do espaço e disposições dos alunos quanto ao aprendizado musical fazendo uma comparação entre os contextos e os resultados atingidos com cada grupo trabalhado.

O PED - MÚSICA

Como supracitado, o grupo do PED - MÚSICA é um dos subprojetos do PED – UFOP (Projeto de Estimulo à Docência da Universidade Federal de Ouro Preto), que abrange também todas as outras licenciaturas ofertadas pela UFOP. O grupo de bolsistas do PED - MÚSICA realiza um encontro semanal com a coordenadora do projeto e com as supervisoras de cada uma das equipes de bolsistas atuantes nas escolas. Nestes encontros discute-se formas de trabalho nas escolas e realiza-se estudos de documentos como CBC (Conteúdo Básico Comum), PCN[3] (Parâmetros Curriculares Nacionais) e legislações de ensino[4] que dão rumo aos trabalhos docentes, além de serem realizadas discussões teóricas acerca de conceitos de: aprendizagem significativa, interdisciplinaridade, música como área de conhecimento e ensino de música a luz de autores como SCHROEDER (2009), MIRAS (2006), ZABALA, (2006).

As escolas atendidas pelo PED-MÚSICA são as seguintes: Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, Escola Estadual Dom Velloso, Escola Estadual de Ouro Preto e Escola Estadual Dom Silvério. Estas escolas são nas cidades de Mariana e Ouro Preto. Em cada uma das quatro escolas atua uma equipe composta por três alunos bolsistas e um supervisor.

Elaboração da proposta do projeto

relações com os demais funcionários que compõem a comunidade escolar e na implantação dos projetos propostos pelos bolsistas para cada escola.

[3] Foram estudados os PCN introdução, Temas Transversais e Arte.

[4] LDB 9.394/1996, Lei 11.769/2008.

Ao iniciar as atividades junto à escola realizou-se um breve período de observações e optou-se por elaborar, no primeiro semestre letivo de 2010, um instrumento diagnóstico a fim de levantar dados referentes às questões musicais e sociais dos alunos e da comunidade escolar, bem como para contextualizar o local de atuação. Este procedimento se fez necessário a fim de se traçar um panorama sobre questões relativas à escuta e ao gosto musical dos estudantes atendidos pelo programa. Este instrumento também teve o objetivo de descobrir conhecimentos prévios destes dentro da área de música. Segundo a avaliação realizada, MIRAS (2006) afirma que:

> Além de lhe permitirem realizar este contato inicial com o novo conteúdo, esses conhecimentos prévios são os fundamentos da construção dos novos significados. Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem. (MIRAS, 2006, p.61)

E, segundo o PCN Arte (p. 69), "*no percurso criador específico da arte, os alunos estabelecem relações entre seu conhecimento prévio na área artística e as questões que um determinado trabalho desperta*". Com isso, o diagnóstico tornou-se um ponto chave já que através da análise dos dados levantados foi possível conhecer um pouco do contexto escolar e das questões musicais inerentes aos alunos e a escola e assim propor um projeto que fosse de interesse desta comunidade escolar. Dessa forma tornou-se visível as possibilidades de atuação, pois as demandas apontadas no diagnóstico serviram como ponto de partida dos projetos propostos.

Após a análise dos dados do diagnóstico foi possível constatar que na Escola Estadual de Ouro Preto a música não consta na grade curricular como disciplina, portanto, não existe na instituição um ensino formal de música. A disciplina de Artes[5] é ministrada por um professor com formação em Artes Cênicas e que é designado através de um processo no qual os pré-requisitos analisados são a formação na área e o tempo de trabalho prestado para o Estado.

Ao investigarmos um pouco da história desta escola encontramos relatos da existência de uma fanfarra que, segundo um antigo funcionário, acabou devido à falta de renovação dos músicos, uma vez que os alunos que pertenciam à formação inicial desta formaram-se e deixaram a escola.

[5] Segundo o PCN, Arte se divide em quatro modalidades sendo, Dança, Teatro, Artes Visuais e Música.

No intuito de fazer um levantamento das experiências musicais destes alunos percorrendo todas as turmas da escola nos três turnos, realizamos uma entrevista e um questionário informal. Este procedimento foi realizado com 369 alunos desta escola, correspondendo a 44,78% do total de matriculados. Como resultados desta etapa destacam-se os seguintes dados: 31,7% têm músicos na família; 17% dos alunos relataram tocar instrumentos como violão, teclado, percussão, clarinete, bateria e flauta doce e 9,2% participam de projetos musicais. Além destes dados muitos alunos ao nos procurarem demonstraram interesse em participar de projetos que envolvessem performace. Diante deste quadro foi elaborado um projeto de música instrumental, apresentado posteriormente à comunidade escolar.

O projeto de música instrumental

O projeto de música instrumental foi desenvolvido no segundo semestre de 2010 e teve como objetivo possibilitar aos alunos experiências em criação e performace musical, em torno de um trabalho especificamente com música instrumental, mas realizado em grupo. Segundo BARBOSA (1996)

> O ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o inicio do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais. (BARBOSA, 1996. p.41)

A expectativa anterior era de que os alunos se interessariam pelo projeto diante do grande número destes que tinha contato com instrumentos. Já um fator que poderia ser prejudicial era o fato de nem todos os alunos possuírem seus próprios instrumentos, porém, como havia a possibilidade de compra através de verba do programa, pensamos que a solução do problema seria possível. Entretanto, os instrumentos não puderam ser comprados, sendo esta uma das críticas a se fazer ao PIBID: a não existência de verba de capital, que poderia ser gasta em material permanente. O previsto neste programa seria a verba de custeio, que acaba não contemplando esta finalidade. Diante desta situação, utilizamos alguns instrumentos da escola sendo que havia apenas instrumentos de percussão, o que fez com que houvesse uma mudança no direcionamento do trabalho.

Para tentar atender o maior número de alunos possível disponibilizamos dois horários: um no turno da tarde (extra-turno), para atender os alunos que estudavam pela manhã, o outro horário foi disponibilizado pela manhã para uma turma de 6º ano do projeto tempo integral[6]. Sendo assim, foi possível realizar o trabalho em dois espaços diferentes; sendo um a sala de aula com a turma do projeto integral e o outro no extra-turno com alunos que tivessem o interesse em participar do projeto.

O extra-turno

O trabalho desenvolvido no extra-turno foi aberto a todos os alunos, professores e funcionários da escola que se interessassem pelo projeto e pelo fazer musical, porém apenas os alunos participaram. O projeto foi desenvolvido em um horário que contempla o fim da tarde, visando assim uma maior abrangência quanto ao horário para o alunado da escola. A demanda de alunos, apesar de muitos alegarem querer aprender música, não foi muito grande. Provavelmente um fator que contribuiu para esta situação foi a falta de instrumentos, pois os alunos queriam, em sua maioria, aprender a tocar violão, e, como dito anteriormente, só havia na instituição instrumentos de percussão. Apesar desta dificuldade tivemos a presença de alguns alunos dispostos a participar do projeto e que levaram seu próprio instrumento para a sala de aula – o violão trazido de casa.

Inicialmente havia, em média, onze alunos participantes neste horário e alguns deles não possuíam nenhum tipo de instrumento, ou qualquer conhecimento musical. Entretanto todos estavam dispostos a realizar uma atividade musical, pois se dispunham a voltar na escola em um horário no qual não eram "obrigados" para participar do projeto. A escola disponibilizou um espaço para a realização do projeto que inicialmente, foi o auditório e, posteriormente uma sala de aula. Neste momento o PED-MÚSICA conquistou um espaço de trabalho, o que demonstrava que a escola estava aberta ao projeto.

No extra-turno, os alunos tinham entre treze e quinze anos e frequentavam entre o sétimo e nono ano da escola. Como a maioria possuía violão foi possível realizar um trabalho voltado a este instrumento, trabalhando acordes, conhecendo e nomeando as partes que compunham o violão e tocando em grupo. Com os alunos que não possuíam instrumentos foi desenvolvido um trabalho rítmico, a fim que eles pudessem fazer a parte percussiva e tocar

[6] O projeto tempo integral faz com que os alunos permaneçam na escola durante todo o dia e que a estes alunos sejam proporcionadas atividades diversificadas.

junto do violão. No final deste processo conseguimos tocar um ritmo de baião, sem nenhuma música especifica, pois entre os nossos objetivos estava também a criação.

Durante o projeto ocorreram evasões e, ao perguntarmos aos alunos o motivo, a resposta geral era de que haviam começado a fazer cursinho pré-técnico[7] e por isso não conseguiam mais ir a escola em outro horário.

A sala de aula

O projeto no turno da manhã foi realizado com alunos do sexto ano, do projeto tempo integral, e também foi aberto a alunos do período da tarde. Porém, não houve demanda dos alunos do turno da tarde. Já com os alunos do turno matutino, o trabalho foi feito em sala de aula e em espaços externos da escola. Utilizamos exclusivamente os instrumentos de percussão, pois os alunos não possuíam instrumentos.

Esta turma foi sugerida pela escola para realizarmos o trabalho musical e, no início do projeto, tivemos uma grande resistência dos alunos. Muito decidiam não fazer as atividades propostas e, os poucos que faziam não realizavam com grande entusiasmo. Era difícil fazer com que eles trabalhassem em conjunto, além de os alunos que não participavam das atividades estarem desmotivando os outros. Inicialmente tentou-se fazer com que todos tocassem juntos no mesmo pulso, mas isso parecia impossível, pois eram muito individualistas. Então optou-se por realizar questões rítmicas, passando pelo corpo e baseando-se em Dalcroze e Orff, mas mesmo assim foi difícil. Os alunos sempre nos pediam para que os deixássemos tocar o que quisessem e a decisão foi, então, fazer um acordo com a turma. Foi proposto que ao final de cada dia em que estivéssemos trabalhando com eles na escola deixaríamos os minutos finais para que eles tocassem da forma que quisessem, mas que deveriam cumprir as atividades propostas por nós, antes. A turma aceitou o acordo e em um destes momentos que tocavam observamos que esboçaram o ritmo do Zé Pereira dos Lacaios[8] e foi feita uma tentativa de organização para este ritmo, mas os poucos alunos que não conseguiam acompanhar acabavam dificultando o desenvolvimento da atividade, mesmo assim, vimos que houve interesse dos alunos. Passamos então a observar a turma com o intuito de encontrar algo que partisse dos conhecimentos prévios destes alunos e, nessas observações, vimos que a turma executou o ritmo do funk nos momentos de descontração.

[7] Muitos alunos desta instituição realizam exame de seleção para ingressarem em cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais, antigo CEFET - Ouro Preto.
[8] Bloco carnavalesco da cidade de Ouro Preto

Sentimos a necessidade de organizar o ritmo e partimos para a leitura gráfica, fazendo exercícios de direcionamento sonoro e sons curtos e longos baseados no educador musical Willems. Deste modo conseguimos fazer a distinção entre sons graves e agudos. Foi um grande avanço para o nosso propósito. Então escrevemos graficamente o ritmo do *funk* carioca, que é o mais veiculado na mídia. A partitura gráfica ficou disposta da seguinte maneira:

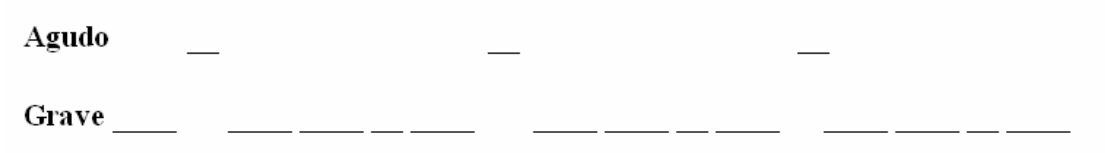


Figura 1 - Partitura Gráfica[9]

Desta forma, conseguimos organizar o ritmo e os alunos demonstraram grande interesse em executá-lo. Até mesmo os alunos que nunca haviam participado desta vez se envolveram na atividade.

Disposições dos alunos

Ao compararmos o projeto no extra-turno e na sala de aula fica visível a diferença de interesse entre os alunos do extra-turno e da sala de aula, pois alunos que participaram no extra-turno possuíam um grande interesse em realizar as atividades musicais, diferentemente do que acontecia, no início, com os alunos do projeto tempo integral (PROETI). Mesmo com estas disposições não podemos esquecer que houve evasão de alunos em função de outras atividades, o que demonstra que projetos, em horários não obrigatórios, ficam a margem das atividades essenciais da escola.

No tempo integral os alunos, mesmo não participando efetivamente no inicio, tiveram o contato com elementos musicais e nos propiciaram repensar nossas ações enquanto educadores, visando envolver o aluno no que era proposto. Conseguimos realizar o trabalho em grupo, que era uma barreira, que a primeira vista parecia intransponível.

As ações do projeto foram bem sucedidas quando se analisa o macro de toda a estrutura, entretanto, o trabalho educacional de uma escola acontece em diversos ambientes e o principal deles é a sala de aula, onde conseguimos, através do projeto de música instrumental, pensar e repensar possibilidades e estratégias de ensino que fossem capazes de

[9] Atividade baseada no educador musical Willems, utilizada aqui como recurso de organização do ritmo.

tornar o ensino mais significativo aos alunos, onde estes conseguiram realizar conexões entre o que era aprendido com sua vida cotidiana.

Conclusão

O PED MÚSICA, atrelado as políticas do PIBID/CAPES, tem conseguido atingir seu objetivo principal, que é a melhoria na formação do professor. A inserção dos alunos de graduação dentro do espaço escolar proporcionou experiências enriquecedoras à formação e a atuação docente.

Diante do trabalho realizado percebeu-se que há diversos espaços de atuação, mas que a sala de aula traz consigo um ambiente mais formal, diferente do extra-turno, onde os alunos podiam sair em qualquer momento, quando achassem conveniente. Além disso, o contexto sala de aula nos proporcionou repensarmos a nossa proposta, visando uma maior participação dos alunos. Desta forma o projeto gera uma construção da docência, onde a cada dia, replanejando o plano de aulas, nos tornamos mais atentos às questões de ensino – aprendizagem.

No seu primeiro ano de trabalho o PED-MÚSICA pôde tirar conclusões importantes, que nortearam as ações que estão sendo desenvolvidas no ano de 2011. Entre elas pode-se destacar que os trabalhos estão mais intensos no ambiente sala de aula, atrelando uma parceria com professores, de forma interdisciplinar, a fim de tornar mais significativo o aprendizado.

Referências

BARBOSA, Joel. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no Ensino de Primeiro Grau. In: *Revista da ABEM*, Salvador, nº 3, p. 39-50, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. v. 6, Brasília: MEC/SEF, 1997.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos; os conhecimentos prévios.. In: COLL, C. (Org.) *O construtivismo na sala de aula*. 6ª ed. São Paulo: Ática, p. 57-77. 2006.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.

ZABALA. A. "Os enfoques didáticos" in: COLL, C. (Org). *O construtivismo na sala de aula*. 6ª ed. São Paulo: Ática, p. 153-196. 2006

O perfil do educador musical atuante na educação infantil: um retrato da cidade de Natal/RN

Carolina Chaves Gomes
IFRN
carolinacg@ymail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados referentes à fase inicial da primeira etapa de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é analisar as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade de Natal/RN. Nessa fase da investigação, foi utilizado como instrumento um questionário constituído de perguntas abertas e fechadas, definido a partir de seis eixos centrais, contemplando os objetivos geral e específicos do trabalho, a saber: sobre o professor; traçando um perfil; sobre a escola; sobre a preparação para a aula; sobre a aula; satisfação pessoal. Como resultado, além dos dados indicarem um movimento recente mas expressivo de professores de música para a educação infantil, foi revelado que o perfil dos educadores musicais condiz com profissionais que buscam atualização tanto por cursos de capacitação quanto pelos da pós-graduação, procuram integrar sua atuação aos projetos escolares e dedicam parte do planejamento semanal para tal.

Palavras chave: educação infantil; educador musical; professor especialista.

A educação musical constitui-se hoje como um campo diversificado. Mais recentemente, a pesquisa em educação musical tem aprofundado questões diversas e, como aponta Figueiredo (2010, p. 173) “crescido sistematicamente, como se pode observar através das produções bibliográficas que tratam das mais diversas temáticas e estão cada vez mais disponíveis”. Dentro da abrangência da área de educação musical na atualidade, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa em nível de mestrado que se insere no âmbito da educação musical para o ensino infantil.

Tendo como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade de Natal/RN, especificamente buscou verificar: quais escolas oferecem aulas específicas de música na educação infantil; os conteúdos e as estratégicas metodológicas que caracterizam as aulas de música na educação infantil da cidade de Natal; as concepções pedagógicas de ensino da música dos profissionais atuantes nessa realidade; o perfil profissional desses professores, perpassando por sua formação, expectativas, planejamento e avaliação das aulas, e; as dimensões gerais relacionadas à infraestrutura, carga horária, integração pedagógica e demais aspectos relacionados à inserção das aulas de música, na educação infantil, na realidade escolar.

Nesse sentido, a pesquisa realizada foi dividida em duas etapas: a primeira identificando as escolas de Natal que oferecem aulas específicas de música na educação infantil, bem como aspectos gerais de seus espaços, práticas, concepções, formação, dentre outros; e a segunda realizando dois estudos de caso para verificar com maior profundidade essas características.

Para este artigo apresento os resultados referentes à fase inicial da primeira etapa da pesquisa, que trata especificamente da identificação do perfil do educador musical atuante nas aulas regulares da educação infantil. Espera-se que essa pesquisa auxilie no delineamento dos atuais espaços de atuação do educador musical, além de apresentar especificamente a realidade natalense acerca de suas demandas emergentes no que diz respeito ao ensino de música.

Na cidade de Natal apesar da Licenciatura em Música ser um curso recente (até o ano de 2004 ainda ingressavam alunos no curso de Educação Artística-Música), a Secretaria Municipal de Educação (SME) admite a necessidade de um professor específico de Arte na educação infantil quando esta estiver presente no projeto político pedagógico da escola, aspecto previsto pela Resolução 002/08 SME/PMN (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2008).

Com efeito, foi considerado como educador musical ou professor de música, aqueles que atuam no ensino da disciplina específica de música na escola regular, possuem formação na área, ou conferem ênfase à música em sua prática na disciplina Artes de modo a constituir uma disciplina específica. Assim, foram incluídos docentes que lecionavam a disciplina há mais de cinco anos e que possuíam alguma formação mínima em música, bem como graduandos do curso Música-Licenciatura que também eram responsáveis pela disciplina específica na escola regular.

Metodologia: construção e análise do questionário

Para identificação dos educadores musicais recorreu-se a abordagens específicas para a rede pública e rede privada. Ao final, dentre 208 escolas privadas investigadas, foram encontrados 15 professores de música e nas escolas públicas das 71 investigadas, 5 educadores atuantes na educação infantil. Assim, identificados os professores, na primeira fase da investigação foi aplicado questionário para caracterização desse profissional e sua atuação.

Nesse sentido, dediquei no questionário a primeira folha para a apresentação da pesquisa e, garantindo o anonimato, acrescentei um espaço opcional para e-mail, caso o

participante desejasse receber resultados da análise dos dados ao final da pesquisa. Acredito ser esse um espaço importante da relação do pesquisador com o participante, pois permite um *feedback* autorizado pelo mesmo, podendo se constituir posteriormente em um importante canal de comunicação com esse grupo de sujeitos.

O instrumento aplicado constituiu-se de perguntas abertas e fechadas para verificar estratégias, conteúdos, objetivos e concepções, bem como o perfil desse educador, perpassando por formação e expectativas. Nesse ponto, as perguntas abertas permitiram ao professor dissertar sobre sua prática, e as perguntas fechadas deram margem à análise quantitativa sintetizando a realidade e permitindo a rápida identificação de padrões e perfis.

Para elaboração do questionário foram definidos seis eixos centrais, contemplando os objetivos geral e específicos do trabalho, a saber: sobre o professor; traçando um perfil; sobre a escola; sobre a preparação para a aula; sobre a aula; satisfação pessoal.

Após a elaboração inicial, foi aplicado um questionário piloto com professores e pesquisadores da área, mas não pertencentes ao universo dos sujeitos contemplados pelo estudo. Ou seja, duas educadoras musicais que já lecionaram no ensino infantil e uma professora da graduação em Música que leciona a disciplina relacionada ao ensino infantil responderam ao questionário e apontaram dificuldades, lacunas e melhorias.

Assim, para aplicação do questionário apresentei e li integralmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes bem como os tópicos principais do questionário.

Para análise, os vinte questionários recebidos, foram dispostos em planilhas para facilitar a visualização. Para as questões fechadas disponibilizei os dados no software *Statistical Package Social Science* (SPSS) versão 16.0, a fim de utilizar a análise estatística necessária para a leitura dos dados.

O educador musical na educação infantil: traçando um perfil

Foram identificados 20 professores, sendo 5 atuantes na rede pública municipal de ensino e 15 na rede privada. Desses, 10 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Interessante notar a distribuição de gênero, pois a educação infantil é geralmente, associada empiricamente ao gênero feminino (BELLOCHIO E FIGUEIREDO, 2009, p. 37; CARDOSO, 2007, p. 1), sendo que, na educação musical foi observada uma distribuição igualitária contemplando o gênero masculino em 50% dos casos.

Com relação à faixa etária, conforme a TAB. 2, 65% dos professores encontram-se entre 21 e 30 anos, e a média de idade está em 30 anos:

Tabela 2: Percentual cumulativo por faixa etária.

Idade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
21 a 24	6	30,0	30,0
26 a 30	7	35,0	65,0
31 a 34	3	15,0	80,0
40 a 44	3	15,0	95,0
47	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	
Média: 30			

De acordo com os dados, a maioria da população que constitui esses profissionais pode ser considerada uma população jovem. Tal situação pode ser explicada se observarmos a TAB. 3 que apresenta o nível de escolaridade dos participantes, verificando o grande número de profissionais ainda em formação.

Tabela 3: Percentual cumulativo por escolaridade.

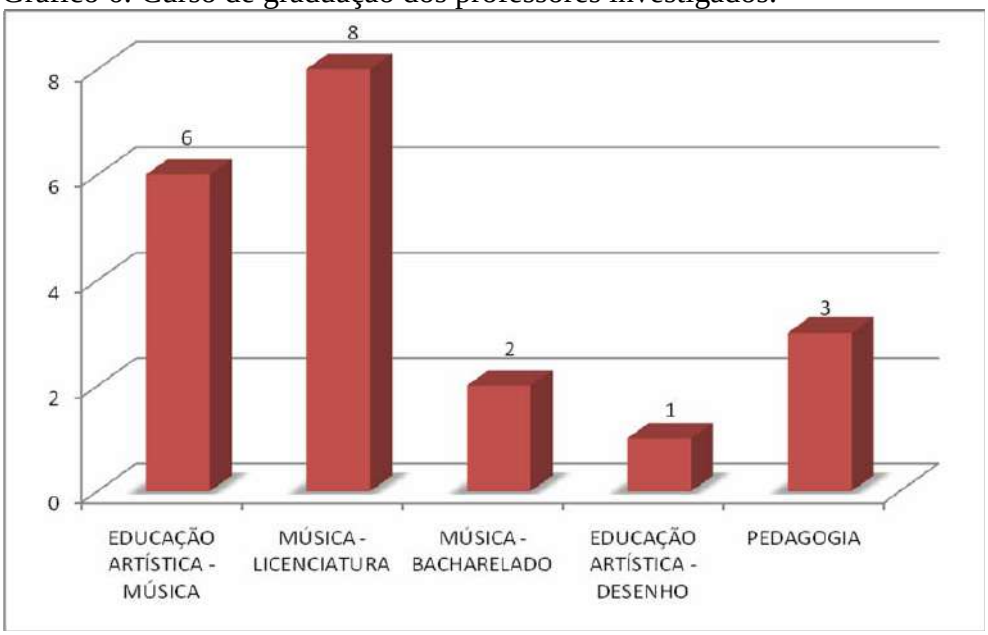
Escolaridade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
Superior incompleto	6	30,0	30,0
Superior completo	6	30,0	60,0
Especialização incompleta	1	5,0	65,0
Especialização completa	5	25,0	90,0
Mestrado incompleto	1	5,0	95,0
Mestrado completo	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	

Os resultados da tabela mostram que 30% dos educadores musicais atuantes no ensino infantil ainda estão cursando a graduação, e somados aos que possuem apenas o nível superior completo contemplam 60% da escolaridade dos participantes.

Outro dado que merece atenção é o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* por parte de 2 professores (que representam 10% do total), que, juntamente com a categoria que cursou ou cursa especialização, totalizam o restante dos 40% dos participantes. Assim, constatando-se uma porcentagem tão alta desses profissionais na pós-graduação, é notória a busca pela formação continuada desses docentes atuantes no ensino infantil, além da entrada "prematura" no mercado de trabalho, ou seja, antes da finalização do curso de graduação.

Com relação à formação no nível superior dos professores de música investigados (GRAF. 6), ressalto que há 4 participantes cuja graduação foi em área distinta da música. Contudo, esses profissionais foram reconhecidos como educadores musicais, pois lecionam a disciplina específica de Música há mais de 5 anos e realizaram nesse período cursos de formação continuada na área de música e educação musical.

Gráfico 6: Curso de graduação dos professores investigados.



Assim, conforme apresentado no GRAF. 6, os resultados mostram que 6 educadores são formados em Educação Artística-Música, 8 em Música-Licenciatura, 2 em Música-Bacharelado, 1 em Educação Artística-Desenho e 3 em Pedagogia. Dentre os 8 docentes cujo curso de graduação é Música-Licenciatura, 5 são graduandos, ou seja, apenas 3 profissionais dentre os investigados estão formados nessa habilitação. Na mesma situação, 1 dos docentes do curso de Pedagogia também é graduando. Os professores da rede pública municipal de ensino investigados são formados em Educação Artística-Música (4) e Educação Artística-Desenho (1).

Tal distribuição representa bem a realidade da formação e atuação de licenciados em música na cidade de Natal. Nela, o curso de Música-Licenciatura está formando as primeiras turmas, que ingressaram a partir do ano de 2005, e começam a se inserir no mercado de trabalho nas escolas privadas da cidade. Além disso, a Prefeitura Municipal, até o momento da coleta de dados, só possuía em seu quadro professores graduados em Educação Artística. Contudo, foi realizado em 2010 o primeiro concurso municipal destinado às habilitações

específicas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais) a partir do qual os graduados na nova licenciatura começam a se inserir. Nessa nova distribuição, em que estão presentes todas as áreas artísticas em suas especificidades, o ensino de música ficará destinado aos terceiros e sétimos anos do ensino fundamental, sendo que não há determinação acerca da educação infantil, que, geralmente, tem ficado a cargo da habilitação artística do professor de artes da escola, seja ela qual for, ou a cargo do professor de Múltiplas Linguagens, apresentado anteriormente como um "substituto" ao professor de Artes em virtude da falta do mesmo.

Com relação ao tempo que os professores ministram aulas de Música (TAB. 4), os dados apresentam uma concentração de 45% dos docentes entre 2 e 6 anos de magistério na disciplina. E, apesar de existirem docentes com tempo acima de 6 anos, a média de anos na docência em Música está em 4 anos e meio.

Tabela 4: Tempo de docência em Música.

Docência em Música	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
Até 1 ano	2	10,0	10,0
Entre 1 e 2 anos	1	5,0	15,0
Entre 2 e 4 anos	3	15,0	30,0
Entre 4 e 6 anos	6	30,0	60,0
Entre 6 e 8 anos	2	10,0	70,0
Entre 8 e 10 anos	2	10,0	80,0
Mais de 15 anos	4	20,0	100,0
Total	20	100,0	
Média: 4,55			

No que se refere ao tempo de magistério na educação infantil (com média de 3 anos), parece ser mais recente ou ter se iniciado juntamente à docência em Música. A TAB. 5 apresenta um cruzamento entre o tempo de docência em cada um dos grupos.

Tabela 5: Tempo de docência em Música *versus* Tempo de docência na educação infantil.

		Tempo de Docência em Educação Infantil							
		Até 1 ano	Entre 1 e 2 anos	Entre 2 e 4 anos	Entre 4 e 6 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 8 e 10 anos	Mais de 15 anos	Total
Docência	Até 1 ano	**2**	-	-	-	-	-	-	2
	Entre 1 e 2 anos	-	**1**	-	-	-	-	-	1

	Entre 2 e 4 anos	-	2	**1**	-	-	-	-	3
	Entre 4 e 6 anos	-	2	1	**2**	1	-	-	6
	Entre 6 e 8 anos	1	-	1	-	-	-	-	2
	Entre 8 e 10 anos	1	-	-	-	-	**1**	-	2
	Mais de 15 anos	-	-	2	-	-	-	**2**	4
	Total	4	5	5	2	1	1	2	20

A TAB. 5 evidencia que 10 participantes possuem maior tempo de docência em música do que na educação infantil; 9 iniciaram o magistério em ambas ao mesmo tempo, e; apenas 1 possui maior tempo de docência na educação infantil.

Tal resultado indica que o movimento de educadores musicais para a educação infantil é recente, mas é expressivo de modo que as três primeiras categorias de docência na educação infantil (até 4 anos) são as que concentram o maior número de educadores musicais, ao passo que, na docência em música os professores se concentram entre 4 e 6 anos e em mais de 15 anos de magistério. Ou seja, os professores de música que estão no ensino infantil possuem um perfil diverso quanto ao tempo de docência em música: professores de música com muito tempo de magistério e graduandos que começam concomitantemente o ingresso na docência em música e na educação infantil.

Desses, fica evidente que 10 docentes iniciaram o ensino de música antes do ensino infantil e 9 iniciaram concomitantemente. Sendo que esses últimos estão bem distribuídos quanto ao tempo de docência, existindo participantes nessa situação com até 1 ano, entre 1 e 2 anos, entre 2 e 4 anos, entre 4 e 6 anos, entre 8 e 10 anos e em mais de 15 anos de ensino.

Com relação à capacitação realizada na área (TAB. 6), a maioria dos professores declara tê-la realizado há menos de 2 anos, sendo que apenas 4 afirmam terem realizado há mais de 5 anos.

Tabela 6: Capacitação realizada na área.

Capacitação realizada	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
Há menos de 2 anos	11	55,0	55,0
Entre 2 e 5 anos aproximadamente	5	25,0	80,0
Entre 5 e 10 anos aproximadamente	3	15,0	95,0
Não realizou nos últimos 10 anos nenhum curso	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	

Quanto à atuação desses profissionais, apesar de um universo representado por 20 participantes, eles são responsáveis por 36 estabelecimentos de ensino, sendo que em 30 desses, atuando com a educação infantil, 4 ministrando aulas somente no ensino fundamental, 1 extracurricular e 1 em hospital ministrando oficinas[1].

Conforme se observa, apesar de a maioria dos professores atuarem em 1 ou 2 escolas, há docentes em 3 e até 5 escolas como mostra a TAB. 7:

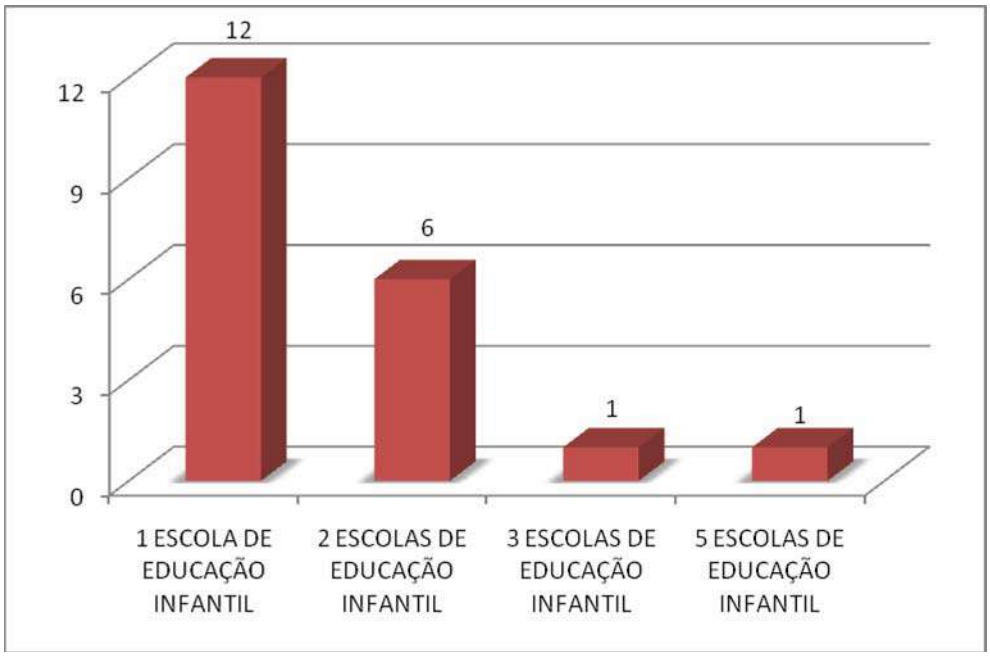
Tabela 7: Número de escolas totais em que atuam os professores.

Nº de escolas em que atua	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
1 escola	9	45,0	45,0
2 escolas	7	35,0	80,0
3 escolas	3	15,0	95,0
5 escolas	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	

Caso sejam isoladas apenas as escolas de educação infantil e verificarmos quantos docentes atuam em 1 ou mais dessas escolas, encontramos o seguinte gráfico indicando que a maioria (80%) atua em 1 ou 2 escolas de ensino infantil (GRAF. 7).

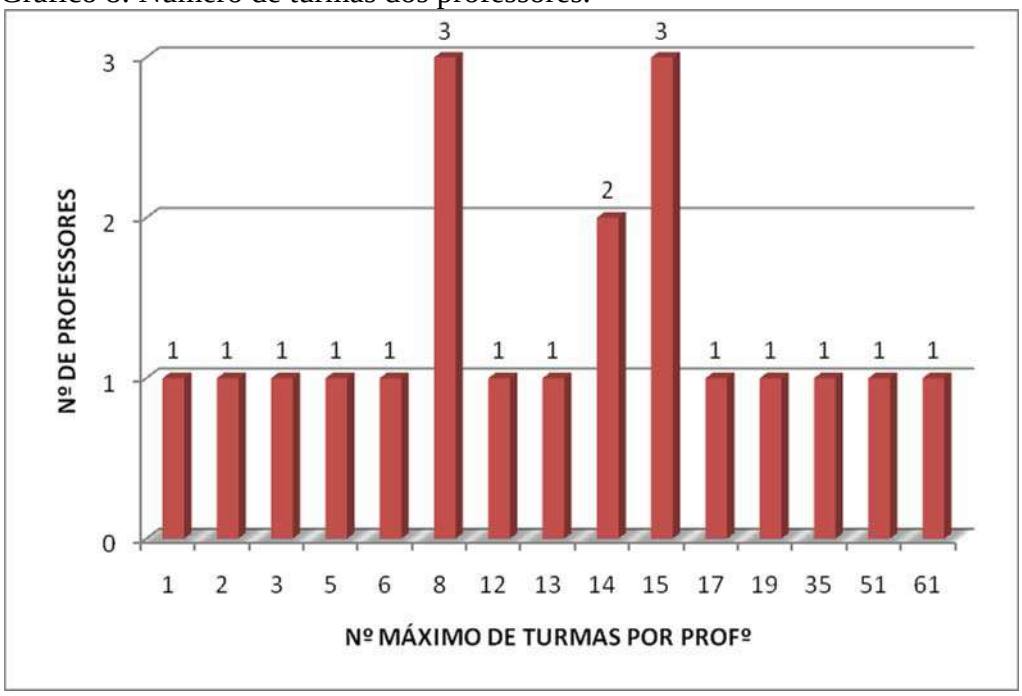
Gráfico 7: Quantidade de escolas de educação infantil em que atuam simultaneamente os professores.

[1] Ressalto que na escola pública apenas 1 das escolas era exclusiva de educação infantil (CMEI). Assim, os demais professores da rede pública (4) ministravam aulas também no ensino fundamental.



Sobre a quantidade de turmas pelas quais cada professor é responsável, há variação com relação à escola, mas o GRAF. 8 apresenta o número total de turmas de cada professor. Cumpre ressaltar que estamos relacionando o número de turmas completas, não apenas as da educação infantil.

Gráfico 8: Número de turmas dos professores.



Importante destacar nesse gráfico, não a frequência das respostas em cada quantidade de turmas, mas o número excessivo de turmas de alguns professores, chegando a 35, 51 e até 61 turmas no total de aulas na semana. Amenizando essa situação, lembro que as aulas da educação infantil em geral possuem um horário reduzido, sendo que 1 horário equivale a cerca de 30 a 45 minutos.

Tal situação - a duração das aulas de música da educação infantil - só não é seguida pela rede pública municipal de ensino, onde os professores que atuam nas escolas que possuem ensino fundamental e infantil têm que permanecer com uma mesma turma durante todo o horário antes do intervalo, ou todo o restante após o intervalo, em torno de 1 hora e meia a 2 horas e meia de duração de aula em uma única turma.

Essa situação da rede pública, contrária às recomendações da literatura (FERES, 1998; ROCHA, 2008), foi verificada durante a observação realizada, em conversas com esses professores e em minha própria atuação na rede. Geralmente, esse horário estendido de aula é devido à organização dos horários dos demais professores em relação ao ensino fundamental e ao horário de planejamento, ou ao fato de que há poucas turmas de educação infantil nessas escolas e o dia deve ser dividido somente com as aulas de Educação Física e Artes, pois esse é o dia de planejamento das professoras de sala.

Com relação ao planejamento dos professores investigados, a TAB. 8 mostra que a maioria (50%) dos professores destina de 1 a 2 horas semanais para planejamento das aulas. Desses, 85% conhecem o projeto político pedagógico da escola onde atuam (GRAF. 9) e 90% buscam integrar o planejamento ao projeto ou tema desenvolvido pela escola (GRAF. 10). Nesse sentido, pode-se dizer que há uma preocupação geral para a integração da aula de música com a escola e suas práticas.

Tabela 8: Tempo semanal destinado ao planejamento.

Tempo destinado ao planejamento	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
30 min a 1 hora	3	15,0	15,0
1 a 2 horas	10	50,0	65,0
2 a 3 horas	3	15,0	80,0
3 a 4 horas	3	15,0	95,0
1 dia/semana	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	

Gráfico 9: Conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola?

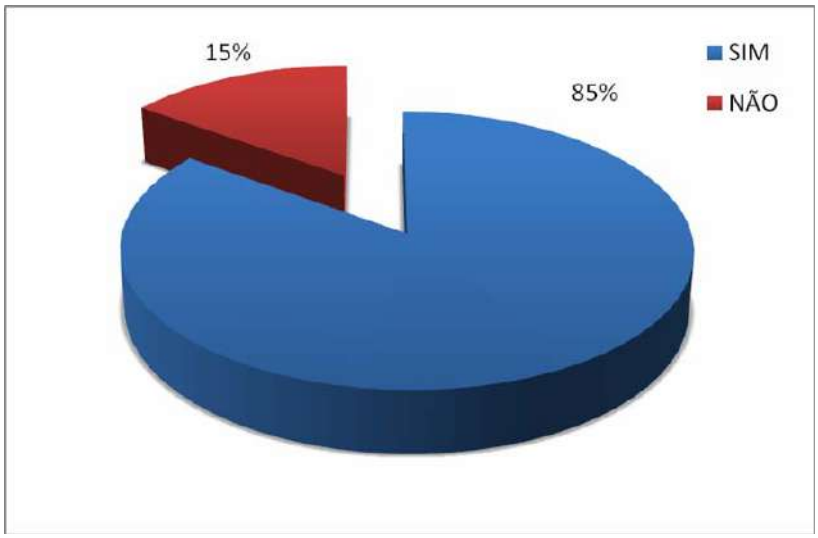
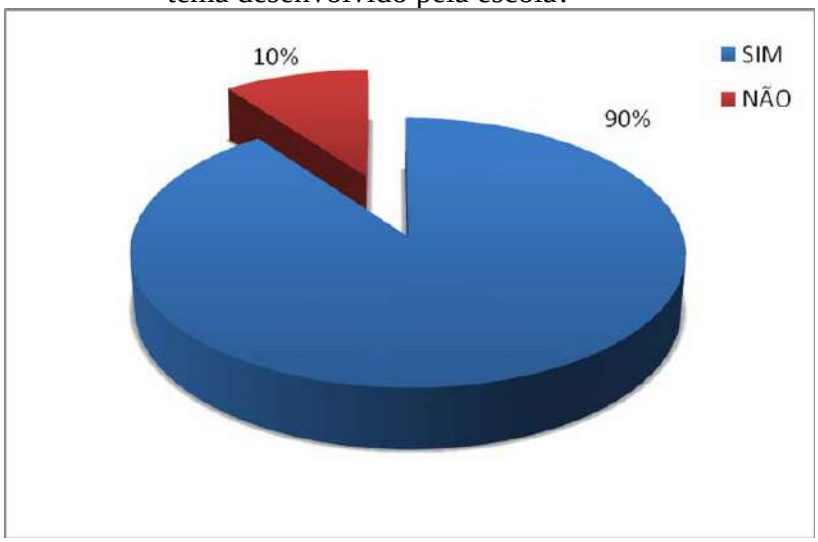


Gráfico 10: Buscam integrar seu planejamento ao projeto ou tema desenvolvido pela escola?



Considerações

Em síntese, tratando-se do educador que atua no ensino regular da educação infantil na cidade de Natal, é perceptível o perfil de professores que buscam atualização nas questões da área tanto por cursos de capacitação quanto pelos da pós-graduação, procuram integrar sua atuação aos projetos escolares e dedicam parte do planejamento semanal para tal. São educadores que ingressam cedo no mercado de trabalho e possuem um perfil diversificado em relação ao tempo de docência em música.

É um perfil que merece destaque, ainda mais considerando os desafios que se colocam com a obrigatoriedade da música na escola (Lei 11.769/08) e o intenso movimento

na área de educação musical - expresso tanto pelas publicações didáticas e acadêmicas quanto pela qualidade e quantidade de pesquisas básicas e, principalmente, aplicadas.

Nesse sentido, espera-se ter contribuído apresentando o perfil dos educadores musicais atuantes no ensino infantil na cidade de Natal, caracterizando um perfil profissional específico que possui uma inserção na educação básica cada vez mais abrangente.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Cai, cai balão...* Ente a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.1, n. 1, outubro de 2009.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, Caxambu. *Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, 2007.*

FERES, Josette. *Música e Movimento:* orientação para musicalização infantil. Jundiaí/SP: J. S. M. Feres, 1998.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda. *Horizonte da pesquisa em música.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. p. 155-175.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Referenciais Curriculares para Educação Infantil*. Natal, RN: SME, 2008. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/sme/> Acesso em: 27 abril 2009.

ROCHA, Carmen Mettig. *O bebê, a mamãe e a música.* Salvador: Carmen Mettig Rocha, 2008.

O Uso da Tecnologia Digital no Ensino Musical a Distância: Um estudo no âmbito do Curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília

Paulo Roberto Affonso Marins
UnB
pramarins@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta relato de pesquisa cujo objetivo é realizar um estudo detalhado acerca da utilização de recursos tecnológicos digitais no processo de aprendizagem musical a distância. Este estudo é focado prioritariamente no curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília. Vários aspectos do emprego da tecnologia digital são analisados. Espera-se que ao final deste estudo novas propostas possam ser formuladas para o ensino musical a distância e, por conseguinte, alcance-se uma melhora no processo de aprendizagem musical no âmbito do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília, e que estas propostas possam ser estendidas para outras instâncias da aprendizagem musical a distância.

Palavras chave: Tecnologias Digitais; Educação Musical a Distância; Aprendizagem Musical.

Introdução

O Ministério da Educação (MEC) criou em 2005 o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa oferecer cursos de licenciatura na modalidade educacional a distância. De acordo com o MEC, o referido programa tem o intuito de promover " o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (http://www.uab.capes.gov.br). O programa UAB, portanto, almeja atender especialmente às regiões que não possuem curso de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos de determinadas regiões. Noventa e sete (97) instituições de ensino superior participam do referido programa. Dentre estas, encontra-se a Universidade de Brasília (UnB), que oferta os cursos de Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Pedagogia, Teatro e Música.

O curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília foi implantado em 2007 no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil. Há no presente momento aproximadamente 225 (duzentos e vinte e cinco) alunos matriculados. No referido curso, há vários atores envolvidos, tais como: o(a) coordenador(a) do curso, o(a), que é o responsável pela coordenação geral do curso junto ao Departamento de Música da UnB; o coordenador(a) pedagógico que é responsável pela formatação pedagógica do curso; o(a)

coordenador(a) de tutoria, que atua nas atividades de coordenação dos tutores; os professores autores, que elaboram o material didático das disciplinas e planejam a utilização de recursos midiáticos; os professores supervisores, que trabalham diretamente com os professores-tutores a distância acompanhando as atividades da disciplina; os professores-tutores a distância, que facilitam a aprendizagem, esclarecendo dúvidas e coletando informações sobre os alunos; os coordenadores de polo que são os responsáveis pela coordenação das atividades no curso nos polos de apoio presencial; e os professores-tutores presenciais, que são responsáveis por esclarecer dúvidas e facilitar o processo de ensino e aprendizagem nos polos. Com relação aos componentes curriculares, o curso é estruturado em 2 (dois) núcleos de disciplinas do campo musical: núcleo de formação musical, que inclui as disciplinas "Percepção e Estruturação Musical 1,2,3, e 4", "Instrumento Principal e Optativo 1 a 7 (opção violão e ou teclado)", "Práticas de Instrumento de Percussão 1 e 2", "Prática de Canto 1 e 2", "Práticas Musicais da Cultura 1 a 4", e "Laboratório de Música e Tecnologia"; e o núcleo de formação em educação musical que abrange as disciplinas "Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical 1 a 3", "Estágio Supervisionado em Música 1 a 4", "Introdução a Pesquisa em Música", "Projeto em Música", "Teorias da Educação Musical", "Elaboração de Projeto Final de Curso" e "Trabalho e Recital de Conclusão do Curso". Um maior detalhamento das ementas das disciplinas pode ser encontrado em (www.uab.unb.br). Como já citado anteriormente, os professores autores são os responsáveis pelo planejamento e elaboração de material midiático das disciplinas. Visto que o curso é ministrado a distância, várias tecnologias da informação e comunicação (TICs) são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem musical. Dentre as quais pode-se elencar: arquivos de vídeo, páginas na internet com animação, arquivos de áudio, arquivos de imagens digitalizadas, arquivos de notação musical, arquivos MIDI (*Musical Instruments Digital Interface* ou Interface Digital para Instrumentos Musicais), dentre outras. O professores autores se valem dessas tecnologias para ministrar o conteúdo pedagógico a distância. A Universidade de Brasília oferece um curso de extensão chamado "Capacitação em Educação a Distância no Ensino Superior" que visa orientar os professores autores no tocante à elaboração de material e conteúdo multimidiático para as disciplinas. Ocorre que o curso de extensão não leva em consideração as especificidades do ensino de música, focando-se na utilização das TICs de uma forma geral. Não obstante, apesar de o curso Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília estar funcionando há aproximadamente 4 (quatro) anos, não há ainda um estudo acerca da real eficácia da utilização dos recursos tecnológicos digitais na aprendizagem musical dos estudantes. Não se sabe, por exemplo, qual tecnologia digital se mostra mais adequada ao ensino de disciplinas

do núcleo de formação musical e qual é mais eficaz no ensino de disciplinas do núcleo de formação em educação musical. Verifica-se portanto uma lacuna no que tange à pesquisas que visem investigar a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem musical a distância no contexto do curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB-UAB.

Há vários estudos sobre os usos das chamadas TICs em processos de ensino e aprendizagem. Fahy (2004) afirma que o áudio ativa mais de um canal sensorial e consequentemente contempla diferentes perfis de aprendizes. O mesmo Fahy (2004) destaca as vantagens do uso de várias mídias atestando que estas: ajudam no desenvolvimento de habilidades, propiciam múltiplas modalidades de aprendizagem, aumentam a interatividade, facultam a individualidade, permitem uma melhor compreensão e ajudam na aprendizagem. Peters (2001) aponta as vantagens do uso de meios de informação e comunicação digitais afirmando que a distância que é instrínseca do ensino a distância, pode se tornar proximidade, visto que aplicações como conferências de áudio e vídeo propiciam um diálogo simultâneo e dinâmico, resultando em um discurso científico. Não obstante, Garrison (1989, 64) atesta que "a essência de todo o processo de ensino e aprendizagem é a comunicação entre docentes e discentes e que a utilização de áudio e vídeoconferências recupera para o ensino a distância esta essência que se havia perdido". Por outro lado, Maia e Mattar (2007) advertem que o uso excessivo de recursos tecnológicos pode propiciar um grande fiasco educacional. Eles advogam que para se atingir o objetivo pedagógico deve ser utilizado o menor nível de tecnologia necessário. Não obstante, Behar e Colaboradores (2009) afirmam que tecnologias vêm sendo incorporadas em cursos de Educação a Distância (EaD) sem o devido acompanhamento pedagógico.

No que tange ao campo específico da Educação Musical a Distância verifica-se ainda uma escassez de pesquisas nesta matéria. Há, por exemplo, estudos como os de Rudolph (2005) e Peters e Eddins (2000) que tentam categorizar progamas computacionais desenvolvidos especificamente para a aprendizagem musical, ou seja, os chamados softwares de instrução musical. Segundo essas pesquisas os *softwares* específicos para o ensino musical se dividem em: programas de treino e prática, jogos, tutoriais, simulação e instrução multimidiática. Entretanto nem Rudolph (2005) e nem Peters e Eddins (2000) procuraram estudar a efetividade desses tipos de progamas na aprendizagem musical ou em cursos de educação musical a distância. Outrossim, há uma carência no que concerne a estudos sobre a utilização de *softwares* de música que não são desenvolvidos especificamente para a educação musical. Fritsch et al (2003) classificam esses softwares dependendo de suas aplicabilidades:

programas de acompanhamento, como o Band-in-a-Box; softwares de edição de partitura como Finale, Sibelius e Musescore; programas de de sequenciamento MIDI, como o Reason ou Music Studio Producer; softwares de gravação de áudio, como o Pro Tools e o Logic; aplicativos de síntese e processamento de sons, como o Max/MSP e o Pure Data (PD). Nesta última categoria de softwares, Masutti e Néspoli (2010) recentemente apresentaram uma comunicação de pesquisa na qual propõem tarefas educacionais relacionadas aos aspectos físicos do som, enfatizando uma visão da música composta por timbres, texturas e regiões de frequencias. Esta concepção se vale das características do software Pure Data que permite a escuta e conseguinte visualização gráfica da resultante sonora. A pesquisa de Masutti e Néspoli (2010) enfatiza que atividades relacionadas com a livre improvisação e com a composição musical cooperativa podem ser realizadas através do PD. Eles também relacionam sua pesquisa com o o modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979) afirmando que composição, apreciação e execução são pontos centrais no desenvolvimento musical do aluno. Entretanto Masutti e Néspoli (2010) não apresentam nenhum registro acerca do resultados pedagógicos da aplicabilidade de suas propostas.

Uma outra pesquisa importante é a de Gohn (2003), que trata sobre a auto-aprendizagem musical mediada pela utilização de recursos tecnológicos digitais. Gohn (2003) analisa diversas vídeo-aulas e sites da internet voltados para a educação musical. Uma conclusão importante dessa pesquisa é a de que as aplicações de auto-aprendizagem devem ser diferenciadas das que possuem a mediação de um professor e que a tecnologia pode ser um elemento essencial no processo de auto-aprendizagem. Gohn (2003), entretanto, não tece comentários conclusivos, por exemplo, sobre a utilização de sites ou vídeo-aulas como ferramentas complementares em cursos de educação a distância. Em um outro trabalho, Gohn (2009) investiga a viabilidade do ensino a distância para uma disciplina de percussão ministrada no curso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) no âmbito do programa de Licenciatura em Música a distância daquela instituição. Gohn (2009) concluiu que o ensino a distância de percussão é viável a partir dos resultados obtidos pelos alunos. A pesquisa de Gohn (2009), no entanto, se restringiu a um instrumento específico e não buscou analisar o impacto das diferentes tecnologias digitais empregadas nos processos de ensino e aprendizagem.

Um aspecto que também merece ser ressaltado é o fato de que inexistem, investigações acerca do uso de ambiente colaborativos de realidade virtual com interface 3-D, como o *Second Life* em aplicações de educação musical a distância. Neste tipo de ambiente é possível desenvolver atividades, tais como: montar seu próprio avatar, que é a representação

pictórica de si mesmo que o usuário utiliza em ambientes de realidade virtual; criar e construir individualmente e coletivamente objetos. Pereira (2007) reporta uma experiência na qual é criado um ambiente virtual voltado para o ensino de Arquitetura e Design na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O ambiente em questão se baseia em atividades de criação gráfica coletiva. Pereira (2007) destaca o aumento do interesse dos alunos nestas atividades, como também ressalta a construção do conhecimento proveniente das tarefas coletivas em ambiente virtual. Modelo semelhante poderia, por exemplo, ser adotado em um curso de música com atividades de práticas musicais colaborativas em ambientes virtuais.

Diante do exposto, verifica-se portanto uma lacuna no que tange à pesquisas que visem investigar a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem musical a distância. Esta justificativa é fundamentada em vários questionamentos descritos nos parágrafos acima: 1) Não se sabe o real impacto do emprego de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem de música a distância; 2) Os softwares específicos de instrução musical ainda carecem de uma avaliação mais detalhada no que concerne à sua eficiência; 3) A aplicabilidade dos programas desenvolvidos para aplicações musicais ainda necessita ser investigada no que tange ao campo específico da educação musical; 4) É verificada uma escassez de pesquisas no que concerne a eficácia do emprego da tecnologia digital no ensino musical a distância, tanto de instrumentos como de disciplinas do campo teórico; 5) Novas tecnologias digitais como ambientes 3-D veem sendo empregadas em várias áreas do conhecimento, porém inexistem pesquisas acerca da utilização destas no ensino de música. Não obstante, é necessário ainda que o professor de música, faça uma reflexão acerca do uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem musical, visto que − como anteriormente mencionado − estas vêm sendo empregadas em todas as áreas do conhecimento.

Objetivos

Objetivo Geral

Como já citado anteriormente, esta pesquisa tenciona fazer um estudo detalhado acerca da utilização de recursos tecnológicos digitais no processo de aprendizagem musical a distância. Este estudo tem seu foco no curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília, que é um dos 3 (três) cursos ofertados nesta modalidade no Brasil,

juntamente com os cursos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do projeto são: i) avaliar o impacto do emprego de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem de música a distância, efetuando uma investigação nas várias disciplinas do curso Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília; ii) realizar uma análise detalhada da eficácia do emprego de softwares específicos de instrução musical; iii) verificar a aplicabilidade dos programas de música não desenvolvidos especificamente para a educação musical, e iv) investigar a viabilidade do emprego de tecnologias 3-D no ensino musical.

Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa é estruturada em quatro estágios:

1) Na primeira etapa do projeto, é feito um levantamento bibliográfico de todo o processo histórico e acadêmico concernente à utilização de tecnologias digitais na educação musical a distância. São, portanto, investigados os processos de implementação de cursos de educação musical a distância, os motivos do emprego de tecnologias específicas, o resultado da utilização destas ferramentas e o real estágio desses cursos.

2) A segunda fase do projeto compreende um estudo acerca do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília e de todo os processos referentes ao uso de recursos tecnológicos digitais no âmbito do referido curso. O tipo e as caraterísticas das tecnologias que veem sendo empregadas são avaliadas nesta etapa, através de uma pesquisa em todas as disciplinas do curso. Também são analisados os objetivos dos professores autores quando da implementação dos recursos tecnológicos digitais e o modos pelos quais estes são utilizados pelos cursistas. As dificuldades e facilidades apresentadas nas conduções pedagógicas são também levadas em consideração. Nesta etapa, um Survey é realizado junto a todos os professores autores do curso com questionários e entrevistas para que se possa identificar a condução pedagógica dos docentes quando da utilização de TICs.

3) A etapa subsequente compreende a a uma análise das ferramentas existentes no mercado (ou de livre acesso) e a adequação destas ao supracitado curso. Esta análise abrangerá todos os tipos de recursos tecnológicos digitais que veem sendo empregados não só na educação musical como também nos processos de ensino e aprendizagem de outras áreas do conhecimento. O uso de tecnologias digitais em outros cursos de graduação a distância da Universidade de Brasília é analisado. A adequação dessas tecnologias ao ensino musical a distância é também investigada nessa etapa do projeto.

4) A etapa final do projeto consiste na formulação de propostas para os professores autores e revisores e a consequente implementação de rotinas e tecnologias digitais no curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB.

Conclusões

Este artigo relata comunicação de pesquisa que visa investigar a utilização de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem musical a distância, mais especificamente no âmbito do curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília. A supracitada pesquisa encontra-se em andamento, sendo desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação em música da Universidade de Brasília. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam não somente para a aprendizagem musical no âmbito do curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília, mas também tragam inovações no que tange ao campo da educação musical a distância.

Referências

BEHAR, Patricia Alejandra e COLABORADORES. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. São Paulo: Artmed, 2009, 1ª ed.

FAHY, Patrick J. **Media characteristics and online learning technology**. In: ANDERSON, T e ELIOUMI, F. **Theory and Practice of Online Learning**. Athabasca: cde.athabascau.ca/online_book, 2004, 1ª ed.

FRITSCH, E. F. et al. **Software Musical e sugestões de aplicação em aulas de música**. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). ***Ensino de música:* propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo; Moderna, 2003.

GARRISON, G. R. **Understanding Distance Education**. Londres: Routledge, 1989, 1ª ed.

GOHN, Daniel M. **Auto-aprendizagem Musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Anablume, 2003, 1ª ed.

_____. **Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão**. 2009. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. (Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/ e consultado em 30 de novembro de 2010)

MAIA, Carmem e MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Prentice Hall, 2007, 1ª ed.

MASUTTI, Fabrício B. e Néspoli, Eduardo. **O software livre PD: possibilidades de uso em processos de ensino e aprendizagem**. Em: Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira dos Educadores Musicais, 2010.

PEREIRA, Alice T. C. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007, 1ª ed.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001, 1ª ed.

PETERS, David; EDDINS, John M. **A Planning Guide to Successful Computer Instruction**. Champaign, Eletronic Courseware Systems, Inc., 2000, 3ª ed.

RUDOLPH, Thomas E. **Teaching Music with Technology**. Chicago: GIA Publications, Inc., 2005, 2ª ed.

SWANWICK, K. A Basis for Music Education. London: Routledge, 1979.

O uso e apropriação da música no recreio escolar: Um estudo de caso com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Maíra Andriani Scarpellini
UFU
maira.scarpellini@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta um projeto de mestrado que tem como grande tema a maneira como se dá a relação de crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com a música sob os aspectos do uso e da apropriação que elas fazem dessa música. Será feito um estudo de caso em um recreio escolar com crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que não apresenta orientação pedagógica. Busco com isso compreender as maneiras com que as crianças usam e se apropriam da música neste ambiente. O recreio escolar foi escolhido por ser uma hora da rotina escolar que possibilita as crianças relacionarem-se com maior liberdade. Esta é uma pesquisa qualitativa que tem como método o estudo de caso único. A perspectiva teórica passa por autores que tratam do lazer (DUMAZEDIER, 1994; MARCELLINO, 1989, 1998 e 2006) e de teorias da infância (SARMENTO e GOUVÊA, 2008; FARIA, DEMARTINI e PRADO, 2005; MARTINS FILHO et al, 2006).

Palavras chave: uso e apropriação musical, recreio escolar, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Introdução

Esta comunicação de pesquisa apresenta um projeto de mestrado[1] que tem como objeto de pesquisa a relação que crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental estabelecem com a música sob os aspectos do uso e da apropriação que elas fazem dessa música.

A educação musical vem se ocupando do estudo da aprendizagem musical sob diversos aspectos, como por exemplo: tratando dos diversos modos de se aprender música e as diferentes maneiras como esta aprendizagem pode acontecer (QUEIROZ, 2004; ARALDI, 2004; SCHMELING, 2005); focando no ensino/aprendizagem musical nos mais variados espaços e grupos sociais (ARROYO, 2002, PRASS, 1999); entendendo como se dá o ensino aprendizagem em grupos de música popular e vendo suas contribuições para a "educação formal" (BRAGA, 2005); fazendo um paralelo de como o processo de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem as vivências dos adolescentes fora da escola (WILLE, 2005); levantando quais razões, recursos e formas de aprendizagens dos estudantes (MARQUES, 2008). A área também vem tratando dos mais diversos espaços onde pode-se aprender música como: nos rituais da religião afro-gaúcha (BRAGA, 2005), nos cursos de extensão

[1] Curso de Pós-Graduação em XXXXX, Universidade Federal XXXXXX, Projeto orientado pela Prof. XXXXXX.

universitária (OLIVEIRA, 1992), em escolas de músicas (MAHLE, 1992), em aulas de instrumento (SANTOS; HENTSCHKE e FIALKOW, 2000), bandas e fanfarras escolares (CAMPOS, 2008), entre muitos outros.

Tendo em vista essas muitas temáticas estudadas nos mais variados contextos, nesta pesquisa, o recreio escolar é o ambiente escolhido para realizar o estudo sobre o uso e apropriação que crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental fazem da música.

O recreio escolar vem sendo estudado por alguns autores (GOFFI, 2009; PRODOCIMO e RECCO, 2009; QUADROS e LINCK, 2008), sobretudo da Educação e da Educação Física, que têm focado principalmente em questões como: agressividade, atividade física praticada, espaço físico do pátio escolar, jogos praticados pelas crianças, dentre outros.

Na educação musical foram encontrados três estudos que tratam de manifestações musicais em recreios escolares. Os de Souza (2008; 2009) têm foco os jogos de mãos praticados pelas crianças neste momento da rotina escolar; o de Romanelli (2009) que aborda as relações que as crianças estabelecem com a música no cotidiano escolar, e considera o recreio como sendo uma das possibilidades de música nas escolas.

O recreio faz parte do dia-a-dia da escola e é um ambiente único justamente por pertencer a esta instituição. Deve-se entendê-lo assim como componente fundamental na rotina escolar. Ele não é apenas um espaço vago porque:

> as atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (BRASIL, 2003, p.2).

Tanto que na legislação vigente relacionada à educação, o recreio não está excluído das horas de trabalho que as escolas têm que cumprir obrigatoriamente no ano letivo. Sendo assim, a jornada de quatro horas diárias no Ensino Fundamental

> não corresponde exclusivamente às atividades realizadas na tradicional sala de aula. São ainda atividades escolares aquelas realizadas em outros recintos, com freqüência dos alunos controlada e efetiva orientação da escola, por meio de pessoal habilitado e competente, referidos no Parecer CNE/CEB 05/97 que, no seu conjunto, integram os 200 dias de efetivo trabalho escolar e as 800 horas, mínimos fixados pela Lei Federal 9394/96 (BRASIL, 2003, p.3).

A escola, local onde o foco é a educação, na maioria dos casos não vê o recreio como ambiente de aprendizagem, tanto que este espaço quase não recebe atenção. As escolas, em sua maioria, priorizam o ensino em sala de aula, isso pode se dar por muitos motivos: financeiros, por negligência e por falta de consciência sobre este assunto.

Lopes, Lopes e Pereira (2006) ao discutir sobre atividades físicas no recreio escolar, comentam como as escolas em Portugal estão desprovidas de estruturas e materiais que propiciem outras formas de jogos que não os que utilizam bola, como os jogos saltar a corda e conversar. Não estão preocupadas com o pátio onde ocorre o recreio. Percebe-se que no Brasil também não é diferente:

> 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 (PEREIRA & NETO,1997 apud LOPES, 2006). Estes espaços são normalmente pouco atrativos, oferecendo escassa possibilidade de ação, conforto, estética, aventura, sociabilização e vegetação (PEREIRA, NETO, SMITH & ANGULO, 2002 apud LOPES, 2006, p. 48)

Um dos aspectos importantes do recreio escolar está na forma com que proporciona às crianças uma vivência que normalmente em sala de aula não se consegue devido estarem sendo conduzidas por um professor. Barros, Silver e Stein (2009) chamam a atenção para o recreio que, ao ser uma ruptura na rotina do dia escolar, permite uma mudança mental e a liberação de energia, o que irá deixar os alunos mais atentos em sala de aula depois.

Além disso, o recreio vai ser muito importante no desenvolvimento social da criança, pois nele encontra-se situações nas quais pode-se verificar crianças com idade diferentes e pertencentes a diferentes grupos religiosos, étnicos, econômicos, sociais, dentre outros, reunidas e convivendo num mesmo espaço.

Objetivos e justificativa

A pergunta desta proposta de pesquisa é: De que maneira se dá a apropriação e o uso da música por crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental no recreio escolar?

Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender de que maneira as crianças usam e se apropriam da música nos recreio escolar.

E como objetivos específicos:

- Compreender o recreio como espaço de lazer e de aprendizagem: sua organização, sua dinâmica e suas lógicas;

- Compreender a relação das crianças com o recreio escolar;

- 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.

Acredita-se que o olhar direcionado para a questão do uso e apropriação que as crianças fazem da música no recreio seja uma temática que pode possibilitar a compreensão das práticas escolares com a música. A exploração das possibilidades musicais presentes neste ambiente é, pois, o que move este trabalho.

Como foi mencionado, as pesquisas em educação musical têm dedicado seu olhar para o ensino/aprendizagem musical nos mais diversos contextos. Tendo em vista as contribuições dessas sabe-se que o processo de ensino/aprendizagem musical se dá de forma ampla, que não começa e nem termina na escola. Antes trata-se de um processo contínuo que acontece das mais variadas formas possíveis, nos mais diversos tipos de interações sociais, nos muitos ambientes sociais frequentados, vividos pelas pessoas.

Sob essa perspectiva pode-se entender também que na escola a aprendizagem não se dá somente na sala de aula. Não se aprende só com os professores e/ou outros educadores que presentes neste ambiente, mas também com colegas, da mesma idade ou não, aprende-se com os acontecimentos diários, nos vários espaços, momentos e tempos escolares, inclusive, no recreio.

Acredita-se que seja necessário ver a escola de uma forma ampla, contextualizada que se atente para as muitas possibilidades de aprendizagens. Que se estude e se investigue mais sobre elas. Freire (1996) quando discute sobre como pequenos gestos podem vir a ser representativos na vida dos alunos, menciona a importância de se conhecer mais sobre as práticas socializantes da escola que muitas vezes nos passam despercebidas. Conhecer a

> importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas ramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente.É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente de ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estrita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 43-44).

A área da educação musical tem percebido que a aprendizagem musical acontece em diferentes espaços e no que se refere à escola pesquisas têm se dedicado a estudar as preferências musicais de jovens no espaço escolar (SILVA, 2004); como os profissionais que não são da área de música podem contribuir para a educação musical no contexto escolar (QUEIROZ e MARINHO, 2007), sobre a formação de professores de música (BELLOCHIO, 2002; DEL BEN, 2003; FIGUEIREDO, 2004; GALIZIA, 2009). Esses são alguns exemplos de trabalhos que abordam a música na escola, no entanto são poucos estudos sobre a música na escola que não se refere à sala de aula.

É nesse contexto, das pesquisas na área, que o recreio é um objeto de estudo que merece ser mais investigado e compreendido. Compreender como se dá o uso e a apropriação da música pelas crianças de forma espontânea, não dirigida por adultos, poderá trazer novos olhares para a educação musical, outras formas de pensar a criança e sua relação com a música.

No recreio a interação entre as crianças é bem diferente dos outros ambientes escolares nos quais as crianças estão sob vigilância e orientação dos adultos.. Pode-se dizer que as relações estabelecidas entre as crianças neste ambiente se dão de maneira diferente das relações estabelecidas com a presença do professor. Sem a presença de um professor como referência acredita-se que as crianças têm maior liberdade para poder fazer escolhas em relação a como se comportar e se relacionar com os colegas, além de poder se envolver em muitas atividades elaboradas, comandadas e organizadas por elas mesmas. Quando se diz liberdade sabe-se que essa liberdade não é total. As crianças neste espaço seguem ainda algumas regras estabelecidas pela escola, como um espaço físico delimitado, algumas tarefas como comer e ir ao banheiro, dentre outras. Além disso, elas são constantemente observadas, na maioria das vezes, por um adulto que presa por sua integridade física.

Neste espaço o aprendizado se dá de maneira natural, mas que pode ser extremamente significativo e importante tanto para no seu desenvolvimento intelectual, como moral e social. Dumazedier (1994, p. 76) 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)

O recreio ao ser rico justamente por sua variabilidade, sua fluência, as crianças estarem livres, sem orientação pedagógica dirigida, deixa de ser um momento apenas para o lanche e o descanso e passa a ser um espaço de relações, de convivência e, portanto, também

de atividades musicais. Além disso, por pertencer a escola, fazer parte da sua estrutura, o recreio se torna ainda mais intrigante e especial com espaço para realização dessa pesquisa.

Desta forma, acredita-se que a compreensão deste ambiente pode trazer contribuições para a área da educação musical. Acredita-se ainda que a música pode aparecer como prática fundamental para a vida e organização do recreio, com essa proposta pode-se buscar outras formas de ensinar música. Além disso, essa pesquisa poderá vir a proporcionar novas indagações e favorecer a construção de pesquisas que atenta para outros tempos e outros espaços da escola, geralmente, negligenciados nas pesquisas.

Referencial teórico

Essa pesquisa parte do princípio da educação musical como prática social que preconiza que o processo de ensinar/aprender música se dá nas relações que as pessoas estabelecem com a música (SOUZA, 2004).

O referencial teórico desta pesquisa está embasado nos estudos da aprendizagem relacionados ao lazer (DUMAZEDIER, 2000; MARCELLINO, 1989, 1998 e 2006) Estes autores defendem a importância do lazer na formação do ser humano e consideram que as pessoas aprendem em todos os momentos de nossas vidas.

Além dos estudos relacionados ao lazer outro referencial teórico que é fundamental para tratarmos do recreio escolar são as teorias da infância (SARMENTO e GOUVÊA, 2008; FARIA, DEMARTINI e PRADO, 2005; MARTINS FILHO et al, 2006). Essas teorias entendem as crianças como indivíduos sociais capazes, produtoras de cultura e portadoras de história, além de considerar que estão inseridas em uma sociedade e um contexto.

> É interessante observar que os primeiros elementos de uma sociologia da infância, tanto em língua inglesa quanto em língua francesa, vão surgir e fixar-se principalmente por oposição à concepção de infância considerada simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições. A criança passa a ser compreendida como um ator social, renovando deste modo o interesse pelos processos de socialização. Entre os sociólogos da infância, a redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionista vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura critica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a considerar a criança como ator (SIROTA, 2001, p.8 apud FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005, p.24)

Partindo desta concepção de infância as crianças devem receber atenção diferenciada e serem estudadas com um olhar distinto dos adultos, porque são indivíduos em formação com necessidades outras.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois busca "soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado" (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23). Para poder compreender melhor como acontece o uso e a apropriação da música pelas crianças é importante uma metodologia de pesquisa que seja flexível, lembrando que o recreio escolar é um espaço no qual ocorre grande diversidade de acontecimentos simultâneos e inesperados e que por esse motivo examinar ou medir experimentalmente esse fenômeno se tornaria inviável.

O método adotado será o estudo de caso (STAKE, 1998; GIL, 2009; YIN, 2005). O estudo de caso foi escolhido por oferecer as vantagens de se estudar um caso com profundidade, levando em consideração o fenômeno como um todo, não ignorando o contexto, sendo flexível e viabilizando a investigação no recreio escolar que é um ambiente tão rico de possibilidades (GIL, 2009). Trata-se de um estudo de caso único porque em minha iniciação científica, quando me dedicava a estudar as manifestações musicais nos recreios escolares, pude notar que houve muitas semelhanças entre as manifestações musicais apresentadas nas duas instituições estudadas, as quais pertenciam a quadros socioculturais bem diferentes (XXXX, 20XXX)[2]. Sendo assim, acredito que estudar os modos de apropriação e uso no recreio escolar de uma escola, possa vir a ser bastante representativo para tantas outras instituições de ensino.

> Um terceiro fundamento lógico para um caso único é o caso representativo ou típico. Aqui, o objetivo é capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia. [...] Parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual (YIN, 2005, p. 63).

Serão observados recreios escolares de uma escola que atenda de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. É importante salientar que o recreio selecionado deverá possuir apenas as crianças das séries escolhidas, além de dar liberdade para que as elas expressem-se livremente no recreio, sem que haja assim nenhuma orientação pedagógica durante este momento da rotina escolar.

Os procedimentos de pesquisa que serão adotados são: a observação e as entrevistas. As observações serão realizadas no ambiente do recreio. Já as entrevistas serão realizadas com a direção e/ou coordenação da escola para obtenção de dados da instituição de ensino e

[2] Referência omitida para não identificar a autoria.

esclarecimento de dúvidas que possam vir a surgir durante a pesquisa. Caso seja necessário, e creio que o será, serão feitas entrevistas com algumas crianças.

Considerações finais

Partindo do pressuposto que se pode aprender em diversos ambientes, em espaços não pensados inicialmente para isso, não só com professores e pais, mas também com tudo e todos que nos rodeia, acredita-se que estudar as relações de aprendizagem nos lugares pensados para o descanso e lazer pode vir a ser muito enriquecedor para que se entenda como o homem aprende e como usa esse aprendizado em seu dia-a-dia.

Com este trabalho acredita-se que poder-se-á caminhar para um melhor entendimento da maneira com que crianças se relacionam com a música, a forma como elas a entendem e a utilizam em momentos que estão livres para decidirem o que e como irão ouvir e produzir/reproduzir musicas. Nesse sentido, olhar para o recreio escolar sob a ótica da educação musical pode vir a trazer contribuições para a área, trazer perspectivas diferentes para professores de música que estão ministrando conteúdos em sala de aula e sobre a maneira que se ensina e se aprende música.

Referências

ARAUDE, Juciane. *Formação e Prática Musical de DJs*: Um estudo multicasos em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Música)- UFRGS. Porto Alegre, 2004.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In. Seminário Nacional De Pesquisa Em Musica Da UFG, 2, *Anais***.** Goiânia, 2002, 18 – 29. Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/musicalidade/ovas/educacao-musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf> Acesso em: 29 set. 2011.

BARROS, Romina M.; SILVER, Ellen J.; STEIN, Ruth E. K. *School Recess and Group Classroom Behavior***.** PEDIATRICS v. 123, n 2, p.431-436, february 2009. Disponível em: <http://www.pediatricsdigest.mobi/content/123/2/431.full> Acesso em: 18 jul. 2011.

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. Disponível em: < http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo4.pdf> Acesso em 29 set. 2011.

BRAGA, Reginaldo Gil. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre *tamboreiros* de nação:possíveis contribuições à escola formal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 99-109, mar. 2005. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo12.pdf> Acesso em: 26 de set. 2011.

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.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 103-111, mar. 2008. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/ revista19_artigo11.pdf> Acesso em: 26 de set. 2011

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. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo5.pdf> Acesso em: 29 set. 2011.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. e Colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução de: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUMAZEDIER, Joffre. *A revolução cultural do tempo livre*. tradução e revisão técnica Luiz Octávio de Lima Camargo, colaboração na tradução Marília Ansarah. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994. 198 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias, (orgs.). *Por uma cultura da infância*: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação contemporânea). 153 p.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 11, 55-61, set. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo6.pdf> Acesso em 29 set. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 76-83, mar. 2009. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo8.pdf> Acesso em: 26 ago. 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.148 p.

GOFFI, Lucyanne Cecília Dias. O brincar das crianças no intervalo escolar. In. Seminário de Pesquisa PPE, 1, 2009, Maringá. *Anais eletrônicos*... Maringá, 2009, p. 1-21. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf /2009/22.pdf> Acesso em: 30 ago. 2011.

LOPES, Luís Carlos Oliveira. *Actividade Física, Recreio Escolar e Desenvolvimento Motor*. Tese (Mestrado em Estudos da Criança)– Universiade do Milho. Outubro de 2006.

LOPES, Luís; LOPES, Vitor Pires; PEREIRA, Beatriz. Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, n.4, p.271-80, out./dez. 2006. p. 271-280. Disponível em: < http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7644/1/Actividade%20F%C3%ADsica%20no%20Recreio%20Escolar%20-%20Estudo%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20em%20Crian%C3%A7as%20do%20seis%20aos%2012%20anos.pdf> Acesso em: 30 mar. 2011.

MAHLE, Maria Aparecida. A Escola De Musica De Piracicaba - São Paulo. *Revista da ABEM***,** Porto Alegre, v. 1, 61-62, mai. de 1992. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista1/revista1_artigo9.pdf> Acesso em: 26 set. 2011.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Campinas, SP: Papirus, 1989 (Coleção Corpo e Motricidade). 149 p.

_____ *Lazer e Educação*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Falzer/Lazer)

_____ *Estudos do lazer*: uma introdução. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Física e Esportes). 128p.

MARQUES, Alice Farias de Araújo. Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso. *Revista da ABEM***,** Porto Alegre, v. 19, 37-44, mar. 2008. Diponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_ artigo4.pdf> Acesso em: 26 set. 2011.

MARTINS FILHO, Altino José et al. *Infância plural*: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. 120 p.

NEUENFELD, Derli Juliano. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? *R. da Educação Física/UEM***.** Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3479/2512> Acesso em: 9 de mar. 2011.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Educão Musical no Brasil: ABEM. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 1, 35-40, mai. 1992. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/ Masters/revista1/revista1_artigo4.pdf> Acesso em: 26 set. 2011.

PRASS. Luciana. Saberes Musicals em uma Bateria de Escola de Samba**.** (Ou por que "ninguém aprende samba no colégio"). *Em Pauta***,** Porto Alegre v. 14/15, p. 5 – 18, nov./98-abr./99.

PRODOCIMO, Elaine1; RECCO, Kethylin Viotto. *Recreio escolar*: uma análise qualitativa sobre a agressividade entre os estudantes de ensino fundamental I. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/ document/?code=000448314&opt=1> Acesso em: 18 jul. 2011.
Linck_20.pdf> Acesso em: 9 mar. 2011.

QUADROS, Marta Campos de; LINCK, Rosane Speggiorin. Algumas meninas são legais, mas outras, simplesmente, se acham! Narrativas de um recreio escolar. In:. **Fazendo Gênero, Corpo Violência e Poder**, 8, 2008, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC - CFH – REF, 2008. p.1-8. Disponível em: < http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST20/ Quadros-Linck_20.pdf> Acesso em: 9 mar. 2011.

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, mar. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/ revista10_artigo12.pdf> Acesso em: 26 ago. 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. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_artigo7.pdf> Acesso em: 26 ago. 2011.

ROMANELLI, Guilherme. A música que soa nas escolas: contribuições de um estudo etnográfico. *Música em Perspectiva*, Curitiba, v. 2, 78-104 non. 2009. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/19530 > Acesso em: 26 set. 2011.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos; HENTSCHKE, Liane e FIALKOW, Ney. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e praticas adotadas por professores de piano**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 5, 21-30, set. 2000. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo3.pdf> Acesso em 26 set. 2011.

SARMENTO, Manuel e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Estudos da infância:* educação e práticas sociais . Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação). 277p.

SCARPELLINI, Maíra Andriani. *Observação comparativa de recreios com crianças de seis a dez anos sob o ponto de vista musical***.** Trabalho de Iniciação Científica, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas*: um estudo de caso com jovens. Dissertação (Mestrado em música)- UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Helena Lopes da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 75-83, set. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/ Masters/revista11/revista11_artigo9.pdf> Acesso em: 26 set. 2011.

SOUZA, Fernanda de. Comunidade de prática musical: os jogos de mãos praticados pelas crianças no recreio escolar. In. Encontro Nacional da ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais Eletrônicos*... São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-8 Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/044%20Fernanda%20de%20Souza.pdf> Acesso em: 1 set. 2011.

SOUZA, Fernanda de. *Os jogos de mãos*: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil. Dissertação (Mestrado em música)- Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 7-11, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf> Acesso em: 30 set. 2011.

STAKE, Robert E. *Investigacion con estudio de casos***.** Madrid: Ediciones Morata S. L., 1998. 160 p.

TOMELIN, Karina Nones; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. *"Assim é mais divertido!"* Um estudo sobre a eufemização dos mecanismos disciplinares no recreio escolar. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu, MG. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm> Acesso em: 01 set. 2011.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 39-48, set. 2005. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_artigo4.pdf> Acesso em 26 set. 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O ensino de peças e técnicas para execução no saxofone

Draylton Siqueira Silva
IFPB
drayltonsax@gmail.com

Resumo: Cada vez mais podemos verificar a necessidade de se ter uma educação musical fundamentada em bases teóricas sólidas, tendo em vista o desenvolvimento global do indivíduo, através de atividades de Apreciação, Execução e Composição, bem como oportunizar a participação de todos nesse processo. Nesse trabalho apresenta os resultados de uma proposta desenvolvida com alunos dos cursos técnicos integrado em: edificações, eletrônica e instrumento musical do IFPB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba), no que diz respeito à utilização do Saxofone, tendo como base teórica o método Suzuki e outras perspectivas contemporâneas de educação musical. A partir de um repertório baseado em músicas que fazem parte da cultura a qual os alunos estão inseridos, foi aplicado um procedimento prático, com notação musical não-tradicional, objetivando o ensino de peças e técnicas para a execução no saxofone.

Palavras-chave: educação musical, saxofone, ensino coletivo.

Introdução

O surgimento de propostas pedagógico-musicais como os Métodos Dalcroze, Suzuki, Kodály e Paynter no século XX, causaram uma verdadeira revolução no ensino da música que até então estava ligada a uma prática puramente teórica, livresca e fastidiosa, sem qualquer vinculação com a vivência e prática do aluno (PAZ, 1993).

> "Diferentemente dos outros métodos que enfatizam sua preocupação com a vivência da linguagem musical através do corpo ou no estímulo a criação de sua própria música a partir de diversos materiais (convencionais ou não), Suzuki (1898) concentra-se na abordagem metodológica do ensino de instrumentos musicais. Esse autor parte de uma analogia com o princípio de que a aprendizagem da língua materna se dá através da imersão do indivíduo em situações práticas, concretas, socialmente significativas, em que o convívio com modelos, ouvindo-os e imitando-os, gera o domínio da língua, sem qualquer conhecimento prévio de vocabulários, regras gramaticais ou escritas (SUZUKI, 1969, p. 68). Aplicando esses princípios no ensino do violino, instrumento em que ele trabalhou toda a experimentação de seu procedimento, Suzuki favoreceu uma revolução pedagógica na qual a maneira tradicional de fazer música, que requer a leitura para uma posterior execução, dá lugar à apreciação (escuta) e em seguida a prática"(SANTOS, 1994, p-7-112).

Esse trabalho tem relação com o método Suzuki, entre outras coisas, pelo fato desse método abordar o ensino do instrumento musical (violino). O instrumento aqui trabalhado é o saxofone que foi inventado por um belga de nome Antoine-Joseph Sax (n. Dinant, 06/11/1814; m. Paris, 07/02/1894), mas que era conhecido por Adolphe Sax. Esse evento data

aproximadamente de 1840, porém o invento foi patenteado somente em 21 de março de 1846. Adolphe era filho de Charles-Joseph Sax (1791-1865) que também era especialista em instrumentos de sopro. Concebido inicialmente para as bandas militares, contudo o saxofone foi popularizado pelos músicos de jazz norte americanos a partir de 1930.

É de suma importância que o aluno desde cedo tenha uma aprendizagem correta da técnica de execução que compreende elementos como a respiração, postura do corpo, posição dos dedos, posição dos lábios, emissão sonora (como soprar), afinação e os cuidado que se deve ter para com o instrumento.

Com relação à notação musical, entendemos que a leitura da grafia musical tradicional não deve ser um pré-requisito para que o aluno possa ter um contato direto com o instrumento e sim, que o mesmo deve ser levado a um trabalho que passa pela escuta e em seguida a prática no instrumento. Segundo Luciana Requião: "Assim como na língua materna, onde primeiro aprendemos a falar e depois a grafar, o aprendizado dos códigos para escrita musical não deve anteceder a experiência concreta com a música" (REQUIÃO, 2000, p.). Portanto, a experiência aqui apresentada trabalha com um procedimento prático com notação musical não tradicional tendo como referência teórica o método Suzuki e outras perspectivas contemporâneas de educação musical, utilizando-se de músicas que fazem parte da cultura regional (Asa Branca e A Volta da Asa Branca de Luiz Gonzaga, Mulher Rendeira/folclore). Trabalharemos aqui com estudantes dos cursos técnico integrado de eletrônica e edificações do IFPB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba) Campus João Pessoa.

1 - O Processo Prático

Antes de começar o trabalho prático propriamente dito com o Saxofone, foi feito à apresentação do instrumento para os alunos, demonstrando a importância do mesmo e sua praticidade. O instrumento foi então tocado pelo professor para que todos pudessem ouvir e ter uma idéia do que é o instrumento, de sua sonoridade e de que através de sua prática eles poderiam aprender a tocar, praticamente, "qualquer música". Porém, seria preciso o empenho de todos no estudo prático do instrumento tanto com relação aos aspectos técnicos quanto ao repertório.

O trabalho está sendo desenvolvido da seguinte forma:

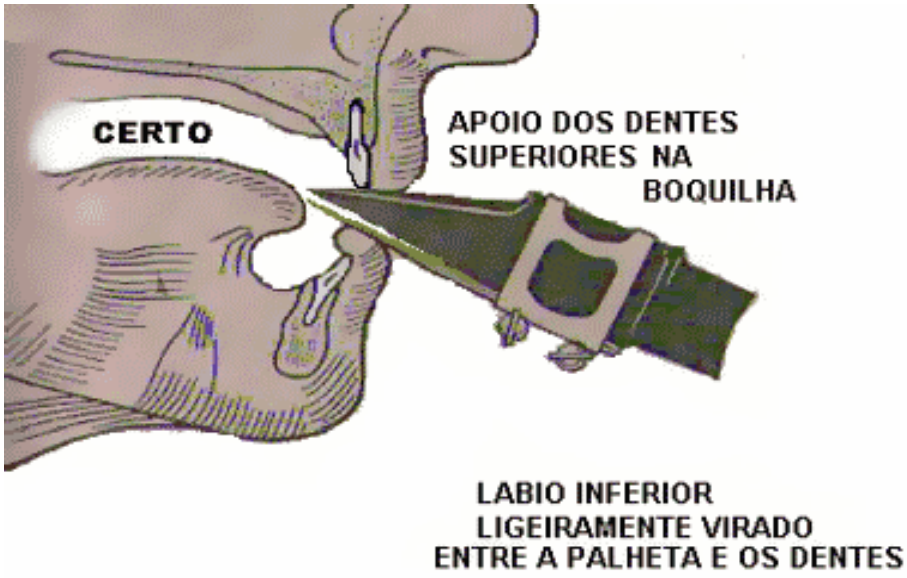
- A respiração (diafragmática) – utiliza-se aqui esse tipo de respiração por entender que ela é base para uma boa emissão e qualidade sonora em que, principalmente, os ombros e o pescoço, devem estar livres de quaisquer tensões. Segundo o Drº Cyro Masci

(2005), “quando utilizamos a respiração torácica, há um acúmulo de ar viciado, pobre em oxigênio, além de tensão muscular. Já a respiração diafragmática ocorre em situações de calma e, muito importante, é capaz de diminuir a reação de alarme”. Apesar da prática no instrumento já desenvolver o controle de ar preferiu-se fazer também alguns exercícios preliminares sem o instrumento, como inspirar o ar pelo nariz e soprar levemente dizendo “tsss”, entre outros;

- Com relação à postura do saxofonista, o aluno deve estar relaxado, com os pés confortavelmente separados, com a cabeça acima e os ombros para baixo. Este procedimento ajuda na respiração. Os braços devem ficar um pouco para fora do corpo, com o Saxofone em um ângulo de 45 graus do seu corpo. Os movimentos dos dedos devem ser discretos, sem digitar com muita força. Se o aluno estiver movendo seus dedos descontroladamente isto irá dificultar a execução no instrumento. Esta Postura serve tanto para quando o aluno estiver em pé quanto para quando o aluno estiver sentado;

- Para a Embocadura devemos usar o apoio dos dentes superiores. Não é necessário morder a boquilha e, mesmo que você use uma dentadura, ponte móvel ou dente postiço, isso não é impedimento para o uso da embocadura de apoio com os dentes. Esse apoio só deverá ser evitado caso venha trazer algum dano à sua saúde. Sem esses sintomas, você deve usar o apoio dos dentes superiores na boquilha como indicado pela Figura 1;

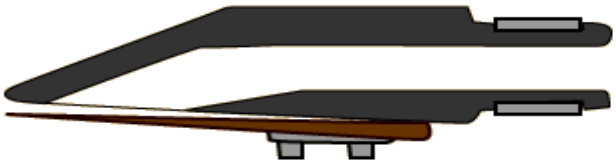
FIGURA 1 – Posicionamento para a embocadura.



Fonte: HOLANDA, C.; MACIEL, J.(2008)

- A emissão sonora no saxofone é produzida devido à vibração da palheta que é presa por uma abraçadeira junto à boquilha, como pode ser visto na figura 2. Com a pressão dos lábios e a passagem da coluna de ar pelo tubo do instrumento produz o som. Aconselha-se o aluno como forma de adaptação a boquilha, iniciar o estudo do sopro primeiramente só com a boquilha e o tudel, isso para que o aluno possa se familiarizar com a forma de soprar o instrumento, posteriormente é que se sopra com o instrumento completamente montado.

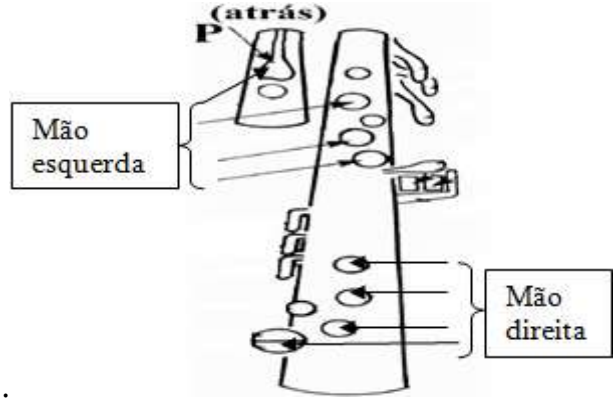
FIGURA 2 – Visualização da boquilha, palheta e braçadeira.



Fonte: HOLANDA, C.; MACIEL, J.(2008)

- O posicionamento de mãos e dedos no saxofone deve ser realizado segundo a figura 3.

FIGURA 3 – Posicionamento das mãos no Saxofone



Adaptado de:
http://www.4shared.com/document/fdrxcu7a/digitao_-_saxofone_-_quadro_de.htm

Com relação ao Estudo Prático:

1- Aquecimento com notas longas;

1.1 - a princípio utilizando as notas da região média na mão esquerda: dó, SI, LÁ e SOL;

1.2 - acrescentando as notas da região grave a partir do FÁ, MI, RÉ e DÓ com a mão direita;

1.3 - escala natural de Dó Maior ascendente e descendente com uma oitava apenas;

1.4 - escala natural de Dó Maior ascendente e descendente com duas oitavas (utilização da chave do registro com o polegar da mão esquerda);

2 - Escala Natural de Dó Maior em diferentes articulações e durações de tempos (ex: cada nota com 4 tempos, com 2 tempos e etc.).

Com relação ao estudo do repertório:

1°) a princípio estuda-se lento e gradativamente chega-se ao tempo metronômico determinado;

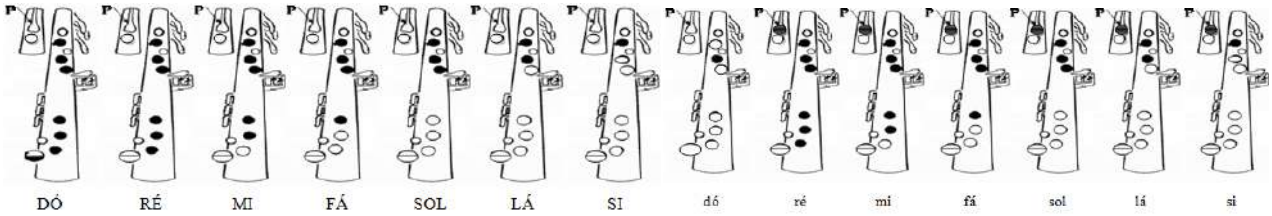
2°) interpretação da música com a orientação do seu professor.

2 - O Procedimento Prático Com Notação Musical Não Tradicional

O seguinte procedimento prático foi utilizado para aprendizagem do repertório proposto:

1- As notas serão representadas pelos seus respectivos nomes, mas para diferenciar um "dó" de uma região de outro "dó" de outra região, utilizamos letras maiúsculas e minúsculas. A nota mais grave que o aluno aprende no início é um "dó" e o representamos na forma escrita por DÓ com letra maiúscula. A partir dele têm-se mais três notas (também em letras maiúsculas), RÉ, MI, FÁ que compõem a região grave (DÓ, RÉ, MI, FÁ). Após a região grave, chegamos à região média, começada por um "sol", "lá" e "si", que escrevemos SOL, LÁ e SI com letras maiúsculas. Ainda na região média, as próximas notas são "dó" e "ré" que representamos por dó e ré com letra minúscula para diferenciar de DÓ e RÉ da região grave. A partir daí chega-se às notas da região aguda que são escritas com letra minúscula, são elas: mi, fá, sol, lá e si. Uma representação gráfica desta notação pode ser visualizada na Figura 4. Quando alguma nota estiver sublinhada, isso significa que ela deve demorar mais tempo. O Sustenido (#) é colocado à frente do nome da nota e o bemol (b) também.

FIGURA 4 – Escala Natural



Fonte: elaborado pelo autor

2- Exercícios Propostos:

2.1- Primeiro trabalha-se uma série de exercícios com as notas na mão-esquerda (dó, SI, LÁ E SOL) em que o aluno repete cada nota várias vezes com ritmos diferentes e, em seguida, faz-se outro exercício, alternando-se as notas de duas em duas fazendo várias combinações (ex: dó-SI, dó-SI, SI-LÁ, SI-LÁ etc.);

2.2- A aprendizagem das músicas dá-se através do sistema de Escuta-Prática, em que o professor toca ou canta a música para todos escutarem e logo após os alunos tocam. A princípio o andamento tem de ser bem lento, ou seja, toca-se nota após nota como se duplicando o valor normal das mesmas, ou se for o caso, até triplicando. Gradativamente vai-se colocando o andamento e a duração normal das notas;

2.3- Após verificar já um certo domínio por parte dos alunos da música, o professor acompanha com o violão;

2.4- Foram filmadas algumas aulas para efeito de registro e avaliação do desenvolvimento dos alunos envolvidos;

Conclusão

Durante o desenvolvimento das atividades aqui relacionadas na aprendizagem de Peças e Técnicas para execução no Saxofone pode-se perceber o seguinte:

- Com relação à respiração diafragmática no início os alunos sentem certa dificuldade em realizá-la, pois, naturalmente, a tendência é fazer a respiração peitoral, deixando, dessa forma, de utilizar o diafragma para obter uma melhor e maior concentração de ar. Para solucionar esse problema foram feitos em sala de aula vários exercícios de respiração bem como sugeridos outros para serem praticados em casa (deitar de barriga para cima, reto, e colocar um dicionário ou qualquer outro livro grosso em cima da barriga, etc.);

- Com relação à postura algumas vezes os alunos tendem a levantar demais os dedos das mãos, dificultando desta forma o fechamento das chaves. Corrigimos essa postura chamando sempre atenção dos alunos para maneira correta de se manusear o saxofone;

- Com relação à embocadura, os alunos no início tendem a colocar a boca ou demais ou de menos na boquilha bem como apertar de mais a boca dificultando a emissão sonora. Corrigimos isso alertando para maneira correta da embocadura bem como da emissão sonora;

- Com relação ao repertório proposto, é notório o fato de que o trabalho com músicas já conhecidas (que fazem parte da cultura da região a qual o aluno está inserido) é uma forma bastante adequada para se obter bons resultados como já o fizeram Kódaly, Dalcroze, Orff em seus "métodos" de musicalização, fato que também foi verificado durante a realização desse trabalho. Assim, entendemos que os alunos aprenderam as músicas com mais facilidade;

- Desde a implantação do trabalho notou-se grande interesse dos alunos em participar das atividades. Com apenas três aulas os alunos conseguiram tocar sua primeira música: Asa Branca. Teve aluno que conseguiu tocar essa mesma música já na primeira aula. Pode-se observar a grande facilidade que os alunos tiveram em trabalhar com esse processo prático, não tradicional, tanto na aprendizagem das notas quanto na aprendizagem de cada música nova, sempre encarada como um desafio. É importante ressaltar que: esses alunos não têm instrumento próprio (treinam com alguns instrumentos da própria instituição), têm uma aula por semana, treinam no instrumento no máximo duas a três vezes por semana (nos seus horários vagos quando estão na instituição).

Referências

CAPISTRANO, R. *Apostila completa sobre o saxofone***.** Apostila versão 06/2008.

HOLANDA, C.; MACIEL, J. *Método básico para sax alto*. In: Projeto Fortalecimento Musical, Governo do Estado do Ceará – Secretaria da Cultura. Sistema Estadual de Bandas de Música – Apostila editada em Setembro/2008, disponível em: http://www2.secult.ce.gov.br/Recursos/PublicWebBanco/ Partituraacervo/Apt000004.pdf. Acesso em: 26 de junho de 2011

MASCI, C. *Respiração*. Disponível em: www.masci.com.br/respira.html. Acesso em: 23 de novembro de 2005.

PAZ, E. A. *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras.* UFRJ, Cadernos didáticos, 1993.

REQUIÃO, L. O *aprendizado da leitura e escrita musical*, 2000. Disponível em: <cafemusic.com.br>. Acesso em: 23 novembro de 2005.

SANTOS, C. G. A. Dos, HENTSCHKE, L. e FIALKOW, N. *Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano.* Revista da Abem, 2000, p. 21, 22 e 23.

SANTOS, R. M. S. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares - análise comparativa de quatro métodos.* In Fundamentos da Educação Musical, série 2. ABEM, Porto Alegre, 1994, p-7-112.

O Phi Condutor: Número Áureo e Música

Artur Pessoa Porpino Dias
UFRN
arturporpino@hotmail.com

Resumo: A proporção áurea é considerada por muitos autores uma leitura da harmonia subjacente à natureza: medidas consideradas estéticas à fruição. Essa proporção também é designada como Número Áureo, denotado pela letra grega φ (phi) e com valor aproximado de 1,618. Após uma varredura da presença do Phi em diversas áreas de conhecimento - Matemática, Biologia, bem como em outras Artes – o foco agora é para o uso específico na Música. Abordamos Guarnieri, Bach e Debussy, escolhendo uma peça de cada um dos compositores para apresentar gráficos e a relação do Phi na estruturação composicional dessas peças. Doravante a pesquisa sobre métodos de análise musical em torno da temática da Proporção Áurea focará na elaboração de análises, lançando mão de recursos tecnológicos que contemplem uma sorte de preparação de aulas capaz de conectar teoria e prática no contexto virtual de um ambiente multimídia.

Palavras chave: Proporção Áurea; Música; Recursos Tecnológicos.

1 O passado da pesquisa

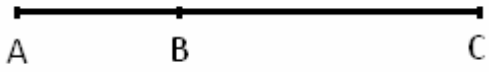
Existem polêmicas em torno da temática da Proporção Áurea (representada pela letra grega phi). Há indícios de que podemos associar de maneira transdisciplinar o Phi a áreas de conhecimento como Biologia, Música, Artes, Matemática e Arquitetura. Questões a respeito da comprovação do uso intuitivo do Phi ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade causam controvérsia. MADDEN (2005, p. xii) diz que "todas essas questões, e mais, levaram a uma longa jornada, por entre muito mistério e intriga, meio a opiniões fortemente opostas. Contudo, temos evidências circunstanciais"[1]. O fato do assunto ainda suscitar discussões, também nos incitou a dar continuidade a investigações adicionais.

A proporção áurea é considerada por muitos autores uma leitura da harmonia subjacente à natureza: medidas consideradas estéticas à fruição. Ela "expressa o relacionamento ideal entre partes desiguais" (BURDEN, 2006, p. 301). Na Figura 1 vemos um segmento de reta com extremidades A e C. Entre eles é posicionado um ponto B que ficará mais próximo à extremidade A do que a C. A divisão entre o maior

[1] All these questions, and more, compelled a long and circuitous journey, through much mystery and intrigue among strongly opposed camps (...) Nevertheless, the circumstancial evidence is compelling.

segmento (BC) pelo menor segmento (AB) é igual à divisão do segmento inteiro (AC) pelo segmento (BC).

FIGURA 1 – Segmento representativo da Proporção Áurea.



$$(BC) : (AB) = (AC) : (BC) = \varphi$$

Fonte: (imagem nossa), 2011.

Essa proporção também é designada como Número Áureo, denotado pela letra grega φ (phi) e com valor aproximado de 1,618.

2 O presente da pesquisa

A edição piloto da pesquisa, realizada durante 2010, visou elaborar um conjunto de aulas, apresentando o tema da Proporção Áurea, sob o enfoque de várias disciplinas. No início de 2011, com a aprovação do projeto da pesquisa em edital universitário de ações integradas, a pesquisa deu continuidade. Após uma varredura da presença do Phi em diversas áreas de conhecimento - Matemática, Biologia, bem como em outras Artes – o foco agora é para o uso específico na Música. Mergulhando neste contexto, percebemos um campo vasto e complexo, que tem sido alvo de inúmeras pesquisas. Sabe-se que "toda peça musical possui duração temporal e é dividida em partes separadas por marcações que atraem nossa atenção (indicações de tempo, andamento, dinâmica etc.) e simplificam nossa percepção ao trabalho musical. (...) A questão é se há ou não uma regularidade na colocação dessas marcações no trabalho musical"[2]. (STAKHOV; OLSEN, 2009, p. 113)

É em torno dessa pergunta que gira nossa pesquisa. Além disso, como Santiago (2002, p. 6) cita "trabalhos sobre proporções em música ainda são escassos (...) e um

[2] "Any piece of music has a temporal duration and is divided into separate parts by marks that attract our attention ("expression marks") and simplify our perception of the musical work. (...) The question is whether or not there is certain regularity in the placing of "expression marks" in the musical work"

estudo dos mais importantes tratados da teoria musical conhecidos leva-nos a perceber o interesse pelas relações numéricas na música ao longo de pelo menos vinte e cinto séculos".

2.1 Estudos: proporcionalidade e Phi na Música

São amplos e longínquos os estudos sobre o uso da proporcionalidade na Música. Sabe-se que Pitágoras 2.1 Estudos: proporcionalidade e Phi na Música

> aplicou seus achados a fenômenos não-matemáticos (...). Ao constatar que as consonâncias musicais conhecidas dos gregos eram capazes de ser expressas aritmeticamente pelas razões dos quatro primeiros números inteiros, ao descobrir o inter-relacionamento entre som, espaço (comprimento das cordas) e números, Pitágoras e seus discípulos se deslumbraram: aí parecia encontrar-se a chave para a compreensão da harmonia universal. (SANTIAGO, 2002, p. 10)

Estudos acerca do Phi na Música começaram a ser publicados desde a segunda metade do século XIX. Em 1986, Allen Arthur Dorfman realizou um sumário que abordava diversos estudos anteriores a respeito do Phi. Dentre eles, Dorfman destacou o trabalho considerado como o pioneiro na área: *Neue Lehre Von dem Proportionen des Menschlichen Korpers*, escrito por Adolph Zeising, publicado no ano de 1854 (MADDEN, 2005, p. 17).

Bela Bartók é um dos grandes compositores amplamente estudados quanto ao possível uso de fib e Phi. Bayley (2001, p. 123), no livro The Cambridge Companion to Bartók, comenta que, como Lendvai já mostrou, em peças de Bartók pode-se encontrar proporções que "muito aproximadamente correspondem à Seção Áurea e à seqüência de Fibonacci"[3].

2.2 Métodos e gráficos para elaboração de imagens mentais

SANTIAGO escolheu para análise das Proporções nos Ponteios de Camargo Guarnieri as medidas temporais "considerando as divisões em terços, metades e a relação conhecida como 'seção áurea'" (2002, p. 6). Os procedimentos utilizados na investigação da autora abrangeram:

[3] " so closely match Golden Section and Fibonacci numbers"

1) a análise das indicações métricas do compositor para cada um dos Ponteios e a escolha de uma figura como unidade de cada peça;

2) o cálculo das proporções para cada um dos Ponteios a partir da figura escolhida como unidade;

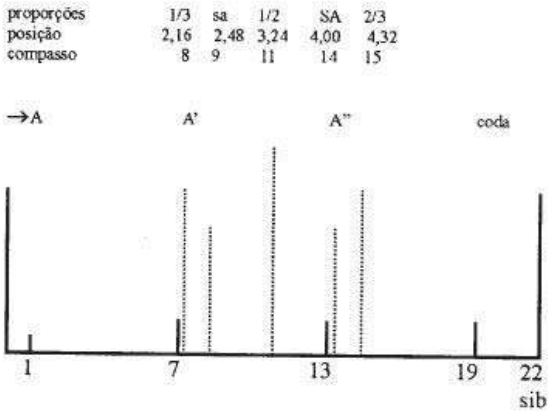
3) a determinação das proporções utilizadas na elaboração da estrutura de cada peça;

4) a avaliação e listagem dos recursos utilizados pelo compositor para demarcar essas proporções estruturais

5) a elaboração de gráficos dos ponteios.

Segundo a autora, Guarnieri "se utiliza de textura, harmonia, ritmo, movimento das vozes, agógica, dinâmica, forma e alturas extremas (entendidas como as notas mais aguda e mais grave de cada peça) para demarcar proporções" (SANTIAGO, 2002, p. 32). Como exemplo, destacamos o Ponteio Nº. 4. Nele, Guarnieri provavelmente utilizou como critério para sinalização das proporções a dinâmica. Podemos supor isso sabendo que "as indicações de dinâmica (...) vão de *mf* a *fff* e todas as divisões formais são sinalizadas – um cresc. a *ff* prepara a chegada de A', um dim. prepara A'', e a coda começa em *ff*. (...) A' começa no segundo terço e A'' coincide com a seção áurea" (SANTIAGO, 2002, p. 27).

FIGURA 2 – Gráfico do Ponteio Nº 4 de Guarnieri.

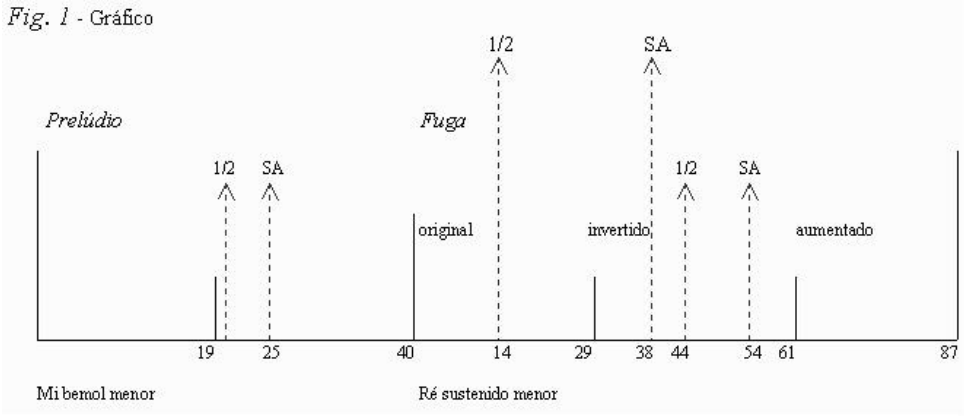


Fonte: SANTIAGO, 2002.

A Figura 2 representa uma visão geral da música reduzida: a linha horizontal corresponde ao tempo da peça, enquanto as linhas verticais designam os pontos onde ocorrem os terços (1 e 2), a seção áurea secundária, a metade, a seção áurea primária (SANTIAGO, 2002, p. 34).

PINHEIRO (s.d.) elege a mínima como pulso comum e utiliza a linha horizontal para determinar a duração das peças. Separamos, como exemplo, a análise feita pela autora do Prelúdio e Fuga Nº.8 do Primeiro Volume do Cravo Bem Temperado, de Bach. O gráfico elaborado apresenta em três ocasiões medidas da Seção Áurea: uma vez no Prelúdio e duas vezes na Fuga.

FIGURA 3 – Gráfico do Prelúdio e Fuga Nº.8 do Primeiro Volume do Cravo Bem Temperado, de Bach



Fonte: PINHEIRO, s.d.

O metrônomo a 60 indica que cada nota do pulso dura exatamente um segundo. Adotando como pulso comum a mínima, cada uma duraria um segundo. Portanto, em uma escala 1/1, 1 mínima equivaleria a 1 milímetro. O metrônomo a 30 indica que cada nota do pulso vai durar dois segundos, portanto, em uma escala 1/1, a mínima equivaleria a 2 milímetros. Como a autora adotou a escala 1/4 (1 milímetro para 4 segundos), com metrônomo a 30, cada mínima valerá no gráfico 0,5 milímetro.

Para podermos relacionar concretamente as medidas e valores com o Número Áureo, destacamos aqui a aparição da Seção Áurea no Prelúdio (comp. 25) e realizamos o seguinte procedimento:

Multiplica-se os primeiros 25 compassos por 3 (pois cada compasso abriga a duração de 3 mínimas), resultando em 75 mínimas. Multiplicando esse número por 0,5 descobrimos seu comprimento, em milímetros no mapa, que será aproximadamente de 37, ou seja 3,7 cm. Sabendo que o Prelúdio inteiro possui 6,0 cm (40 comp. x 3 mínimas por comp. x 0,5 mm equivalente a cada mínima = 60 mm = 6 cm) e dividindo esse número por 3,7 temos, aproximadamente, o Número Áureo como resultado.

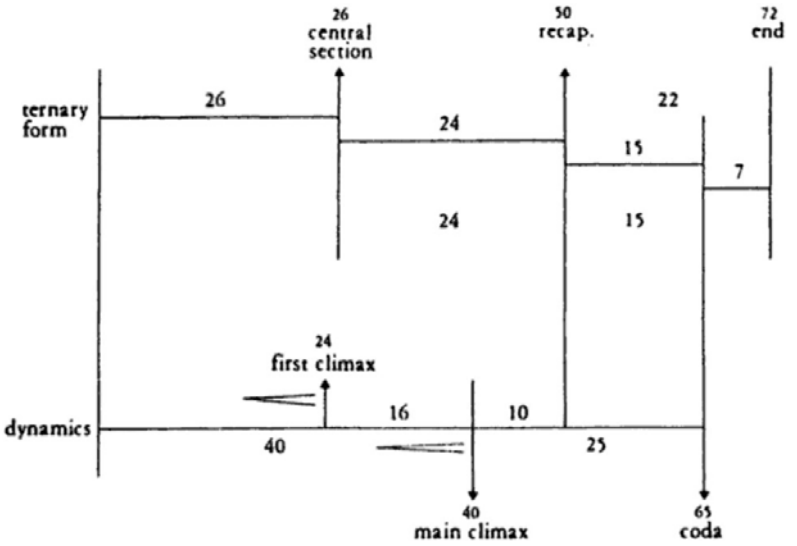
2.3 Análise: Debussy

HOWAT (1986) apresenta um amplo estudo a respeito das proporções na obra de Debussy. Separamos a peça 'Clair de Lune' para demonstrar suas relações com a Seção Áurea. Após uma análise dos compassos que demarcam o primeiro clímax, o clímax principal e a Coda, podemos perceber que "o primeiro pico de dinâmica, após 24 compassos, está dentro de um compasso de seção áurea no caminho ao clímax principal (compasso 40)"[4]. (HOWAT, 1986, p. 42). As relações com o Phi continuam ao percebermos que o clímax principal forma "duas divisões primárias de seção áurea: uma de 40:25 entre o começo da peça e o começo da Coda, e um de 16:10 entre o primeiro clímax e a recapitulação no compasso 50"[5] (HOWAT, 1986, p. 42).

FIGURA 4 – Gráfico de 'Clair de Lune', de Debussy.

[4] The first dynamic peak, after 24 bars, is within a bar of GS on the way to the principal climax, after 40 bars.

[5] Two primary GS divisions: one of 40:25 between the piece's beggining and the onset of the coda, and one of 16:10 between the first climax and the recapitulation after 50 bars.



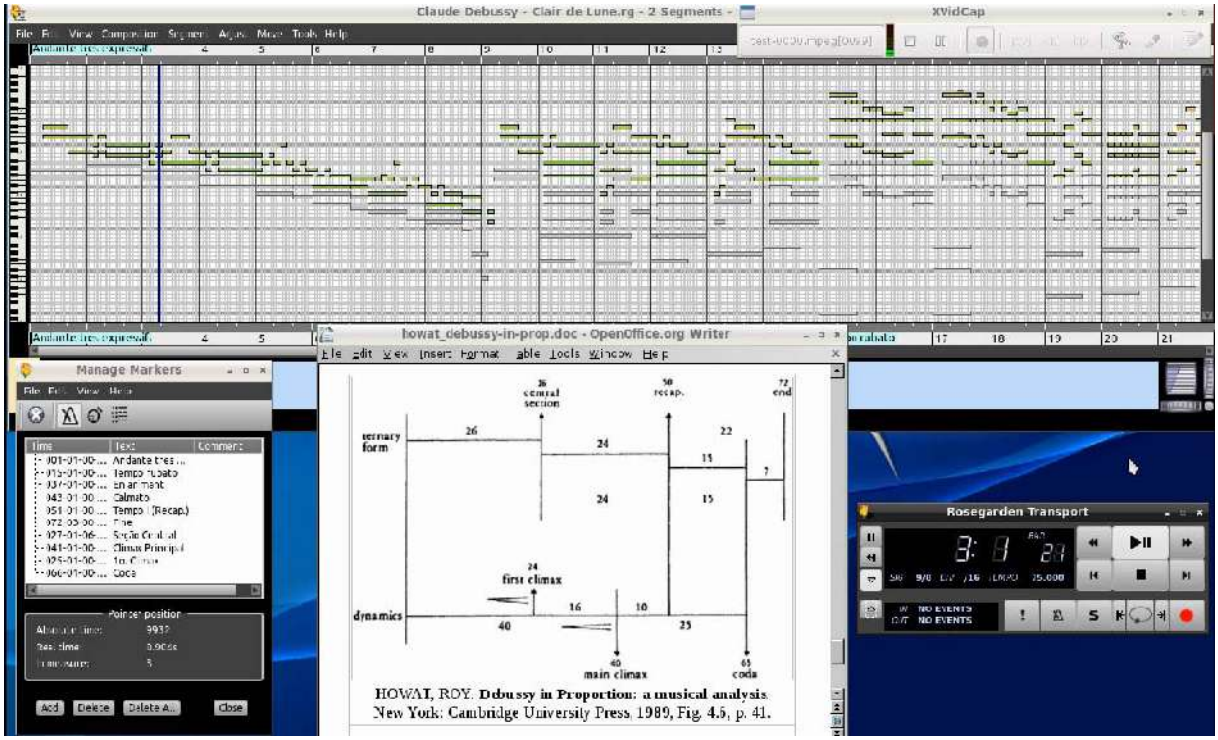
Fonte: HOWAT, 1986.

Como se vê, tal análise é apresentada na forma de gráficos que apontam especificamente os compassos em que se encontram as seções áureas. Nossa missão foi aprimorar a análise e torná-la mais dinâmica, através de recursos tecnológicos disponíveis. Procuramos o arquivo midi da obra e o importamos para um software de edição *Rosegarden* (CANNAM et al., 2009). Nele, fizemos as mesmas marcações das seções apontadas por Howat.

Na parte superior do instantâneo da tela (figura 5) vemos pequenos segmentos horizontais (de cor verde), referentes às notas do piano que são tocadas (*piano roll*) enquanto o cursor (de cor azul) progride. À direita da tela, está uma caixa contendo a contagem dos compassos (número mais à esquerda da caixa) e dos tempos dentro de cada compasso (número central da caixa).

No centro inferior está o gráfico de Howat. A linha horizontal inferior do gráfico (*dynamics*) refere-se às variações de dinâmica ao longo da peça. Como citado anteriormente, o primeiro clímax divide o espaço até o clímax principal (compasso 40) no compasso 24, que é o ponto onde ocorre a presença da Seção Áurea. No *Rosegarden*, ao acompanharmos compasso por compasso, percebe-se a mudança sonora no compasso 24 para o 25. Observa-se no gráfico de Howat um destaque para o clímax principal, no compasso 40. De fato, se considerarmos os 65 compassos do início da peça até a coda, o compasso 40 demarca mais uma seção áurea. Acompanhando compasso por compasso, pode-se ouvir e perceber o clímax principal equivalendo ao ponto em que é demarcado o quadragésimo compasso.

FIGURA 5 – *Screenshot* de visualizador de estruturas musicais.



Fonte: (imagem nossa), 2011.

Antes, dispondo apenas do gráfico como maneira de análise, tínhamos apenas a informação da presença da seção áurea em diversas partes da música. Com os recursos tecnológicos que utilizamos, pudemos ver e ouvir claramente onde as seções estão localizadas. De forma conjunta, é possível não apenas ouvir a peça na qual se encontram seções áureas, mas acompanhar visualizando em seu decorrer os pontos específicos corresponderem de forma audiovisual.

3 O futuro da pesquisa

Doravante a pesquisa sobre métodos de análise musical em torno da temática da Proporção Áurea focará na elaboração de análises. Para isso, lançaremos mão de recursos tecnológicos, tais como visualizadores de estruturas musicais, disponíveis em programas editores de áudio e midi (como o Rosegarden). Isso contemplará uma sorte de preparação de aulas capaz de conectar teoria e prática no contexto virtual de um ambiente multimídia.

Desenvolvendo análises de mais obras, disporemos de um material didático dinâmico, no qual podemos apontar claramente as relações do Phi em diversas composições. A princípio, nossa intenção é fazer um levantamento de uma composição por período da história da Música ocidental, do Medival até o Séc. XX. Com esse apanhado, possivelmente realçaremos a presença do Phi ao longo desse recorte histórico. Ademais, contribuiremos com informações mais detalhada sobre a seção áurea a disciplinas como Análise, Apreciação, História da Música, entre outras.

Além disso, visamos ajudar na criação de imagens mentais para preparação da execução de uma peça; seja na fase de composição, execução ou análise. Um conjunto dessas análises certamente fomentará o imaginário de estudantes e estudiosos de Composição, por oferecer uma visão do longo prazo e o acesso aos seus clímax planejados. Ele também contribuirá com a gênese de critérios interpretativos, uma vez que torna mais clara as relações na estruturação de uma obra. Ademais, poderá ser utilizado como instrumento facilitador do estudo da interpretação já que permite ao instrumentista ter uma visão mais coerente da peça.

Referências

BURDEN, Ernest. *Dicionário ilustrado da arquitetura*. 2ª Edição. São Paulo: Bookman,
2006.

CANNAM, Chris; MCINTYRE, D. Michael; BOWN, Richard; LAURENT, Guillaume. Rosegarden, version 4 1.7.3, 1993 – 2009. Disponível em <http://www.rosegardenmusic.com/getting/>. Acessado em 19 de stembro de 2011.

HOWAT, Roy. *Debussy in Proportion*: a musical analysis. New York: Cambridge University Press, 1986.

MADDEN, Charles. *Fib and Phi in music:* the golden proportion in musical form. Salt Lake City: High Art Press, 2005.

PINHEIRO, Elizabeth Rangel. Bach: Prelúdio e Fuga Nº.8 do Primeiro Volume do Cravo Bem Temperado. Disponível em: <http://www.urucungo.com.br/artigos/pinheiro/pinheiro1.htm>. Acesso em: 24/06/2011.

SANTIAGO, Diana. *Proporções nos Ponteios para piano de Camargo Guarnieri*: um estudo sobre representações mentais em performance musical. Salvador, 2002. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal da Bahia.

STAKHOV, Alexey; OLSEN, Scott. *The mathematics of harmony:* from Euclid to contemporary mathematics and computer. World Scientific: London, 2009.

O violino na cultura nordestina: um estudo curricular na Universidade Federal do Ceará

Marco Antonio Silva
UFC
marcoviolino1@hotmail.com

Resumo: O presente projeto de pesquisa busca investigar como o violino, instrumento da tradição musical européia, se insere no currículo do curso de licenciatura em música da região do Cariri cearense. A proposta é de uma pesquisa etnográfica na área da educação musical, considerando que se interessa na descrição da cultura de um grupo social, como pano de fundo para compreender o fenômeno educativo que perpassa a dicotomia entre cultura popular e cultura erudita.

Palavras chave: Cultura popular e cultura erudita, currículo, violino

1. Introdução

> O currículo monocultural despreza a riqueza da diversidade cultural presente em todos os contextos. São os padrões culturais que dão sentido à vida; portanto, o currículo que enfatiza a formação humana não se restringe às grades curriculares, mas estimula as trocas entre os grupos culturais e, consequentemente, seu enriquecimento mútuo (TEIXEIRA; BEZERRA, 2007).

O presente projeto de pesquisa propõe-se a investigar como o violino, instrumento da tradição musical européia, se insere no currículo do curso de licenciatura em música da região do Cariri.

A opção pelo tema é resultado de minhas experiências no campo musical/acadêmico/educacional. O contexto de tais experiências foi orientado tanto pela formação em bacharelado, quanto pela licenciatura em música, bem como por minha inserção como professor de um curso de licenciatura em musica.

Queiroz e Marinho (2005, p. 145), tornam bastante clara a linha divisória que diferencia bacharelado e licenciatura em música afirmando que os cursos de bacharelado em música exercem o papel de formar músicos que deverão atender ao mercado de trabalho profissional no campo musical. Por outro lado, as licenciaturas em música têm se preocupado com a formação profissional para atuação na educação básica, como também habilitando "para ocupar lugares como escolas especializadas de ensino da música e outros contextos emergentes na sociedade [...]".

Essa distinção foi fundamental na condução de minhas escolhas no campo pedagógico-musical para tornar-me professor no Ensino Superior, inclusive a opção por fazer um mestrado em música. Embora o mestrado tenha sido em prática interpretativa, meu olhar já se voltava para o ensino de música. No mestrado, visualizei melhor o domínio e interpretação das músicas através do violino, como também o ensino de música através do instrumento, já que tive a oportunidade de estagiar na docência do ensino superior. Durante o mestrado investiguei uma metodologia de ensino coletivo de instrumentos de cordas introduzida no Brasil na década de 1970. Essa investigação *implicou em revelar a complexidade e estrutura dessa didática musical para* instrumentos de cordas. Uma das importantes reflexões de minha dissertação foi perceber como a introdução do aprendizado dos instrumentos de cordas, na trajetória dos participantes dessa experiência, transformou suas vidas, a partir da aquisição de capital cultural e social.

Essa reflexão nos remete a uma dupla relação com a discussão curricular, considerando que, nessa mesma década (1970), o movimento de reconceptualização passa a questionar o currículo tecnocrático expresso nos modelos de Bobbitt e Tyler. A concepção fenomenológica que emerge de tais criticas passa a entender o currículo como lugar de experiências e de forma ampla compreende currículo como o conjunto de experiências que extrapolam o conhecimento escolar e se formam nas histórias de vida, no desenvolvimento intelectual e profissional, promovendo a transformação do eu (SILVA, 2002).

Isso significa que a formação desses jovens não era oriunda apenas do método aplicado e sim, sobretudo, da convivência entre os colegas e com um professor de instrumento de cordas, proveniente de uma classe dominante, haja vista que, nessa época o estudo de violino era proporcionado apenas para uma sociedade elitizada.

Minha trajetória na música como estudante, músico de orquestra e docente do curso de licenciatura em música na região do Cariri, fez-me levantar alguns questionamentos acerca da histórica dicotomia cultura popular e cultura erudita no âmbito curricular. Desta forma, procurei compreender como acontece a inserção do violino na cultura do cariri cearense. Que aspectos direcionaram a escolha do ensino de instrumento de cordas friccionada como parte do currículo do curso de licenciatura em música da UFC Cariri? Em que medida o habitus-musical dos estudantes contribui para a opção que fizeram pelo instrumento violino? Como o método de ensino coletivo tem contribuído para a formação desses futuros professores?

Essas questões deram origem aos objetivos que deverão nortear a pesquisa. Assim, proponho-me a: Investigar a trajetória de inserção do violino na cultura do Cariri cearense. Nesse intento, os objetivos específicos são: Verificar os aspectos que orientaram a escolha do

ensino de instrumento de corda friccionada como parte do currículo do curso de licenciatura em música da UFC Cariri; Identificar o *habitus* musical dos sujeitos e sua contribuição para a escolha do instrumento violino; Caracterizar as contribuições do método de ensino coletivo para a formação dos futuros professores.

Nessa linha, as categorias cultura popular, cultura erudita e currículo parecem emergir como categorias centrais ao estudo, devendo ser melhor contempladas na discussão teórica.

Estudos já têm sido realizados fazendo a interlocução entre cultura erudita e cultura popular, como a tese de doutorado escrita em 2008, por Luiz Henrique Fiammenghi, que confronta aspectos histórico-culturais entre o violino e a rabeca; o estudo de Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, publicado pelo MEC, na coletânea *Indagações sobre currículo* do *Ensino Fundamental,* que abordam a discussão sobre currículo conhecimento e cultura, a partir da perspectiva multiculturalista; ressalta-se ainda o trabalho publicado por Alfredo Bossi em 1992, que confronta os termos cultura brasileira e culturas brasileiras.

Entende-se que este estudo deverá contribuir para uma melhor compreensão do campo pedagógico musical da UFC Cariri, aproximando-nos da realidade que envolve estudantes e professores e, assim, procurar desmistificar a aparente dicotomia, historicamente construída, entre cultura erudita e cultura popular.

O curso de licenciatura em música da UFC campi Cariri, tem sua origem na histórica trajetória do curso de licenciatura em musica da UFC em Fortaleza[1]. O curso emerge, então, do esforço conjunto e da visão de professores (educadores musicais) que enxergaram na região do Cariri cearense um amplo potencial para o desenvolvimento da sistematização do saber musical inerente àquele espaço geográfico-cultural.

A região do Cariri foi contemplada com um cenário de grande beleza, clima privilegiado e uma riqueza cultural que aos poucos vai sendo descoberta pelo olhar do pesquisador atento. Essa diversidade cultural que a região propicia é descrita, no Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em música da UFC, como:

> [...] ímpar, complexa e de alto teor expressivo, comunicador da capacidade inteligente do homem e da mulher desta Região, da capacidade expressiva e do imaginário desse homem e dessa mulher, através de fatos, obras e objetos de significados estéticos tão próprios de si, que se particularizaram como identificadores do pensamento cultural regional (p.5).

[1] Sobre a história do curso de licenciatura em Educação Musical da UFC em Fortaleza, ver Silva (2009).

Na música essa expressão cultural de um povo simples, manifesta-se de variadas formas, algumas demonstrando o espaço peculiar da crença e da religião, através dos reisados, festas de padroeiros e outras manifestações da fé; outras formas se apresentam nas danças, nas bandas cabaçais, nas excelenças, na simplicidade do instrumental próprio, nas rabecas, nos pífaros, nos zabumbas e ainda nos cantadores, nos poetas, nos emboladores, nos repentistas, nas cantigas de procissões, de penitentes, nas festas e festivais, onde a cultura de uma gente se manifesta e é inventada. Como bem expressa o mesmo PPP:

> Um todo, fruto dos entrelaçamentos gestados nos tecidos sociais historicamente localizados, com origens que remontam ao pensamento medieval europeu, aos sentidos de "tempo não medido" da África e aos sentimentos e História dos indígenas, habitantes originais da Região (p. 6).

Há, contudo, em meio a essa mistura cultural, a introdução de outros elementos culturais oriundos de outra tradição cultural, mas que também se apresentam "voltados para a formação humana marco de possibilidades ampliadas de crescimento e expressão de desejo"(ibidem). Refiro-me aos grupos orquestrais que tem perpassado a cultura nativa, buscando estabelecer-se como parte dela. A exemplo disso cito os trabalhos realizados na região como: Orquestra Filarmônica Chapada do Araripe, Orquestra de Meninos (Araripe); Projeto Casa Grande (Nova Olinda); Sociedade Lírica do Belmonte, que abriga uma escola de música, uma orquestra filarmônica, uma banda de música, uma orquestra de cordas, dentre outros.

Este é, portanto, o cenário no qual essa pesquisa deverá se desenvolver, justificando-se na necessidade de um estudo que desvele esse panorama de aparente contradição, considerando a emergência do curso de licenciatura em música, nesse espaço geográfico-cultural, e a discussão curricular que perpassa o Projeto Pedagógico bem como a visão de alunos e professores. É nesse contexto que passo a elucidar as bases teórico-metodológicas que deverão fundamentar essa investigação.

2. Cultura popular, cultura erudita e currículo

Para fundamentar a discussão sobre a inserção do violino, instrumento oriundo da tradição cultural européia, na cultura do Cariri cearense, considero ser relevante discutir os conceitos de cultura popular, cultura erudita no âmbito curricular. Para tanto, proponho fazer essa discussão do ponto de vista das teorias pós-críticas enfocando a perspectiva multiculturalista e os Estudos culturais.

Percebe-se que, ao longo dos séculos a sociedade vem sofrendo processos de transformações em sua forma de viver, pensar, sentir, amar, relacionar-se com o mundo e com o próximo. Essas transformações são percebidas ao longo da história e associadas à idéia de modernidade de cada época libertaram o sujeito de suas bases estruturais.

No século XVI, a reforma libertou a consciência individual do sujeito das instituições religiosas da igreja e as expuseram diretamente aos olhos de Deus. Entre os séculos XVI e XVIII, emergiu o individuo soberano influenciado pelas incursões do humanismo, pelo iluminismo centrado no homem racional e pelo capitalismo se despedindo de suas formas pré-capitalistas. Tais movimentos originaram o "sujeito cartesiano", o individuo racional, individual, e pensante (HALL, 2006).

Após duas guerras mundiais e a destruição maciça por duas bombas atômicas o mundo sofreria mudanças. A crença na razão e no progresso seria substituída pela incredulidade cada vez maior dos intelectuais nas grandes narrativas.

Lyotard (1986), filósofo francês, argumenta que, o que vem acontecendo desde a segunda guerra mundial é o enfraquecimento (perda terminal) do poder das grandes narrativas como estrutura legitimadora do poder.

É nesse cenário pós-moderno que emergem os estudos culturais e o multiculturalismo que deverão fundamentar a discussão teórica no decorrer da pesquisa.

2.1. Estudos culturais

A abordagem conhecida como Estudos culturais têm sua origem no ano de 1964 com a fundação do Centro de Estudos culturais contemporâneos. A compreensão de cultura que fundamentou inicialmente esse campo de investigação era uma concepção elitista, identificada com o que se conhecia como as "grandes obras" tanto da literatura quanto da arte. Desta forma, a cultura era vista como privilegio de alguns, operacionalizando uma distinção, entre burguesia e os grupos sociais subordinados. Uma resistência a esse pensamento ganha peso através de duas grandes obras que vieram a ser referencia na área de estudos sobre cultura, *Culture and society*, de Raymond Williams, e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart (SILVA,1999).

A compreensão de Williams acerca do termo cultura, opõe-se a visão européia, tornando-se um marco na tradição dos Estudos culturais. Para ele, cultura não se refere ao contexto das grandes obras, mas deveria ser entendida em sua globalidade como o conjunto de experiências vividas por qualquer agrupamento humano, sejam os que se consideram

portadores das manifestações culturais “legítimas”, seja um grupo proveniente da classe operária (SILVA,1999). Tavares (2008, p. 08), comenta acerca da obra de Williams: “[...] em síntese, realiza uma profunda reflexão sobre uma determinada tradição: a dos debates sobre as relações entre a cultura e a sociedade.”

Hoggart, por sua vez utiliza-se de métodos quantitativos para compreender o meio popular enquanto local de resistência e negociação, e não apenas de submissão e de busca (DALMONTE,1999). Desta forma, não há conflitos qualitativos entre as grandes obras e as diversas manifestações de qualquer sociedade em busca de sua sobrevivência.

Essa abordagem inclusiva de cultura presente na produção de Williams e Hoggart, ampliou-se posteriormente para a idéia de “cultura popular”, “como manifestações da cultura de massa, através de livros populares, tablóides, rádio, televisão, a mídia em geral” (SILVA,1999).

2.2. Multiculturalismo e currículo

Durante muito tempo a tradição curricular deu ênfase ao currículo proveniente dos “valores do homem branco europeu de classe alta”, em detrimento de outras experiências e formas de conhecimento. “A educação escolar, dessa forma, encontra dificuldades para romper com essa tradição monocultural que impede a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade” (TEIXEIRA; BEZERRA, 2007).

Nos dias atuais, no entanto, é comum a ênfase dada à diversidade cultural. Contudo, tem-se apresentado como uma contradição a convivência dessa suposta diversidade cultural com a idéia de uma cultura globalizante. Ao mesmo tempo em que se apresenta a valorização da cultura de determinados grupos dominados, percebe-se também o predomínio de formas culturais transmitidas através dos meios de comunicação. A presença de tal contradição dos processos culturais pós-modernos, denotam a não separação das questões culturais das questões de poder. (SILVA, 1999).

Essa ambigüidade apresenta-se no fenômeno chamado “multiculturalismo”. Canen e Oliveira (2002, p. 61) explicitam o significado do termo,

> O projeto multicultural insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução.

É nesse contexto que a problemática apresentada deve ser discutida, percebendo as nuances entre currículo e cultura, a partir da lente do multiculturalismo, ou seja, da compreensão da ambigüidade que permeia esses processos em que diferentes culturas devem conviver em um mesmo espaço.

Outro aspecto dessa diversidade tem sido apresentado por Santos (2004), que tem questionado a exclusão da cultura popular no meio acadêmico e Luedy (2006), que demonstra como concepções conservadoras de cultura podem implicar em uma redução ou limitação dos campos discursivos em música e em educação musical. Essas questões tem suscitado discussões sobre exclusão/inclusão da cultura popular na academia. Na educação musical, esse confronto tem instigado os professores de Ensino superior a pensar em como abordar a música popular de uma determinada cultura segundo os conhecimentos básicos da academia.

Esse cenário pós-moderno caracterizado pela apreciação da cultura local é também percebido no campo da música. No inicio do século XX, a educação musical na sociedade era acadêmica/escolar, ou seja, o ensino/aprendizagem da música acontecia nos conservatórios e nas escolas. A referência desses estudos era música de concerto dos séculos XVIII e XIX, da tradição européia. Algumas revoluções aconteceram nas ciências sociais influenciando as musicologias e as pedagogias, campos de conhecimento que atribuem bases conceituais e de ação a educação musical (ARROYO, 2002). Conseqüentemente a música passou a ser compreendida segundo a tradição local de determinada cultura e não mais tendo como referencia outra cultura.

3. A etnografia como abordagem investigativa

Dentre as opções metodológicas para investigar a inserção do violino, como instrumento da tradição cultural européia, na cultura do Cariri cearense, optei pela Pesquisa etnográfica, por estar inserido no contexto dos sujeitos pesquisados, e por compreender a etnografia como abordagem de investigação científica que,

> [...] traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais (MATTOS, 2001, p. 01).

Logo, a proposta é de uma pesquisa etnográfica na área da educação, considerando que se interessa na descrição da cultura de um grupo social, como pano de fundo para compreender o fenômeno educativo que perpassa a dicotomia entre cultura popular e cultura erudita. Compreendo que na pesquisa etnográfica, "Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros, e outros locais tentando elucidar questões educativas (BOGDAN e BIKLEN,1994, p.47).

Considerando que, na pesquisa etnográfica os eventos, as pessoas e as situações devem ser investigadas em sua condição natural, logo, o fato de estar minha prática como docente integrada aos sujeitos da pesquisa, me dará condições de passar longos períodos com o grupo pesquisado. A condição de pertencimento ao grupo já se torna um requisito contemplado. Segundo Fazenda (2002), a interação entre pesquisador e pesquisado é de suma importância e é um ato dinâmico.

Para tanto, pretendo investigar dois grupos de sujeitos: os alunos de violino do curso de licenciatura em música da UFC Cariri e os professores responsáveis pela criação do curso.

Desta forma, pretendo utilizar como instrumento para coleta de dados a observação participante, a entrevista semi estruturada e a análise de documentos, fazendo uso do gravador e do diário de campo como ferramentas auxiliares. Os documentos previstos para essa análise são: o Projeto Político Pedagógico e a matriz curricular do curso.

O uso da observação participante será de grande importância para essa investigação, haja vista tratar-se de observações realizadas diretamente no campo, podendo ser complementadas pelos registros auxiliares. As entrevistas também devem ajudar no desvelamento de informações importantes à problemática investigada, podendo ainda, auxiliar no confronto da realidade com as falas dos sujeitos, revelando outras possibilidades, confirmando dados e ajudando na apreensão do fenômeno investigado. A análise dos documentos contribuirá para contextualizar, aprofundar e complementar os dados coletados, sendo também de grande valor para a triangulação dos dados.

Referencias

ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG,* 2002.

ALBUQUERQUE, L. B; MATOS, E. A; MORAES, M. I. S.; SCHRADER, E. *Educação Musical – Licenciatura – Projeto Pedagógico Para Implantação. Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri.* Fortaleza, 2009.

BOGDAN, R, C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

BOSI, A. *Cultura brasileira e culturas brasileiras***.** In: Dialética da colonização. São Paulo: Companhia de Letras, 1992.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A.(2002). Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61–74.

DALMONTE, E. F. *A cultura popular a partir dos estudos culturais britânicos*. In: I Colóquio Brasil/Grã-Bretanha de Estudos Culturais/XXII INTERCOM. Rio de Janeiro: INTERCOM, 1999. Acesso em 09/05/2011.

FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIAMINGHI, L. H. *O violino violado:* rabeca, hibridismo e desvio do método nas práticas interpretativas contemporâneas**.** Tradição e inovação em José Eduardo Gramani.Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2008.

HALL, S. **A.** *Identidade cultural na pós-modernidade*. 11. Ed. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2006.

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

LYOTARD, J. F. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1986.

MATTOS, C. L. G. de. *A abordagem Etnográfica na Investigação Científica*. Espaço (INES): Rio de Janeiro, v. sem., n. 16, p. 53-58, 2001.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (Orgs.) (2007). *Indagações sobre o currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

QUEIROZ, L. R. S; MARINHO, V. M. Novas Perspectivas para a Formação de Professores de Música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, 83-92, set. 2005.

SANTOS, C. A. Formação de Professores para a Diversidade Cultural: realidade ou utopia? *Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 537 – 567, Set./Dez. 2004

SILVA, M. A. *Currículo para além da pós-modernidade*. In: 29ª Reunião da Associação Nacional dos Pós-Graduados e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade***:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAVARES, H. M. Raymond Williams: pensador da cultura. *Revista Ágora,* Vitória, n.8, 2008, p.8.

TEIXEIRA, C. R. e BEZERRA, R. D. B. Escola, Currículo e Cultura: a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. *Dialogia*, São Paulo, 2007.

Oficina de expressão vocal: relato de experiência

Daniela Barzotti Kohlrausch
UFRGS
danibarzotti@gmail.com

Jusamara Souza
UFRGS

Resumo: Este trabalho consiste num relato de experiência dentro de uma oficina de expressão vocal, criada em março de 1011 e com objetivos e conteúdos a serem definidos pelo professor, que tem por objetivo principal dar oportunidade de acesso à música a todas as crianças e adolescentes da instituição. Tomou-se como ponto de partida o diagnóstico do repertório que era familiar a esses alunos. A partir disso a proposta seria de trabalhar tanto a voz, como elementos musicais em cima desse repertório, comparando-o com outros estilos, escutando músicas que não estão presentes no seu dia a dia, numa tentativa de ampliar o repertório e o conhecimento musical desses alunos. O oferecimento da oficina é anual, portanto os resultados são parciais, mas já é possível constatar a distância entre o repertório acadêmico e a realidade musical dos adolescentes e como trabalhamos pouco a música popular durante a graduação para depois tirar proveito dela em sala de aula.

Palavras chave: oficina, canto, educação musical.

Introdução

Este relato trata de uma experiência realizada numa oficina de música com adolescentes, uma oficina que proporcionasse aos alunos que não cantam no coral a oportunidade de ter contato com a música através da voz. Como regente essa era uma tarefa relativamente tranqüila. Como licencianda minhas preocupações iam além do cantar.

A Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio, localizada em Porto Alegre , RS, foi criada em 1895, com o objetivo de amparar as viúvas e os filhos das vítimas da Revolução Federalista. Com o falecimento do seu fundador no ano de 1916 a Instituição passou a ser regida pela Congregação Lassalista. O objetivo da Fundação Pão dos Pobres é acolher crianças e adolescentes pertencentes a comunidades em absoluta pobreza e de alto risco social.

Dentro da fundação funciona o CATI (Centro de Antendimento Integral) que atende em regime de apoio socioeducativo, crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com direitos ameaçados ou violados, visando à proteção integral, o direito a infância e o exercício efetivo da cidadania numa busca contínua no trabalho de formação integral. O foco pedagógico se dá no campo lúdico e relacional com a oferta de oficinas complementares nas áreas cultural, artística, desportiva e social.

A Escola de Música Usina de Talentos está sediada na instituição há 4 anos e atende aproximadamente 60 crianças entre 9 e 16 anos, oferecendo oficinas de diversos instrumentos musicais: cavaco, bandolim, violão, teclado, flauta doce e percussão. Desde 2010 o coro infanto-juvenil, que já existia na instituição, passou a ser mais uma oficina da escola de música.

A Oficina

Para participar do coral é necessário fazer um teste, nem tanto para saber se a criança é afinada, mas para tentar verificar se existe algum problema na fonação – muitos meninos são bastante roucos. Além disso, é necessário que o educador referência indique a criança para o coro, revelando seu comportamento em turma, isso porque não há vagas suficientes no coral para abarcar o número de crianças na instituição.

No final do ano passado fizemos uma experiência: propus ensaiarmos com todas as turmas algumas músicas natalinas para cantarmos na Missa de encerramento e no Almoço de final de ano. Comecei passando nas turmas, depois agrupamos em 2 e 3 turmas e, por fim, todas as 5 turmas juntas para o ensaio final.

Parece que os resultados foram positivos, pois no início deste ano a coordenação do CATI propôs oferecer uma oficina de canto em conjunto para todas as turmas... e eu topei!

Mas eis que começaram a brotar dúvidas, pois essa era uma proposta diferente da anterior que visava uma apresentação natalina: como eu pensaria essa oficina? Somente um ensaio de músicas? Que músicas? Para que exatamente ensaiaríamos? O que eu faria durante um ano inteiro? Ainda, diferente do coral onde eles escolhem participar, essa seria uma oficina imposta às turmas, durante todo o ano e não por um curto período como foi a experiência anterior – como conquistá-los? Como motivá-los?

Das quatro turmas que participam dessas oficinas escolhi uma para este relato. Ela é composta por aproximadamente 20 meninos, com idades entre 13 e 15 anos, em regime de semi-internato na instituição. Essa turma tem aulas todas as quintas, das 17h às 18h.

Sobre as aulas:

Aula 1:

Optei por começar a partir do gosto musical deles. Mas afinal, o que eles escutam? O que eles gostam de cantar?

As primeiras aulas foram tentativas de diagnosticar o repertório que eles estavam acostumados a ouvir. Pedi que a turma escolhesse 3 músicas que gostariam de cantar na aula. Aí começaram as divergências e vi que dificilmente eles entrariam em acordo, dada a variedade de gostos. Chegaram a um consenso escolhendo um pagode.

Pedi que eles escolhessem as 3 músicas e me passassem na aula seguinte. Então apresentei uma sugestão: entreguei para todos a letra de "Fico assim sem você", de Claudinho e Buchecha. Como é uma música conhecida por eles, logo começaram a cantar. Um dos meninos começou a chorar, diz que a música fazia lembrar da avó recém falecida.

Aula 2:

Retomamos o "Fico assim..." cantada na aula anterior. Depois de cantarmos uma vez toda ela, pedi que eles marcassem o pulso batendo na perna e cantassem de novo, prestando a atenção nas sílabas tônicas das palavras – se estas coincidiam com o pulso e se havia algum deslocamento de acento, abordando rapidamente a prosódia em música.

Como a turma não chegou a escolher outras músicas, resolveram cantar o mesmo repertório das outras turmas, já pedindo o "Vou sim, vou não", do grupo Molejo. Para chegarmos a uma tonalidade adequada à maioria, pedi que cada um fosse cantando um trechinho, tocando primeiro no piano as notas – eis que um aluno diz "*sora, não é ópera!*" Por que ópera? Porque toquei a melodia no piano? Porque "cantei"?

Saí dessa aula pensando em como fazê-los compreender que essas músicas também têm melodia e que toda melodia pode ser tocada/colocada em notas? Isso teria a ver com o entendimento da música ou da voz cantada?

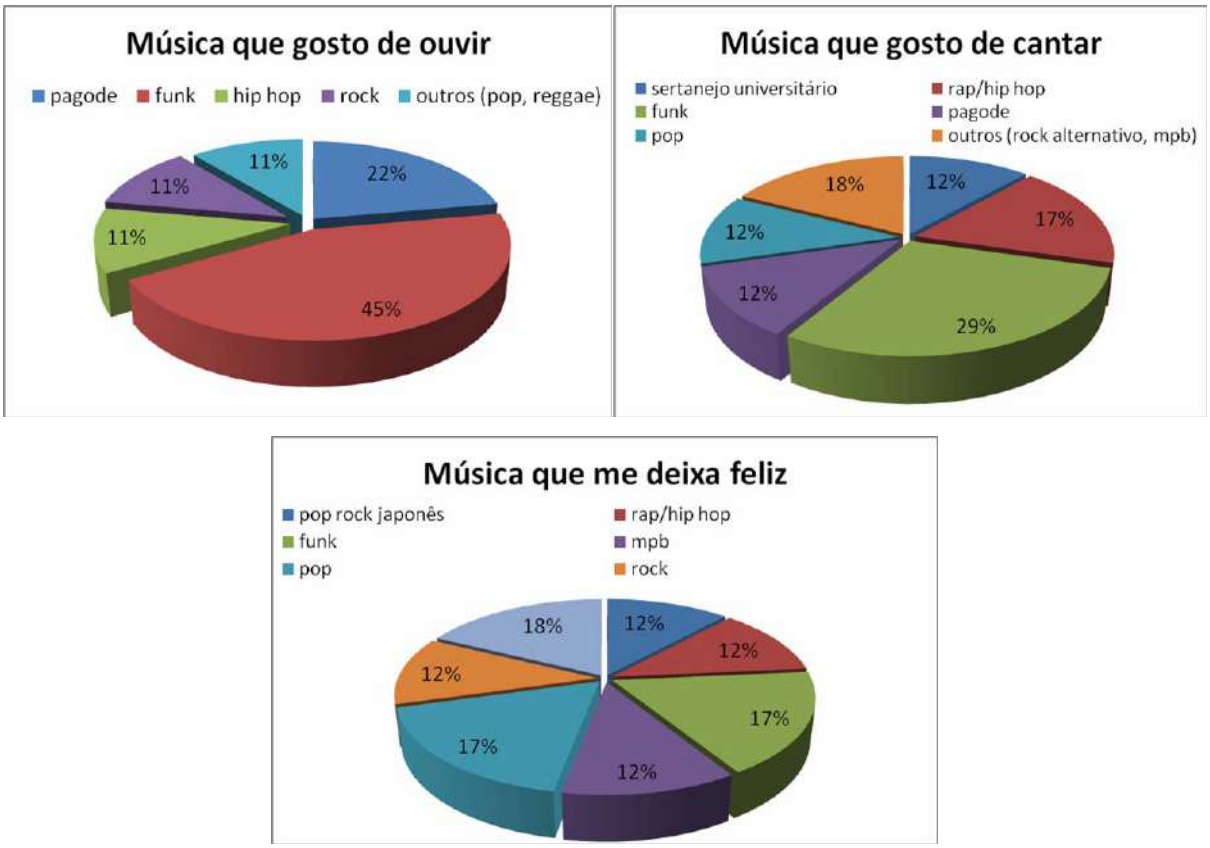
Aula 3:

A partir de uma atividade proposta por Souza e Torres (2009) na Revista Música na Educação Básica, continuei buscando diagnosticar o gosto musical desses alunos, fazendo-os responder a 10 questões do tipo: uma música que gosto de ouvir; uma que escuto raramente; uma que conheci recentemente; aquela que gosto de cantar; aquela que me faz feliz; entre outras. Eles me entregaram por escrito as respostas e voltamos ao repertório escolhido. Desta vez com um pagode do grupo Exaltasamba, "Tá vendo aquela lua" e um sertanejo universitário, "Fugidinha", de Michel Teló. Quando pedi para marcarem o pulso eles já se alertaram para a prosódia, mas a maior dificuldade foi eles terem certeza de qual é a sílaba tônica das palavras. Sem marcar o pulso a turma não cantava junta – pedi para voltarem a marcar e eles conseguiram entrar juntos em todas as partes e terminar juntos.

Para finalizar, perguntei qual era a diferença de samba e pagode, onde um me respondeu "*pagode é romântico*"; e o que eles entendiam por sertanejo universitário - "*mistura de forró com MPB, sora?*", "*mistura de forró com POP*?"... ninguém mencionou o sertanejo.

Aula 4:

Na primeira parte da aula mostrei para eles alguns resultados – em forma de gráficos – dos gostos musicais da turma. Chegamos à conclusão que era bastante eclética, mas que havia uma certa predominância do pagode e do funk de modo geral.



Gráficos gerados pelas respostas da atividade relativos a 3 das 10 questões respondidas.

Retomamos as músicas da aula passada, agora pensando nas partes da música: se tem refrão, introdução, estrofes, sem nos aprofundarmos muito, mas já delineando a forma musical das canções. Finalmente cantamos o pagode que eles tinham escolhido: "Para de falar tanta besteira", também do Exaltasamba. A dificuldade maior estava na primeira parte, praticamente recitada, mas com muita letra e muito rápido. Não conseguimos passar toda a música.

Aula 5:

Retomamos o “Para de falar...”, agora lendo devagar, ouvindo a música no aparelho de CD pedi que sublinhassem as sílabas em que havia um acento musical. Achar os acentos da música ajudou a colocar toda aquela letra em espaços tão curtos, mas a melodia ainda estava “falada”. Eles sempre acham engraçado e estranho quando toco notas da melodia no piano. Ainda não consegui convencê-los que existe uma melodia... Revisamos o que vimos com essa música: pulso, prosódia, partes da música.

O Educador referência da turma está trabalhando com o tema “sonhar” e pediu para cantarmos uma música do Chimarruts chamada “Não deixe de sonhar” - ouvimos a música na aula.

Aula 6:

Iniciei a aula com audição de possibilidades vocais, mostrando a voz imitando instrumentos, em músicas que não foram compostas para voz propriamente (Buenos Aires 8 cantando Piazzolla; Swingle Singers cantando temas de filmes e música erudita). Eles ficaram impressionados que não houvesse nenhum instrumento tocando junto – pois muitos acharam que tinham ouvido.

Coloquei a letra de “Não deixe de sonhar” na tela do laptop. Pedi que fossem lendo e me dessem uma interpretação do texto. Achamos os acentos musicais e onde a melodia mudava e cantamos algumas vezes a música. Apesar de o reggae não ter sido considerado uma preferência, todos sabiam outra música gravada pelo Chimarruts, “Do lado de cá”, que outra turma estava cantando, então acabamos emendando essa música no repertório.

Aula 7:

Audição comentada: Mostrei para eles as primeiras músicas consideradas funk e o que isso queria dizer. Começamos com James Brown, na década de 1960, passando pelo chamado “funk melody” com Claudinho e Buchecha, o ritmo do “Miami Bass” batida que influenciou o funk carioca, para então ouvir alguns funks atuais.

Eles não reconheceram os primeiros como funk – talvez por ser em inglês e eles não compreenderem o texto, pois as temáticas são parecidas, mas musicalmente isso não fez diferença - *“isso não é funk, sora!”*

Depois disso, propus para eles alguns ritmos corporais – explicando que, dependendo de onde se bate no corpo, pode-se conseguir sons graves ou agudos. Passei uma seqüência

para eles, como introdução para o jogo de copos proposto pelo grupo Palavra Cantada na música “Fome Come”. O ritmo foi recitado explicando as partes a serem percutidas, dada a dificuldade motora de alguns alunos:

palma/palma
perna/perna } 1ª parte
palma/peito/estalo

palma/coxa/pé/coxa/pé/palma/estalo – 2ª parte

O ritmo foi dividido em 2 partes para facilitar a aprendizagem

Aula 8:

A pedido, ensaiamos as músicas para a missa da Trezena de Santo Antônio – padroeiro da instituição. Por estar vinculada a uma instituição religiosa, as aulas podem ter esse tipo de interferência.

Aula 9:

Audição: ainda pensando nas possibilidades da voz e nos tipos de canto, coloquei para ouvirem: um canto gregoriano (ressaltando os melismas, várias notas na mesma sílaba); um coro cantando *chanson* (sons onomatopéicos) e Bob McFerrey cantando "Ave Maria" de Gounoud e "Don't worry, be happy". Com esse repertório procurei demonstrar a versatilidade da voz. Eles até que se interessaram pelas explicações, mas o que chamou mais a atenção deles foi o fato de uma pessoa ter gravado várias coisas na mesma música e tudo com a voz.

Retomamos a percussão corporal, ainda recitando, sendo que a primeira parte eles ainda lembravam bem, mas a segunda, por incluir outros elementos levou um pouco mais de tempo para ser aprendida. Depois juntamos as duas partes, bem lento, o fomos acelerando à medida que a maioria foi se familiarizando com a movimentação.

Fizemos a mesma coisa com os copos:

palma/palma
me sa/mesa } 1ª parte
palma/pega/larga

palma/pega/boca/mesa/larga/mão/copo – 2ª parte

Da mesma forma que a percussão corporal, a segunda parte com o copo também deu mais trabalho. Achei que os mais velhos se dariam melhor, mas não foi o que aconteceu. A coordenação motora versus idade não foi proporcional.

Encerramos a aula ouvindo e depois cantando a primeira parte de "Fome Come".

Aula 10:

Propus uma comparação entre dois funks "O baile todo" e "História real", pedindo que eles me respondessem por escrito, em grupos: a característica vocal e desenhar um contorno melódico, partes da música, instrumentos e se a batida/ritmo era igual nos dois. Essa atividade foi interessante para mim – pois me dei conta de quão fora de contexto eu estava! Falar em característica vocal, contorno, como assim? Acabei tendo que explicar praticamente todas as questões e induzindo as respostas... ok, eu estava querendo demais com conceitos que eles nem fazem ideia do que são. E novamente a questão de tocar a melodia do funk no piano apareceu como ópera - *"sora, isso que a sra. tá tocando não é funk"*, apesar de que agora eles acharam legal eu tocar a melodia no piano - *"bah sora, toca mais"*, no caso de "História real".

Em seguida propus alguns exercícios rítmicos, com o corpo, onde eu fazia e eles repetiam. Enquanto estava só nas palmas foi tudo bem, mas quando entrou o pé já começou a confusão. A ideia é que fosse um exercício preparatório para a próxima atividade, onde a turma seria dividida em 3 grupos para montar uma base rítmica de funk... atividade essa que também não teve boa aceitação.

Para não dizer que essa aula foi uma catástrofe, no final eles pediram para cantar o "Fome Come" e fazer a percussão com os copos. Depois de treinarmos um pouco o ritmo com os copos, pedi que eles cantassem enquanto eu fazia a percussão, para que eles começassem a perceber como as coisas se relacionavam: letra/música/percussão.

Aula 11:

A partir das experiências realizadas resolvi mostrar duas árias para eles: um duo feminino (Dueto das flores, da ópera Lakmé) e uma ária masculina (La donna è móbile, da ópera Rigoletto). Eles logo reconheceram como ópera, apesar de confundir as vozes, já que nem eles ainda tem as suas definidas. Perguntei se eles viam a diferença entre o que eles ouviram o quando eu toco e canto uma música deles no piano (toquei novamente a melodia de "História real") e eles disseram que sim, mas que ainda assim era diferente, era feio... que não era "a" música.

Será que é porque falta a batida? Coloquei para tocar o "Baile todo" e pedi para que eles tentassem reproduzir a batida do funk. Eles pegaram um ritmo base. Dividi a turma em 3 grupos, pedindo que um grupo fizesse esse ritmo base e que os outros dois grupos criassem algo diferente em cima daquele ritmo. Um grupo fez uma variação e o outro uma

simplificação, com timbre diferente. Enfim tínhamos criado nossa base para funk. Diferente da proposta da aula anterior, onde eu passava o ritmo para eles.

Na atividade seguinte pedi para eles sentarem no chão, em roda, e perguntei se todos conheciam a brincadeira Escravos de Jó, explicando para os que não sabiam. Copos e outros objetos foram distribuídos para cada aluno. Alguns acharam um pouco infantil, mas quando viram que tinha que ter uma certa coordenação se interessaram, tirando onda de quem não conseguia.

Depois de 3 rodadas, quando eles já estavam mais concentrados, começamos a percussão do "Fome Come". Alguns preferiram fazer a percussão corporal porque não conseguiram com o copo. Deixei livre, desde que ficássemos todos no mesmo ritmo. Como alguns ainda ficavam recitando o que tinham que fazer, pedi que eles fizessem em silêncio, prestando a atenção na sonoridade da sequência inteira, tanto com o copo como corporal.

Começamos a cantar e acompanhar com os copos. Alguns preferem só cantar e outros ainda não conseguem cantar e fazer a percussão. Expliquei que a parte da percussão corporal seria feito só no final da música, por quem está só cantando, para terminarmos todos com a percussão e fizemos uma simulação do final da música.

Considerações Finais

Quando iniciei a atividade não sabia ao certo quais seriam os objetivos dela, as atividades musicais já estavam para iniciar. Musicalizar através da voz? Era o que eu estava imaginando... partindo de onde? Segundo Luckesi (2000), se não levarmos em conta o conhecimento e as informações que o aluno traz o colocamos numa tábula rasa e partimos do zero. Então decidi partir do repertório que eles ouviam e dali começar a trabalhar conceitos musicais.

Minha primeira barreira foi não ter afinidade com esse repertório, como didatizá-lo e depois, como fazê-los cantar? – muitas dessas músicas são quase faladas e quando eu achava um funk mais melodioso, que pudesse tocar a melodia eles achavam estranho, não reconheciam como se fosse a mesma música. Essa é uma questão a qual tenho que dar atenção e pensar em como fazê-los entender a melodia.

A individualidade vocal também requer atenção, o fato deles não terem consciência da mudança vocal nem da própria voz – pois, como pode um adolescente, grande, de 14 anos ter uma voz igual a de um "piá" pequeninho de 13.

A voz como instrumento requer uma conscientização corporal. Eu estava acostumada a trabalhar com adultos os quais eu pedia para tocar ou ser tocada, para exemplificar

respiração e apoio, como funciona a musculatura abdominal, intercostal... como fazer isso com adolescentes? O toque, mesmo entre eles, não é aconselhável. Aí a parte técnica do canto fica subjetiva e empírica...

Em relação ao que eu propus de repertório confesso que fiquei um pouco surpresa com a receptividade do “Fome Come”, não só pela parte percussiva – isso eu sabia que iria atraí-los, mas em relação à canção propriamente – eles pedem para cantar... o tempo todo, inclusive no coral, onde temos outro repertório.

Apesar de não estar concluindo a atividade, pois as oficinas seguem até o fim do ano, posso dizer que esses primeiros meses serviram para me orientar no objetivo dessa oficina, pois passei esse tempo todo pensando a curto prazo: o que eu farei na próxima aula com o que tenho até agora. Serviu para me dar conta de que um dia eu também não sabia nada de música e que meu vocabulário era outro, que não tenho como partir de pré-conceitos quando eles não chegaram nem perto dessa erudição do conteúdo musical.

Referências

LUCKESI, Cipriano. Entrevista sobre avaliação da aprendizagem. *Jornal do Brasil*, publicada em 21/07/00. Disponível em www.luckesi.cim.br

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecilia de Araujo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.1, nº1, 2009.

Oficina de Flauta doce como recurso para iniciação musical no instrumento: um relato de experiência

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

Ruth de Sousa Ferreira Silva
UFU
rutssilva@hotmail.com

Resumo: A oficina de Flauta Doce foi uma atividade desenvolvida nas aulas de música no *Projeto Semente*. Dentre os locais de atuação do projeto, as aulas de música aconteceram em uma casa de apoio às crianças que estão sob proteção judicial por maus tratos, abuso sexual ou abandono. Os alunos que participaram das aulas de música no *Projeto Semente* possuiam idade entre oito a quinze anos. Essas aulas, inicialmente, tiveram um enfoque vocal com o objetivo de formar um grupo coral. Ao observar o interesse dos alunos em aprender um instrumento, e, ainda, por entender a necessidade de oportunizar aos alunos uma experiência com instrumentos, foi que oferecemos a oficina de Flauta Doce, que teve uma duração de três aulas e uma apresentação, em que foram apresentados os resultados e as atividades que foram preparadas. O objetivo da oficina foi fornecer uma noção do instrumento para os alunos, propiciando a técnica básica de digitação e emissão do som no instrumento, inclusive proporcionando uma performance instrumental em grupo com um repertório mínimo trabalhado durante o curso. Como metodologia foi adotado o modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick, integrado ao método de construção e aquisição de uma linguagem musical inicial, por meio da Flauta Doce, criado por Tereza Castro. A integração das atividades de ouvir, cantar, tocar, compor e interpretar a partir desses pressupostos metodológicos ofereceu às crianças um aprendizado significativo.

Palavras chave: Flauta Doce, educação musical, modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick.

Introdução

O *Projeto Semente* é constituído por pessoas voluntárias que atuam alicerçadas no amor e ética, oferecendo à criança e ao adolescente a apropriação de valores que favoreçam o seu desenvolvimento integral e rendimento escolar. Esse projeto é oferecido em escolas e casas de recuperação, e são ministradas aulas de esporte, teatro e música. As aulas de música do *Projeto Semente* acontecem em uma casa de apoio às crianças que estão sob proteção judicial por maus tratos, abuso sexual ou abandono.

Nos dois últimos anos, foram desenvolvidas, nessas aulas de música, atividades que incluem a prática vocal, iniciação a instrumentos rítmicos da bandinha, encenação, assim como as corporais, e aquelas que envolvem o trabalho em grupo. As aulas de música se iniciaram com os alunos cantando pequenas melodias, e, por meio dessas canções eles foram

aprendendo outros repertórios em tonalidades e estilos diversos. Com o objetivo de ampliar essa vivência musical dos alunos é que se criou a oficina de Flauta Doce.

A oficina de Flauta Doce foi uma proposta de iniciação musical programada para três aulas, com o objetivo de fornecer uma noção do instrumento para os alunos. Entende-se que, para se aprender música, é necessário que a vivência musical esteja sempre presente. Nesse aspecto, a vivência musical abrange não só ouvir, cantar, bem como tocar, apreciar, experimentar dentre outras formas de prática musical.

O objetivo de fornecer uma noção da flauta doce remete-nos a uma prática musical a ser desenvolvida pelos alunos, ligada à ideia de que o indivíduo precisa interagir com a música de diferentes maneiras: cantando, tocando, ouvindo e compondo.

No caso da notação musical, esta só terá importância se estiver relacionada às músicas ouvidas, executadas e compostas em sala de aula. Por isso, a notação musical não tem o peso das demais atividades. O sentido de se ensinar/aprender música está em considerar, na prática musical, os diferentes contextos musicais. Pensando assim, "as pessoas precisam ter múltiplas oportunidades de encontro com a música, sob diversos ângulos, de forma a ficarem cientes das suas riquezas e possibilidades" (SWANWICK, 2002, p. 42, tradução nossa). Desta forma, entendemos que, ao ensinar a flauta doce por meio de uma única atividade musical, a compreensão musical ficaria muito restrita. Por isso, foi oportuno estabelecer um relacionamento com os alunos, dando-lhes espaço para manifestarem suas expressões.

Para ter uma educação musical de qualidade, ou seja, ensinar música de maneira realmente musical, Swanwick (2003, p. 70) apresenta três princípios que devem tomados conjuntamente: perceber a música como discurso, atentar para o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência, considerados em uma situação de ensino. Esses princípios fundamentam a prática da educação musical por meio do modelo CLASP de Swanwick (1979, apud SWANWICK, 2003, p. 70). O autor esclarece

> Além de ser uma sigla, um dos sentidos dessa palavra em português é "agregar". Proponho que há três atividades principais na música, que são compor *(a letra C, de* composition*)*, ouvir música *(A, de* audition*)* e tocar *(P, de* performance*)*. Essas três atividades, que formam o CAP, devem ser entremeadas pelo estudo da história da música *(L, de* literature studies*)* e pela aquisição de habilidades *(S, de* skill aquisition*)*. (SWANWICK, 2010).

Em português, essa sigla foi traduzida por (T)EC(L)A[1] em que se encontram cinco atividades de sala de aula, que são: aquisição de (*t)écnica, execução* ou *performance, composição*, estudos de (*l)iteratura, apreciação* ou *"audição"*. Estas categorias formam a base da educação musical, e para o autor, devem ser trabalhadas integradas.

Foi pensando nesses aspectos que se desenvolveu a oficina de Flauta Doce com o grupo de crianças entre 8 e 15 anos de um abrigo em Uberlândia. Por meio do emprego do modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick, como pressuposto metodológico, desenvolveu-se o curso com o objetivo de fornecer uma noção do instrumento Flauta Doce de forma socializante, recorrendo a uma técnica e conhecimentos musicais básicos dentro da capacidade pessoal de cada criança. Como objetivos específicos, procurou-se propiciar a vivência corporal, a audição e a criação com a Flauta Doce; promover o desenvolvimento da técnica básica de digitação e emissão do som na Flauta Doce mediante a execução de um repertório mínimo, introduzindo a criança em uma linguagem musical elementar; proporcionar uma performance instrumental em grupo com um repertório trabalhado durante o curso.

Esse trabalho justifica-se por permitir aos alunos de diferentes faixas etárias uma socialização que se efetivará com a performance em grupo e identificação por meio de um fazer musical significativo que leve em conta a diversidade.

1. O desenvolvimento da oficina de Flauta Doce

1.1. Sobre os participantes

A oficina de Flauta Doce foi desenvolvida em três aulas e uma apresentação final. Participou do projeto uma turma de 15 crianças entre 8 e 15 anos. Durante a oficina, percebeu-se a necessidade de dividir os alunos em duas turmas com até oito alunos. Essa divisão em duas turmas teve como objetivo melhorar a disciplina e possibilitar um melhor aproveitamento para garantir os resultados para a carga horária estipulada: 4 encontros com os alunos, com a duração de 1 hora semanal, sendo que o último encontro foi uma performance em grupo como forma de apresentar os resultados alcançados e fornecer um mostra do trabalho desenvolvido.

Os participantes moram na instituição onde aconteceram as aulas, e, com isso, o convívio social dos alunos, uns com os outros, naquele espaço, significava a sua própria casa.

[1] A tradução do modelo CLASP para modelo TECLA em português foi feita por Alda Oliveira e Liane Hentschke. (SWANWICK, 2003, P. 70).

Também se deve considerar o fato de que a atividade era de livre escolha dos participantes, já que houve alguns alunos do Projeto Semente que não compareceram.

A distribuição dos alunos em duas turmas facilitou o atendimento das necessidades de cada aluno, especialmente, em se tratando da iniciação a um instrumento ainda pouco explorado pelos alunos do projeto e também por entender que seria pertinente um trabalho mais direcionado a cada um, para acompanhá-los em todas as fases do aprendizado de maneira mais próxima. Além disso, nenhum deles havia feito aulas de instrumento antes da implantação desse projeto.

1.2. As aulas de Flauta Doce

As aulas foram iniciadas com atividades de experimentação dos sons *si* e *lá* da Flauta Doce, buscando trabalhar a altura e a duração. Nessa atividade, os alunos foram relacionando estes sons com seus nomes. Em um primeiro momento, cada aluno fez a separação métrica do som de seu nome sem a utilização da Flauta Doce. (Exemplo: Alessandra = A-les–san-dra). Após essa atividade, os alunos entoaram o nome do outro, falando-o de forma mais cantada, como se estivessem chamando o colega. Em seguida, cada aluno improvisou, na flauta, uma célula com essas duas notas bases com o seu nome e dos colegas, atentos à duração e à altura. (Exemplo: A-les–san-dra = ----- __ -------- __).

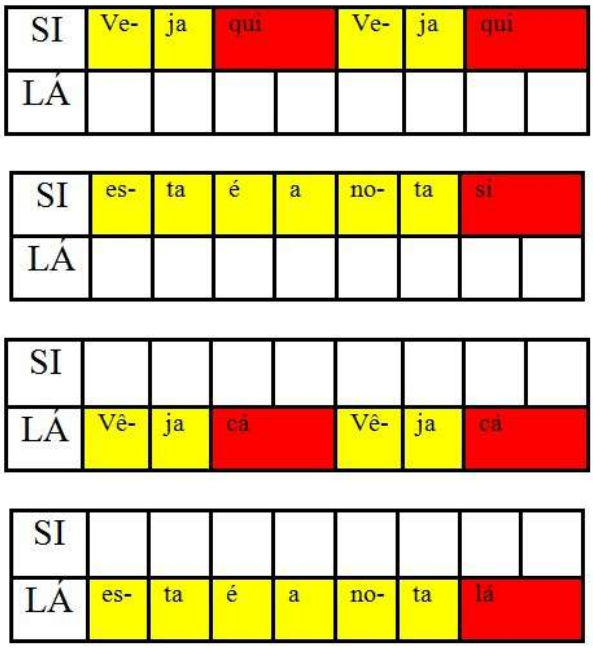
Essa atividade foi muito interessante para os alunos, que perceberam que seus nomes poderiam ser entoados dentro desses sons, e isso os estimulou a criar melodias usando essas notas. No seu imaginário, essa atividade funciona como um jogo de descoberta dos sons, como se estivessem escondidos dentro do instrumento como numa caixa, daí, alguns alunos dizerem: “Olha professor, veja o que eu achei!” Após essa aula foi possível perceber como era importante para essas crianças serem reconhecidas pelo seu nome, identificando-o com o objeto musical produzido e com sua pessoa. No livro *Música, pensamiento y educacion* (2000), Swanwick estabelece a relação entre o ensino e os elementos lúdicos da arte e do jogo, em que a forma de se ensinar está ligada com a criatividade presente no jogo imaginativo.

Essa atividade de improvisação foi importante para a compreensão da altura e da duração, dois elementos constitutivos da música. Esse tipo de atividade remete-nos a conhecimentos que as crianças trazem das suas vivências e com as quais fazem associações que o professor pode explorar de forma interdisciplinar, dependendo de seus objetivos. A improvisação também é uma forma de composição. Para Swanwick (2002, p. 43), composição inplica qualquer forma de criação, podendo incluir a experimentação com sons, seja com ou

sem notação, como é o caso da improvisação, já que a composição é definida por ele como a produção de um objeto musical pela combinação de materiais sonoros de maneira expressiva. No caso dessa aula, a improvisação foi dirigida por se limitar ao uso de certos elementos musicais, diferente da utilização de diferentes materiais musicais em que ocorre a invenção de sons com diferentes afinações e instrumentos de culturas diversas.

Dando continuidade às aulas, os alunos foram convidados, um a um, a caminhar em passos longos e curtos sobre quadrados e retângulos coloridos, usando as posições das notas *si*, *lá* e *sol*, cujas alturas foram diferenciadas mediante a posição em relação uma a outra, numa espécie de grafia musical na qual a altura é diferenciada de forma vertical e a duração na posição horizontal, distinguindo-se pela cor e comprimento das tiras colocadas no chão, como no método de Tereza Castro "Cada dedo cada som". Ao caminhar sobre os quadrados, os alunos vivenciaram a duração e a altura com o corpo pelo caminhar e tocar conjugados.

FIGURA 1 – "Veja aqui a nota si, veja cá a nota lá"
Autora: Larissa Camargo Santos.



Fonte: Baseado no livro **Cada dedo, cada som** de Tereza Castro.

Essa atividade não se limita apenas ao treinamento de nomes das notas, pois pode-se converter esse exercício em uma atividade de composição, que, embora tenha uma limitação, há uma grande variedade de possibilidades para invenção por parte do aluno por ser um material de fácil compreensão e manipulação. Conforme Brito (1998 apud JOLY, 2003, p. 116), refletimos que, para os alunos, caminhar e tocar andando sobre os quadrados foi um jogo, como brincar de amarelinha, e isso despertou-lhes o interesse e aguçou a percepção para

os parâmetros do som. A integração de atividades lúdicas, realizando movimentos corporais com a *audição* e *execução* de uma música, desenvolve a capacidade da criança se expressar no processo de musicalização infantil.

Todas essas atividades em que os alunos tocaram músicas do folclore e também improvisaram sobre os seus nomes, empregando duas ou três notas musicais entoadas e executadas nos instrumentos, estão também integradas ao aspecto da *técnica* e *execução* do modelo de Swanwick.

Ao longo das três aulas, foram trabalhadas seis músicas folclóricas, utilizando essas notas com formas musicais diversas. Nessa atividade os alunos estavam exercitando a *audição* ou *apreciação,* tanto como na atividade anterior, pois, para Swanwick, o ato de ouvir pode estar ligado ao simples ato de se tocar uma sequência de notas e decidir pelo timbre, também ao ensaiar uma música para apresentá-la, ou mesmo na tentativa de se compor uma música e buscar a sonoridade ideal no instrumento. Ouvir gravações é uma forma de *apreciação* e no caso das aulas de Flauta Doce desse projeto, isso foi feito ao mesmo tempo em que ocorriam os ensaios para o recital de final de curso. Foram selecionados acompanhamentos em CDs, como playbacks com formas musicais diversas, propiciando uma escuta variada. Também foi executado um acompanhamento improvisado em algumas peças pela tecladista e outras; arranjos já escritos para aquelas referidas peças. Isso proporcionou diferentes experiências para os alunos. Embora não fosse uma prioridade das aulas, os alunos demonstraram curiosidade em escutar uma peça executada na Flauta Doce pelo professor. Essa sessão de escuta da sonoridade do instrumento foi explorada na aula em que foi mostrada a família da Flauta Doce. Na apresentação final, as crianças tiveram a oportunidade de assistir a uma performance do Grupo de Flauta Doce Tutti Flüte, que interpretou músicas eruditas arranjadas para quarteto de Flauta Doce, porém era um repertório mais conhecido pelas pessoas, como forma de familiarizá-las com o instrumento e perceber suas potencialidades numa sessão de apreciação aberta ao público.

O aspecto da *composição* foi trabalhado ainda com uma atividade na qual os alunos puderam manipular os toquinhos coloridos do método de ensino de Flauta Doce de Tereza Castro (2004)[2], e cada aluno compôs a sua música, empregando os elementos e materiais

[2] **Maria Tereza Mendes de Castro** é Bacharel em Música - Flauta Doce - Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (1993) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Atualmente, é professora Universidade Federal de Ouro Preto. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: ação mediada, material musicalizador, produção/criação infantil, musicalização infantil, mediadores, formação de professores e estágio. Estudou com: Hélder Parente, H. J. Koellreutter, Rufo Herrera, Marco Antônio Guimarães e outros. Criou um processo de musicalização através da flauta doce, cuja base teórica desenvolve-se na linha construtivista/interacionista

conhecidos e explorados na aula. Apesar de termos associado os elementos altura e duração aos tamanhos e cores dos toquinhos, como na experiência feita com os quadrados no chão, deixou-se que os alunos usassem o material cada um a sua maneira. Houve um grande envolvimento dos alunos e os resultados alcançados foram muito expressivos, e as soluções que os alunos encontraram para compor com poucos elementos foram muito ricas. Os alunos conseguiram explorar de maneira variada o material fornecido usando os elementos musicais com os quais haviam trabalhado, tomando suas próprias decisões sobre as linhas melódicas e criando uma forma de expressão e registro.

Os aspectos relacionados à *literatura* foram trabalhados pela oferta de informações sobre o instrumento Flauta Doce no contexto histórico e conhecimento da sua família instrumental, bem como de algumas definições musicais como altura e duração, que sempre ocorreram dentro da própria prática musical.

O princípio da fluência foi evidente pela utilização do método de Tereza Castro (2004), que nos permitiu desenvolver noções de altura e duração com brincadeiras e músicas que aliavam as letras cantadas; tocar andando dentro dos ritmos e buscando recorrer à digitação correta no instrumento. Todas essas atividades estavam relacionadas com a *aquisição de técnica,* sendo que o controle da manipulação do instrumento, como posição das mãos, articulação do som, dosagem do sopro e digitação precisaram ser ensinadas antes da execução das peças, porém foram introduzidas durante o jogo da improvisação com os nomes das crianças; embora os alunos ainda não tivessem esse domínio do instrumento, havia a motivação para consegui-lo ou descobri-lo para participar do jogo.

Por fim, o aspecto da *performance* foi trabalhada não só pela execução das peças em conjunto e individualmente na sala, como também por meio da apresentação final das peças trabalhadas em aula. Essa atividade correspondeu à finalização da experiência coletiva do fazer musical considerada em seu processo, na qual, espelhando-se em Hikiji (2006), se percebe que essas atividades possibilitaram o exercício da alteridade, da afirmação da identidade, oportunidade de experimentar sensações diversas de ordem física e emocional.

> Experiência ampla, a *performance* é central em projetos que, como o Guri, tem como um dos objetivos principais a intervenção social por meio da música. Ela torna visíveis atores e instituição. É palco de um amplo *jogo de espelhos*, lugar de exibição da identidade e construção de autoimagens. É espaço de *transformação*. É concebida como auge do processo pedagógico, *locus* de exibição do que foi aprendido, ensaiado, incorporado. (Hikiji, 2006, p. 151).

---

sociocultural, se encontra na Dissertação de mestrado: **Uso de mediadores na construção/aquisição inicial da linguagem musical.** Parte deste trabalho se encontra no livro Cada Dedo Cada Som, lançado em junho de 2005.

No Projeto Semente, a *performance* se deu após a terceira aula de instrumento. Para os alunos, foi um excelente estímulo a perspectiva de uma apresentação em curto prazo, pois a possibilidade de tocar para uma plateia anima os aprendizes. “Jovens que sabem tocar quatro ou cinco notas em um instrumento podem ser vistos ensaiando durante horas, discutindo as músicas e a técnica instrumental entre si...” (HIKIJI, 2006, p. 155).

2. Considerações finais

Na oficina de flauta doce os alunos tiveram a experiência de conhecer o instrumento. Existem diferentes formas de iniciar em um instrumento, e, para isso, cada instrumento possui o seu método para trabalhar a iniciação musical. A oficina de flauta doce, ao adotar como metodologias o modelo (T)EC(L)A de Swanwik e o trabalho desenvolvido por Tereza Castro, de construção e aquisição de uma linguagem musical, obteve resultados favoráveis por fornecer um direcionamento para um processo de aprendizagem musical. O modelo (T)EC(L)A possibilitou o desenvolvimento das habilidades sem se prender aos aspectos técnicos e literários. Desta forma, as aulas tiveram como norte temas relacionados à apreciação significativa em música pela execução, improvisação, composição e interpretação; com a compreensão da música como produto cultural e histórico do qual a Flauta Doce faz parte como um dos instrumentos mais antigos fabricados pelo homem.

A utilização da Flauta Doce como instrumento na educação musical das crianças do Projeto Semente teve a vantagem de ser adequado para a iniciação, pela facilidade de manuseio, preço acessível e possibilidade de ensino em grupo. Além disso, a Flauta Doce é um instrumento simples, mas deve ser compreendido, pois embora seja fácil soprá-lo, o aluno precisa descobrir o melhor som, e, para isso, exige-se experimentação dosando-se o sopro com certa suavidade conseguida com disciplina, comportamentos que necessitam ser trabalhados nas crianças de hoje, visto que o mundo atual está carente desta expressão.

A divisão das turmas se mostrou adequada, pois permitiu um melhor acompanhamento do desenvolvimento individual dos alunos e que eles pudessem se ouvir melhor. A integração das atividades realizadas a partir do modelo (T)EC(L)A de Swanwick teve um resultado satisfatório, proporcionando um aprendizado significativo. Os alunos se sentiram motivados a continuar com o estudo do instrumento Flauta Doce após a conclusão da oficina de flauta doce, pois as atividades musicais permitiram mostrar sua capacidade de produzir o belo, transpondo um desafio e propiciando sua afirmação. O estímulo para transpor desafios na aprendizagem aproxima alunos e professor, de maneira que as aulas de música possam se tornar um caminho para construção positiva de realização pessoal.

Referências

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música:* propostas para pensar e agir em sala. São Paulo: Moderna, 2003, p. 113-126.

CASTRO, Tereza. *Cada dedo cada som.* Coleção TOC. Mega Consulting, Belo Horizonte: 2004.

HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco:* etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Edusp, 2006. 256 p.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education.* London: Routledge, 2002.

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

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación.* Traducción por Manuel Olasagasti. Madrid: Morata, 2ª Ed., 2000.

SWANWICK, Keith. Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. *Revista Nova Escola,* São Paulo, 2, nov. 2010. 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: 10/07/2011.

O folclore folclorizado: uma discussão sobre temas de etnomusicologia no contexto escolar

Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos
UNICAMP
jorgelampa@jorgelampa.com.br

Resumo: A presente comunicação discute a utilização de elementos do acervo de manifestações tradicionais no contexto escolar do ensino de música. Discute também como tal conteúdo pode ser apresentado como "folclore" ou "cultura popular" e como esses termos relacionam-se com concepções sobre os referidos elementos. A partir daí, procura atentar para as decorrências destes processos de trocas, conflitos e possibilidades de alargamento de repertórios no processo educativo. Centrando algumas análises no caso das religiões afro-brasileiras, questão candente nos dias de hoje, propõe algumas abordagens para a busca de estratégias e ações eficazes para o estabelecimento de trocas que fomentem os processos educativos. Discute especialmente a questão da mediação entre campos diversos, chamando a atenção para a tomada de consciência dos agentes (os mediadores) nesses campos como quesito fundamental para a ação educativa. E também para a importância dos avanços nos debates e pesquisas no campo da Etnomusicologia como suporte para tal mediação.

Palavras chave: Etnomusicologia, cultura popular, música popular

Introdução

A inquietação que deu origem a esta comunicação surgiu durante as pesquisas e suas respectivas redações, tanto de minha dissertação de mestrado quanto da tese de doutorado (VASCONCELOS, 2003 e 2010), das quais a principal linha teórica foi a Etnomusicologia e cujos temas específicos foram, em ambas, a música sacra afro-brasileira. Mais especificamente, a música de uma congada mineira durante a primeira pesquisa e a do candomblé queto em suas interações com mito, rito e contexto religioso, atualizando-se constantemente nas performances, na segunda.

Ao me aproximar gradualmente de cada tema e seus contextos sociais, culturais e estético-musicais abriam-se perspectivas de aprofundamento em sua complexidade, diversidade de formas, multiplicidade de maneiras de vivenciar, de celebrar, fruir, compartilhar, expressar, construir conteúdos e muito mais.

Num processo semelhante ao de muitos daqueles que se envolvem com os chamados temas da cultura popular, após o mergulho em tal universo surge um estranhamento com a forma como ele é representado em outros contextos. E um desses contextos é o do ambiente escolar, em que determinados componentes curriculares acabam se cristalizando através de práticas sobre as quais poucas vezes se lançam avaliações críticas que revitalizem sua

importância como conteúdo educativo. Dentre eles, chamam a atenção pela forma como se apresentam os conteúdos relacionados ao folclore.

Este componente acaba fazendo parte não só de planejamentos e programas, mas também de uma pauta "implícita" de valores e questões a serem trabalhadas. É assim considerado por sua importância para construção da cidadania, identidade e outros temas que por vezes tornam-se abstrações, se apartados de seus significados e contextos originais, em que são constantemente recriados e revitalizados. Daí muitas vezes ser possível que o folclore torne-se ele próprio "folclorizado", como o título do presente texto sugere. Neste sentido, considerando que estejamos tomando o termo folclorização como uma "caracterização pitoresca ou estereotipada de algo", conforme uma de suas acepções dicionarísticas[1].

O objetivo, desta comunicação é, portanto, a partir de uma experiência de pesquisas e vivências realizadas e obtidas durante o percurso acadêmico, problematizar esta questão pertinente nos contextos educativos, considerando seus desdobramentos atuais no debate etnomusicológico e cultural como um todo. Mas, primeiramente, é preciso considerar algumas premissas e conceitos fundamentais para esta problematização. Os primeiros deles são justamente os que envolvem as próprias definições e utilizações dos termos "folclore" e "cultura popular", bem como determinadas divergências entre tais concepções e usos. Em seguida, vale discutir também o conceito de mediação e questões relativas ao repertório abrangido pela disciplina etnomusicológica e suas relações com contextos de ensino e aprendizagem musicais.

Folclore e (ou versus?) cultura popular

Tem sido comum em diversos meios (artísticos, culturais, acadêmicos) a utilização do termo "cultura popular" como forma de expressar (e mesmo gerando formas diferenciadas de enfocar) conteúdos oriundos de comunidades, grupos e mestres portadores de saberes tradicionais. A utilização de tal termo, se algumas vezes se dá com o intuito de marcar uma diferenciação e se afastar de concepções supostamente comprometidas com posições ultrapassadas, "folclorizantes"; em outros aparece como complemento ou termo correlato de "folclore", como vemos a seguir:

[1] FOLCLORIZAÇÃO. In: iDICIONÁRIO Aulete. São Paulo:Universo On Line S.A. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&palavra=folcloriza%E7%E3o,>. Acesso em: 26 set. 2011.

> Folclore e cultura popular são categorias de nosso pensamento, integram uma forma de organização social, um certo modelo civilizatório, e foram forjadas por uma tradição de estudos datada. Não estão dadas na realidade das coisas, definidas de modo indiscutível e de uma vez para sempre. Seu conteúdo de sentido varia ao longo de sua existência e essa variação traduz um importante debate. (CAVALCANTI, 2001, p.1).

Controverso, embora importante, tal debate também se estende sobre os conceitos de música popular, cultura de massa e não é do nosso interesse entrar na sua discussão no âmbito deste texto. No entanto vale frisar uma característica que envolve as relações entre os portadores originais dos saberes tradicionais e aqueles que se interessam e se aproximam de suas concepções e práticas. Trata-se da questão da mediação e daqueles que fazem as "pontes" entre os saberes e práticas citados e seus possíveis "consumidores", seja nos espaços da fruição artística, seja naqueles da produção de conhecimento, acadêmico ou escolar. Refiro-me, neste caso aos mediadores.

> A mediação é um fenômeno fundamental não só ao estabelecer pontes entre diferentes, mas ao reinventar códigos, redes de significados e relações sociais, importante para a expansão e desenvolvimento de uma nova e mais complexa concepção de cidadania. Há vários estilos de mediação, desde agentes ativos que participam diretamente de movimentos e mobilizações político-sociais até intelectuais, cientistas, autores e artistas que, através de suas pesquisas e reflexões, contribuem para a ampliação de horizontes e renovação dos modos de comunicação e de diálogo. (VELHO, 2010, p. 22)

Neste processo, um dos perigos é que se perca demasiadamente a dimensão da produção original, que as "vozes" dos criadores originais sejam esvaziadas de sentidos pelo excesso de mediação, a que se poderia, então, atribuir a pecha de "diluição". Por outro lado, estas vozes podem esvaziar-se justamente pela falta de preparo (ou conhecimento, ou interesse) dos receptores para recebê-las. Ou seja, pela falta de mediação que "estabeleçam as pontes" e "reinventem códigos, redes e relações". Daí configurar-se, tanto numa quanto na outra perspectiva, o quadro de esvaziamento de significados originais, como ilustrado pela citação a seguir:

> Muito se pensou sobre a forma pela qual se confinaram na opacidade as vozes dos xamãs, dos pais-de-santo, dos capitães do Reinado. Não porque não falem ou não cantem, mas porque suas vozes e suas músicas costumam sofrer um esvaziamento, uma perda de sentido quando chegam aos ouvidos dos brancos: de fato não são escutadas (TUGNY, 2006, p. 9).

Portanto, podemos concluir que é tanto por excesso quanto por falta de mediação que essas vozes não são escutadas. Sendo muitas vezes portadoras de elementos diferenciados dos padrões mais comuns e dominantes (com sonoridades ásperas aos ouvidos condicionados a tais padrões; contextos rituais, mítico-religiosos fora dos quais perdem significados; a duração, totalmente fora dos padrões dos tempos da indústria cultural, etc.), esvaziam-se se esses elementos são por demais "diluídos" ou se são apresentados a um público de neófitos sem a devida contextualização. Quantas vezes não vemos músicos deste extrato em apresentações que mais criam rejeição da platéia por falta de sensibilidade e conhecimento dos produtores do evento na forma de expô-los em público? Colocado assim, parece uma equação sem saída. Qual seria, então, a perspectiva de trabalho para aqueles desejam promover uma eficaz troca entre saberes, um trânsito proveitoso para ambos envolvidos neste processo? É da forma e da qualidade da ação dos mediadores que depende a solução desta equação: folcloristas ou pesquisadores da "cultura popular", estes indivíduos estarão sempre realizando um trabalho de mediação entre saberes e grupos diferentes. Portanto, é preciso fazê-la da melhor forma. Os professores, de quaisquer áreas em que o conteúdo se apresente, também são mediadores, neste sentido. Os de música estão entre, talvez, alguns dos principais deles, pelo lugar privilegiado que a música ocupa dentre as manifestações tradicionais.

> 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 também ouvimos as "vozes" musicais de nossos alunos (SWANWICK, 2003, p. 46).

Dentre tais vozes, existe um grupo de estudiosos oriundos de um campo que tem muito a contribuir para o alargamento das fronteiras entre os discursos. Refiro-me à etnomusicologia. Tal disciplina que "resulta de um dos encontros entre as ciências humanas – no caso a antropologia – e a música" (MENEZES BASTOS, 2005) e que pode ser definida de forma sintética como "A Antropologia da Música" (MERRIAM, 1964) – não sem que tal simplificação esconda um amplo, profundo e também bastante controverso debate sobre as definições e concepções da disciplina do que sejam as relações entre sons, música e cultura. Mas o que mais nos interessa aqui, em termos de fortalecermos as possibilidades de mediações a que nos referimos acima, são os avanços obtidos no âmbito etnomusicológico em termos de prática de trabalho de campo, de contato com repertórios tradicionais (embora não seja exclusivamente com este tipo de objeto de pesquisa que a disciplina lide, ela acaba sendo um campo privilegiado de estudos neste gênero) e da qualidade do debate crítico sobre tais

repertórios e suas relações com demais setores da sociedade e da cultura. A seguir, enfocamos algumas questões específicas como forma de ilustrar essas possibilidades.

Os conteúdos dos saberes musicais tradicionais na escola: casos específicos

O caso do candomblé

Mencionamos anteriormente o estranhamento ou mesmo a rejeição que determinados elementos da "cultura popular" podem causar em determinados outros grupos que venham a entrar em contato com tais elementos. Entre eles, encontra-se, em um contexto de acirradas disputas no campo religioso, um acervo de elementos sonoros e simbólicos imenso, formado pela cultura musical das religiões afro-brasileiras. Entre elas, numa posição de centralidade, está aquela oriunda do estado da Bahia e difundida por todo o Brasil, o candomblé queto. As religiões de orixás, as formas de cultos afro-brasileiros em geral, por uma série de fatores, sofreram – e sofrem – acentuada discriminação na sociedade brasileira:

> Os cultos afro-brasileiros, por serem religiões de transe, de sacrifício animal e de culto aos espíritos (portanto, distanciados do modelo oficial de religiosidade dominante em nossa sociedade), têm sido associados a certos estereótipos como 'magia negra' (por apresentarem geralmente uma ética que não se baseia na visão dualista do bem e do mal estabelecida pelas religiões cristãs), superstições de gente ignorante, práticas diabólicas, etc. (SILVA, 2005, p. 13).

Atualmente, esta discriminação conta com mais um dado, oriundo de características contemporâneas de estruturação das religiões: uma intensa, incansável e desleal campanha difamatória movida por determinados setores das igrejas neo-pentecostais, cujo poder de propaganda e proselitismo é muito forte no panorama da sociedade brasileira atual e cuja rejeição às religiões afro-brasileiras é muito grande:

> A afirmação segundo a qual as religiões afro-brasileiras são criações do demônio foi encontrada em todas as narrativas pentecostais que pesquisamos. Eles não admitem nenhum atributo positivo associado a essas crenças. (CONTINS, 2005, p.41).

Esse processo não poderia ficar longe do ambiente escolar, uma vez que grande contingente de famílias de alunos professa tais práticas, o que afeta significativamente as relações no ambiente escolar. Assim, faz-se mais necessária ainda uma ação de mediação que consiga contextualizar a música sacra afro-brasileira como toda e qualquer outra que venha a

ser utilizada como material para atividades em sala de aula. Ou seja, como a música sacra para ser ouvida, conhecida, relacionada a outros conteúdos e disciplinas, apreciada, como a música de Bach ou a do Padre José Maurício Nunes Garcia. E com uma riqueza de elementos, que pode, por exemplo, ser atestada em CARDOSO (2006) e cujas relações com a formação da chamada MPB (entre elas o samba) pode ser vista em PRANDI (2005) e SANDRONI (2001), entre outras obras que tratam de temas semelhantes e que podem fornecer elementos para o educador interessado em estender seus conhecimentos sobre estas questões. Conhecendo os contextos originais, tomando contato com estudos que ressaltem as qualidades estéticas de cada manifestação e suas relações com contextos míticos, culturais, históricos, sociais; obtendo referências sobre pessoas de destaque em cada forma de fazer artístico e tendo acesso a registros de performances referenciais e memoráveis, o mediador que estiver trabalhando com tais conteúdos pode se empoderar de forma mais eficaz para "estabelecer as pontes" e "reinventar códigos, redes e relações", como nos referimos acima. E tendo acesso aos diversos acervos ligados à Etnomusicologia (teses, registros sonoros e fílmicos realizados por grupos de estudos e laboratórios de pesquisa) pode estabelecer parâmetros críticos sobre as formas como são obtidos, processados e difundidos os registros e representações sobre as práticas tradicionais. Enfim, pode ter uma dimensão muito mais ampla do que, por exemplo, os conteúdos que são "tirados da gaveta" a cada mês ou semana ou "dia do folclore" instituídos na rotina escolar.

Outros casos no acervo da cultura popular

Assim como no caso exposto acima, sabemos que há outros choques e estranhamentos provocados pelos encontros entre concepções de diferentes comunidades de cultura musical. Aproveitamos para sugerir que, embora haja uma série de elementos como os elencados acima (tempos, afinações e formas de realização diferenciadas) que podem provocar tais desencontros, por outro lado a ludicidade e interatividade implícitas em muitas das manifestações tradicionais (que, muitas vezes justificam que a elas se dê o nome de "brincadeiras" ou "festas" e a seus praticantes de "brincantes") podem indicar e sugerir caminhos para uma ação educativa que promova uma eficaz mediação entre saberes tradicionais e comunidades escolares, justamente utilizando seus aspectos lúdicos, interativos e integradores do grupo. Exemplos disso são as diversas rodas (dos sambas, da capoeira, dos cocos, do carimbó, do cacuriá, do cavalo-marinho, etc.) onde os participantes são chamados a vivenciar o "jogo" e a "brincadeira" de acordo com seu conhecimento e desenvolvimento.

Além disso, também a partir de um enfoque etnomusicológico, vêm sendo feitas reflexões muito interessantes no sentido de analisar e pensar as relações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos de práticas musicais, que possam sugerir soluções criativas e críticas para os diversos campos de atuação dos profissionais de educação musical. Não me alongarei nesse tema nesta comunicação devido à extensão e importância do assunto, que demanda um enfoque detalhado num artigo específico, com uma ampla bibliografia, mas fica registrada esta interessante vertente das relações entre etnomusicologia e educação musical, com seus proveitosos desdobramentos para ambos os campos de estudo.

Conclusão - A folclorização do folclore

Dessa forma, buscando formas eficazes de mediação, com a tomada de consciência dos elementos que podem favorecer ou os que dificultam a interação, o educador poderá trabalhar com conteúdos das culturas tradicionais em sala de aula. Além disso, será proveitosa uma postura constante de pesquisa e renovação do repertório de elementos, hoje em dia cada vez mais facilitada com a formação de redes de divulgação de conteúdos e mesmo com a produção, alavancada por leis de patrocínio e fomento, de registros realizados pelos próprios grupos tradicionais ou por pesquisadores a eles ligados. Sites institucionais de organizações e grupos de pesquisa como a ABET – Associação Brasileira de Etnomusicologia[2] e do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, do Ministério da Cultura[3], entre outros, podem sugerir caminhos para esta tarefa.

Assim, é possível não cair na utilização de concepções e materiais estereotipados e congelados no tempo, que promovem um processo de "folclorização do folclore", tomando seus conteúdos de forma acrítica, descontextualizada e padronizada num tempo e espaço que estão sempre distantes do aqui e do agora, ou seja, da realidade de comunidades que, muitas vezes, são elas mesmas produtoras e mantenedoras de vívidas manifestações tradicionais, reinventando-as, recriando e revivendo-as a algumas quadras ou metros da sala de aula onde se pregam nas paredes representações em estilo de personagem de quadrinhos da Iara, da Mula sem Cabeça e se canta "Balaio, meu bem; balaio, sinhá...".

[2] Disponível em <http://abetmusica.org.br/>

[3] Disponível em < http://www.cnfcp.gov.br/>

Referências

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. *A linguagem dos tambores*. Tese de doutoramento em música/etnomusicologia, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006.

CAVALCANTI, Maria Laura. *Cultura e saber do povo:* uma perspectiva antropológica. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro. Patrimônio Imaterial.Org. Londres, Cecília. Out-Dez, n° 147. p. 69-78, 2001.

CONTINS, Márcia. *Os pentecostais e as religiões afro-brasileiras*. Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares, vol.2. n. 2. Rio de Janeiro: UERJ, 2005, p. 37 – 49.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. *Etnomusicologia no Brasil*: algumas tendências hoje. In II Encontro Nacional de Etnomusicologia (2004 – Salvador) Anais/ ABET/CNPq/Contexto, 2005; p. 89 -102.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Washington: Northwestern University Press, 1964.

PRANDI, Reginaldo. *Segredos Guardados:* orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente:* transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917 - 1933. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e umbanda*: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

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

TUGNY, Rosângela Pereira de. *Apresentação in* TUGNY, Rosângela Pereira de e QUEIROZ, Rubens Caixeta de (organizadores). *Músicas africanas e indígenas no Brasil.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VASCONCELOS, Jorge Luiz Ribeiro de. *Passos da Fé e da Folia.* Etnografia musical de uma congada mineira. Campinas: UNICAMP, Instituto de Artes, dissertação de mestrado em Artes, 2003.

_____. *Axé, Orixá, Xirê e Música:* Estudo de música e performance no candomblé queto na Baixada Santista. Campinas: UNICAMP, Instituto de Artes, tese de doutorado em Música, 2010.

VELHO, Gilberto. *Metrópole, cosmopolitismo e mediação.* In Horizontes Antropológicos, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - IFCH-UFRGS, ano 16, n. 33, p. 15-23, jan./jun. 2010

O olhar na educação musical: uma pesquisa em andamento sobre o caráter emancipatório da Música

Natália Búrigo Severino
UFSCar
nataliadasluzes@gmail.com

Maria Carolina Leme Joly
UFSCar
maroljoly@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo é um esboço de uma pesquisa que está sendo realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um curso de graduação em Música no interior de São Paulo. Dentre as diversas vertentes possíveis para se enxergar a Educação Musical, foi escolhido o pensamento da Educação Musical Crítica, que objetiva, através da apropriação de conhecimentos, valores e atitudes, a construção de uma sociedade mais democrática. A pesquisa tem a pretensão de discutir como o ensino de Música pode contribuir para uma formação emancipatória dos envolvidos. Será usado para análise um projeto realizado em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que consistiu em preparar alguns alunos desta escola para assistir a um concerto na Sala São Paulo. A pesquisa está em andamento, portanto o artigo apresentará os pressupostos teóricos do trabalho realizado e alguns dados coletados, sem ainda o aprofundamento da análise dos mesmos.

Palavras chaves: Educação Musical Escolar, Educação Musical Crítica, Educação Musical e Emancipação.

Introdução

A Escola, segundo Costa, é uma instituição que tem por objetivo desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem dos conteúdos. Deve ser capaz, também, de oferecer motivações para o aluno estar ali, participando de maneira ativa e dinâmica, de forma a construir o seu aprendizado, uma vez que a sociedade só é democrática, quando os cidadãos que fazem parte dela são alfabetizados, reflexivos, com condições reais de exercerem sua participação e cidadania, conhecedores de seus direitos e deveres; "e o caminho a ser seguido para chegar a esse patamar é um processo educativo verdadeiramente funcional" (COSTA, s/d).

Nessa visão, a atuação do professor e da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade, por meio da socialização e da aquisição de conteúdos (JR, 2004). Ou seja, nem a mera transmissão de conceitos pelo professor autoritário nem o *laissez faire*, mas sim, proporcionar ao aluno o acesso à informação, aos

elementos de reflexão e à análise crítica, ajudando-o a ultrapassar e ampliar seu conhecimento empírico, para que esta aprendizagem possa servir como instrumento para a construção da sua cidadania, e para o aumento da democratização do ensino.

É esse o grande desafio do ensino escolar.

Com o advento da lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música dentro do componente curricular na educação básica, muito se fala sobre o retorno do ensino de Música dentro do ambiente escolar, sobre a importância disso, mas pouco se fala sobre **como** deverá ser. Diante disso, e aliado à minha experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola na região periférica de uma cidade do interior do estado de São Paulo, uma questão passou a me perseguir: será que a música vai se tornar uma matéria inflexível com conteúdos rígidos e a projeção do ensino de algum instrumento?

Em minha opinião, baseada nas observações feitas durante a realização do trabalho nesta escola, não é disso que os alunos precisam; não é de fórmulas, poetas, regras, instrumentos; eles precisam de um espaço para criar, para se desenvolverem como pessoas autônomas, capazes de escolher, ou seja, "ser", como bem definiu Koellreutter.

A experiência no Projeto PIBID nos anos de 2010 e 2011 mostrou que a música pode ser um "instrumento de educação" (Koellreutter, 1998, p. 41) dentro do ambiente escolar, capaz de despertar a personalidade de cada aluno, desenvolvendo seu potencial criativo, e proporcionar o "desenvolvimento do processo de conscientização" (Koellreutter, 1998, p. 44).

Com essa nova lei, muitos educadores musicais estão propondo formas de trabalho que contemplem o lado mais subjetivo da Música, tais como o desenvolvimento de habilidades motoras, da sensibilidade, da concentração, da capacidade de análise, da crítica, da autonomia, da autoestima e do respeito ao próximo; sem a pretensão de formar instrumentistas profissionais.

Essa subjetividade já foi proposta entre os séculos XIX e XX, para se contrapor ao ensino tradicional de Música, pelos autores dos chamados Métodos Ativos. Esses métodos sugerem que o conhecimento teórico parta da vivência (e não o contrário, como no ensino tradicional), reforçando a participação do aluno, privilegiando o ser integral, o sentir e o pensar do indivíduo, resgatando a "filosofia de integração, da não fragmentação da experiência musical e da democratização no ensino" (CANÇADO, 2006, p. 18).

Ao fazer uma introdução à educação holística, Cançado (2006) se refere aos Métodos Ativos, citando Sekeff:

> "Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas: é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão. Como toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia, negociação, o educando precisa aprender a lidar com esses valores com competência e autonomia; e aí, mais uma vez, emerge a possibilidade da música como agente mediador, auxiliando-o na construção de um diálogo com a realidade" (apud CANÇADO, 2006, p.18).

Ou seja, a Música na escola tem como objetivo auxiliar na formação do cidadão reflexivo e autônomo, permitindo que o aluno se expresse e se conheça através da interação dele com a Música e com as outras pessoas.

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).

Essa abordagem da Educação Musical, diferentemente do ensino tradicional, transferido nos conservatórios, e da prática recreativa, que só valoriza o lúdico e o prazer; objetiva transformar a relação entre o ensino em sala de aula, a produção do conhecimento e as relações sociais, de modo que se tenha como perspectiva a procura da expansão das possibilidades dos alunos e dos próprios professores, utilizando-se de todo o potencial disposto, de acordo com as necessidades, criando atividades que façam sentido de alguma forma criativa, gerando motivação para os alunos.

Metodologia

A pesquisa que se refere o presente artigo tem como objetivo principal a tarefa de produzir um trabalho científico que complemente os conhecimentos pedagógicos adquiridos durante os processos que envolveram a prática musical educacional, a fim de responder a seguinte questão: Como os processos educativos do ensino de Música dentro do ambiente escolar podem proporcionar uma prática social humanizadora e transformadora aos seus participantes?

Com o intuito de responder essa questão de pesquisa, surgem os objetivos de trabalho, que são:

- Observar, descrever e analisar os processos educativos presentes em vivências musicais no ambiente escolar;

- Observar, descrever e analisar as potencialidades da experiência musical na escola para a formação humana e crítica dos alunos;
- Observar, descrever e analisar as abordagens do processo de ensino e aprendizagem musical que se encaixe com as funcionalidades e com a realidade social e estrutural das escolas brasileiras;
- Observar, descrever e analisar quais as práticas sociais resultantes da vivência musical no ambiente escolar.

Para ser coerente com o caráter transformador e emancipatório da Educação Musical, na presente pesquisa, os dados sofrerão interpretações qualitativas "mediante contado direto e interativo do pesquisador com a situação e objeto" (NEVES, 2006, p. 1), onde se procure entender e interpretar os eventos a partir da perspectiva dos sujeitos estudados. A coleta de dados será realizada através de diários de campo e entrevistas.

A abordagem escolhida para a coleta de dados se dará por meio da pesquisa-ação. Tozoni-Reis (2005) define pesquisa-ação-participativa como a produção de conhecimentos articulada à ação educativa e aos participantes envolvidos, ou seja, nela se "produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada, e, ao mesmo tempo, realiza um processo educativo, participativo, para o enfrentamento dessa mesma realidade" (p. 271-272):

> "[...] é uma modalidade alternativa de pesquisa qualitativa que coloca a ciência a serviço da emancipação social, trazendo alguns desafios: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar, realizando também a articulação entre teoria e prática" (DEMO, 1992, apud TOZONI-REIS, 2005, p. 272).

O trabalho investigado

No primeiro semestre de 2011, nós, os bolsistas do PIBID-Música, inscrevemos a escola em que estamos trabalhando em um projeto da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), chamado Descubra a Orquestra, que leva alunos 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 vão assistir ao concerto. Como se trataria de uma orquestra com repertório desconhecido pelos alunos, em um ambiente que não permite conversas ou qualquer tipo de barulho, essa preparação se tornou extremamente necessária. 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.

Levamos alguns alunos da escola para assistir a um concerto da Camerata e da Orquestra da Universidade, para que os alunos se acostumassem com a formação instrumental, com a postura (ficar sentado e em silêncio), e com um repertório diferente do que eles estão acostumados a ouvir. Apesar de muitos terem achado um pouco estranho, de modo geral eles gostaram. Acredito que essa estranheza se deu pelo fato de os alunos não terem a cultura de ouvir música orquestral.

O primeiro encontro aconteceu na sala da 8ª B. 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. Juntamos em uma sala os alunos da manhã que haviam sido selecionados pelo bom comportamento e desempenho pelos professores da escola, 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.

Para esses encontros, tivemos a preocupação de planejar atividades bastante lúdicas, de forma que chamassem a atenção dos alunos, para que eles se interessassem pelo o que nós tínhamos para falar. Tínhamos a preocupação de transmitir os conhecimentos musicais necessários para eles se sentirem pertencentes a essa cultura de música orquestral, a ponto de se permitirem estar aberto para o novo, sem ignorar o fato de que eram crianças muito ativas, com seus próprios gostos, e sua própria cultura. Funcionou. Os alunos, de modo geral, demonstraram interesse e nós conseguimos fazê-los ouvir com atenção músicas que, provavelmente, eles jamais se permitiriam ouvir.

Ao todo, foram escolhidos 102 alunos e acompanharam 8 funcionários da escola, além dos 10 integrantes do PIBID-Música.

Dados

Após a viagem, a coordenadora pedagógica pediu para que os alunos escrevessem uma redação contando sobre os melhores momentos da viagem. A partir dessas redações, foram selecionadas algumas frases que compõem os primeiros dados da pesquisa:

> "Eu gostei muito do passeio eu gostei muito da Orquestra gostei muito do lugar eu quero ir de novo se dependesse de mim não teria vindo embora" [B. - 8ª B]

> "(...) depois venho um grupo de musica se apresenta mais foi muito lindo mesmo eu gostei muito de assistir a peça. Foi muito divertido eu gostei ai nós todos gostamos de ir até a sala São Paulo" [M. – 8ª B].

> "(...) um tempo depois a orquestra chegou, e para a nossa surpresa, eles entraram dançando, e depois o cara que conduz as músicas, ou seja o maestro, entrou e todos aplaudiram-o" [A., F., F. – 6ª B]

> "Eu gostei muito do passeio acho que não terei outra oportunidade de ir na Sala São Paulo novamente. (...) Valeu a pena acordar as 4:00hs da madrugada" [I., R. – 6ª A]

Esses foram alguns dados recolhidos, porém eles ainda não foram organizados. Ao longo do trabalho de pesquisa, esses dados serão interpretados a luz do referencial teórico adotado. Mas já é possível apontar que foi uma experiência marcante, e as aprendizagens musicais que buscamos ao longo deste projeto estão presentes no discurso dos alunos. Além dos conhecimentos musicais, ao longo da viagem e da preparação para ela, pudemos perpassar por questões mais amplas da vida, como respeito, modos e atitudes, acesso à cultura, acesso aos espaços culturais e públicos, entre outros. Para complementar as informações já coletadas das redações e das observações feitas na viagem e nas atividades preparatórias, serão feitas entrevistas com alguns participantes do projeto, tanto alunos quanto funcionários da escola, dando voz a eles, e complementando o olhar da pesquisadora.

Reflexão

O grande diferencial do trabalho que estamos realizando desde o ano passado nesta escola, através do PIBID, é dar oportunidades. Oportunidade de falar e ser ouvido, de conhecer coisas diferentes, estar em lugares diferentes; a oportunidade de estar em um ambiente que permite a exploração do desconhecido, sem recriminação.

Essa oportunidade, dada através de gestos muito simples, abre o campo de possibilidades para novas escolhas. Quando não se conhece muitas coisas, não se tem muitas escolhas; ou se faz o que se conhece, ou não se faz nada. Com essas oportunidades, nós

abrimos o leque das possibilidades; mais coisas são conhecidas, então, as opções de escolhas passam a serem maiores. Isso, para uma pessoa que mora na periferia e na maioria das vezes, não tem muitas perspectivas, pode ser decisivo para que ela mude de vida. A partir do momento que os alunos da escola conheceram a Sala São Paulo, eles podem escolher estar lá mais vezes, ou seguir por caminhos que podem levar para uma situação dramática como pudemos ver na crackolândia[1].

Sem querer dizer com total certeza que a vida de todos eles mudou, pois as pessoas são diferentes, e a visita pode ter feito mais ou menos sentido para cada um; de alguma forma, todos se lembrarão do dia em que tiveram a oportunidade de estar lá e assistir um concerto de uma orquestra. Isso, por mais que não tenha se tornado algo que a partir de agora vá fazer parte da vida deles (ou seja, não quer dizer que eles vão ouvir uma diversidade maior de músicas em suas casas e que vão assistir a muitos outros concertos), de alguma forma, já está dentro deles: é só uma questão de se permitir aproveitar essa nova cultura. Esse conhecimento de mundo, de coisas que não só pertencem ao seu cotidiano, influencia muito na forma como se vê o mundo, como se vê a si mesmo, e no que se espera e deseja da vida. A partir do momento em que você conhece algo, você não será mais enganado, você não será marginalizado por "não ter cultura", você pode escolher e fazer o seu destino. E esse é um importante caminho para termos uma sociedade mais justa e democrática.

> "A democracia supõe que seus membros possam ser capazes de tomar decisões numa condição de autodeterminação e autonomia. [...] Numa sociedade mais justa, em que todos tenham igualdade de acesso aos bens culturais, bens materiais, às oportunidades, etc, haverá condições para que os cidadãos sejam autônomos" (ZATTI, 2007)

Conclusão

Apesar de a pesquisa não estar finalizada, já é possível concluir que, para a aplicação desse olhar crítico na Educação Musical, o educador precisa estar ciente das necessidades específicas de cada turma que irá trabalhar, fazendo um registro, ainda que mental, de quem são seus alunos, quais as potencialidades e aptidões individuais podem ser desenvolvidas, e o

[1] Antes de chegarmos na Sala São Paulo, ainda no ônibus, passarmos pela crackolândia. Pudemos mostrar a eles a triste realidade de quem se deixa levar pelas drogas. As crianças ficaram muito chocadas e tristes com as cenas que viram. Certamente muitas delas vão se lembrar disso por muito tempo. Foi uma chance de falarmos com eles sobre drogas sem parecer sermão.

que professor e alunos podem construir juntos, de forma que se consolidem conhecimentos de forma significativa.

Assim sendo, ao voltar o olhar para o desenvolvimento de habilidades humanas tão esquecidas nos dias de hoje, como a convivência harmoniosa em grupo, o respeito, a sensibilidade, a consciência do papel de cada um na sociedade; e não só para o conhecimento técnico-musical, abre-se um longo campo de possibilidades para se trabalhar a Música dentro das escolas.

Possibilidades estas que são tão infinitas quanto à fé na Educação pela Música.

Referências

COSTA, Vera Lúcia Pereira. Função social da Escola. Sem data. Disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf> Acesso em: 11 abr, 2011.

JR, Agapito Ribeiro. Sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2004. Disponível em: <http://agapitoribeiro.sites.uol.com.br/criticosocial.html> Acesso em: 11 abr, 2011.

Koellreutter, H.J. Educação Musical – Hoje e, quiçá, Amanhã. P. 39-45. In. LIMA, Sonia Albano (org). Educadores Musicais de São Paulo – Encontro e Reflexões. Ed. Nacional, 1998.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 14, 17-24, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_artigo2.pdf> Acesso em 10 mai, 2011.

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, p. 65-72, mar, 2005. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo9.pdf >. Acesso em: 22 mai, 2011.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V. 1, nº3, 2º sem. 2006. Disponível em < http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf> Acesso em 24, jun. 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação: Compartilhando saberes; Pesquisa e Ação educativa ambiental. In JÚNIOR, Antonio Ferraro (org). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(ES) ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. Disponível em: < www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/encontros.pdf > Acesso em: 23, jun. 2011.

ZATTI, Vicent. “Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire”. Cap. V. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/5.2.html>. Acesso em: 10, jul. 2011.

Oficina de violão da Casa da Música: um relato de experiência como professor no curso

Jonathan Lima Ângelo
Colégio Estadual dr. Tuffy El Jaick / SEEDUC-RJ
jonathanangelo@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho é um relato de experiência das oficinas de violão da Casa da Música, criadas pela Universidade Candido Mendes, localizada no campus de Nova Friburgo RJ. Ao longo deste relato, serão apresentadas algumas medidas e propostas metodológicas com o objetivo de analisar o trabalho realizado nesta instituição. O presente relato de experiência tem como principal objetivo criar um entendimento acerca da importância do ensino coletivo, e analisar qual seria o lugar do professor na condução das oficinas. Busca-se, também, divulgar uma prática musical que é vista como princípio metodológico, e como esta pode contribuir para a motivação dos alunos. Desta forma, serão apresentadas experiências práticas e reflexões de autores que debatem sobre esta temática.

Palavras chave: Ensino de música, oficinas de violão e ensino coletivo.

Introdução

A Universidade Candido Mendes, localizada no campus de Nova Friburgo RJ, ao criar o curso de Licenciatura em Música, percebeu a necessidade de incentivar também a prática instrumental, mesmo se tratando de um curso que tem como objetivo a formação de professores música. Como resultado dessa iniciativa, criou-se a Orquestra Sinfônica da Universidade Candido Mendes e a Casa da Música. A Casa da Música surgiu tendo como alguns de seus objetivos proporcionar cursos de instrumentos musicas accessíveis aos membros da comunidade e também aproveitar os alunos do curso superior como seus futuros professores.

Esse relato de experiência não tem como objetivo criticar os rudimentos tradicionais dos métodos de prática em conjunto e ensino instrumental, mas sim, divulgar o trabalho que vem sendo realizado de prática instrumental coletiva na Casa da Música da Universidade Candido Mendes.

O que despertou o interesse em relatar essa experiência foi justamente a prática coletiva, pois a iniciativa tem proporcionado uma motivação perceptível dos alunos desta instituição. Vale lembrar que, a Casa da Música está vinculada à universidade, contudo oferece somente cursos livres de instrumentos; sendo assim, muitas vezes os alunos nunca tiveram acesso ao ensino “formal” de música. Ressalte-se que, o termo “formal” refere-se a

elementos como: leitura musical, técnica instrumental etc. É inegável que os alunos já trazem do seu cotidiano experiências com a música, involuntariamente ou não, cabendo, assim, ao professor saber lidar com essa questão.

Diversos autores apresentam suas perspectivas e suas reflexões sobre as manifestações da prática coletiva. Desta forma, acredita-se que é de enorme importância para construção de um entendimento acerca deste relato de experiência a apresentação de alguns teóricos que debatem sobre o objeto de estudo temático.

Ensino coletivo

Em relação ao ensino coletivo, Tourinho afirma que, "a troca de idéias, dentro e fora de classe, os colegas servindo de apoio e espelho, são pontos fundamentais para a obtenção de resultados mais efetivos do que o estudante restrito somente ao modelo do professor". (TOURINHO, 2002, p.159, apud SANTOS, 2007). Nesse contexto, pode-se dizer que o ensino coletivo é uma importante ferramenta não só para se trabalhar o desenvolvimento técnico e musical, mas também, a questão social a partir da troca de vivências.

Nesse contexto, Barbosa (1996) explica:

> O ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca de sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais. (BARBOSA, 1996, p.41).

Ambos os autores apresentados acima analisam a importância do ensino coletivo na formação musical. Nesse sentido, pensa-se que a motivação apresentada pelos alunos é imprescindível para uma atividade coletiva "saudável" de todo o grupo, independente da bagagem musical de cada um, pois a atividade ocorre espontaneamente através de métodos adaptados, respeitando os limites individuais. Sendo assim, os alunos podem, em todo o processo, fazer parte do grupo. Essa reflexão sobre a motivação dos alunos se intensifica a cada dia nas oficinas de cordas da Casa da Música.

O estudo sobre o processo do ensino coletivo se torna cada vez mais uma importante ferramenta no processo de democratização e sociabilizarão do ensino de música. A iniciação musical/instrumental através do ensino coletivo pode dar acesso à Educação Musical a um maior número de cidadãos. Assim, cria-se um ambiente favorável ao ensino aprendizagem, o

qual busca a participação efetiva dos alunos e a troca de experiências, contribuindo para a motivação e o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. (CRUVINEL & LEÃO, 2003).

Pode-se afirmar, segundo Cruvinel (2005), que o estudo da música por meio do ensino coletivo proporciona, dentre outros ganhos, a democratização do acesso do cidadão à formação musical. Esse relato de experiência busca analisar como as aulas e os estudos coletivos proporcionam aos estudantes de violão da Casa da Música uma maior motivação para realizar as atividades propostas, ao contrário do trabalho individualizado. Contudo, é evidente também a importância de aulas particulares, uma vez que esta permite ao educador fazer um diagnóstico diferenciado de seu aluno. Esse trabalho dá ênfase ao ensino coletivo, devido aos aspectos do interesse demonstrado pelos alunos em aprender música.

Para entender como funcionam as oficinas de violão da Casa da Música, é necessário que fique bem claro que o termo "oficina" pode ser usado em contextos distintos.

Oficinas de Música

A Oficina de Música dispõe de duas vertentes que apresentam aplicações diferentes, mas que possuem o mesmo termo, "oficina". A primeira, enquanto metodologia de ensino, vinculada fortemente às correntes da música contemporânea, e a segunda uma metodologia ligada a qualquer atividade docente, iminentemente prática.

A primeira proposta baseia-se numa ação direta do aluno exploratória e criativa sobre o material sonoro, partindo de padrões compatíveis com a estética da música contemporânea. Nesse sentido, o professor tende a tomar uma postura contemporânea, uma vez que começa a inserir elementos como os ruídos e a improvisação.

Embora a primeira vertente tenha uma importante contribuição na educação musical, a metodologia deste trabalho relaciona-se com a segunda vertente, que por sua vez, torna-se um dos principais objetos de estudo deste relato de experiência. Conforme o que foi dito, a segunda vertente relaciona-se com uma atividade docente iminentemente prática. Embora este argumento tenha sua parcela de verdade, pensa-se que há inúmeras maneiras de realizar esse tipo de atividade. Ocorre que, muitas vezes estudos de instrumentos são representados por métodos conservadores, e essa "homogeneidade didática" em determinados contextos pode ser um dos fatores do desinteresse apresentado pelos alunos, principalmente quando o assunto é o repertório, já que estes trazem do seu cotidiano diversos tipos de influências musicais.

Assim, esse relato pretende demonstrar que a metodologia de ensino aplicada pelas oficinas vem motivando a prática musical dos alunos.

Amaral ressalta que os professores de música adotam, basicamente, os processos de ensino tradicionalmente prescritos há muitos anos. Porém, ele não nega vantagens inerentes a tais métodos; contudo, acredita que alguns elementos em tais métodos poderiam ser modificados (1991, p.16).

Fonterrrada, por sua vez, faz uma análise que busca revelar a origem deste assunto, levando o mesmo ao período colonial:

> Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos, se instaurando. Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam músicas e autos europeus (FONTERRADA, 2003, p.193).

Os autores acima fazem uma análise com enfoques diferentes em relação aos métodos tradicionais. Vale ressaltar que, esse trabalho não pretende julgar uma melhor metodologia para o ensino instrumental, mas sim, busca retratar uma prática que é desenvolvida em uma determinada realidade.

Casa da Música

A Casa da Música, criada pela Universidade Candido Mendes, oferece cursos "livres" de instrumentos como: violão erudito e popular, guitarra elétrica, teclado, violino etc. Os cursos podem ser feitos individualmente (aula particular), ou podem ser feitos em grupo, que são as oficinas de música, objeto de estudo desta pesquisa.

Os professores são formados pela Universidade Candido Mendes e têm a oportunidade de colocar em prática na Casa da Música o que o curso de licenciatura lhes proporcionou. Desta forma, os professores acabam criando uma identidade metodológica.

Apesar de a Casa da Música oferecer inúmeras oficinas, a ênfase neste relato será na oficina de violão, o que não impede a adaptação para os outros instrumentos.

A oficina de violão comporta no máximo cinco alunos, e não estabelece uma faixa etária específica, nem pré-requisitos para que se inicie o curso. Desta forma, os professores perceberam que precisariam de métodos adequados para essa realidade. Os alunos de uma

mesma turma, muitas vezes, apresentam conhecimentos musicais diferentes, alguns já tocam de “ouvido” e outros até mesmo já conhecem a notação tradicional. Diante dessa realidade, dois tópicos apresentam-se evidentes e importantes a serem analisados e trabalhados:

- O conhecimento prévio dos alunos, uma vez que os mesmos vêm de contextos sociais diferentes.
- As diferentes faixas etárias dos alunos, que podem apresentar interesses distintos uns dos outros em relação ao curso.

As aulas ocorrem uma vez por semana no período de uma hora, sendo assim, o professor não possui tempo para atender necessidades individuais de repertório, e isso se choca diretamente com os tópicos apresentados acima. O conhecimento prévio e a diferente faixa etária geram gostos musicais distintos. Nesse sentido, buscou-se uma metodologia capaz de trabalhar coletivamente sem desinteressar o aluno. Almeida afirma que o ensino coletivo de instrumentos permite que o saber musical, passo a passo, acompanhe o fazer musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável (ALMEIDA, 2004 p.27). Essa combinação mencionada por Almeida é utilizada no dia-a-dia das aulas ministradas na Casa da Música, pois dessa forma ocorre uma valorização da prática musical que é vista como princípio metodológico.

Ao iniciar as aulas, é necessário estabelecer um plano de curso esclarecendo o planejamento. É fundamental explicitar as condições encontradas na sala de aula, que são de diversidades, e também ressaltar a duração da aula e número de aulas por semana. Em relação ao repertório, como foi visto acima, cabe ao professor, no primeiro momento, fazer um apanhado dos conhecimentos de seus alunos. Os professores têm como objetivo utilizar uma metodologia que valorize a motivação dos alunos com relação à prática musical, e para isso é importante que se busque conhecer que tipo de experiências musicais seus alunos trazem do cotidiano.

Muitas vezes, para o início da aula, o professor traz uma obra musical para ser apreciada. O professor pode cantar a melodia ou tocá-la em um instrumento. A contextualização histórica acerca da peça e de seu compositor se faz muito importante, bem como uma breve análise musical sobre os instrumentos usados, materiais musicais, letra (se houver), estilo e caráter percebido. Busca-se, desta forma, tornar uma aprendizagem menos superficial, pois acredita-se que uma imposição direta de repertório pode contribuir para o desinteresse do aluno.

Para conseguir realizar a prática coletiva, foi necessário criar arranjos adaptados ao nível do aluno. Esses arranjos são criados a partir da primeira posição do braço do violão, ou seja, da corda solta até a quarta casa; sendo assim, no caso da leitura de uma melodia, basta o aluno saber que se for tocar uma nota na primeira casa ele usará o dedo 1, na segunda, o dedo 2 etc.

Segundo Malcolm Boyd (2001), um arranjo consiste em adaptar ou reescrever uma composição com certa liberdade, fato que suscita o conceito de recomposição. Para isto, é necessário que os professores possuam um domínio relativo de arranjo musical, pois cabe a eles escrever estes arranjos de acordo com as dificuldades encontradas em sala. Os professores da Casa da Música, como são alunos do curso de licenciatura em música, têm em sua grade curricular as disciplinas de Arranjo musical I e II , o que possibilita o preparo destes profissionais.

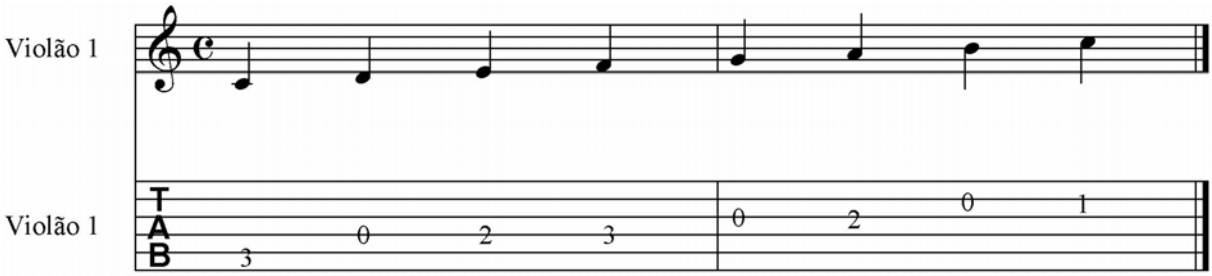
Mesmo se tratando de alunos que nunca estudaram música, a notação não é descartada, posto que, os arranjos permitem que os alunos leiam células simples ou até mesmo uma semibreve que, ao inserida no grupo, complementa a peça. Desta forma, a prática musical é vista como princípio metodológico, uma vez que o aluno tem contato com o instrumento no primeiro momento que inicia o curso. Acredita-se que esta forma de condução metodológica ajuda a trabalhar o desinteresse dos alunos.

Em alguns casos, os professores fazem uso da imitação, pois em alguns casos, a música é mais simples ser tocada por meio da imitação do que a leitura tradicional. Assim, a imitação ajuda a trabalhar a memória dos alunos, já que não estão utilizando a notação. Segundo Tourinho, “a imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais.” (TOURINHO, 2007 p. 2). Desse modo, deve existir um equilíbrio entre a notação e a imitação, pois ambas trabalham elementos diferentes no aluno.

Outros tipos de notação também são utilizados no decorrer das aulas. A tablatura[1] é muito usada para ilustrar pequenas escalas, porém esta serve como uma ferramenta para a notação tradicional, pois com a tablatura, o professor consegue representar o “lugar” da nota. Supondo que o professor ensine ao aluno a escala de DÓ com semínimas, a tablatura ajudaria na digitação (FIG.1).

[1] Forma de notação muito usada para instrumentos de cordas dedilhadas, não indica diretamente qual nota deve ser tocada, mas sim a corda e a casa.

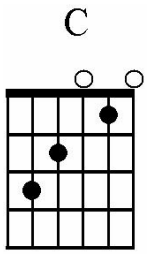
FIGURA 1- Escala de DÓ.



Fonte: edição no programa Finale.

As cifras[2] também são muito importantes, pois quando juntamo-las com a imitação, o aluno consegue executar batidas[3] para acompanhar as melodias (FIG. 2).

FIGURA 2 - Acorde de DÓ maior.

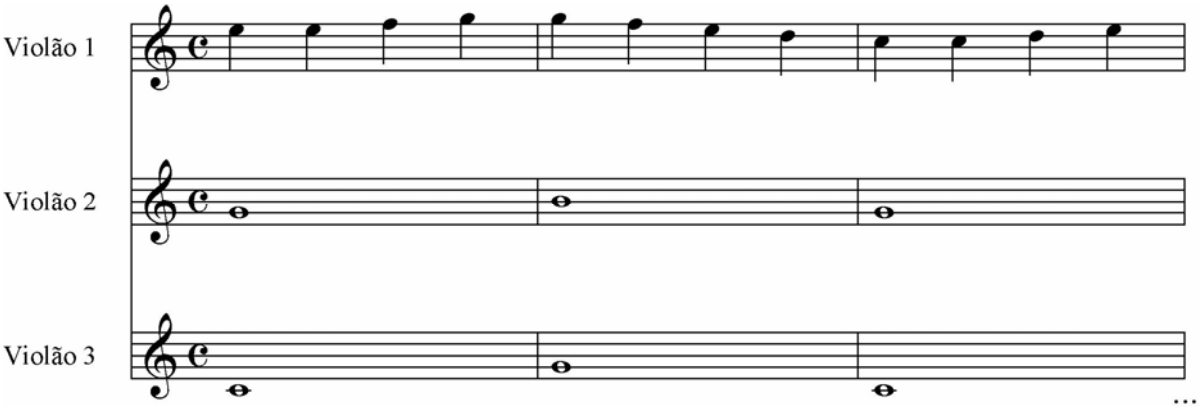


Fonte: edição no programa Finale.

A ênfase no repertório acaba sendo uns dos maiores fatores de motivação dos alunos, pois durante o ano ocorrem diversas apresentações nas quais os mesmos têm a oportunidade de colocar em prática o que vem sendo desenvolvido nas aulas. Uns dos pontos mais interessantes deste trabalho são os arranjos adaptados para alunos iniciantes, que mesmo sendo de fácil execução, possuem ainda partes bem simplificadas que possibilitam a inclusão do aluno iniciante no grupo (FIG. 3).

FIGURA 3 - Trecho do tema da Nona Sinfonia de Beethoven.

[2] Representação gráfica do acorde, simulando o lugar que o músico deve colocar os dedos.
[3] Acompanhamento harmônico e rítmico.



Fonte: edição no programa Finale.

Vale ressaltar que, as figuras apresentadas acima são uma breve representação dos recursos utilizados pelos professores da Casa da Música, ademais, acredita-se que estas contribuem para a exemplificação deste relato de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve relato é uma tentativa pretensiosa de explicar a metodologia que vem sendo utilizada na Casa da Música. Como foi visto nesse trabalho, diversos fatores ocorrem ao mesmo tempo, e os professores, embora tenham a mesma formação acadêmica, também apresentam formas diferentes de conduzir as aulas. Nesse sentido, pensa-se que o elemento fundamental é a motivação apresentada pelos alunos, pois sua presença é importante para a realização musical de todo o grupo, mesmo que seja iniciante. Não é necessário classificar nem distinguir a experiência musical de cada um, pois o aprendizado ocorre espontaneamente através de métodos intuitivos e práticos, respeitando os limites individuais.

Dessa maneira, pensa-se que o interesse demonstrado pelos alunos da Casa da Música ocorre devido a prática coletiva, já que a metodologia utilizada proporciona que os mesmos sintam resultados imediatos, posto que, um trabalho que tem a prática como princípio metodológico, permite que o aluno, desde o início, faça parte do grupo.

Referências

ALMEIDA, José Coelho de. *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais*: Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais.

AMARAL, Kleide Ferreira do. *Pesquisa em música e educação*. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

BOYD, Malcom. Arrangement. In: SADIE, Stanley. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Ed. Stanley Sadie, Londres, 2001. 2. ed.

CRUVINEL, Flávia Maria; LEAO, Eliane. *O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora*. In: XII Encontro Anual da ABEM, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis: Editora da ABEM, 2003.

CRUVINEL, Maria Flávia. *Educação Musical e Transformação Social*. Goiânia: Instituto Centro- Brasileiro de Cultura, 2005.

PAZ, Ermelinda A**.** *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

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

TOURINHO, Cristina. *Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. Anais do XVI Encontro Anual da ABEM. Campo Grande. 2007. p. 01-08.

UFG. In: Anais do I ENECIM – *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia: 2004, p.11-29.

Orquestra de viola caipira: um espaço de educação musical

Renato Cardinali Pedro
UNICAMP
rcaboclo@hotmail.com

Resumo: O trabalho apresenta uma parte dos resultados da monografia de iniciação cientifica realizada em 2010, e terá continuidade nos próximos anos durante o mestrado no Programa de Pós Graduação em Música da UNICAMP. Sendo que a primeira parte deste trabalho foi apresentada no XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical em Goiânia (2010). O objetivo deste texto é argumentar sobre a importância de se estudar locais alternativos de educação musical e realizar uma breve descrição da pesquisa sobre a Orquestra de Viola Caipira Amigos Violeiros da cidade de São Carlos-SP. Como objetivos específicos da pesquisa: investigamos aspectos da memória dos violeiros relacionados à cultura e a música caipira, o processo de continuidade da cultura caipira; o sentimento de pertencimento à cultura caipira; e a influência do estudo da viola caipira no cotidiano dos violeiros pesquisados. A metodologia empregada na pesquisa foi o estudo de casos múltiplos, pois utilizamos apenas uma parte dos integrantes da orquestra. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas reflexivas semi-estruturadas. A categorização e análise dos dados foi realizada sob os parâmetros: memória, continuidade, pertencimento e educação musical não-formal. Os resultados demonstram as possíveis contribuições que a pesquisa pode oferecer para a área de Educação Musical, relacionando-a aos aspectos de identidade abordados e a importância do conhecimento do educador em identificar os aspectos que levam seus educandos a estudar música e, em especial, a viola caipira.

Palavras chave: Viola Caipira, Identidade, Educação Musical,

Introdução

O texto apresenta os resultados da monografia de iniciação cientifica realizada em 2010 e suas contribuições para a área de Música e Educação Musical, demonstrando a complexidade das orquestras de viola espalhadas por todo o território nacional. A primeira parte desta pesquisa foi apresentada no XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical em Goiânia (2010).

Inicio a pesquisa em junho de 2009, realizando a leitura do livro Sacerdotes da Viola, de Carlos Rodrigues Brandão (1981), quando me fiz a seguinte pergunta: por que grande parte dos trabalhos que tratam da viola caipira atualmente possuem cunho sociológico, histórico e/ou musical, e porque o ensino do instrumento não é abordado na atualidade? Algumas questões complementares a esta seriam: por que está ocorrendo, de algumas décadas para cá, uma revisitação da viola caipira e sua música? Por que pessoas inseridas no ambiente urbano resolvem tocar um instrumento que tem grande parte do seu repertório ligado ao ambiente

rural? E, se essas pessoas resolvem tocar este instrumento, elas precisam aprender de alguma forma. De que forma ocorre este aprendizado?

Na tentativa de responder a estas questões, buscamos na literatura por autores e temas que pudessem nos auxiliar. Encontramos, então, trabalhos que discutiam a questão da identidade e que, para tal, abordavam direta ou indiretamente estes assuntos.

A partir disso traçamos nosso objetivo geral: investigar aspectos da identidade relacionados à viola caipira junto aos violeiros/as da Orquestra Amigos Violeiros da cidade de São Carlos. Como objetivos específicos, pretendemos: examinar o processo de continuidade da cultura caipira; descrever o sentimento de pertencimento à cultura caipira; analisar a relação entre memória pessoal e coletiva dos violeiros pesquisados; compreender a educação musical através da viola caipira no cotidiano dos pesquisados. A partir disso, entendemos a orquestra de viola como um espaço de educação musical para a viola caipira e ao mesmo tempo um espaço para a manutenção da cultura caipira. Os resultados obtidos na pesquisa trouxeram dados sobre a memória individual dos participantes, a memória coletiva e histórica do grupo, o pertencimento do sujeito e do grupo à cultura caipira e a continuidade do grupo e da cultura caipira através da prática da viola na orquestra.

Em termos de memória individual, concluímos que os violeiros, mesmo vivendo na cidade, nutrem uma relação com o universo rural, tanto nas suas práticas sociais como nas culturais. Já em termos de memória coletiva e pertencimento, os participantes se sentem acolhidos ao encontrar um grupo de pessoas que nutrem os mesmo valores e hábitos que os seus. Nesse sentido, não se sentem isoladas em suas preferências ou identidades.

Por fim, em se tratando de continuidade da cultura caipira, a partir do momento em que os integrantes da orquestra praticam uma música que se identifica como pertencente à cultura caipira, percebemos que há continuidade desta cultura, mesmo que essa prática seja diferenciada em relação a sua origem.

A pesquisa

A monografia de iniciação científica foi dividida em duas partes. A parte I, intitulada *princípios teórico-metodológicos*, também foi dividida em dois capítulos. No primeiro, intitulado *referencial teórico e delimitação do tema*, discutimos, a partir da revisão de literatura, os seguintes assuntos: o histórico do instrumento no Brasil, a viola na atualidade, o cenário da viola caipira no início do século XXI; a música caipira e a música sertaneja como duas vertentes que discutem a música de viola, a viola caipira como identidade, a viola como um símbolo de uma identidade regional, nacional e/ou pessoal; a viola em São Carlos, e as

possíveis relações entre a área de educação musical e a viola caipira. Já no segundo capítulo, intitulado *metodologia da pesquisa*, apresentamos o método de pesquisa utilizado; a técnica de coleta de dados utilizada para a realização da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados e a forma de categorização e análise dos dados.

Para alcançar estes objetivos, trabalhamos com o método de estudo de casos múltiplos, sendo que a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas reflexivas. Uma vez que não houve a possibilidade de entrevistar todos(as) os(as) integrantes da orquestra, foi feita uma amostragem probabilística, com a intenção de obter um mapeamento geral da identidade do grupo e sua relação de ensino e aprendizado musical através da viola caipira. Optamos, então, por entrevistar integrantes de faixas etárias e gêneros diversos e, após a apresentação da pesquisa para o grupo, foram escolhidos quatro candidatos: Maycon, de 18 anos, Aracy, de 57 anos, Nereide, de 55 anos e Seu Jayme, de 69 anos.

A escolha por esta metodologia foi muito importante para o aprofundamento da pesquisa sobre a identidade dos entrevistados, pois conseguimos manter a individualidade de cada entrevistado e, ao mesmo tempo, diagnosticar uma semelhança em suas respostas, que nos trouxeram dados bastante significativos para a pesquisa, a partir do nosso referencial teórico.

A técnica de coleta de dados, a entrevista reflexiva, também foi de extrema importância, pois possibilitou a interação do pesquisador com o entrevistado da forma como sugere Szymanski (2002) [1]. Com isso, alcançou-se uma profundidade e uma qualidade nos dados que foram importantes para a realização desta pesquisa. As dificuldades surgiram durante as transcrições, principalmente quanto à dúvida em manter na transcrição a fala (prosódia) dos entrevistados ou em realizar adequações nas falas para a forma escrita. Após refletirmos muito sobre este assunto optamos, na transcrição, em manter a fala dos entrevistados exatamente da mesma forma em que foi efetuada durante a entrevista. Justificamos esta decisão, pois entendemos que a forma de falar de um indivíduo é uma característica importante e que, por se tratar de uma pesquisa sobre identidade, não poderia ser omitida durante a pesquisa.

A parte II da monografia de iniciação cientifica foi intitulada *resultados e discussão,* e nela apresentamos os dados e as análises com base em nosso referencial teórico. Esta parte está dividida em quatro capítulos, sendo um para cada entrevistado, e as considerações finais.

[1] Szymanski (2002) diz que na entrevista reflexiva ocorre a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa como um componente essencial para produção do conhecimento. Nesse caso, um influencia o outro no momento da entrevista, re-elaborando o pensamento sobre si e/ou da situação social vivida por ambos.

Os capítulos das entrevistas, por sua vez, apresentam subitens que remetem aos objetivos propostos na pesquisa: pertencimento, memória, continuidade e educação musical. Alguns capítulos possuem um item com o nome *outros assuntos*, que aborda outras questões também pertinentes para compreensão do trabalho e que não foram originalmente previstas.

Entendemos que investigar aspectos da identidade relacionados à viola caipira, com base nos tópicos discutidos anteriormente, se apresenta como relevante tanto para a área de etnomusicologia quanto para a área de educação musical. Em relação à primeira, pretendeu-se focar não os aspectos musicológicos da viola caipira, mas sim os aspectos sociológicos, onde o sujeito e sua relação com o universo caipira de uma forma mais ampla é o foco principal. Em relação à educação musical, diversos autores (GALIZIA, KRUGER, KORSOKOVAS, 2009; ILARI, 2007) já apontam a necessidade da área levar em consideração espaços alternativos onde ocorrem práticas musicais e pedagógico-musicais, como as que ocorrem na Orquestra Amigos Violeiros de São Carlos.

A importância desta pesquisa para a educação musical ainda se dá por diferentes aspectos. Louro (2004), ao justificar sua tese de doutorado sobre identidades de professores universitários de instrumento musical, define a pesquisa em educação musical pelo fato de existir uma relação de pessoas com música nos processos de construção de identidades musicais. Além disso, podemos justificar nossa pesquisa pela diversidade musical brasileira, onde as pessoas têm contato musical em diferentes espaços do cotidiano. Porém, nem todas têm acesso a um "estudo formal de educação musical, isto é, na escola regular ou em instituição especializada, de preferência por um professor especialista" (ILARI, 2007, p.36):

> Porém, muitas crianças e jovens da América Latina aprendem música no cotidiano, em contextos "extra-oficiais" [...] muito embora estas práticas não sejam reconhecidas por todos como sendo práticas da educação musical propriamente dita (ILARI, 2007, p. 36).

Neste cenário, cabe à educação musical conhecer, pesquisar e compreender estes espaços como sendo de ensino e aprendizagem musical, além do ensino regular. Com isso, a área pode contribuir com e para a potencialização destes espaços e, conseqüentemente, dos indivíduos que nele co-participam. Segundo Ilari (2007):

> Reconhecer que a educação musical, não apenas no Brasil, mas na América Latina como um todo precisa mesmo assumir suas múltiplas faces é mais do que necessário, já que estas refletem a enorme pluralidade cultural, social e econômica de nosso continente mestiço. Nós, latino-americanos, precisamos urgentemente reconhecer que há múltiplas concepções de educação musical na América Latina que são igualmente importantes. Somente através da minimização das hierarquias existentes na área da educação musical e do

> reconhecimento da música como competência humana que assume inúmeras funções da música na vida dos indivíduos, é que teremos uma educação musical forte e libertária em nosso continente (ILARI, 2OO7, p. 42-43).

Considerações finais

Durante minhas pesquisas para o referencial teórico deste trabalho, encontrei alguns trabalhos sobre a viola caipira com diferentes tipos de abordagem: histórico, sociais, musicais, educacionais e musicológicos. Porém, averiguamos que a quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o tema é pequena, se pensarmos em um instrumento que se encontra no país há mais de quinhentos anos. Além disso, boa parte das produções encontradas é recente – possuem em torno de quinze anos de publicação. Uma hipótese para explicar esse número reduzido de publicações sobre a viola caipira é a oralidade enquanto mecanismo de transmissão que manteve e mantém a viola caipira até a atualidade. Nos últimos anos, a viola estaria entrando no mundo "letrado", gerando diversos documentos, acadêmicos ou não.

Outras questões formuladas na introdução do trabalho foram: por que está ocorrendo, de algumas décadas para cá, uma revisitação à viola caipira e sua música? Por que pessoas dentro do ambiente urbano resolvem tocar um instrumento que tem grande parte do seu repertório dentro do ambiente rural? Por que, em início do séc. XXI, as pessoas moradoras da cidade que tem uma infinidade de outros atrativos, se interessam pela viola e sua música? O que as leva a querer aprender este instrumento?

Estas perguntas podem ser sintetizadas em uma única frase, que surge a partir da leitura de Hall (1999 *apud* ZAN, 2004, p. 6). Este autor afirma que "a globalização provoca um "afrouxamento" da noção de cultura nacional e cria brechas para processos de identificação "acima" e "abaixo" dos contornos do estado-nação". A partir desse trecho, pudemos aferir que, com o enfraquecimento do estado-nação frente à globalização, ocorre a abertura de brechas para pessoas que não se identificam nem com o estado-nação enfraquecido e nem com a globalização buscarem suas identidades em âmbito regional e/ou através de grupos. Esse fato pode levar os indivíduos a se interessarem pela viola caipira e sua cultura, principalmente quando há uma herança cultural familiar, conforme a maioria dos casos relatados por meio das entrevistas.

Sendo assim, a educação musical através da viola caipira para os(as) entrevistados(as) possui uma relação direta com sua identidade, pois se sentem pertencentes à cultura caipira ao tocar viola. Além disso, também são conscientes da importância do trabalho da orquestra para manutenção da continuidade da cultura caipira na atualidade. Por fim,

quando ocorre uma identificação entre a identidade do individuo e o objeto de aprendizagem, esta aprendizagem tende a ser significativa. Podemos dizer que o objeto de estudo faz parte dele. Ocorre, com isso, um aproveitamento maior da aprendizagem, já que o objetivo em aprender, no caso a viola caipira, é de “dentro pra fora”.

Além disso, entender a orquestra de viola como um espaço alternativo de educação musical requer, em primeiro lugar, que o educador musical considere esse tipo de espaço alternativo de ensino de música como um possível espaço profissional, onde pode se inserir e atuar com autonomia. Essa atuação permitiria diversas melhorias no trabalho realizado nesse espaço, tais como: maiores possibilidades de aprendizagem significativa em música pelos participantes; maior motivação no estudo do instrumento; maior variação metodológica nas práticas artístico-musicais; dentre outras. Essa inserção permite, ainda, que novas pesquisas sejam feitas com essa temática. Por fim, os espaços alternativos de educação musical são muitos e variados. Esse aspecto é corroborado por Ilari (2007), que justifica a importância do educador musical nestes espaços quando nos diz sobre as múltiplas concepções de educação musical no Brasil, por conta de sua enorme pluralidade cultural, social e econômica.

O trabalho aconteceu durante mais de um ano e, neste período, o aprendizado foi constante e pudemos observar nossas limitações e potencialidades. A pesquisa se mostrou importante para a área e de interesse para outros pesquisadores, e terá continuidade no mestrado nos próximos anos no Programa de Pós-Graduação em Música da Unicamp.

Referências

BRANDÃO, Carlos R. **Sacerdotes de viola**. Petrópolis: Editora Vozes. 1981.

GALIZIA, Fernando; KRUGER, Susana; KORSOKOVAS, Larissa. Educação musical e organizações sociais de cultura: uma parceria entre a UFSCar e o Projeto Guri. In: **Anais...**, 18, 2009, Londrina. Londrina: ABEM, 2009, CD-ROM. 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, n. 18, out. de 2007, p. 35-45.

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

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

ZAN, José R. (des)territorialização e novos hibridismos na música sertaneja. In: **Anais do Congresso da Seção Latino-Americana da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular**, 5., 2004, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IASPM-AL, 2004. Disponpivel em: http://www.sonora.iar.unicamp.br/index.php/sonora1/article/viewFile/14/13. Acesso em: 22/06/2010.

Os interesses dos jovens pela aula de música no contexto da escola regular

Nágila Lemos Batista
UFG
lemosnagila@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar os motivos que levam os estudantes a se interessarem pelas propostas de ensino de música no contexto da escola regular. Partindo do pressuposto de que a música é inerente aos jovens e observando o interesse dos alunos pela música, busca-se descobrir as motivações e as percepções dos alunos com relação ao ensino de música na educação básica. Questionários foram aplicados em turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, e 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública de Goiânia-GO. Os resultados apontam para o fato de que muitos alunos gostam das aulas de música e que uma parcela significativa de estudantes não tem interesse, por diversos motivos, tais como a metodologia usada pelo professor, à relação professor-aluno e o valor utilitário atribuído às atividades musicais na escola.

Palavras chave: aula de música, escola regular, juventude

Juventude, gostos musicais e aprendizagem: interferências na educação musical escolar

O Ensino da Música nas escolas brasileiras tornou-se conteúdo obrigatório na educação básica a partir da Lei 11.769/08. A razão que justifica o ensino de música nas escolas é oferecer a todas as crianças, qualquer que seja sua aptidão, a oportunidade de lidar com a música e seus elementos: audição, expressão, ritmo e melodia, sensorialidade, emotividade, inteligência ordenadora e criatividade (LOUREIRO 1997).

Mesmo assim, o que se tem percebido em salas de aula de música em escolas regulares é que o estudo de música ainda encontra resistência por parte dos alunos. A aula de música, muitas vezes, não é atraente, não provoca interesse e se torna pouco envolvente.

Apesar de a música estar presente de múltiplas formas na vida e cotidiano dos jovens alunos, "sendo a música uma significativa expressão da identidade e cultura dos jovens e adolescentes"(JANZEN, 2007, p.1), ainda existe uma resistência por parte destes quanto ao aprendizado da música como disciplina na escola regular. A questão que se levanta é: se os jovens gostam tanto de música, porque a resistência de alguns quanto à aprendizagem de música na escola regular? Dessa forma, é fundamental uma análise para dimensionar o papel da música na escola e buscar as condições necessárias para que ela possa vir a ter um valor significativo no processo de educação escolar.

O presente trabalho teve como foco de estudo identificar e analisar os motivos que levam os estudantes a se interessarem pelas propostas de ensino de música no contexto da

escola regular. A partir destes, compreender as expectativas dos estudantes com relação ao ensino de música na escola no que se referem aos conteúdos, metodologias e repertórios.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em levantamento bibliográfico sobre pesquisas relacionadas ao tema disponíveis em livros, periódicos e artigos. Os dados foram elucidados pelos aportes teóricos e pesquisas feitas por autores ligados aos temas, música e escola, educação e cultura, juventude e música, ensino de música, dentre outros temas afins – sempre visando a relação dos jovens com a música.

Num segundo momento, buscou-se entender a relação existente entre jovens, música e gostar das aulas de música, através da aplicação de questionários em uma escola pública de Goiânia/GO, com turmas de 6° ao 9° ano do Ensino fundamental e 1° ano do Ensino Médio.

A relação dos jovens com a música

Sabemos que a música faz parte do contexto da vida dos jovens na atual sociedade. Para os jovens a música propicia significados e estabelece relações que de outra forma não teriam. “O mundo da produção cultural e das artes, em especial, a música, a poesia, o teatro e a dança, ocupam grande parte do universo de interesse juvenil” (SPOSITO, 1996, p. 100).

É na fase da adolescência também que os jovens intensificam ou desenvolvem suas relações sociais que ficam mais intensas e com grau de importância maior com os outros e com o mundo. A música tem o papel de legitimar esse processo. “A socialização pode ser entendida como um aspecto crucial na relação entre indivíduos e música pelo fato de legitimar suas práticas musicais” (SEBBEN, 2010, p.840).

Dessa forma, a relação do jovem com a música fica clara e legitimada conforme Snyders (1997, p. 116) que ao questionar se “a escola pode ensinar as alegrias da música”, afirma que:

> É sem duvida em música que os gostos dos jovens são mais intensos; primeiro em extensão: com o esporte, a música é a forma de cultura que toca a maioria dos jovens, na qual a maioria dos jovens investe mais tempo e mais dinheiro; em seguida em profundidade: os alunos possuem uma cultura musical mais rica, mais estruturada, tem preferências e escolhas mais firmes em música do que nas outras áreas culturais; enfim em ligação: creio que, em seu conjunto, eles gostem ainda mais da musica do que dos filmes que apreciam. (SNYDERS, 1997, p.116)

Através de práticas e relações é possível perceber como a música está presente não só na vida dos jovens como também na escola em diferentes momentos de forma mais ou menos

sistematizada, especialmente as cantigas tradicionalmente ligadas às datas comemorativas – Páscoa, Dia das Mães, Dia do Soldado e outras -, às rotinas escolares – merenda, higiene, entrada e saída – e ao folclore (DOZZA, 2007, p.76). Desse modo comportamentos, valores e significados musicais podem ser identificados e tomados como aspectos importantes na cultura escolar. Para Silva (2010, p. 77),

> A relação música escola está implícita no modo como a escola aborda e valoriza suas atividades musicais, tanto no âmbito da estruturação da disciplina música quanto nas atividades curriculares escolares por meio das qual a música é difundida.

Nesse sentido, é possível compreender a escola como espaço sócio-cultural, onde os sujeitos ali inseridos estão envolvidos em uma contínua relação de construção advindos de conflitos e negociações provocados por circunstâncias diversas. Assim, a relação proposta por Del Ben (2003, p.180) reforça a relação música e sociedade como setores interdependentes, pois "é no mundo social que definimos e convencionamos o que consideramos música, quais as formas de vivenciá-la ou aprendê-la e quais as funções e usos de determinada peça ou estilo musical". Assim a aula de música não pode tratar a música como um objeto destituído de significados e funções sociais: "o valor musical reside em seus usos culturais específicos, no que é 'bom para' na vida das pessoas". A música é 'boa', 'certa' ou 'oportuna' dependendo de quão bem ela funciona em ação, como "*práxis*" (SWANWICK, 2003, p.39).

Diante disso, torna-se oportuno refletir sobre como a visão do valor utilitário das coisas tem levado os jovens a interrogar sobre a importância do ensino de música em sala de aula em escola regular. De acordo com Hentschke (2009, apud ECCLES, 2005) as escolhas do indivíduo têm a ver com o valor pessoal que se atribui a uma atividade, para iniciar uma escolha de envolvimento (iniciar, manter ou desistir de uma tarefa) é necessário que o indivíduo acredite que essa tarefa seja importante ou útil para ele.

Em uma análise mais ampla do conhecimento escolar, Gimeno Sacristán (1991) estabelece relação entre a "validade educacional" do conhecimento cientifico e seu "uso utilitário", característica indicada pelo autor especialmente no século XX. Para ele, a validade do saber não está na sua capacidade de formar pessoas, mas no seu potencial de controle de processos naturais e sociais: "não se sabe por saber, mas para produzir, para aplicar." (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 72).

O senso comum vê a necessidade de formação na escola apenas para se conseguir emprego, não para se formar um cidadão crítico-reflexivo com capacidades para exercer um cargo e fazer diferença na nossa sociedade.

Assim, não é difícil entender o "desprestígio" que as artes, especificamente a música enfrenta também no contexto escolar.

Portanto, podemos ver que a relação entre música e jovens é uma relação muito forte, e que assim é necessário que o ensino da música na escola tenha como compromisso ser transmitida de uma maneira que cause interesse e contribua para novas experiências.

Pelo fato da música ser inerente aos jovens e estar presente em seu cotidiano, buscou-se descobrir porque a indiferença de alguns quanto à aprendizagem de música na educação básica através da aplicação de um questionário em turmas de 8° e 9° ano do Ensino Fundamental e 1° ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Goiânia/GO. Essa etapa da pesquisa foi realizada através da aplicação de um questionário elaborado pela pesquisadora, com questões abertas e fechadas, e cujas respostas foram consideradas através do método da análise de conteúdo. A seguir, serão apresentados e analisados os resultados considerando os dados levantados através da aplicação dos questionários.

Revelando opiniões

Considerando a questão 1 : "*Você gosta das aulas de música que acontecem na sua escola?"*, na qual os alunos tinham a possibilidade de fazer escolha pelas alternativas *"sim"*, *"não" ou "mais ou menos"*, apresenta-se o seguinte resultado:

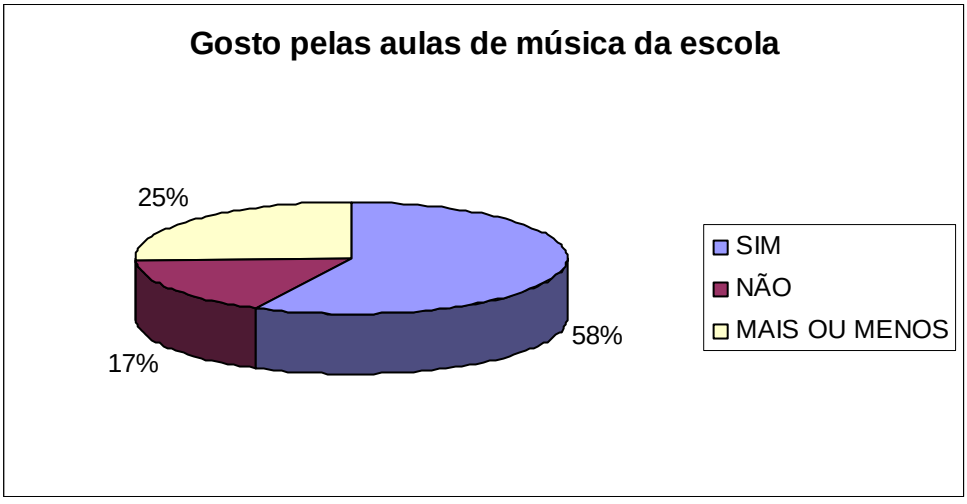


Gráfico 1: Gosto pelas aulas de música

Ainda na questão 1, os alunos tiveram a possibilidade de justificar as respostas dadas. Dentre os alunos que responderam sim, encontramos justificativas como:

"Porque nós podemos aprender mais sobre a música."

"Porque aprendo coisas relacionadas à música que talvez nunca conheceria."

"(...) aprendemos muito sobre cultura e ritmos musicais, o que acontece no mundo da música."

"As aulas de música estão sendo muito boas para o desenvolvimento dos alunos."

Algumas respostas revelam que alguns alunos vêem as aulas de música como uma oportunidade para ampliarem seus conhecimentos:

"Porque a música é muito conhecida, mas só funk, eletrônico, sertanejo e outras e a aula de música é bom para conhecer outros tipos de som."

"(...) acho um complemento no aprendizado."

"Eu gosto porque tem muita coisa que eu não sei sobre música, mas agora estou aprendendo."

"Porque com ela aprendemos sobre diversas culturas."

"Porque cada pequeno conhecimento adquirido vai ser bom pro meu futuro."

Outros alunos apontam que gostam das aulas de música porque elas proporcionam um ambiente de interação, descontração e participação. Nesse sentido, em seu livro "O que faz a música na escola" (SOUZA; HENTSCHKE, 2002, p. 72), os autores observaram que a "música é utilizada no contexto curricular como prazer, divertimento e lazer, como auxiliar as demais disciplinas e também como forma de trabalhar afetos, as emoções e a sensibilidade dos alunos". Tais observações estão de acordo com as falas de alguns alunos que dizem:

"Porque é uma matéria interessante porque distrai."

"Porque são descontraídas e diferentes das outras."

"Porque você não precisa escrever e relaxa."

"Porque é a aula mais divertida e menos cansativa."

"É muito bacana, você está cansado por causa das outras aulas e quando tem uma aula assim diferente, você descansa um pouco sua mente".

Por outro lado, com relação à mesma pergunta alguns alunos manifestaram que não são satisfeitos com as aulas de música, como podemos notar abaixo:

"(...) eu não gosto."

"Não vejo nenhuma utilidade."

"(...) eu acho que não serve para nada."

"Eu não quero ser músico nem aprender tocar algum instrumento."

"Eu não gosto de estudar música e não tenho o menor interesse de aprender".

Nota-se que alguns alunos atribuem o fato de não gostarem das aulas de música por acreditarem que o seu aprendizado não terá nenhuma utilidade em suas vidas. Assim, é notório como as escolhas dos alunos têm a ver com o valor pessoal que se atribui a uma atividade, percebe-se que para ter um envolvimento, iniciar, manter ou não desistir de uma tarefa, é necessário que o aluno acredite que essa tarefa seja importante ou útil para ele.

Outros alunos manifestam em suas respostas pontos positivos e negativos em relação à metodologia das aulas, assim, optaram pela alternativa *"mais ou menos"* se justificando com frases como:

"Porque têm umas aulas que são muito chatas."

"Acontecem várias coisas, apresentamos trabalhos com CD, o chato é que em algumas aulas escrevemos."

"Porque eu ainda não consigo entender o que é música e é um pouco difícil."

"Porque tem horas que eu não gosto muito e existem muitas coisas difíceis e acho que não seria importante para a minha profissionalização."

"Porque aulas de música não têm tanta importância assim."

Outros alunos alegaram que não gostam das aulas porque elas não contemplam suas preferências musicais:

"Porque até hoje eu não estudei o estilo de música que gosto. Está certo que tem que ter outros estilos, mas ainda não vi os que eu gosto".

"Porque eu não gosto dos estilos de música que a professora passa".

"Porque eles só mostram pontos chatos que eu acho da música, na minha opinião devem colocar assuntos mais legais, músicas atuais."

Tal desgosto com relação às suas preferências musicais não serem contempladas em aula tem relação com o que diz Couto (2009) ao nos lembrar que quando se faz opção pelo repertório a ser trabalhado em sala de aula, o educador deve estar consciente de que as delineações que os alunos têm sobre determinada música poderiam se sobrepor aos significados inerentes, comandando a predisposição destes em aceitar ou não determinados tipos de música.

Considerando a questão 2 : *"Você gosta de como o professor de música trabalha em sala de aula?*, assim como na primeira questão os alunos tinham a possibilidade de fazer escolha pelas alternativas *"sim", "não" ou "mais ou menos"*, apresenta-se o seguinte resultado:

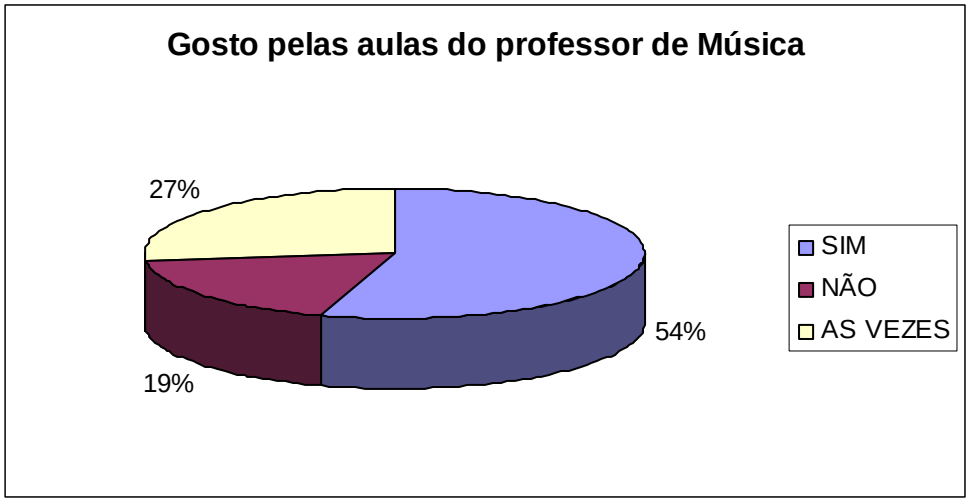


Gráfico 2: Gosto pelas aulas do professor de música

Dentre os alunos que responderam *"sim"* encontramos as seguintes justificativas:

"Porque ele sabe nos ensinar e explicar, tudo que ele diz é claro."

"Porque ela explica muito bem para quem quer aprender."

"Porque não é só aula teórica."

"(...) eu gosto do jeito que a professora trabalha."

Dessa forma, percebe-se que os alunos consideram a questão da metodologia utilizada pelo professor durante as aulas.

Pode-se perceber que a relação professor-aluno exerce grande influência no modo com que os alunos concebem a disciplina:

"Eu gosto da professora só não gosto muito da matéria."

"Porque ela interage com os alunos."

"Sim, porque ela sempre está animada com um sorriso no rosto e na aula ela sempre conta uma história ou faz brincadeiras com os alunos."

"Porque ela é legal com a gente, divertida e sincera."

"Porque ela é gente boa."

"Gosto de professores que interagem com os alunos, que dividem opinião própria que querem saber das nossas opiniões, das nossas dificuldades."

Interessante notar que apesar de alguns alunos justificarem o gosto pelas aulas de música considerando a relação professor- aluno e a metodologia aplicada nas aulas, outros afirmam não gostarem:

"Música é uma disciplina interessante, mas quando o professor está empenhado a nos ensinar, porque gosta de música e não por obrigação."

"Ela tem um método diferente."

"Ele não explica direito (...)."

"Passa muito trabalho."

Alguns alunos manifestam em suas respostas pontos positivos e negativos em relação à forma com que o professor trabalha em sala de aula, de modo que optaram pela alternativa *"às vezes"* e se justificaram com frases como:

"Só gosto quando é só para ouvir."

"Às vezes porque tem umas aulas que são melhores do que as outras."

"Tinha vezes que não entendia."

As falas dos alunos relatadas acima nos levam a entender que o ensino de música não é uma questão de simplesmente transmitir o conhecimento musical, mas algo como um comprometimento com o gosto do aluno, em um caminho vivo e criativo, em uma trama de conversações através da relação professor-aluno que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma "voz" musical e também devemos ouvir as "vozes" musicais de nossos alunos (SWANWICK, 2003). Isso deve nos levar a reflexão sobre o compromisso que o professor tem ao ensinar música na escola, procurando transmiti-la de uma forma favorável que considere as preferências musicais dos estudantes, tomando-as como ponto de partida para outras experiências.

Com relação à questão 3: "*O que gostaria de estudar nas aulas de música?"*, por se tratar de uma questão de múltipla escolha os dados são apresentados através do seguinte gráfico:

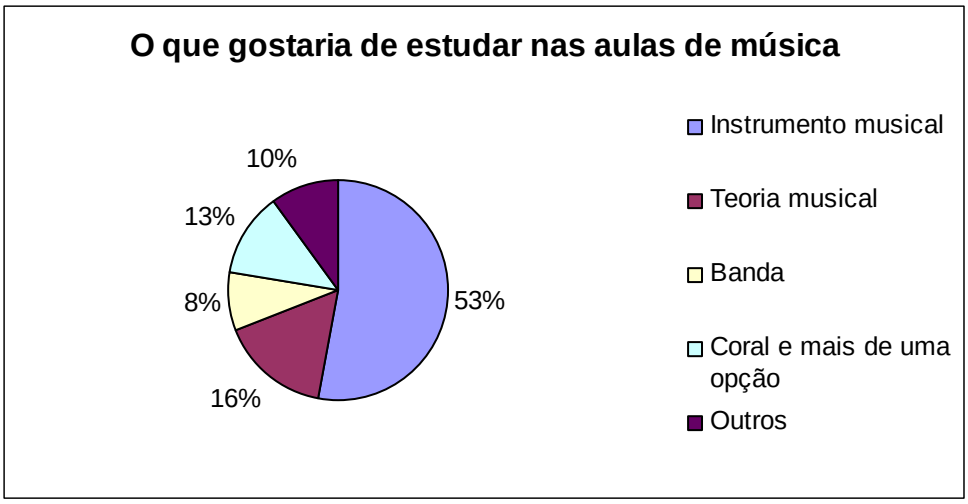


Gráfico 3: O que gostaria de estudar nas aulas de música

É importante ressaltar que nessa questão alguns alunos indicaram instrumentos, os quais teriam interesse de estudar, dentre os mais citados encontram-se: guitarra, violão e bateria. Na opção "*outras atividades*", foram indicadas atividades como: bit box, músicas através de CD do gosto musical dos alunos, filmes sobre música, estilos específicos como rap e concurso de música. Percebeu-se que um fator preponderante que gera maior insatisfação por parte dos alunos é a ausência de contato com instrumentos musicais, o fazer musical parece ser o principal objetivo que os alunos visualizam para a aula de música.

Em relação à questão 4: *"Se você pudesse mudar a aula de música, o que você mudaria?"*, encontramos diversas opiniões como:

"O estilo de música, o estilo antigo é ruim."

"Eu adoraria instrumentos para aprendermos a tocar, um espaço mais reservado pra uma aula de música."

"Mudaria a maneira de explicar."

"Eu queria que ensinasse a cantar e a tocar."

"Eu mudaria as aulas teóricas por aulas práticas."

"Os temas, mudaria mais os ritmos. Pop, MPB, reggae e outros."

"O tema, estudos como, por exemplo, Bossa Nova."

Além dessas respostas citadas acima, que apontam alternativas para o desenvolvimento das aulas, encontramos respostas que manifestam descontentamento e desinteresse pelas aulas, como:

"Ah, quase tudo."

"É, tudo porque eu não gosto."

"Mudaria tudo porque não serve pra nada."

"Tudo porque eu não entendo nada aqui."

Sabemos que nem toda criança gosta das aulas de música. Pensamos que reações adversas podem ser atribuídas a algum tipo de discriminação sofrida ou situações enfrentadas em um dado momento da escolarização. Provavelmente alimentaram um desprazer em relação ao ato musical, desprezando-o (LOUREIRO, p.68).

Em relação à questão 5: *"Que outros comentários você gostaria de fazer sobre a aula de música?"*, encontramos respostas como:

"Muito boa para o conhecimento musical do aluno."

"Que todos nos poderíamos aprender um instrumento."

"É boa aprendemos muito, lemos partitura, 'eu não sabia', e várias outras coisas."

"É até bom aprendermos música, mas na teoria não se entende muito bem."

Percebe-se ainda, respostas que também manifestam a aversão dos alunos com relação às aulas de música:

"Só queria que tirasse essa aula, não estou falando da professora ela é ótima, o problema é a matéria."

"A aula de música é boa para quem quer ter um futuro com a música."

"Nenhum porque eu não gosto de música."

"Não sei nem pra que existe, acho uma perda de tempo."

"É um bom aprendizado para quem quer seguir o ramo musical."

Portanto a conquista do lugar da música na escola parece estar relacionada a diversos fatores como atribuição de sentido dada às práticas educativo-musicais, ao entendimento das expectativas do aluno, e ao reconhecimento de que é preciso incluir vivências e práticas no ensino dos conteúdos musicais. Assim sabemos que o ensino de música nas escolas ainda tem um longo caminho a percorrer, mas que pesquisas em educação musical são fundamentais para refletir sobre as práticas e modificar a realidade.

Referências

COUTO, Ana Carolina Nunes. **Música Popular e Aprendizagem: Algumas considerações.** Opus, Goiânia, v. 15, n.2, dez. 2009

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKS, Liane**. Ensino de Música propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

DOZZA, Maria José. Mídias**, Músicas e escola: a articulação necessária**. *Revista da ABEM.* V.16, p. 75-82. Porto Alegre, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, S. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão Professor*. Porto Codex: Porto Editora, 1991.

HENTSCHKE, Liane;SANTOS, Regina Antunes;PIZZATO, Miriam;VILELA,Cassiana Zamith; CERESER, Cristina. ***Ensino de psicologia e psicologia educacional Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares*.** In Educação Temática Musical, Campinas, V.10. p.85- 104 out.2009

JANZEN, Thenille Braun. *Pesquisa Documental sobre a Temática* ***"Juventude e Música" a partir da produção Brasileira Stricto Sensu do período de 1996 – 2006***. Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar.** Revista ABEM, n 10 março 2004.

SEBBEN, Egon Eduardo**. *Elementos musicais e influência no gosto musical de adolescentes de 8° série*.** In**:** Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 19. 2010, Goiânia. *Anais*...Goiânia: ABEM, 2010. p. 70- 87.

SILVA, Karliene. **Representações sociais da música entre adolescentes: uma abordagem á partir do contexto escolar**. 2010. 37 f. Monografia (Graduação em Educação Musical) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2010.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEM, Luciana; MATEIRO,Teresa. **O Que Faz A Música Na Escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.** Programa de pós-graduação em música – UFRGS Estudo 6. Porto Alegre Novembro de 2002

SNYDERS, Georges. ***A escola pode ensinar as alegrias da música?*** São Paulo: Cortez, 1997

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude, crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. ***Múltiplos olhares sobre educação e cultura*.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

SWANWICK, Keith. ***Ensinando Música Musicalmente***. São Paulo, Ed. Moderna, 2003.

Os três princípios de educação musical de Swanwick: um relato de experiência com jovens e adultos com deficiência visual

Paulo Roberto de Oliveira Coutinho
UFRJ
paulobass2000@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo apresenta um relato de experiência desenvolvido no setor de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro. A partir de registros de filmagens e anotações dos ensaios e das apresentações musicais de nossos alunos, conseguimos fazer um breve recorte de nossas ações como professor de música, dialogando com os três princípios de educação musical recomendados por Swanwick (2003). O ensino coletivo de música desenvolvido neste trabalho é o nosso fio condutor para o levantamento de algumas considerações a respeito da motivação e da sua importância no processo de ensino e aprendizagem em música.

Palavras chave: educação musical, ensino coletivo, motivação

Introdução

Este estudo consiste em um relato de experiência desenvolvido no setor de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro. O setor de reabilitação do IBC atende as pessoas com deficiência visual com cegueira adquirida na idade adulta. Esses reabilitandos[1], como assim são chamados, participam de uma série de atividades com fins pedagógicos. O objetivo dessas atividades é dotar a pessoa com deficiência visual de recursos para retornar sua vida com independência e autoconfiança, buscando sempre que possível novas expectativas para a devida reinserção e inclusão no mundo social e profissional.

Em junho de 2009, quando iniciamos nossas atividades de música no setor de reabilitação do IBC como professor temporário, conseguimos perceber barreiras que se somam na vida desses indivíduos tornando assim cada vez mais complexo o processo de reabilitação. Essas barreiras na verdade são perdas que se somam com a aquisição da cegueira e interferem de forma negativa na vida dessas pessoas. De acordo com Carrol (1968) a falta de independência para se locomover, a perda da autonomia, a perda da recreação, do lazer, da carreira profissional, do controle financeiro e outros danos que ocorrem em suas vidas, faz com que esses indivíduos sofram com a depressão que se instala em suas vidas por um bom tempo.

[1] O termo "reabilitando" é usado para os deficientes visuais que são matriculados e passam pelo processo de reabilitação do Instituto Benjamin Constant. Neste relato adotaremos tanto o termo "reabilitando", quanto "aluno" para nos referirmos aos sujeitos envolvidos no presente estudo.

Em meio a nossa prática pedagógica, pensando nessas perdas e na questão emocional vivida por esses reabilitandos, foi necessário elaborar planejamentos e adaptações didáticas de modo que viesse a colaborar para o processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos. Este relato de experiência tem o objetivo de apresentar os principais registros de nossas ações no ano de 2010 a partir das descrições de filmagens, anotações e gravações dos ensaios e apresentações musicais desses reabilitandos. A partir desses registros foi possível trazer para o presente estudo, um diálogo com os três princípios de educação musical proposto por Swanwick (2003), princípios estes que se aproximam de nossa prática pedagógica e que se tornaram ferramentas para nossa conduta em todo processo didático.

Referencial Teórico

De acordo com Louro (2006) as alterações na forma de ensinar, no material utilizado para favorecer a compreensão dos alunos ou nas estratégias de ensino, pensando na diversidade do grupo, são formas eficientes de se propor uma efetiva adaptação pedagógica. Tendo em vista a dificuldade que esses reabilitandos encontram no aprendizado da leitura e estrita em Braille[2], resolvemos não fazer uso deste recurso com esses alunos. Desta forma poderíamos desenvolver exercícios e atividades que fossem viáveis para todo o grupo, independente se lêem ou não o Braille.

Assim, para um melhor rendimento das aulas, exploramos cada vez mais o ensino pautado na percepção e memorização, focando nosso trabalho no ensino coletivo de música. Logo, oferecemos aulas de violão em grupo e canto coletivo em horários distintos para todos os reabilitandos que se interessassem pela atividade de música no setor de reabilitação. Desta maneira, conseguimos compor turmas com reabilitandos que freqüentavam o setor nas segundas e quartas-feiras; outras turmas com os que freqüentavam nos dias de terças e quintas-feiras, e finalmente nas sextas-feiras para os que moravam muito longe e não tinham condições de freqüentar dois dias por semana.

A prática do ensino coletivo pode colaborar para um ambiente motivador e desencadeador de conhecimento. Moraes (1997) citado por Cruvinel (2005) comenta que a motivação e a interação social são elementos apontados como os grandes responsáveis pelo desenvolvimento do aprendizado musical. Dantas (2010) também destaca a partir de um estudo de caso desenvolvido com professores e alunos do 5º ano do ensino fundamental, cinco

[2] Sistema de leitura e escrita em alto relevo para deficientes visuais, criado e desenvolvido pelo francês Louis Braille.

fatores que influenciam a motivação para a aprendizagem em grupo, sendo: 1) A convivência com os colegas; 2) A oportunidade de aprender em grupo; 3) Sentir-se parte de um conjunto musical; 4) Atuação e o estímulo do professor; 5) A sonoridade do grupo.

O trabalho de repertório em grupo também é apontado como outro aspecto positivo e motivador neste processo de ensino coletivo. Cruvinel (2005) destaca que:

> os princípios elementares da teoria musical são passados de acordo com a necessidade prática. O elemento teórico deve surgir somente da necessidade da prática, como claro propósito de uma teoria aplicada (CRUVINEL, 2005, p. 77).

Um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas realizada pela autora, juntamente com a descrição de alguns projetos de ensino coletivo de música desenvolvidos em algumas Universidades de Estados como São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e em Brasília, mostram que alguns educadores estão empenhados com esta dinâmica de trabalho.

Alguns princípios do ensino coletivo podem ser vistos na proposta de Swanwick (2003) que apresentaremos a seguir. Em nosso contexto, percebemos aos poucos, que esses princípios se tornaram mais claros através de nossa prática.

Procedimentos metodológicos

A partir das filmagens e anotações feitas durante ou após os ensaios e as apresentações dos alunos no ano de 2010, foi possível trazer para o presente estudo algumas considerações a partir de uma aproximação de uma das premissas de Swanwick (2003), na qual o mesmo aponta como uma das principais estratégias e ferramentas para se conduzir um caminho para um eficiente ensino de música. Essas filmagens foram realizadas por máquinas fotográficas que ficavam muitas das vezes em cima de alguma estante de partitura ou em cima do piano registrando todo o ensaio. Nas apresentações musicais os familiares levavam suas próprias máquinas e faziam seus registros e posteriormente algumas cópias eram distribuídas para os alunos e também para o professor das turmas.

As anotações eram feitas a partir de uma observação livre (TRIVIÑOS, 1987). Triviños (1987) aponta que a observação livre contempla algumas características de pesquisas qualitativas, pois não propõe um estabelecimento prévio de certas categorias para compreender o fenômeno estudado que se observa. O autor comenta que a categorização pode ser um processo que se realizará posteriormente no processo de análise do material coletado.

Desta forma, as anotações eram feitas após o término dos ensaios ou até, sempre que possível, durante os mesmos. As filmagens eram coletadas após os encontros e serviram como fontes para análise dos principais fatos ocorridos.

Os três princípios de educação musical de Swanwick percebidos em nossa prática

Swanwick (2003) propõe três princípios de ação para a educação musical que se forem compreendidos e adotados como ponto de partida para tomada de decisões, poderão contribuir para um ensino de música consciente e essencialmente musical.

Os seguintes princípios são:

- considerar a música como um discurso;
- considerar o discurso dos alunos;
- considerar a fluência musical.

Para o autor, considerar a música como um discurso é transformar sons em melodia, melodia em formas e formas em eventos significativos de vida por meio de técnicas usadas para uma compreensão musical. O diálogo, as trocas de experiências e atuar cantando ou tocando um instrumento são formas de enxergar a música como um discurso (SWANWICK, 2003). Neste estudo, como estamos tratando de pessoas cegas que perdem a visão na idade adulta e que também sofrem uma série de perdas que interferem diretamente em suas relações de vida, este primeiro princípio nos mostra um caminho oportuno para buscar um ensino de música que seja significativo para esses alunos.

Sobre o segundo princípio, considerar o discurso musical dos alunos, o autor mostra que cada aluno carrega consigo uma compreensão musical quando chega até nós professores. Oferecer um espaço para tomada de decisões, para interação social e trabalhar sob forma de parcerias, são aspectos que desenvolvem a autonomia do aluno de forma que o mesmo compreenda de forma coletiva o ato de construir, compor e produzir música (SWANWICK, 2003). Tendo em vista as perdas descritas por Carrol (1968) anteriormente e como elas implicam em um processo emocional gerando a depressão e a baixa autoestima no recém cego, consideramos importante abrir espaço para que esses alunos tenham oportunidade para tomada de decisões e a reflexão de idéias, de modo que possam ser sujeitos ativos e protagonistas em um processo de construção e produção de música.

Finalmente tratando da fluência musical como o terceiro princípio, Swanwick (2003) destaca que o ato de tocar e cantar são ações primordiais que precedem o ato de ler e escrever

música. O autor aponta que tradições orais de ensino de música enfatizando a memorização a partir das observações de outros músicos em performance e também o ato de tocar 'de ouvido' são aspectos importantes para uma melhor fluência musical. Em nosso caso, como não é possível fazer uso da leitura e escrita em Braille, estimular a percepção auditiva, a memorização e a coordenação motora por meio da própria vivência musical é uma forma de construir um ensino de música voltado para o ato de se fazer música.

Para o autor esses três princípios podem influenciar de forma satisfatória no processo de ensino e aprendizagem de música. Por isso consideramos oportuno nesse momento descrever nossas ações dialogando com os três princípios que acabamos de apresentar.

A descrição de nossa prática

Considerar o discurso musical dos alunos...

Em junho de 2010 resolvemos fazer um encontro musical com todos os alunos no teatro do IBC. Neste encontro conseguimos juntar as turmas de segunda e quarta, terça e quinta e as turmas de sexta. Desta maneira fizemos com que todos pudessem tocar e cantar em conjunto. Alunos que não se conheciam passaram então a se relacionar com outros alunos que freqüentam o IBC em dias diferentes. Procuramos abordar nas aulas tanto de canto coletivo quanto nas aulas de violão, músicas que fossem comuns às respectivas turmas. Deste modo as mesmas canções eram trabalhadas de forma diferente com todos os alunos, tornando viável um verdadeiro ensaio com um grupo de quase trinta alunos para praticar, discutir e criar os arranjos das músicas propostas e estudadas em aula.

Neste ensaio realizado no teatro trabalhamos músicas que já estavam sendo desenvolvidas nas aulas desde o início do ano. Nomeamos este encontro de "Tarde Musical". A Tarde Musical foi tão bem aceita pelos alunos, que resolvemos então torná-la um compromisso quinzenal com o objetivo de prepararmos um repertório para futuras apresentações no teatro do IBC. Um dos principais aspectos apontados pelos alunos era o fato de conseguirem perceber de uma forma diferente as músicas estudadas em sala de aula. "*estou percebendo que consigo perceber melhor o que estou cantando...*"; "*a gente tem união no grupo, um precisa escutar o outro...*" [3]

As canções trabalhadas nos primeiros ensaios foram *Felicidade* de Lupicínio Rodrigues e *Preta Pretinha* de Moraes Moreira. Essas músicas foram trazidas por alunos em sala de aula. Nos ensaios com todo o grupo, os alunos puderam compreender como os

[3] Dados obtidos da comunicação entre os alunos em sala de aula (Informação verbal).

instrumentos poderiam ser tocados de forma que organizássemos os arranjos para as referidas canções. Neste momento abrimos todo o espaço para que os alunos pudessem discutir e organizar uma possível forma de execução das músicas. Deixamos os alunos se posicionarem e exporem suas idéias musicais para que os arranjos fossem concretizados. Neste momento de troca de idéias, nos aproximamos do segundo princípio de Swanwick (2003), onde o mesmo considera o discurso musical dos alunos. Tanto na escolha das músicas quanto nas discussões que giram em torno dos arranjos, os alunos passam a assumir funções não só tocando ou cantando, mas também contribuindo com idéias para um bem comum de todo o grupo.

Considerar a música como um discurso...

No ensaio do mês de agosto, a música *Felicidade* foi agrupada a trechos das canções *Luar do Sertão* de Catulo da Paixão Cearense e *Prenda Minha* de Edílson Tavares. Assim desenvolvemos a junção de trechos das três canções em um mesmo arranjo. As idéias da junção destas três músicas partiram dos alunos nas outras Tardes Musicais realizadas no teatro do IBC. Portanto, neste arranjo contamos com a presença de solos de flauta doce, trombone e a presença de um contracanto em um determinado trecho do arranjo. O grupo todo canta a canção fazendo alguns revezamentos entre vozes masculinas e femininas, podendo assim explorar as diferenças de timbres vocais presentes no grupo.

Neste arranjo pudemos trabalhar conceitos como dinâmica, andamento, pulsação, ostinatos rítmicos e outros fundamentos técnicos específicos de cada instrumento envolvido como, por exemplo: a execução de um ritmo ou um arpejo específico no violão, a melhor forma de tocar e acompanhar o grupo com alguns instrumentos de percussão e a forma mais adequada para a pronúncia de algumas palavras para a devida interpretação de acordo com que a letra da canção expõe. Essa prática faz com que aprendamos de uma forma global entendendo a música como um discurso – o primeiro princípio - como o próprio Swanwick (2003) recomenda. Entendemos que os alunos começaram a adquirir confiança e mais convicção com o próprio instrumento, aprendendo os conceitos a partir do diálogo com a música e ao mesmo tempo em um processo criativo de compor e organizar em sintonia com todo o grupo.

Considerar a fluência musical...

Como também se trata de alunos cegos, não temos como imprimir qualquer modelo de regência que possa ser visualizado. Porém não nos impede de marcarmos com uma

determinada frase rítmica seja no piano ou no violão o momento de entrada do grupo na música ou de um determinado solo de algum instrumento no arranjo.

Destacamos neste momento um dia em que estávamos ensaiando a música *Felicidade* e repetíamos o trecho da entrada do solo da flauta doce. Neste arranjo havia uma convenção rítmica executada no piano para orientar uma aluna do momento exato em que tivesse que executar o solo na flauta doce. Neste dia por alguma distração não executei a convenção, logo a aluna não iniciou o solo. Após perceber que aluna não tocou, parei e perguntei: "*— por que não entrou na música*"? A aluna logo respondeu: "*— ué professor, você não fez a marcação pra eu entrar...*" [4].

Notamos que o ato de ouvir, assimilar, organizar e executar, se torna evidente nesta prática. A sintonia com o próprio instrumento e ao mesmo tempo a conexão com os outros integrantes do grupo faz com que aprendam a perceber e ouvir a música a partir da própria fluência musical, como mostra o terceiro princípio trazido por Swanwick (2003).

Considerações

Esses trechos retirados da análise das filmagens e algumas anotações dos ensaios puderam mostrar em nossa prática os três princípios de educação musical apontados por Swanwick (2003). É importante ressaltar que houve outros momentos que poderiam ser narrados neste presente trabalho e que confirmariam também a presença dos três princípios indicados pelo autor. Consideramos que os fatos ocorridos e descritos puderam demonstrar com fidelidade nossa prática.

Destacamos dois pontos importantes para serem destacados a partir da descrição de nossas ações e dos relatos dos alunos. Primeiramente podemos analisar que as gravações e filmagens feitas por mim, o professor das turmas, e também por alguns familiares dos próprios alunos registraram o trabalho e fez com conseguíssemos ouvir durante as aulas e perceber o que poderíamos modificar e melhorar ao longo do processo fazendo com que cada aluno aprimorasse sua postura e desempenho nas músicas trabalhadas nos ensaios. Esta forma de avaliar o processo foi a estratégia mais clara que encontramos para dialogar e refletir sobre nossa própria prática. Além de mostrar o envolvimento de alguns familiares com o trabalho, o que consideramos de estrema importância para todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem em música.

[4] Dados obtidos da comunicação entre os alunos em sala de aula (Informação verbal).

Em segundo lugar, percebemos por meio de nossa prática uma estreita relação de envolvimento e compromisso por parte dos alunos com o repertório abordado e também com todo o grupo. Logo, avaliamos a importância de considerar as preferências musicais dos alunos na construção do repertório, na relevância da socialização dos reabilitandos em situação de aprendizagem, da participação ativa de alguns alunos na construção dos arranjos musicais e da interação entre professor e aluno em todo o processo.

Finalizamos este relato de experiência concluindo que a transformação de aspectos simbólicos existentes na música em aspectos significativos da vida humana, vislumbra um possível caminho para uma transformação interna de cada reabilitando. Ou seja, aproximar a prática musical desses alunos com suas próprias realidades culturais é essencial para que possamos tornar viável um processo de ensino motivador, de transformação e construção de conhecimento.

Ressaltamos que a compreensão dos três princípios de educação musical proposto por Swanwick (2003) contribuíram de forma efetiva para a condução do trabalho musical no setor de reabilitação do IBC. Esses "três princípios simples de ação" (SWANWICK, 2003, p. 57) nos ajudou a criar uma linha de condução didática através do ensino coletivo de música.

Referências

CARROLL, Thomas J. **Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como conviver com ela**. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1968.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social -** Uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: ICBC, 2005.

DANTAS, Tais. **Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo**: fatores motivacionais e interações sociais. In, I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em música. XV Colóquio em Música: novas conquistas e novos rumos. Rio de Janeiro, 8 a 10 de novembro de 2010.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: [s.n.], 2006.

SWANWICK, Keith. **Ensinando musica musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

Os jogos musicais e a Brinquedoteca: uma perspectiva de novos saberes e aprendizagens

Paulo César Cardozo de Miranda
UNESP
paulomusik@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho caracteriza-se por ser um estudo de caso de caráter qualitativo e pretende analisar o brincar, o jogar e outras ações interativas e lúdicas relacionadas tais como, os jogos e brincadeiras musicais, a contação de histórias, e a música realizadas como linguagens integradas em uma brinquedoteca. Busca-se entender se essas atividades podem ser articuladas como elementos motivadores, ou organizadores de saberes, em situações educacionais, de aprendizagem e de "criatividade" de acordo ao pensamento de Winnicott (1975), tendo-se em conta a discussão de jogo e brincadeira "enquanto fenômenos culturais" levantada por Carvalho (2003), e também, como a vivência e à experienciação desses saberes e processos cognitivos e da imaginação são influenciados pela ação, motivação e o movimento de acordo com o pensamento de Vigotsky (1989) e com a visão de educadores musicais como Fonterrada (2008). Embasado metodologicamente em Lüdke e André (1986) para a pesquisa, realizou-se observação e anotação em caderno de campo e registro audiovisual. Espera-se que ao final, a documentação levantada e os apontamentos registrados nos encontros práticos, virão a servir de fundamentação empírica, que conduzirão às respostas aos problemas formulados no presente projeto, bem como ajudar a estabelecer alguns parâmetros que liguem as atividades lúdicas emergentes da cultura popular, o ensino e a aprendizagem da música.

Palavras chave: Jogos e brincadeiras musicais; brinquedoteca; motivação e aprendizagem.

Introdução

Pretende-se, com este estudo de caso de caráter qualitativo, analisar o brincar, o jogar[1] e outras ações interativas relacionadas, tais como: os jogos e brincadeiras musicais, a música, a contação de histórias, realizadas como linguagens integradas em uma brinquedoteca.

Busca-se entender se essas atividades podem ser articuladas como elementos motivadores, ou organizadores de saberes, em situações educacionais, de aprendizagem e de "criatividade" de acordo com o pensamento de Winnicott (1975), tendo-se em conta a discussão de jogo e brincadeira "enquanto fenômenos culturais" levantada por Carvalho (2003).

Este estudo é parte integrante do projeto de pesquisa de mestrado do autor e apresenta resultados parciais da dissertação. Levanta questionamentos motivadores tais como: o jogar e o brincar evoluem para as experiências culturais? Podem essas atividades estar relacionados à

[1] Não serão difefenciadas as terminologias de "jogar", "brincar", "brincadeira", que aqui serão utilizadas de maneira indistintas. Para exposição detalhada sobre essas terminologias ver Bomtempo (1986); Friedmann (1996); Garcia (2001); Miranda (2009).

vivência e à experienciação de saberes e dos processos de aprendizagens, cognitivos, da imaginação e, da criatividade? O fazer, o aprender e o conhecer se imbricam a partir do jogar e do brincar? A brinquedoteca se apresenta como espaço e ambiente, tanto propiciadores de, quanto propícios para o desenvolvimento do brincar, do jogar, da música, e da educação musical?

Foram observadas crianças em situação de jogos e brincadeiras musicais dirigidos, espontâneos e híbridos, em atividades extraclasse durante apresentações de contação de histórias interativas, com música e jogos ao vivo, em uma brinquedoteca temporária de uma Instituição de caráter social, na cidade de São Paulo. O público era espontâneo e a programação tinha intuito de entretenimento e não de formação, questão que influencia diretamente a metodologia utilizada e a análise dos dados obtidos.

O foco do trabalho estava em observar e estudar o brincar, o jogar e a música entre outras ações interativas integradas, enquanto fenômeno cultural, como elementos de motivação em situações de aprendizagem e de criatividade em uma brinquedoteca.

Observa-se que o fenômeno do crescimento das metrópoles e o advento urbano do século XX ainda gera discussões em torno ao tema da cultura urbana e, suas concepções, especialmente entre antropólogos e cientistas sociais[2].

As situações de vida criadas pelo alto índice demográfico, construções próximas e menores, trazem consequências diretas para as formas de brincar que "mudaram muito [...] especialmente (entre) crianças urbanas de classe média e alta (onde os) jogos tradicionais deixaram de ser praticados". (CARVALHO, 2003, p. 19).

Assim, o tempo e os espaços destinados às atividades de lazer, e sua qualidade sofrem mudanças constantes[3], em muitos casos, negativas. Espaços como os *playgrounds* dos condomínios têm substituído as "brincadeiras 'de rua' tradicionais", (CARVALHO, 2003, p. 18), realizadas principalmente nos bairros das grandes cidades, ou naquelas do interior. Em geral atendem crianças menores e dependentes de um acompanhante maior, o que impossibilita, muitas vezes, que usufruam dos brinquedos.

Em resposta a essa situação social, suscitada pela equação brincar/espaço surgiram discussões sobre a importância do jogar e do brincar entre profissionais de diferentes setores com resultados concretos, a exemplo da legislação sobre a obrigatoriedade das Brinquedotecas[4]. Criadas no Brasil a partir do princípio segundo o qual o brincar é um direito,

[2] Ver Cunha (2009), Sahlins (1997), Velho (1999), Fernandes (1979) entre outros, que realizam profundos estudos em sociologia e antropologia urbana.
[3] Ver os trabalhos detalhados de Magnani (1998); Marcelinno (2006), sobre o lazer nas cidades.
[4] Ver: Bomtempo (1990), Friedmann e colab (1992), Noffs (in Oliveira, 2001, Cap. VI)

as Brinquedotecas são espaços que ganham mais importância no cenário das escolas e instituições com diferentes objetivos e propósitos.

Possuem objetivos claros como: disponibilizar o brinquedo ao maior número de crianças; "gerar responsabilidade e respeito à propriedade coletiva" (BOMTEMPO, 1990); além de possibilitar um "ambiente de aprendizagem e desenvolvimento de crianças" (NOFFS, in OLIVEIRA, 2001, p. 157).

As Brinquedotecas necessitam ser entendidas não somente como "acervos de brinquedos"[5], porém, sua experiência proporciona o entrelaçamento de diversos saberes e aprendizados, onde o lúdico é um dos fatores de unidade. Disponibilizam espaço físico e ambiente para a organização de atividades com múltiplas linguagens. Além dos brinquedos, podem estar presentes a música, diferentes jogos musicais ou dramáticos e as brincadeiras de roda, entre outros.

Portanto, nas Brinquedotecas mais organizadas e equipadas[6], frequentemente são disponibilizados aos freqüentadores figurinos, jogos, instrumentos musicais. Possuem ambientes adaptados para brincadeiras: consultório médico, estúdio de música de brinquedo, teatro de fantoches, entre outros, que propiciam a experiência do brincar adequada às diferentes fases do desenvolvimento da criança[7].

O Brincar e a Brinquedoteca

Para estudar o brincar e o jogar, especificamente os jogos musicais, e seus vínculos com as atividades da Brinquedoteca, entendida como espaço lúdico de produção de brincadeiras e de aprendizagens, será necessário elucidar suas naturezas.

Ao conhecê-las acredita-se ser possível entender suas funções comuns relativas ao desenvolvimento de aprendizagens, à motivação, à criatividade e a elaboração de saberes e, assim, poder em seguida verificar a viabilidade de estudá-los como fenômeno cultural. Sugere-se partir por um elemento comum a todos e que também é uma das funções do lúdico: a motivação.

Entende-se que situações de aprendizagem requerem a internalização de suas funções ou conteúdos, a serem apreendidos, em um movimento de

[5] Noffs (in Oliveira, 2001, p. 160). A brinquedoteca não é um acervo de brinquedos [...] existe com ou sem brinquedos, basta que haja outros estímulos às atividades lúdicas. [...] [Espaço] onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, [...] (desenvolve) suas capacidades estéticas e criativas [...].

[6] Exemplificando cito a Brinquedoteca do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. Acessar http://www.labrimp.fe.usp.br

[7] Para aprofundar jogos, brinquedos e fases do desenvolvimento da criança ver Vigotsky (1989), Piaget (2005), Oliveira (2004), Rizzi e Haydt (1986).

> reconstrução interna de uma operação externa [...] [por meio] de uma atividade simbólica [que tem] uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VIGOTSKY, 1989, p. 27-63).

De acordo com o autor, ao operar-se tal ação apreende-se o objeto da aprendizagem e, assim, se aprende, fixa-se a experiência. Para que a operação se realize é importante, por um lado, existir o estímulo da necessidade do sujeito em apreender o objeto da aprendizagem, o que lhe exige atenção e interação com esse objeto que o motiva. Por outro lado, a atenção deve-se à atração que tal objeto exerce sobre o sujeito, atribuída à percepção dos objetos reais[8], levando-o a buscá-la.

Extrai-se, desse processo, que o fato de ir em direção ao objeto gera movimento, seja ele físico ou psíquico e, esse movimento é elemento fundamental para a aprendizagem, para a internalização das funções psicológicas e para o desenvolvimento geral, pois, "as funções da consciência, [surgem] originalmente da ação" (VIGOTSKY, 1989, p. 106).

Para fins do presente estudo, encontra-se coerência com o anterior ao analisar-se os sentidos da palavra motivação: ato ou efeito de motivar. Motivar: dar motivo; provocar; estimular; impulsionar; provocar a curiosidade; (HOUAISS, 2001, p. 1968). Essa palavra traz em si o radical "moto", ato ou efeito de mover; movimento.

Outro aspecto que pode ser elucidado é que motivação e movimento se aproximam, pela ação, aos parâmetros de imaginação e brinquedo, estes últimos relacionados diretamente à satisfação, imediata ou não, dos desejos. De acordo com Vigotsky (1989, p. 106)

> para resolver a tensão [gerada pela não satisfação imediata dos desejos] a criança [...] envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo [...].
> [...] a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas [...]. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação.

Portanto, se assim o entendermos, pela ação são gerados o brinquedo e a imaginação que contém, em si, elementos de natureza semelhante, a saber: motivação e movimento, também presentes no brincar e no jogar e, por extensão, nos jogos e brincadeiras musicais de maneira intrínseca, como de modo geral, em todas as atividades lúdicas.

[8] Vigotsky (1989, p. 37) propõe que: "Um aspecto [...] da percepção humana [...] é a *percepção de objetos reais. [...]*. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado".

Como tratou-se de demonstrar, a motivação e o movimento permeiam os processos da aprendizagem, do brincar e do fazer criativos. Entendidos em sua natureza lúdica e sua função motivadora, o brincar e o jogar musicais estão imbricados aos processos criativos. Na Educação Musical esse pensamento é corroborado pelo trabalho de alguns pensadores como Schafer (1991)[9]. Em *Hear and now* (PAYNTER, 1972) "se encontram pressupostos de criatividade e crença nas possibilidades compositivas [...]" (FONTERRADA, 2008, p. 187).

Portanto, a partir dessa perspectiva, poderia questionar-se como atuam e se articulam o brincar e o jogar nos processos de desenvolvimento de aprendizagens, da motivação, da criatividade e da elaboração de saberes.

Educação Musical na Brinquedoteca: brincar para criar e aprender

As observações deste estudo se deram em uma brinquedoteca temporária, de uma Instituição de caráter social, na cidade de São Paulo. Montada em um salão onde se realizavam jogos de tabuleiro a exemplo de um jogo de xadrez com peças de aproximadamente 50 cm de altura e, em alguns momentos, brincadeiras de roda.

Havia um pequeno palco, onde se realizaram quatro apresentações interativas de contação de histórias, com caráter de entretenimento, que continham: canções, jogos e brincadeiras musicais de roda e parlendas acumulativas. As observações se deram em quatro sábados distintos, num período de um mês no ano de 2010.

O público era espontâneo acorrendo em média 30 sujeitos que raramente se repetiam a cada sessão e heterogêneos em aspectos como: idade, classe sócio-cultural, experiência e conhecimento dos jogos.

Realizam-se anotações de caderno e registro audiovisual de uma das apresentações, referências para as observações aqui reproduzidas. Constatou-se participação ativa e motivada das crianças e dos adultos que demonstraram disposição, cantavam alegremente, realizavam as coreografias propostas e, apresentaram aparente relaxamento.

Entende-se que essa postura de "relaxamento", viabilizada pela "confiança"[10], ou cumplicidade existente entre os interlocutores, tenha sido para os brincantes um facilitador da comunicação de sucessões de ideias, impulsos, sensações, permitindo que acontecessem "livres associações", geradoras de "uma busca criativa"[11], (WINNICOTT, 1975, p. 81-82).

[9] Ver Schafer (1991) e Paynter (1972)
[10] No texto espanhol encontrou-se a palavra "confianza".
[11] Livre tradução minha de "una búsqueda creadora" da edição espanhola, mais clara para mim do que "um alcance criativo" da edição brasileira.

Essa constatação remete-se ao discurso elaborado anteriormente, a respeito da ação e da motivação, fornece indícios de que esses aspectos necessitam estar presentes na realização do brincar, para que a atividade possa caracterizar-se como tal. Assim sendo, os jogos musicais geram movimento, ação que estimula a imaginação, demonstrada nos gestos, no deslocamento pelo espaço de modo criativo e, na participação das interatividades, em especial, nos travalínguas e jogos de roda.

Em consonância com a educação musical tais manifestações já foram observadas por Dalcroze que relacionava sua "(Rítmica) [...] diretamente à educação geral, (além de atuar) como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço" (FONTERRADA, 2008, p. 131).

Outro aspecto que se pode constatar é a situação de aprendizagem criativa proporcionada pelas brincadeiras acumulativas, como no jogo musical "Pra entrar na casa do Zé" ou na brincadeira "Abre a Roda Tindô le lê", ambas da tradição oral, em que se canta um refrão e se agregam movimentos, tais como bater palmas, pés, saltar, que devem ser realizados no ritmo da canção.

Ao comentar a importância do papel da música de tradição e dos brinquedos na construção subjetiva da criança Lydia Hortélio assevera que "[...] a música tradicional da infância é o que de mais sensível e mais essencial existe na cultura de um povo" (HORTÉLIO, dez 2003, p. 23).

Segundo a autora "a melodia é só uma dimensão de um fenômeno muito mais complexo, [...] mais rico, que é o brinquedo [...] a música (tem) poder de mover uma ação". Essa música, transformada em brinquedo ganha uma "infinidade de ações dramáticas com linguagem de movimentos (própria), [...] texto literário [...] o drama e o outro, o companheiro de brinquedo" (HORTÉLIO, dez 2003, p. 22). Fonterrada descreve que Orff "Partia de cantilenas, rimas, parlendas (e de) diversos jogos infantis que faziam parte do vocabulário sonoro infantil" (FONTERRADA, 2008, p. 161).

Estes jogos musicais de roda coordenam múltiplas situações de desenvolvimento, tanto as gerais, relacionadas aos aspectos sensório-motor, cognitivo, à sociabilidade, e à imaginação, entre outros; coordenam, também, atividades específicas, características da música instrumental e cantada, como ritmo, melodia, harmonia e texto.

Tais especificidades dos jogos musicais conversam diretamente com as propostas de alguns educadores musicais. Observa-se que "Os princípios norteadores de (Orff) eram os

mesmos do Método Dalcroze[12], que enfatizava o desenvolvimento rítmico, o movimento e a integração de linguagens artísticas" (FONTERRADA, 2008, p. 160-161).

Observaram-se, portanto, indícios de que o alto grau de complexidade que essas atividades carregam em si gera inúmeras vivências únicas, tanto pessoais, como em grupo. Crianças de diferentes idades participam de distintos modos das brincadeiras. São fatores diferenciais, além da idade, espontaneidade de participação, engajamento, que variam de acordo ao grau de estímulo recebido e conhecimento do repertório abordado, entre outros.

Notou-se que algumas crianças, independentemente da idade, não têm experiência em relação a certas brincadeiras, e podem apresentar dificuldades para se posicionar em roda, movimentar-se, ou interagir durante as atividades. Por outro lado, aquelas que já têm experiência interagem rapidamente, demonstram vitalidade, atenção, habilidade corpórea, musicalidade, alto nível de motivação[13] e são solícitas.

Para Winnicott (1975, p. 93-95) as "matérias–primas do brincar são os impulsos criativos, motores e sensórios" e que, "viver criativamente constitui um estado saudável", sendo que o contrário pode levar a estados de doença. "É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem."

Embasados nas observações expostas e em concordância com a afirmação winicottiana de que brincar e jogar são constituintes básicos da natureza humana[14], podemos entender, por aproximação, que há indícios de que os jogos e brincadeiras musicais, estão relacionados aos "fenômenos transicionais" (WINNICOTT, 1975, p. 76) e, portanto, podem ser situados como experiências culturais.

Os jogos e brincadeiras musicais, entendidos como experiências culturais, devem ser estudados dentro de discussões mais abrangentes de cultura, nos sentidos amplo e específico do termo, que envolvam os conceitos de cultura urbana, popular, cultura da periferia[15], entre outros, que não caberia apresentar no presente trabalho.

Contudo, para obter um panorama aberto para a análise e validação dos dados levantados, partiu-se da compreensão de cultura com o sentido de conhecimentos tradicionais. Utilizaram-se, para essa finalidade, alguns conceitos que dialogam entre si e, que são apropriados para o presente estudo.

Carvalho (2003, p. 15-17) propõe a coexistência da "universalidade e a especificidade da brincadeira enquanto prática [...] e produto cultural". Entende que cultura é o "conjunto de

[12] Ver Dalcroze (1965)
[13] Carvalho (2003, p. 24-26) expõe formas de motivação presentes nos jogos (Cap. I – Brincadeira é cultura).
[14] Para uma visão clássica do lúdico, jogo e seus desdobramentos ver Huizinga (1980)
[15] Ver notas número 2 e 3 deste trabalho.

ações e frutos de ações humanas que, transmitidos de geração em geração, constituem a identidade de um grupo humano e [...] o meio em que e pelo qual se constitui a identidade de seus membros." (CARVALHO, 2003, p. 15-17).

Nesse sentido, também, relaciona-se o brinquedo com cultura enquanto "a relação dos homens com a Natureza e com os outros homens. Relação que se dá pelo desejo, pelo trabalho, pela linguagem. Relação que se exterioriza na produção de coisas. Coisas que são realidades culturais." (MOYA, 1990, p. 141).

Destaca-se que "o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem." (BROUGÈRE, 1995, p. 8).

Em todas as citações encontra-se um evidente paralelo com a situação exposta, de brinquedos e jogos interativos que se apresentam dotados dessas características de atividades de valor cultural.

Considerações Finais

Movidos pela visão de uma proposta lúdica em, que a música, a arte e a educação se entrelaçam de forma visceral por meio de ações significativas e significantes, pela coordenação de diferentes linguagens inter-relacionadas, pensa-se que o fazer, o aprender e o conhecer se imbricam a partir do jogar e do brincar. Portanto a Brinquedoteca viria a ser um espaço onde a Educação Musical, ainda que não formal, poderia estar presente de maneira agregadora.

Pode-se observar, a partir do material analisado, que há indícios de que o jogar e o brincar, entendidos como "fenômenos transicionais, evoluem para as experiências culturais por meio das relações humanas, estão presentes e atuam no interior dos fenômenos culturais, modificando-os" (WINNICOTT, 1975, p. 76).

Há evidências, também, de que suas participações nas internalizações dos processos psicológicos (VIGOTSKY, 1989), por meio da ação, motivação e do movimento, podem estar relacionados à vivência e à experienciação de inúmeros saberes e dos processos de aprendizagens, cognitivos, da imaginação e da criatividade.

Surgiram indícios de que a participação e o envolvimento das crianças nas atividades estão sujeitas às influências de inúmeras condições diferentes: conhecimento e proximidade com os jogos propostos; intimidade com o local onde se realiza a ação; procedência ou local

de residência na cidade; estruturas para brincadeiras no bairro onde vive; escolaridade; grupo sócio-cultural, entre outras.

Finalizando comenta-se que se constataram evidências de que a Brinquedoteca se apresenta como espaço e ambiente, tanto propiciadores de, quanto propícios para o desenvolvimento do brincar, do jogar e da música, assim, também, das atividades interativas e transversais, tais como, os jogos musicais, a contação de histórias, entre outros, tornando-se assim um local de possível interatividade com a educação musical, facilitador do desenvolvimento de suas propostas.

Referências

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, A. T. *Psicologia do Brinquedo*: aspectos teóricos e metodológicos. S. Paulo: Nova Stella: Edusp, 1986. Coleção Logos

_____. *Brinquedoteca:* O espaço da criança. Ideias: o cotidiano da pré-escola. São Paulo: FDE, ideias7, 1990, p. 68-72.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura.* Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez. 1995. (Coleção questões da nossa época, v. 43).

CARVALHO, A. M. A [et al] [organizadores]. *Brincadeira é Cultura. In* _____. *Brincadeira e Cultura*: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca, volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-30.

CUNHA, M. C. *'Cultura' e cultura*: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In _____. Cultura com aspas. São Paulo, Cosac Naify, 2009, p. 311-373.

DALCROZE, É.-J. Le rythme, La musique et l éducation. Lausanne: Foetsch Frères, 1965

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender* – O resgate do jogo infantil. – São Paulo: Moderna, 1996.

_____, e colab. *O direito de Brincar*: a Brinquedoteca. São Paulo: Scritta Editorial, 1992.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* 2ª ed. rev. pelo autor. Petrópolis: Vozes, 1979. (Sociologia Brasileira, v. 10). 412 p.

FONTERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. – 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008

GARCIA, R. M. R.; MARQUES, L. A. *Brincadeiras Cantadas*. 4ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 2001. 124 p.

GUPTA, A. & FERGUSON, J. *Mais além da "cultura":* espaço, identidade e política da diferença [1992]. In ARANTES, A. A. (org.). Espaço da Diferença. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2000 (cap. 2).

HORTÉLIO, L. Entrevista com Lydia Hortélio - Maria Alice Rosa, *Revista Pátio Educação Infantil*, Ano I, nº 3, dez 2003/mar 2004.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. *Homo ludens:* o jogo como elemento da cultura. 2 ed., S. Paulo: Perspectiva, 1980.

LABORATÓRIO de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. LABRIMP. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Disponível em: http://www.labrimp.fe.usp.br. Acessado em: 02 jun. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MAGNANI, J. G. C. *Festa no pedaço, Cultura popular e lazer na cidade*. 2ª ed., São Paulo: Hucitec / Unesp, 1998.

MARCELINNO, N. C. *Estudos do lazer*: uma introdução. 4ª Ed. Campinas: Editores Associados, 2006 (Coleção educação física e esportes)

MIRANDA, P. C. C. *Jogos musicais*: implicações na sensibilização e potencialização das competências e habilidades. 2009, 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – UNESP – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

MOYA, I. *O Brinquedo como expressão da Cultura.* Cadernos do EDM. Volume 2, número 2. Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP. São Paulo: FEUSP, junho de 1990. p. 141-149.

NOFFS, N. A. *A brinquedoteca na visão psicopedagógica.* In OLIVEIRA, V. B. (org.). O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 151-184.

OLIVEIRA, V. de B. *Jogos de regras e a resolução de problemas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAYNTER, J. *Hear and Now*: an Introduction to Modern Music in Schools. London: Universal, 1972

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia.* Trad. M. Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva – 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

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.

SAHLINS, M. *O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica*: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (Parte I e II). Mana, vol. Nº 1 e 2, 1997 (disponível no Scielo).

SCHAFER, R. 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.

VELHO, G. *Os mundos de Copacabana*. In VELHO, G (org.). Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Jorge Zaher Ed., 1999, p. 11-23.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

WINNICOTT, D. W. *O Brincar & a Realidade*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Coleção Psicologia Psicanalítica.

Paisagem sonora: escuta ativa e composição, uma proposta para construção da escrita musical

Alessandra Nunes de Castro Silva
UFG
alessandrancs@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta o relato de uma experiência desenvolvida nas aulas de música realizadas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II no turno matutino do Colégio Estadual Dom Abel do Setor Universitário, situado na Cidade de Goiânia – GO. A aula de música representa atividade curricular obrigatória em cumprimento a Lei 11.769/2008, tendo como finalidade proporcionar a educação musical dos educandos. Foram ministradas aulas de música com o objetivo de desenvolver uma escuta ativa [1]crítica-reflexiva, e também proporcionar aos alunos a apropriação de alguns conceitos musicais como parâmetros do som, paisagem sonora e partitura icônica. Após se manipular diferentes objetos refletindo a cerca de seus materiais, possibilidades e qualidades sonoras, partiu-se para o estudo do tema paisagem sonora. Construída sua conceituação foi proposto aos estudantes que realizassem uma composição em grupo e que esta fosse registrada por meio da escrita de símbolos que representassem os sons de sua paisagem sonora.

Palavras chave: Paisagem sonora, Escuta ativa, Partitura icônica.

Introdução

As aulas de música no Colégio Estadual Dom Abel SU são oferecidas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, totalizando quatro anos de educação musical. Pensando-se em, proporcionar aos educandos vivências significativas com a música enquanto linguagem, portanto possuidora de uma gramática própria, foi desenvolvido com os mesmos, dinâmicas que exigissem uma escuta ativa, entendendo esta como uma escuta comprometida não somente com a percepção dos sons em si, mas com o ato de ouvir prestando atenção ao que se está ouvindo de forma crítica-reflexiva, analisando as propriedades dos sons, a relação entre os mesmos e meio no qual estão inseridos, bem como seus efeitos e significados. O presente texto tem como objetivo descrever o trabalho desenvolvido durante um processo de composição musical baseado na idéia de paisagem sonora.

As Aulas

O Colégio Estadual Dom Abel SU pertence à Rede Estadual de Ensino da cidade de Goiânia, no estado de Goiás. A referida escola está situada na Rua 260, nº 510, Setor

[1] **Escuta ativa** - neste contexto é entendida como percepção/apreciação implicando numa ação crítica-reflexiva.

Universitário, Goiânia/GO. O Setor Universitário localiza-se na zona central da cidade de Goiânia, com boa infra-estrutura, possui perfil econômico de classe média. As turmas são divididas entre 6º, 7º, 8º, e 9º anos do Ensino Fundamental II funcionando no turno matutino. No turno vespertino são ministradas aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e o noturno contempla o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Este trabalho foi realizado do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II no turno matutino, totalizando nove turmas. As aulas foram ministradas por turmas e estas se dividiam da seguinte forma: 6ºA, 6ºB, 7ºA, 7ºB, 7º C, 8ºA, 8ºB, 9ºA e 9ºB com média de 35 alunos por sala. Os estudantes são advindos do próprio bairro e bairros vizinhos da zona urbana da cidade de Goiânia, sendo que a faixa etária varia de dez a dezesseis anos de idade. As aulas se dão uma vez por semana com duração de 50 minutos em sala própria para as aulas de música.

A Paisagem Sonora

Termo cunhado por Murray Schafer, paisagem sonora

> [...] é nosso ambiente sonoro, o sempre presente conjunto de sons, agradáveis e desagradáveis, fortes e fracos, ouvidos e ignorados, com os quais vivemos. Do zumbido das abelhas ao ruído da explosão, esse vasto compêndio sempre em mutação, de cantos de pássaros, britadeiras, música de câmara, gritos, apitos de trem e barulho da chuva tem feito parte da existência humana (SCHAFER, 2001, contracapa).

Partindo desse pressuposto e com o intuito de promover o aumento da consciência dos alunos sobre os sons do ambiente através da escuta ativa e pensamento crítico, foi desenvolvida, num primeiro momento, uma atividade de escuta ativa onde, os educandos deveriam descrever, analisar e documentar os sons ocorridos num evento sonoro específico, no caso, uma “tempestade”.

Apreciando/Percebendo a Tempestade

Segundo Schafer (2001, p.23), a paisagem sonora é qualquer campo acústico os quais podemos isolar para estudarmos suas características. Assim foi escolhido um desenho animado que retratava um evento de tempestade para se trabalhar com os alunos, a saber: O Velho Moinho (DISNEY, 1937).

De acordo com o autor, o analista da paisagem sonora em primeiro lugar precisa descobrir os aspectos significativos da paisagem, aqueles sons que são importantes

observando sua individualidade, predominância, qualidade e quantidade. Assim dividiu-se a escuta ativa do vídeo citado em três momentos, onde ao se relacionarem com o objeto de estudo os educandos deveriam preencher uma tabela como se segue:

Tabela 1: Apreciação dirigida

Momentos	Atividade	Sons percebidos	Sensações	Ambiente
1º	Somente sons			
2º	Somente imagens			
3º	Sons e imagens			

Cada aluno fazia sua apreciação/percepção dos diferentes momentos da atividade preenchendo uma tabela individual. Após a escuta ativa de cada um dos momentos a tabela que se encontrava desenhada no quadro era preenchida com as percepções individuais dos alunos, chegando-se a uma tabela com as anotações realizadas pela turma toda. Concluído o 3º momento de escuta ativa, foi feito uma avaliação dos resultados por meio de um paralelo entre os mesmos no qual se observou como os diferentes meios de recepção, **audição -** 1º momento, somente sons; **visão -** 2º momento, somente imagens; **audição e visão -** 3º momento, sons e imagens; interferem na interpretação dos dados apreciados/percebidos.

Dando continuidade às reflexões a cerca da paisagem sonora "tempestade", foi pedido aos alunos que pensassem a respeito dos elementos sonoros que a caracterizam, chegando-se ao seguinte resultado:

Vento – anuncia a chegada da tempestade, por vezes é constante variando sua intensidade no decorrer da mesma;

Folhas caindo – acontece normalmente antes da tempestade quando o vento vem em seu prenúncio;

Trovões – não tem hora pra acontecer, podem ser numerosos ou não, fazem bastante barulho podendo ser longos ou curtos;

Porta batendo – acontece de forma pontual devido ao vento, som forte e curto;

Chuva – fraca ou forte, varia de intensidade no decorrer da tempestade, seu som varia entre o agudo e o grave.

(D)Escrevendo a tempestade

Concordando com a idéia de Bourdie e Darbel (apud PENNA, 2008, p.74) que,

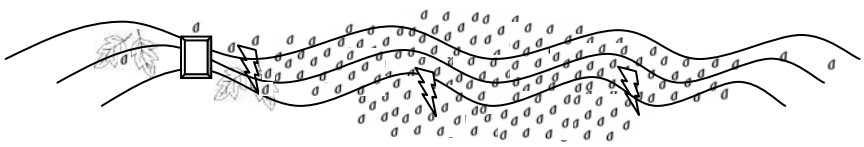
> [...] quando a mensagem não pode ser decifrada senão pelos detentores de um código que deve ser adquirido por uma longa aprendizagem

> institucionalmente organizada, é evidente que a recepção depende do controle que o receptor tem do código ou, por outras palavras, depende da diferença entre o nível de informação oferecida e o nível de competência do receptor (BOURDIE; DARBEL, 2003 apud PENNA, 2008, p.74).

Os alunos foram convidados a registrar por meio de símbolos convencionados por eles, a seqüência de sons que ocorrem durante uma "tempestade", com intuito de mostrar-lhes as possibilidades e importância da escrita musical.

Assim, seguindo os cinco elementos sonoros elencados pelos alunos e, numa dinâmica dialógica realizada no quadro, foi escrita a seguinte partitura icônica:

Tabela 2: Partitura Icônica

Legenda		**Partitura Icônica**
Som	**Símbolo**	**A Tempestade**
Vento		
Folhas		
Trovões		
Porta		
Chuva		

Após o término da escrita da partitura icônica construída junto com os alunos, foi feita sua execução utilizando sons feitos com o corpo e materiais escolares. Para que cada um soubesse o momento de realizar seu som era passada uma régua em baixo da partitura icônica e, quando a régua atingisse o desenho de determinado som este deveria ser realizado. Terminada a performance, foi realizada uma reflexão crítica a respeito do resultado sonoro obtido.

Somando-se as idéias de Bourdie e Darbel as considerações de Beineke que "aprende-se música fazendo música" onde "o centro do trabalho é o próprio fazer musical" (2003, p.87), decidiu-se por pedir aos alunos que compusessem sua própria tempestade, lançando mão da escrita icônica.

Os alunos foram divididos em grupos de cinco e deveriam a partir dos cinco sons selecionados durante a escuta ativa da paisagem sonora de uma "tempestade", a saber: vento, folhas caindo, trovões, porta batendo e chuva; criar uma partitura icônica por meio de símbolos que os representasse.

De Compositor a Performer

Partindo dos cinco sons elencados pelos alunos, os mesmos tiveram que criar uma legenda e construir uma ordem para os sons que configurassem a tempestade a qual gostariam

de representar. Foi-lhes fornecida uma folha chamex para que escrevessem a partitura icônica a título de rascunho. Terminado o rascunho o mesmo foi analisado e corrigido pelos alunos em diálogo com o grupo e professora. Estando o rascunho corrigido e aprovado pelo grupo, o mesmo foi transferido para uma cartolina em tamanho ampliado para que todos pudessem ver a certa distância o que estava registrado.

Após a criação da partitura icônica, os alunos foram convidados a executá-la, utilizando materiais alternativos diversos como, caixas de papelão, sacos plásticos, folhas de raio x, latinhas com grãos, entre outros, que neste contexto, foram considerados "instrumentos musicais", aproveitando suas qualidades sonoras para representar os sons grafados.

Os alunos tinham como base a partitura icônica realizada pelos mesmos, pregada na parede e, para que soubessem o momento exato de executar seu "instrumento musical" a professora passava uma régua seguindo a trilha, assim quando a régua atingisse o local onde estava o desenho do som que seu "instrumento musical" deveria realizar, o aluno o executava.

Para que se realizasse a performance, os grupos que não estavam apresentando se posicionaram como platéia, enquanto o grupo que iria se apresentar, se posicionou no "palco", desenvolvendo nos alunos a idéia de palco e platéia. Todas as atividades de performance foram filmadas para posterior apreciação crítica-reflexiva.

Apreciação Crítica-reflexiva

Concordando com Hentschke e Del Ben (2003) que,

> [...] a melhor forma de avaliar a aprendizagem musical dos alunos é investigando e analisando suas práticas musicais. O conhecimento e a compreensão musicais dos alunos serão revelados nas suas próprias ações musicais, pelas atividades de composição, execução e/ou apreciação. A partir dessa concepção, a avaliação passa a focalizar não os aspectos emocionais ou pessoais dos alunos, mas os produtos musicais provenientes das atividades de composição, execução e apreciação. (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.186).

Os alunos foram convidados a apreciar a filmagem da performance dos grupos, que devido ao quantitativo de alunos girava em torno de cinco, realizando uma percepção crítica observando as seguinte questões:

1. Conseguiu identificar os sons utilizados?
2. Que objeto foi escolhido para fazer cada som? Para você o som ficou parecido?
3. A partitura icônica foi seguida? Por quê?
4. O grupo realizou a proposta da atividade? O que deve modificar?

5. Dê uma nota pro grupo de 0 a 100.

Após a apreciação dos vídeos e preenchimento dos questionários, foi realizada a leitura dos mesmos pela professora e observou-se que os alunos foram capazes de responder as questões com clareza e objetividade, de forma crítica-reflexiva julgaram o trabalho dos colegas bem como o próprio trabalho.

Considerações finais

Mediante essas observações, percebe-se como salienta Brito que "[...] todo processo de trabalho bem orientado resulta em crescimento, aquisição de competências e habilidades, ampliação do repertório, do universo cultural etc." (BRITO, 2003, p.198). A seqüência de aulas desenvolvidas proporcionou um crescimento contínuo e individual dos estudantes tornando-os sujeitos ativos em seu processo de ensino-aprendizagem musical, pois para construir a partitura icônica e realizarem a performance lançaram mão da escuta crítica-reflexiva dos elementos musicais constantes do vídeo que representou a "tempestade", exploração de objetos – materiais, timbres e possibilidades sonoras – os "instrumentos musicais".

Referências

BEINEKE, Viviane. O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música**: Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap.5: p.86-100.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003, 208p.

DISNEY, Fábulas. **O Velho Moínho –** The Old Mill: Silly Simphonies, 1937. Disponível em: http//www.youtube.com/watch?v=c93vGa_NtzU. Último acesso em: 16 jul. 2011.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.) **Ensino de música:** Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap.11: p.176-189.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.

SCHAFER, R. Murray. **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 Maria Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001, 381 p.

Papéis Femininos e Educação Musical feminina em meados do século XIX – Rio de Janeiro, 1840-1870

Paula Ribas Penello
UFRJ
paulinha.penello@gmail.com

Rayana do Val Zecca
UFRJ
rayanazecca@gmail.com

Vanda Lima Bellard Freire
UFRJ
vandafreire@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa em andamento, que tem como objetivo caracterizar aspectos da educação feminina, em meados do século XIX (educação formal e não-formal), através de informações levantadas em periódicos da época. A observação da pesquisa se dirige para dois focos principais: 1) anúncios de aulas particulares de música, ministradas por professoras; 2) conteúdos curriculares de colégios, destinados às meninas e moças. Entre os resultados preliminares, citamos: 1) a presença de anúncios de aulas particulares de música (educação não-formal, abrangendo diversos instrumentos), frequentemente dirigidas ao público feminino; 2) os conteúdos curriculares de colégios, descritos nos periódicos, revelando presença de ensino de música, principalmente nos currículos dirigidos às meninas. Em ambos os casos, ficam evidenciadas as diferenças na educação dos dois sexos, com maior valorização da música na educação feminina, em consonância com as ideologias da época. A pesquisa ainda necessita aprofundar a coleta de dados e a interpretação dos mesmos.

Palavras chave: educação musical; educação feminina; ensino de música formal; ensino de música não-formal.

I) Introdução

A presença feminina, tanto na perspectiva do ensino quanto da aprendizagem musical no Rio de Janeiro do século XIX, é o objeto desta pesquisa, que se originou da leitura de periódicos da época, nos quais foi possível observar diversas referências à atuação feminina e ao ensino de música dirigido a meninas e moças, despertando o interesse pelo tema. A pesquisa focaliza o interesse dessas meninas e moças (ou de suas famílias) pelo aprendizado de música, visto que naquela época era bem visto, nas camadas mais abastadas da sociedade, que uma mulher soubesse cantar ou tocar algum instrumento, servindo como apresentação da família. Essa atividade, no entanto, deveria ocorrer em ambientes domésticos, cabendo a exposição pública mais explícita aos homens, na função de instrumentistas profissionais remunerados.

Dessas observações iniciais surgiu a pesquisa, que se encontra em estágio inicial, objetivando aprofundar o olhar sobre a concepção e a condução do ensino de música na educação feminina, em meados do século XIX, e sobre a atuação de mulheres como professoras de música, seja em aulas particulares, seja em estabelecimentos de ensino.

Acreditando na insuficiência de estudos e de informação sobre o ensino de música ministrado por mulheres e destinado a alunas do sexo feminino, no Rio de Janeiro, este trabalho objetiva reunir informações sobre o assunto e interpretá-las, utilizando para isso fontes primárias (periódicos) e a literatura especializada.

II) Metodologia e Referencial Teórico

A pesquisa versa sobre a presença feminina e seus significados sociais, atuando como professoras ou estudantes de música, no Rio de Janeiro, em meados do século XIX, através da leitura de periódicos da época e da literatura especializada. A pesquisa se detém apenas sobre a educação formal e não-formal, não abrangendo o ensino informal (GHANEM TRILLA e ARANTES, 2010).

A delimitação do período (1840 a 1870) visa permitir aprofundar o estudo do tema proposto em um recorte temporal específico, a partir de informações colhidas em periódicos da época, permitindo, além de informações sobre o tema da pesquisa, aproximação com o pensamento vigente na sociedade de então. A escolha desses limites também se deu por corresponder a uma fase que abriga acontecimentos importantes para a pesquisa, como a criação do Colégio Pedro II e do Imperial Conservatório de Música, além de abrigar uma gradativa entrada feminina no mercado de trabalho com música, sobretudo como professoras, e de registrar a publicação do primeiro jornal da chamada “imprensa feminina”, fundado em 1852, por Joana Paula Manso de Noronha, no Rio de Janeiro (JINZENJI, 2010).

O enfoque teórico-metodológico baseia-se na dialética e na fenomenologia, que subsidiam tanto os referenciais ligados à concepção histórica da pesquisa, quanto os referenciais ligados à educação.

A visão de história utilizada na pesquisa é a da história da cultura (BURKE, 2010). O tempo na história é concebido de forma não-linear, implicando na presença de diferentes tempos e significados sobrepostos em uma mesma sociedade (FREIRE, 1994).

Quanto à visão de educação, a pesquisa procura recuperar concepções da época e articulá-las com concepções recentes, em especial a crítico-social dos conteúdos e a pós-moderna, buscando estabelecer uma interpretação do fenômeno, através do diálogo entre essas diferentes visões.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa são:

1. **Revisão de literatura especializada,** abrangendo, entre outros, temas ligados a educação, à educação musical e aos papéis femininos no século XIX. Os papéis femininos são interpretados a partir de uma visão dialética, que os articula com os papéis masculinos, não visualizados necessariamente como antagônicos.

2. **Levantamento de informações em periódicos da época,** com consulta realizada na Biblioteca Nacional e no Real Gabinete Português de Leitura, ambos no Rio de Janeiro. Objetiva-se, além do levantamento específico de anúncios de aulas particulares e de colégios, aproximar o contato com o pensamento da sociedade oitocentista, seus hábitos e costumes, buscando compreender significados sociais subjacentes.

3. **Interpretação dos dados levantados.** Freire (1994, 1996, 1998, 2010), Burke (2010), Del Priore (2007), entre outros autores, oferecem suporte teórico e metodológico à interpretação do papel das mulheres, enfatizando significados sociais subjacentes. O conceito de significado social é considerado como "feixe indefinido de remissões intermináveis a outra coisa que [...]" (CASTORIADIS,1991, p.283, apud FREIRE, 1994), sendo, portanto, entendido de forma dinâmica, em permanente transformação. Quanto aos referenciais mais específicos da área de educação, são importantes, na fase interpretativa da pesquisa, autores como Saviani; Almeida; Souza; Valdemarin (2006), Veiga (2007) e Haidar (2008), que abordam aspectos importantes para a investigação, como características da educação no século XIX e seus desdobramentos na atualidade.

III) Resultados parciais

O levantamento de anúncios em periódicos está em curso, paralelamente à revisão de literatura. Os anúncios estão sendo coletados e arquivados para análise posterior, visando atender aos objetivos da pesquisa, sendo submetidos, no momento, a leitura preliminar.

A presença de professoras de música pôde ser observada em anúncios de jornais do período abrangido pela investigação, nos quais aulas particulares (ensino não-formal) de piano, canto, harpa e outros eram oferecidos por mulheres de família em suas casas ou na residência dos interessados. O ensino formal ocorria em estabelecimentos educacionais, inclusive em pequenas escolas de música. Os conteúdos de ensino dos estabelecimentos (inclusive o ensino de música) são muitas vezes descritos nos jornais, apresentando currículos diferenciados para meninos e meninas, propiciando importante material para análise, no decorrer da pesquisa.

Como exemplos, no que concerne à atuação feminina como professoras de música, ministrando ensino não-formal (aulas particulares), por vezes direcionado especificamente a meninas, citamos os anúncios a seguir, retirados de periódicos da época:

> Annuncios – Mademoiselle Idaly, propoe-se a dar huma perfeita educação as meninas brasileiras e estrangeiras, igual às que se dá nos primeiros estabelecimentos d'esta classe em nações mais cultas da Europa (...). Ensina portuguez, ingles, francez, todas as obras d'agulha, musica, dança, dezenho, geographia e muito especialmente a doutrina christã. (O Pharol Constitucional, 20 de agosto de 1844)

> Canto e Piano. Uma senhora brasileira de boa família, e muito bem educada, digna da proteção do público illustrado desta corte, sabendo tocar piano e cantar com perfeição, dá lições de sua arte por preço razoavel em casa de seus pais à rua do Sacco do Alferes n. 113, sobrado. (A Actualidade, 7 de Janeiro de 1860)

> A Condessa de Rozwadowska continua a leccionar piano e canto; recados na casa do Sr. Felippone, rua do Ouvidor n. 101. (Jornal do Commercio, 6 de setembro de 1863)

De acordo com a leitura dos anúncios citados acima, podemos constatar a presença de mulheres atuando como professoras de música em casas de famílias ou em suas próprias casas, mas também se oferecendo para lecionar em colégios. Apesar dos preços razoáveis receberem ênfase nos anúncios, sabemos, através da consulta à literatura especializada, que a aprendizagem musical através de aulas particulares era uma atividade restrita às camadas sociais mais abastadas. Percebe-se, ainda, o cuidado em citar a boa origem familiar das mestras, sugerindo assim que sua aceitação, como professoras, estava relacionada a essa boa origem. Outra observação remete ao fato das professoras não lecionarem somente música ou apenas um instrumento, já que muitas dessas mulheres ofereciam também aulas de dança, arte das agulhas, línguas, religião, entre outras. Merece também destaque o fato de algumas aulas particulares serem destinadas exclusivamente a meninas, enfatizando uma concepção diferenciada de educação em relação aos meninos.

Ainda segundo essa leitura preliminar de alguns anúncios levantados, constatamos referências frequentes ao Conservatório de Paris e a mestres estrangeiros, bem como propostas, como consta em um dos anúncios citados neste artigo, de "dar uma perfeita educação às meninas brasileiras e estrangeiras, igual às que se dá nos primeiros estabelecimentos desta classe em nações mais cultas da Europa", evidenciando uma percepção da importância de igualar a educação das nossas jovens aos moldes europeus.

Cabe destacar, ainda, o anúncio de uma Condessa, oferecendo aulas de piano e canto, devendo os recados ser encaminhados através de um estabelecimento comercial (e não de ensino). A condição nobre da anunciante, que é também compositora, exemplifica a gradativa entrada da mulher, mesmo de condição social mais "alta", no mercado de trabalho.

Segundo a literatura especializada, a defesa da instrução feminina, no Brasil, no século XIX, retirando-as da "invisibilidade", reflete diferentes concepções vigentes à época, como o iluminismo e as ideologias liberal, modernista e nacionalista (JINZENJI, 2010). Sob a ótica o iluminismo, "que entre tantas outras propostas apresentava a necessidade de laicização do ensino e da educação escolar como fator essencial do desenvolvimento", "[...] tornou-se consenso entre os letrados a necessidade de associar razão e progresso" (VEIGA, 2007, p.43).

Nesse ambiente ideológico se insere a instrução feminina no século XIX, revelando a necessidade de abrir às mulheres possibilidades formais de instrução, o que é visível nos anúncios de colégios recolhidos de periódicos, como os que descrevemos a seguir:

> Collegio de Meninas, rua do Sabão n.193. Neste collegio ensina-se a ler, escrever e contar, grammatica portugueza, franceza e ingleza, geographia, musica, dansa e desenho, coser, bordar e marcar de varios feitios, e todas as mais prendas proprias à educação de huma Sra. O desvélo e cuidado das directoras na applicação de suas alumnas he o mais seguro penhor para que os Srs. Pais de familia lhe confiem a educação de suas filhas. As pensionistas pagarão 16$rs. por mez, meias ditas 8$rs., além de 640$rs. pelo uso de livros, papel, pennas e tinta, etc., quando seus pais lh'os não queirão fornecer. Tambem se ensinão pretas e mocambas a coser, engomar, cortar e fazer vestidos de Sra. de differentes gostos, e fazer camisas de homem [...] (O Despertador, 30 de abril de 1841).

> Novo collegio de educação de meninas, em que só ensinão senhoras todas as prendas proprias do sexo, inclusivemente francez, italiano, musica, piano e dança. Na rua da Prainha entre os n. 106 e 110 (O Despertador, 5 de fevereiro de 1840).

A leitura dos anúncios citados acima permite observar alguns aspectos ligados à educação formal feminina, segundo os valores da sociedade da época. É possível observar a oferta do ensino de diferentes conteúdos e práticas, como gramática, geografia, música, dança, desenho, bordado, culinária e costura, visando ao desenvolvimento de habilidades e de aptidões desejáveis para uma moça de família ("prendas próprias do sexo"). Esses conteúdos e práticas, contudo, não estavam destinados a gerar atividades profissionais, mas podiam contribuir para que a moça conseguisse um bom casamento e pudesse desempenhar, a contento, sua missão como responsável pela boa condução das atividades domésticas e da educação dos filhos.

Essas observações convergem com as observações da literatura especializada, quando assinala que a educação feminina, na época aqui abordada, visava à formação de mulheres virtuosas e patriotas, incluindo, para isso, elementos para uma instrução básica (como ler e fazer contas), ao lado de algumas outras habilidades (como a de musicista),

permitindo, assim, que a mulher cumprisse melhor suas funções como guardiã do lar, fiel aos ideais de uma nação independente (JINZENJI, 2010). Além disso, as habilidades musicais desenvolvidas eram também comumente utilizadas para realizar pequenas apresentações em salões, nas reuniões sociais, servindo como "cartão de visitas" da família, configurando a atuação feminina em situações que articulavam aspectos privados e públicos (FREIRE E PORTELA, 2010). Cabe, contudo, observar que o ensino de música também é presente em colégios de meninos, mas o perfil dos conteúdos, nos dois casos, é diferente.

Quanto à atividade de musicista profissional, embora fosse exercida por homens, com apresentações em salas de concerto, devidamente remunerados pelos serviços prestados, essa situação se modificou, gradativamente, na segunda metade do século XIX, com a presença paulatina de mulheres no palco, atuando como musicistas. Assim registra o Jornal do Commercio, de 29 de setembro de 1861, quando anuncia a apresentação de "uma distincta professora de piano", no Theatro Lyrico, "pela primeira vez, onde foi devidamente applaudida, exibindo mais esta prova de seu talento". Observa-se que a pianista é apresentada no anúncio como "professora de piano", possivelmente como forma de justificar sua presença no palco, e também como "distinta", provavelmente para destacar sua condição social.

Cabe, também, observar que os anúncios citam, muitas vezes, aulas de música e de canto, piano ou outro instrumento separadamente, possivelmente referindo-se, nos casos das "aulas de música", a aulas teóricas (aspecto este a ser mais bem esclarecido).

Observa-se, ainda, nos anúncios citados, a distinção no ensino de mulheres brancas e escravas, cabendo a essas últimas apenas o aprendizado das tarefas domésticas, a fim de atenderem às necessidades de seus senhores. Essa observação converge com as de Freire (1999), ao comentar a legislação educacional do segundo reinado. A autora observa que a Reforma Couto Ferraz, aprovada em 1854, entre outros aspectos, dá ênfase à moralidade dos professores e à "formação moral" dos educandos, separa o ensino em escolas para meninas e para meninos, e não hesita em definir que os escravos são proibidos definitivamente de freqüentar escola, embora admita a educação de adultos (brancos, naturalmente).

Assim, a educação da época focalizada, conforme é possível constatar através da literatura e observar nos exemplos já levantados, dos quais alguns foram aqui brevemente comentados, além de estabelecer algumas exclusões (caso dos escravos e escravas) e a distinção entre a educação feminina e masculina, também estabelecia outras distinções, conforme o segmento social a que se destinava.

IV) Conclusões parciais

Apesar da pesquisa se encontrar em estágio inicial, podemos apresentar alguns resultados preliminares. Com base nos periódicos consultados, podemos constatar a presença frequente de mulheres ofertando seus serviços como professoras de música, em colégios (ensino formal), em suas residências ou nas residências familiares dos alunos (ensino não-formal). Encontramos também informações sobre a presença feminina integrando o corpo docente de colégios para meninas, bem como informações sobre o currículo de tais instituições, revelando um ensino voltado para o aprendizado de habilidades consideradas essenciais à instrução das mulheres, incluindo a música.

A consulta à literatura especializada permitiu observar que a importância do aprendizado musical, na educação feminina, devia-se, em parte, à valorização dada, na sociedade da época, ao fato de uma mulher poder se apresentar em reuniões sociais, no âmbito doméstico, momentos que sobrepunham aspectos privados e públicos. Essa valorização ocorria prioritariamente nas famílias de classe social mais alta e podia contribuir, junto com outros conteúdos e práticas veiculados pela educação feminina, para a realização de um bom casamento e para evidenciar a boa educação da família.

É perceptível, no período estudado, a não vinculação do conteúdo aprendido pelas mulheres na escola ao mercado de trabalho e à profissionalização. Apenas nas últimas décadas do século XIX percebe-se a inserção feminina, mais claramente, no mercado de trabalho, como instrumentistas profissionais. A profissionalização das mulheres musicistas parece ter se dado principalmente através do magistério, função esta que contou com maior aceitação social, a partir de uma identificação da função de mestra com a de mãe (DEL PRIORE, 2007).

Essas conclusões são fruto apenas da leitura preliminar de alguns anúncios, em confronto com a literatura revisada, devendo ser ampliadas e aprofundadas no decorrer da pesquisa e na interação com novos elementos colhidos em periódicos. As conclusões finais devem propiciar a compreensão de alguns aspectos da educação musical nos séculos XX e XXI.

Referências

BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna*: Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CONCEIÇÃO, Renata C. *O Ensino de Música no Rio de Janeiro* (1808 – 1831). Rio de Janeiro, 2010. Monografia de Final de Curso – Escola de Música, UFRJ.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Vanda Bellard. Educação Musical no Brasil: Tradição e Inovação. O Bacharelado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3, 1994, Salvador. Anais... Salvador: ABEM, 1994, p. 14-20.

_____. O Ensino de Música no Brasil Oitocentista. Londrina. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996. Londrina / PR. Anais... Londrina: ABEM, 1996, p. 187-201.

_____. Educação Musical no Brasil, no Segundo Reinado – Uma Leitura na Legislação da Época (1840 / 1889). Encontro Regional Latino Americano da International Society for Music Education, 2, 1999. Caracas /Venezuela. Anais... Caracas / Venezuela: ISME, 1999.

FREIRE, Vanda L. Bellard; PORTELA, Ângela Celis. *Mulheres pianistas e compositoras, em salões e teatros do Rio de Janeiro* (1870-1930). Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas (Bogotá), v.5 (2), 61-78, 2010.

HAIDAR, Maria de Lourdes. *O Ensino Secundário no Brasil Império.* São Paulo: EDUSP, 2008.

JINZENJI, Mônica Yumi. *Cultura Impressa e Educação da Mulher no Século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SAVIANI, Demerval;Almeida, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; Valdemarin, Vera Teresa. *O Legado Educacional do Século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não formal: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

VEIGA, Cyntia Greive. *História da Educação*. Rio de Janeiro: Ática, 2007.

Periódicos:

A ACTUALIDADE. Rio de Janeiro, 1860.
JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1861.
JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro: 1863.
O DESPERTADOR. Rio de Janeiro: 1840.
O DESPERTADOR. Rio de Janeiro: 1841.
O PHAROL CONSTITUCIONAL. Rio de Janeiro: 1844.

Para ouvir e responder ao discurso musical do aluno: todo aprendizado requer diálogo

Vilma de O. S. Fogaça
UFBA
vilfogaca@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão acerca da escuta do discurso musical do aluno, da compreensão da importância de desenvolver no aluno a habilidade de comunicar sua música, a partir de atividades de criação musical e do entendimento da necessidade de ouvir o seu discurso e valorizá-lo, tornando-o importante para todo o processo de ensino-aprendizagem musical. Essa importância seria evidenciada quando o discurso fosse útil e significativo, de maneira que, a partir dele fossem elaboradas e desenvolvidas ações pedagógicas musicais. O texto apresenta como proposta para uma possível solução para essa questão da criação de articulações pedagógicas (por parte do professor de música) a partir do discurso musical do aluno e sugere como referencial teórico a utilização da Abordagem PONTES em desenvolvimento pela educadora musical Profa. Dra. Alda Oliveira, inclinado sua atenção de maneira mais enfática a duas articulações, especificamente: Expressividade e Sensibilidade.

Palavras chave: discurso musical – articulações pedagógicas – criação

1 Introdução

Esse trabalho surge da reflexão sobre os 'destinos' ao qual são dados os trabalhos de criação musical, em sala de aula. O que acontecem com as produções musicais dos alunos? Se perdem, são esquecidas? São catalogadas e utilizadas, sub-utilizados ou inutilizadas? De que servem essas criações, além de cumprir com uma atividade proposta pelo (T)EC(L)A[1]? Muitas vezes, as músicas produzidas pelos alunos não recebem um tratamento relevante para sua aprendizagem e para a formação de sua personalidade musical. Quando não se está atento ao produto da criatividade musical, o aluno não consegue ver um fim na música criada por ele, além do ato de criá-la. Diferente das músicas que o professor leva para a aula que são úteis nas atividades de execução, apreciação, leitura e escrita musical, a música criada por ele, não transcende o ato criativo.

A compreensão da profundidade e dimensão tanto do ato criativo, quanto do produto, é fundamental para a construção desse importante traço da personalidade musical: a criatividade. Porém, como o educador musical tem se comportado diante desse evento? O que é preciso considerar diante do episódio criativo musical? Pensando nessas questões, não necessariamente em respondê-las definitivamente (se é que existe resposta que seja

[1] Liane Henstchke e Alda Oliveira, no artigo "A teoria de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular". Anais do 5.o Encontro Anual da ABEM e 5.o Simpósio Paranaense de Educação Musical Londrina: EDUEL, 1996, p. 171-186.

definitiva), mas em alimentar a reflexão sobre esse assunto para a busca de caminhos que edifiquem tanto a aprendizagem musical, quanto a vida musical do aluno, é que esse trabalho foi concebido.

2 O discurso musical: bem mais que um sonoro 'blá-blá-blá'

Swanwick (2003) considerou a música como discurso, a pergunta a ser feita agora é: discurso pra quem ouvir? Quem ouve e considera o discurso musical? É histórico o fato que muitos discursos, de qualquer natureza, são lançados ao vento. Fazer-se ouvir não tem sido uma tarefa fácil no desenvolvimento do homem, e deter-se em ouvir, também não. Mas, deter-se em ouvir, numa escuta atenta e que a partir dessa, se elabora e constrói um caminho de ensino-vivência-aprendizagem musical, parece ser uma competência que o educador musical precisa desenvolver, sob o risco de, ao não tê-la, perder oportunidades preciosas para o processo do desenvolvimento musical do aluno.

Quando tratamos das atividades de criação musical, tanto quanto qualquer outra atividade musical, estamos tratando de atividade de natureza artística. Envolvidos numa atividade artística podemos pensar no desenvolvimento da expressão dessa experiência, do fazer artístico como forma expressiva, na contemplação da arte, enfim, na construção do senso e da experiência estética. No entanto, parece que, quando se trata de educação artística, há muita pedagogia e por vezes, a arte fica em segundo plano; não diminuindo o valor pedagógico do processo, mas, defendendo um equilíbrio entre objetivos pedagógicos e objetivos artísticos dentro do processo de arte-educação. No caso de música, que agora integra legalmente[2] os conteúdos do ensino fundamental e médio, é preciso pensar numa maneira para que a educação musical em sala de aula, não seja apenas uma obrigação curricular a ser cumprida, mas, que ela desenvolva a vida musical de maneira ativa nos educandos.

Na construção dessa vivência musical, deve se considerar e valorizar a música que já existe, já está para ser ouvida e apreciada, bem como, a música que está para ser criada e que só através do ato criativo musical é que ela poderá, de fato, existir. Todavia, essa música "a existir", é preciso que seja buscada e que o indivíduo seja instigado a criá-la e a expressá-la, Schafer (1991) falou sobre o objetivo e valor da criação musical em sala de aula: "descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas" (p. 284). A criação musical também é uma maneira de se comunicar musicalmente e de interagir com o

[2] BRASIL, 2008. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº 11.769. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> . Acesso em 11/07/2011.

mundo: “[...] é indispensável ter a possibilidade de participar com a própria música, a que levamos dentro de nós, para melhor poder integrar a música de fora.” (GAINZA, 1983, p. 7).

Para que o aluno possa integrar sua música com a de fora e sentir-se participante da construção musical de seu espaço, será necessária a mediação do educador musical nesse processo. Uma possibilidade, é que essa mediação seja ser realizada através das atitudes articulatórias realizadas pelo professor de música, o qual irá proporcionar uma ‘costura’ entre a criação musical do aluno e o processo de ensino-aprendizagem musical e o panorama musical ao qual o aluno está inserido. Assim, seguramente o discurso musical do aluno será ouvido, aproveitado e poderá gerar oportunidades de crescimento na vida musical do aluno.

3 As articulações pedagógicas em direção ao discurso musical

Segundo Oliveira (2008, p. 5) entende-se por articulações pedagógicas “todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem (movimento) em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos.”. Assim, as articulações servem para conectar o que for pertinente ao processo de ensino-aprendizagem musical: professor, alunos outros atores, os projetos, conteúdos, práticas musicais e até, os gestos simbólicos realizados pelos envolvidos. Uma aula em que não acontece articulações pedagógicas tende a ser uma aula sem fluência, em que os conteúdos não apresentam relações diretas, porém, há um espaço entre eles, é como se estivessem ‘soltos’, enfim:

> Esse processo de articulação pedagógica, é visto como um caminho para o desenvolvimento. Nesse caminho vão sendo construídas ou criadas pontes de articulação ou ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo trabalhados. (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

A Abordagem PONTES constitui um referencial teórico firmado sobre o estudo das pontes de articulação pedagógicas e que prima por um ensino customizado, ou seja, definido pela autora como um “processo metodológico [...] que insere as adaptações que o professor faz e cria para atender às características pessoais dos aprendentes” (2008, p.4), além de trabalhar com pontos direcionados à criatividade, postura docente e estratégias:

> Lida com criatividade pedagógica, com postura docente, adequação e aproximação estratégica aos alunos, às instituições, e também com o aproveitamento das oportunidades (sinais que a vida e as próprias atividades

> dão a quem está envolvido) que aparecem durante a praxis educacional, entendida como relação dinâmica entre teoria e prática, ou seja, teoria/prática. (OLIVEIRA, 2008. p. 5).

Oliveira criou o acróstico PONTES a partir das articulações por ela observada em seus estudos com os mestres da cultura popular da Bahia, que são: **P**ositividade, **O**bservação, **N**aturalidade, **T**écnica, **E**xpressividade e **S**ensibilidade. Já existe bastante literatura acerca da utilização da Abordagem PONTES como ferramenta pedagógica-musical, dentro do estudo dos mais variados temas e práticas[3] do ensino e educação musical e, em cada um deles, todas as articulações do acróstico tem se mostrado relevantes ao processo de ensino-aprendizagem musical.

A pesquisa de mestrado intitulada "Criatividade Musical: Abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música" (FOGAÇA, 2010), além de realizar a articulação pesquisa-ensino-extensão, teve como objetivo a construção de pontes de articulação para uma pedagogia musical criativa e o desenvolvimento da criatividade musical. Essa pesquisa constituiu um estudo de caso, cujo objeto de estudo foi um estagiário do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS – UFBA), que teve como campo de estágio um curso de extensão dessa mesma instituição.

A pesquisadora, que no ano de 2009 lecionou a disciplina Prática de Ensino em Música (MUS 185) nessa instituição, foi a professora de orientação docente de estágio desse sujeito. Além da leitura de vários autores para fundamentar o estágio, a pesquisadora-orientadora realizou sua formação com atenção especialmente voltada ao estudo minucioso da Abordagem PONTES, que era o referencial teórico utilizado no desenvolvimento de suas competências articulatórias. Todas as articulações do acróstico PONTES foram importantes no desenvolvimento do objetivo da pesquisa, todavia, a pesquisadora observou que uma articulação esteve presente de maneira mais enfática: a 'expressividade'. Posteriormente, refletindo sobre essa pesquisa, a autora compreendeu que a 'sensibilidade' esteve presente constantemente, ainda que transversalmente. Por isso, para esse artigo, a discussão será pautada nessas duas articulações.

[3] Ensino superior de instrumento (HARDER, 2007), Teatro Musical (SANTAROSA, 2007), Musicalização Infantil (SCHULTZ, 2009), Apreciação Musical (BASTIÃO, 2009), Criatividade Musical (FOGAÇA, 2010), Avaliação Musical (MENEZES, 2010), estão entre dissertações e teses, além de vários artigos acerca desse referencial teórico.

3.1 ‘Expressividade’ e ‘Sensibilidade’: ‘pontes’ no desenvolvimento da criatividade musical

A autora da Abordagem PONTES, Alda Oliveira (2008) desenvolveu conceitos para cada um dos itens PONTES e segundo ela o conceito dos itens ‘expressividade’ e ‘sensibilidade’ são:

> EXPRESSIVIDADE musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno.
> SENSIBILIDADE às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas. (p.22).

Mesmo de posse e com compreensão literal dos conceitos, nem sempre foi fácil pontuar e interpretar as articulações, isso porque, apesar da forma clara com a qual a autora apresentou as definições, cada articulação tem muitos desdobramentos, em cada termo há muitas implicações. Por isso, ajudou muito o acesso à autora da abordagem, que como orientadora dessa pesquisa, pode elucidar pontos de dúvidas e incompreensão por parte da pesquisadora.

Nesse contexto, numa situação particular de orientação, para esclarecer uma dúvida conceitual e de adequação do uso das articulações, Alda Oliveira enviou um texto em que explicava: *[...], lembre-se que a expressividade se refere também ao que o professor e os alunos fazem em termos musicais, ou seja, tudo que é criado, composto, improvisado, dançado, desenhado e que ajuda no desenvolvimento da aula é analisado neste item. Assim, são muitos os assuntos que podem ser incluídos aqui. No item sensibilidade, é analisado tudo que se refere ao que é absorvido pelos participantes do processo educacional. Entendeu? O item expressividade se refere a tudo que é posto pra fora dos participantes, e o item sensibilidade se refere a tudo que é absorvido, captado pelos participantes. Fica mais claro?*(Alda Oliveira em texto de orientação em março de 2009). De fato, ficou mais claro e, mais complexo também.

Em breves palavras, o que a Profa. Alda Oliveira quis dizer foi, a ‘expressividade’ refere-se ao que é externado pelo sujeito, desde músicas, sons ou gestos; e a ‘sensibilidade’ refere-se (além daquilo que o sujeito tem interiorizado – competências e habilidades), a ação articulatória com o material que o aluno vier a absorver durante o processo de ensino-

aprendizagem. Lembremos que todo esse material simbólico e cognitivo do qual falamos, é aquele que pode servir ao processo de ensino-aprendizagem musical. Importante clarificar que existem materiais simbólicos durante a aula que são naturalmente úteis ao processo; existem aqueles que estão presentes, contudo, não terão uma serventia direta e existem outros que, a depender do tratamento, poderão vir somar ao processo, exemplo: os comentários dos alunos durante a aula e as idéias que possam surgir, se houver como articulá-las ao processo, poderão ser úteis; se não houver meio de costurá-las de forma produtiva, poderão ser desconsideradas ou então, serem reservadas, guardadas de alguma maneira, para posteriormente, serem aproveitadas.

Durante a pesquisa de mestrado supracitada, as criações musicais dos alunos assumiram o caráter conceitual de 'expressividade', por considerar que a criação musical é uma maneira de 'externar' conteúdos, práticas e resultados da aprendizagem musical. Mas, a reflexão sobre essa maneira de entender a criação musical, trouxe um fato novo: se, se externa o que está dentro, então, enquanto está no interior, se refere à 'sensibilidade'. Assim, podemos concluir que a 'expressividade' traz ao mundo exterior, notícias da 'sensibilidade'.

Em alguns casos, 'expressividade' e 'sensibilidade' são uma via de mão dupla. A habilidade inerente do aluno ao qual o educador musical quer se articular, as competências que se pretende que ele construa, os novos conteúdos que espera-se que o aluno internalize de forma a ressignificar seus conhecimentos, o que ele já sabe, conhece e realiza; sobre tudo isso que o educador musical pretende realizar articulações, ele precisa ter também sensibilidade para percebê-los, pois serão em algum momento externado pelo aluno, seja de maneira gestual, verbal, ou musical.

Tais considerações alçam a criação musical a um importante patamar na educação musical, elas podem ser vistas como 'base' para o processo. Isso porque a partir delas pode-se ter noção do real conhecimento musical do aluno, bem como de suas competências em se expressar musicalmente e entre os conteúdos musicais abordados em sala de aula, técnicos e teóricos, quais ela já consegue manifestar em suas criações, mostrando que esse conhecimento foi significativo, já está estruturado e sendo útil em sua experiência musical. Dessa maneira é possível, inclusive, a partir das criações musicais, realizar uma avaliação diagnóstica acerca do conhecimento e das competências musicais do aluno.

Por outro lado, é quando realiza criações musicais que o aluno de música tem a oportunidade de demonstrar como ele está elaborando o conhecimento musical em construção. Ele pode utilizar a técnica instrumental aprendida, os conteúdos teóricos, aproximar-se de estilos, demonstrar compreensão harmônica, entre tantas outras maneiras de

evidenciar o que ele aprendeu, ou mesmo, se não tem agregado alguns conteúdos à sua prática musical. É de fato, muito relevante quando o aluno agrega os saberes desenvolvidos em sua aprendizagem musical à sua criação musical, pois isso demonstra, além da compreensão, apropriação e capacidade de realização musical com esses saberes.

3.2 A sensibilidade para alcançar a expressividade

Visto que a expressividade musical é importante para a compreensão que o educador deve ter acerca da aprendizagem do aluno, é necessário pensar em articulações que possam favorecer a expressão do aluno. Tudo o que foi colocado, foi considerando o evento da expressividade em pleno acontecimento. Porém, por muitas razões, eles podem não acontecer com tanta facilidade. Se o aluno sofrer de timidez intensa, insegurança exacerbada, autocrítica severa, ansiedade durante situações de exposição, entre outros fatores, o processo de expressão musical fica naturalmente afetado, tendendo a não acontecer caso o professor não esteja munido de estratégias para auxiliar o aluno a vencer estas dificuldades.

É necessário que seja desenvolvida uma personalidade criativa para alcançar a expressividade musical do aluno e, assim, poder realizar 'pontes' com o processo de ensino-aprendizagem musical. Ter criatividade, possuí-la, de alguma maneira os indivíduos em geral a possuem, pois segundo estudiosos da teoria piagetiana, todo o processo de construção de conhecimento é um ato criativo em si, pois todo processo de ação, desequilabração-equilibração, representação mental, construção de esquemas mentais, entre outros descritos na epistemologia genética, são frutos de constantes atos criativos, tanto no aspecto psicológico, quanto de estruturas neurais (DOLLE, 2005; VASCONCELOS, 2004). Todavia, o sujeito com personalidade criativa irá transcender os eventos básicos criativos e irá explorar novas possibilidades e experiências nos mais variados campos de sua vida. A ousadia em propor o novo, essa vontade de ter novas experiências, o desejo de criar pelo ímpeto criativo, é que deve ser garimpado, provocado no aluno pelo professor de música.

Segundo Alencar: "Na medida ainda que os traços associados à criatividade, como espontaneidade, curiosidade, independência, iniciativa, forem cultivados e reforçados no meio social onde o indivíduo se acha inserido, produções criativas terão mais chances de ocorrer" (1986, p.38). Com essa afirmação, pode-se concluir que o educador musical deve transformar o espaço da aula em um ambiente acolhedor, que o aluno se sinta confortável e encorajado a vencer seus temores.

Nunca se deve perder de vista a concepção de que o ensino da música, ainda que em estágio primário, é o ensino de uma arte e que isso traz implicações profundas a esse processo de educação. Vigotski (2001) coloca que "A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico [...]" (p. 57); ou seja, a atitude de expressão musical, bem como, do seu produto expressivo, não poderá ser analisada ou avaliada com uma racionalidade exclusivamente composta por 'razão', mas também, como resposta das considerações acerca de aspectos emocionais que envolvem o processo e o aluno. É importante que o educador musical perceba o interior do aluno, compreenda-o e crie estratégias em cima dessa compreensão, ou seja, meios de se articular para que posso ajudá-lo a se aventurar pelo universo criativo musical, além de amadurecer nas situações de exposição e crítica. Assim, isso também é se articular com 'sensibilidade' e será com sensibilidade que os processos expressivos musicais serão alcançados.

4 Conclusão: articulações pedagógicas como resultado da escuta do discurso musical

Retomando a questão inicial – o que fazer com o discurso musical do aluno – a partir da compreensão de que o discurso musical construído nesse processo de ensino-aprendizagem, e que também, esse mesmo discurso poderá participar ativamente da construção desse processo, pode-se considerar que a realização das 'pontes' é uma maneira de demonstrar que houve escuta e valor para o discurso. Realizar articulações com o discurso é como dar prosseguimento ao 'assunto musical' colocado pelo aluno e isso pode ser realizado de muitas maneiras: ressaltando aspectos teóricos e práticos dessa expressão musical, abordando questões estilísticas e de gênero musical, associando ou contrapondo a um determinado compositor, propondo uma atividade a partir dessa criação musical, enfim, são muitas as possibilidades de articulação nessa situação.

Ouvir o discurso musical do aluno requer do professor de música preparo para essa escuta, no sentido de saber dosar suas expectativas e quanto à escolha das próximas ações a serem realizadas a partir do mesmo. É preciso alcançar o entendimento que essa escuta é necessária e fundamental ao processo de ensino-aprendizagem musical, pois não faz sentido lançar canções (sejam em qualquer nível de complexidade que elas tenham sido concebidas) ao acaso, sem um propósito. Da mesma maneira como em outras atividades, as atividades criativas musicais devem ter um papel específico na construção do conhecimento musical, precisam ter valor para o aluno e para o professor, e aquilo que o aluno 'fala' quando realiza

sua música deve ter um lugar especial, pois é a música criada pelo sujeito no qual gira em torno todo o processo.

Referências

ALENCAR, Maria Eunice Soriano de. Psicologia da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DOLLE, Jean Marie. **Para compreender Jean Piaget**. Coleção Horizontes Pedagógicos. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

GAINZA, Violeta H. de. **A improvisação musical.** Buenos Aires: Ricordi. 1983.

FOGAÇA, Vilma de O. S**. Criatividade musical:** Abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professo de música. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Orientadora: Profa. Dra. Alda Oliveira (PhD). Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Mazzinni Bordini.

OLIVEIRA, Alda. **Pontes educacionais em música**. Texto-resumo apresentado e distribuído no 17º Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 8-11 out. 2008. Salvador: P&A. No prelo.

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

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

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Ação e representação mental no desenvolvimento da criatividade. In: **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo.** Org. Mário Sérgio Vasconcelos. São Paulo: Moderna, 2001. p. 79-96.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia da arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Pastorinhas da Tapera- modalidade de ensino e aprendizagem de manifestação musical folclórica

Graziela Armelao Jácome
Prefeitura Municipal de Conceição do Mato Dentro/ Secretária de Cultura e Patrimônio Histórico
grazielajacome@ig.com.br

Resumo: A pesquisa – de natureza qualitativa descritiva ou exploratória –, diante de manifestação octogenária popular e rural, que ocorre, desde 1930, no distrito de Santo Antônio do Norte (conhecido por Tapera), município de Conceição do Mato Dentro/MG, denominada *Pastorinhas da Tapera*, conjunto de estrofes cantadas, acompanhadas por conjunto musical (formado, em regra, por três violões), dividido em dois grupos: - o de estrofes que equivalem a falas (no sentido dramatúrgico) de personagens; e, - uma estrofe, o 'Glória, cantemos!', repetida pelo coro depois de cada fala, investigou: a) como se transmite a melodia; e, b) como se transmite a letra. Conclui-se que tal modalidade: - é literário-musical; - vai da parte ao todo; - depende de que o aprendiz estude/exercite-se sozinho; e, - considera o ensaio dirigido como lugar privilegiado de iniciação à música. Conclui-se, também, que a força que tanto a manifestação quanto a modalidade de sua transmissão adquiriram no atual período de sua história quase secular pode ser explicada em função de seus vínculos com associações comunitárias locais e o trabalho abnegado de sua liderança.

Palavras chave: educação musical não formal; associação comunitária; manifestação musical folclórica: modalidade de transmissão.

O presente trabalho insere-se na modalidade 'pesquisa concluída'. Desenvolveu-se em sede de Monografia, apresentada ao Curso de Especialização da Escola de Música da UFMG, como requisito para obtenção de título de especialista em Educação Musical, e foi defendida em Julho de 2011.

A pesquisa tem por objeto a manifestação *Pastorinhas da Tapera*, que consiste num conjunto de estrofes cantadas, acompanhadas por conjunto musical (formado, em regra, por três violões), dividido em dois grupos: - o de estrofes que equivalem a falas (no sentido dramatúrgico) de personagens; e, - uma estrofe, o 'Glória, cantemos!', repetida pelo coro depois de cada fala. No entanto, observe-se que a expressão *Pastorinhas da Tapera* é polissêmica, podendo designar: - o grupo que encena a manifestação folclórica *Pastorinhas da Tapera*; - os componentes do grupo, tomados individualmente; - um dos projetos da Tapera Real[1]; - a forma folclórica do enredo da manifestação *Pastorinhas da Tapera*, misto de lapinha, pastorinha ou pastoril e auto. O grupo das *Pastorinhas* é composto por número inconstante de componentes dentre crianças, adolescentes, adultos e idosos. A faixa-etária varia entre 5 e 85 anos de idade. Os componentes, em sua maior parte, são filhos de pastores

[1] A Tapera Real será apresentada no item 1.1, abaixo.

ou de pessoas que não atuam mais, afastados pela idade avançada ou por falecimento. São todos moradores da Tapera. Segundo relato de uma das fundadoras das *Pastorinhas da Tapera*, D. Aracy: "As Pastorinhas têm pra mais de oitenta anos (…) Vai pra mais de sessenta anos que ensaio aqui na Tapera." (Entrevista concedida à pesquisadora, em 12 de Agosto de 2010.)[2]. A continuidade dessa tradição tornou-se possível através de Giordani Ottone, líder comunitário da Tapera, cujo relato, acerca do modo como se viu motivado a lutar pelas 'Pastorinhas', emociona: "A última vez que as Pastorinhas saíram foi em 1974. Eu nem sabia que tinha isso na Tapera. Um dia, na casa duma tia minha, em Belo Horizonte, vendo as fotografia dela, perguntei: Que é isso, tia? As Pastorinhas da Tapera, uai." (Entrevista concedida à pesquisadora, em 03 de Março de 2010.). Giordani contou que ouviu a exposição da tia como criança escuta conto de fadas: confiando: "Acreditei tanto, que imaginei as Pastorinhas vigorando outra vez, nem que fosse pra que nossa comunidade sentisse de novo o gostinho de ser como ela é de verdade." (Entrevista concedida à pesquisadora, em 03 de Março de 2010.). Em 2007, *Pastorinhas da Tapera* foram restauradas e, de lá para cá, ocorrem, anualmente.

Diante dessa manifestação octogenária, dizia-se, a pesquisa investigou: a) como se transmite a melodia (Por não constituir objeto da pesquisa, o modo de transmissão da harmonia, a cargo de acompanhamento de violões, não foi estudado.); e, b) como se transmite a letra. Com esse objetivo, estabeleceu-se, por se tratar de manifestação folclórica, a seguinte hipótese: a modalidade de ensino e de aprendizagem utilizada, na Tapera, para transmissão da manifestação musical-literária denominada *Pastorinhas da Tapera* é uma espécie de transmissão oral. A pesquisa situou-se no campo dos estudos qualitativos descritivos ou exploratórios e, sem se preocupar em verificar teorias, buscou preencher lacunas no conhecimento acerca da forma de transmissão de manifestações folclóricas em comunidades rurais; daí a centralidade da observação em seu processo de coleta de dados. Da observação, elaboraram-se relatos descritivos, aos quais se anexaram fotografias (tanto registradas durante ensaios e apresentações quanto pertencentes a arquivos do grupo). A pesquisa foi realizada, no período de Março a Novembro de 2010, na Tapera, junto às trinta e duas pessoas que, em 2010, compuseram o grupo teatral responsável pela encenação de *Pastorinhas da Tapera*.

[2] A coleta de depoimentos deu-se com base em "carta de consentimento", através da qual cada Pastorinha que colaborou com a pesquisa permitiu à pesquisadora assistir a ensaios e apresentações do grupo, entrevistar, aplicar questionário, e consentiu registro fotográfico e filmagem. Além disso, cada colaborador cedeu direitos de imagem e autorizou divulgação de seu nome. As "cartas", referidas, encontram-se sob guarda da pesquisadora, devidamente catalogadas e arquivadas, de modo a facilitar consultas de terceiros.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de sondagem: - questionário[3], - entrevista[4]; - análise de vídeo; e, - observação. A pesquisa confirmou parcialmente a hipótese, pois não se trata, tal como se supunha, de transmissão exclusivamente oral, pois a modalidade de ensino e de aprendizagem da manifestação musical-literária denominada *Pastorinhas da Tapera* é: - primeiro literária para, depois, ser musical, pois, em seu passo inicial, o aprendiz toma contato com o texto escrito para, depois, vir a conhecer a melodia; - conduz a atenção do aprendiz pelo caminho que vai da parte ao todo, apresentando-lhe a música que deverá interpretar para, depois, inseri-lo na obra inteira; - apela para o trabalho individual isolado, contando com que o aprendiz cumpra o compromisso de estudar/exercitar-se sozinho; e, - privilegia o ensaio dirigido como *locus* de iniciação à música, em sua integralidade, isto é, coreografada e interpretada com acompanhamento instrumental.

1- Tapera: o lugar das "Pastorinhas"

O nome *Tapera* é ecotopônimo, de fonte indígena; é nome tupi, vem de *tape*, *tapuera* (*taba* + *puera*), o que foi aldeia, ruína; casa, engenho, fazenda, núcleos de povoamento abandonados ou em via de desmoronamento. MÁRCIA MARIA DUARTE DOS SANTOS e MARIA CÂNDIDA TRINDADE COSTA DE SEABRA contam que: "Em 1858, a lei nº 902, de 8 de Junho, elevou o arraial de Tapera a Paróquia, passando a se chamar Santo Antônio da Tapera." (SANTOS; SEABRA, 2009, p. 11.). Em 1938, a denominação Santo Antônio da Tapera foi parcialmente alterada para Santo Antônio do Norte. No entanto, os apelidos adquiridos ao longo de sua história não anularam o hábito da população de designar o lugar pelo nome original: Tapera. Na alma do povo, a Tapera continuou *Tapera*, simplesmente *Tapera*.

A Tapera situa-se em um grande vale, limitado por colinas recobertas por mata e gramínea, cortado pelo Rio Paraúna, a 36 km ao norte da sede do Município de Conceição do Mato Dentro. A região ainda guarda vestígios do trabalho de mineradores do Primeiro Ciclo do Ouro, no século XVIII, época em que o arraial estava no trajeto de uma das rotas que ligavam Vila Rica (hoje, Ouro Preto/MG) a Tejuco (hoje, Diamantina/ ed, MG). Possui meia

[3] O questionário constituiu-se pelas cinco perguntas seguintes, cada uma com quatro opções: 1ª – "Como você conheceu o Grupo das Pastorinhas?"; 2ª – "Por que você quis participar do Grupo das Pastorinhas?"; 3ª – "Para você o Grupo das Pastorinhas é um Grupo Folclórico?"; 4ª – "O que você faz no Grupo?"; e, 5ª – "Como você aprende as canções?". Foi utilizado pela pesquisadora, seguindo a posição de ANA MARIA LAKATOS e MARINA DE ANDRADE MARCONI, em *Fundamentos de metodologia científica*, 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1985, p. 201, enquanto "instrumento de coleta de dados" em "observação direta extensiva", com o fim de, simultaneamente, obter dados de todos os 32 integrantes das Pastorinhas, uma vez trata-se de universo homogêneo de pesquisados.

[4] Para as entrevistas, foram utilizadas duas formas de registro: - uma, de transcrição imediata, ao longo da própria entrevista; e, - a outra, gravada em suporte eletrônico para posterior transcrição. Em ambos os casos, manteve-se absoluta fidelidade ao conteúdo das informações prestadas pelos entrevistados.

dúzia de ruas, duzentas e dez casas, mil e cem habitantes; vive de agropecuária familiar e possui uma banda de música, a Retreta Lira de Santo Antônio, um grupo de reinado e de congado e as 'Pastorinhas'.

1.1- Ponto de cultura "Tapera Real"

A Tapera é, atualmente, palco de um movimento comunitário que se desenvolve, desde 2009, em torno de um 'ponto de cultura' – que, segundo o Ministério da Cultura, é a ação prioritária e o ponto de articulação das demais atividades do Programa Cultura Viva (v. http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura) –, denominado 'Tapera Real'. A expressão dá nome ao conjunto formado por Corporação Musical Lyra do Santo Antonio, Associação Comunitária Taperense Caminho da Liberdade e Associação Comunitária de Preservação das Nascentes do Rio Santo Antônio, entidades da sociedade civil sem fins lucrativos com missão de, nos termos de seu idealizador comum, Giordani Ottone: "Contribuir para o alargamento da cidadania através do investimento em educação, cultura, meio ambiente centralizado na agricultura familiar das comunidades rurais de Conceição do Mato Dentro – MG." (Entrevista concedida à pesquisadora, em 03 de Março de 2010.). É finalidade da "Tapera Real", dentre outras, estimular os jovens da comunidade a, com vistas a sua socialização e profissionalização, frequentarem aulas de música. Para isso, a "Tapera Real" põe em prática um programa de socialização de jovens e de redenção sócio-cultural. Trata-se de proposta abrangente que, dentre outras iniciativas, desenvolve o 'Projeto Pastorinhas', oferecendo às *Pastorinhas da Tapera* suporte técnico e espaço tanto para ensaios quanto para instalação de sua base administrativa. E o que significa para o Projeto *Pastorinhas da Tapera* participar do Programa Cultura Viva? Posto que o 'Cultura Viva' propõe ações que integrem grupos culturais, visando a construção da cidadania de seus membros, valorização da identidade local, fomento à produção cultural das comunidades, o projeto Pastorinhas da Tapera, inserido no Programa, ganha a oportunidade de revivenciar as bases de seu modo de criar e ser, seus costumes religiosos. O fomento proporcionado pelo Governo Federal permitiu/tem permitido a reestruturação da manifestação. Além disso, os resultados alcançados pelas Pastorinhas têm atraído o interesse de outras manifestações culturais taperenses, de sorte que seus integrantes planejam agregarem-se ao Programa.

1.2- "Ponto Museológico"

Além disso, a "Tapera Real" abriga o projeto "Ponto Museológico", conceito criado pela pesquisadora para traduzir uma ideia de dupla natureza, a saber: - por um lado, é espaço que, sem as exigências estruturais de um museu, abriga objetos, arquivos, documentos, registros, em várias mídias, de história oral *etc*.; e, - por outro, é posto de recepção e de difusão de interesses históricos, patrimonialistas e educativos em torno da Tapera e dos taperenses, compreendidos enquanto museu aberto, portanto instalado há, já, trezentos anos, vivo!, articulado e repleto de história para contar.[5]

1.3- A liderança comunitária de Giordani Ottone

O Ponto de Cultura "Tapera Real", bem como suas atividades, é dirigido pelo líder comunitário Giordani Ottone, que conseguiu trazer de volta à tona um 'tesouro' que se encontrava enterrado na lembrança de *pastorinhas* que, em 2007, ainda viviam na Tapera e que não sabiam como, através de uma manifestação querida a seus corações, tradicional e conhecida – as 'Pastorinhas' –, retomar o caminho e a doçura de se verem pertencer à sua própria cultura. Perdidas nas dificuldades do dia a dia, as *pastorinhas* reaparecem brilhantemente pelas ações do líder que, assim, realizou o sonho de entregar nas mãos de sua comunidade o sentimento de identidade, para que essa se coroasse eternamente e novamente no altar intangível de seu patrimônio, fazendo dele um verdadeiro *continuum*.

2- *Pastorinhas da Tapera*: louvor e peditório

[5] O conceito de 'Ponto Museológico' nasce a partir da ideia de Museu – espaço que, dentre outras ações, pesquisa, adquire, conserva e expõe testemunhos/registros/marcas do homem e de seu entorno. Lançada à Tapera, cujo entorno está patrimonialmente protegido pelo Município, a ideia de Museu desdobra-se na de Ponto Museológico a fim de reconhecer que o distrito é um museu a céu aberto. A partir dessa abordagem, a localidade passa a ser entendida enquanto distrito-museu. Sob esse aspecto o 'Ponto Museológico' não possui nem suporte físico-administrativo, nem serviço de recepção, local para exposições, bar *etc.*, pois, ao visitar a Tapera, por qualquer que seja o lugar de entrada no distrito, o interessado em conhecê-la já estará, efetivamente, no 'Ponto Museológico da Tapera'. Por outro lado, o 'Ponto Museológico' possui uma sede, espaço físico, estruturado, com características de casa de cultura, na forma de ponto de apoio àquele que queira conhecer a história taperense. Sob esse aspecto, o 'Ponto Museológico', como se fosse museu, abriga objetos, móveis, livros, vestimentas, utensílios *etc.* Em resumo: instituir, num distrito, por exemplo, um 'Ponto Museológico' significa considerar que, em si, o lugar da instituição, o distrito, é um Museu Vivo... com sua cultura, sua agricultura, arquitetura, com seus modos de fazer e saber... Significa, também, firmar que a sede do Ponto Museológico se estabelece, apenas, para, sob consulta, oferecer ao visitante "norte" para uma pesquisa, uma caminhada, uma conversa em casa de algum morador, uma visita ao boteco mais antigo da Tapera para saborear um pedaço de bolo de fubá regado a café coado na hora. O ponto marcante do relacionamento entre visitante e 'Ponto Museológico' fica por conta da interação entre ele e moradores, Pastorinhas, Retreta Lira de Santo Antônio, arquitetura de casas, Igreja, Capelas, cartório, moinhos, ruas e cada uma de suas pedras... doces de D. Antônia... e *taperas*, construções indígenas abandonadas por índios Botocudos nas matas do distrito...

Pastorinhas da Tapera são uma forma híbrida, cantada e dançada, de *lapinha*, *pastorinhas* e *auto natalino,* encenada por elenco, composto por crianças, jovens, adultos e idosos que atuam como Músicos e Coristas ou interpretam Personagens, sendo que estes ou integram um dos Cordões [Em tempo, à luz de LUIS DA CAMARA CASCUDO: "A inclusão do nome 'cordão' no pastoril denuncia a influência poderosa da dança e música profana, carnavalesca. Os cordões têm denominação de azul e encarnado, cores votivas de Nossa Senhora e de Nosso Senhor." (CASCUDO, 1984, p. 589.).] ou ficam 'ao fundo'. 'Ao fundo' porque a manifestação prescinde de orientação espacial e, para isso, estabelecem uma, recorrendo à linguagem de teatro, boca de cena que não se abre para a platéia, tal como no teatro convencional, e, sim, para um presépio armado (nesse caso, espectador é Menino Jesus), ou para o altar (nesse caso, espectador é hóstia, sacrário, Jesus crucificado etc.), ou para qualquer outro ponto que, na hora da apresentação, o grupo convencione como frente, pela necessidade de indicar a Músicos, Coristas e Personagens a direção da apresentação. Em regra, cada Personagem aparece uma única vez: no momento em que realiza seu solo. O solo consiste em o Personagem dirigir-se, dançando, ao lugar central da encenação, entre os Cordões, e, sempre dançando, cantar sua fala.

A representação divide-se em duas partes.

A primeira é de *louvor* e *ofertório* ao Menino Jesus, por ocasião de seu nascimento, que consiste em cada um dos Personagens e Coristas engrandecer a figura do Menino Jesus, ofertando-lhe aquilo que possui de melhor.

A segunda parte é a do *peditório*, na qual os componentes do elenco dividem-se em grupos que se dirigem à platéia com a finalidade de, caminhando entre as pessoas, pedir esmola para comprarem presentes para o Menino Jesus e celebrarem seu natalício. Houve tempo em que, nessa segunda parte, as 'Pastorinhas', dançando e cantando, chegaram a sair pelas ruas, conforme relato de Rosângela, filha de D. Leny, uma das pastoras mais velhas: "A gente ia tudo quanto é redondeza. Ia pedindo esmola com um lençol branco pra pegar as esmolas. Ia cantando as músicas de pedir. Depois cantava pra agradecer." (Entrevista concedida à pesquisadora, em 02 de Novembro de 2010.).

3- A modalidade de ensino e de aprendizagem: ensaio e repetição

Como as *Pastorinhas da Tapera* ensinam música? Como aprendem música? As respostas, a seguir, estruturam-se à luz de JUSAMARA SOUZA, que descobre, na contemporaneidade, uma maneira difusa e cotidiana de se ensinar e aprender música:

“Existem diferentes maneiras de vivenciar a música. Dançar, ouvir, apreciar, recordar, ver imagens (…) Todos nós ouvimos música diariamente e de diversos modos, com diferentes intenções, mesmo que não saibamos ler e escrever música.” (SOUZA, 2008, p. 35.). Para além de processos formais, existem, pois, outras maneiras de se ensinar e aprender música. As *Pastorinhas da Tapera* enquadram-se nesse perfil, uma vez quer nenhum de seus componentes possui alfabetização musical. No entanto, vivenciam a música que devem interpretar, tal como se verá, adiante, ouvindo, memorizando, dançando e ensaiando.

As ‘Pastorinhas’ transmitem suas canções de maneira formal (formalidade expressa por: - responsável pelo ensino; - obrigações perante o aprendizado; - agenda de trabalho; - regras para utilização do espaço de ensaio; - disciplina de horário *etc*.), não erudita, de pessoa a pessoa e de uma geração a outra, de forma escrita, no tocante às letras, e de forma oral, no que concerne às músicas.

Isso se dá por etapas. Na primeira etapa, a ‘ensaiadora’ entrega a cada componente um papel, contendo, escrita, a letra da música de seu personagem e do ‘Glória, cantemos’. Na segunda fase, a ‘ensaiadora’ canta todas as canções, apresentando ao grupo a obra completa. Na terceira fase, cada componente, assumindo o compromisso de ensaiar/estudar, leva o papel para casa. Na quarta fase, o componente é introduzido ao ensaio, no qual canta sua música acompanhada por violões, sob a direção da “ensaiadora”.

Marilene Evangelista Brandão, a Lena, é a ‘ensaiadora’ das *Pastorinhas da Tapera*. Responsável e cuidadosa, incumbe-se de manter os ensaios com a devida constância: “Tem que ensaiar mesmo, não adianta dizer que vai ser personagem, se na hora não vem ensaiar.” (Entrevista concedida à pesquisadora, em 02 de Novembro de 2010.). Na avaliação de Lena: “Com certeza eles aprendem mais rápido, mesmo, é levando o papelzinho com a letra das partes que eles têm que cantar. Eles me ouve cantar (…) isso ajuda a guardar a letra, mas o melhor é ver a letra, decorar e vir ensaiar.” (Entrevista concedida à pesquisadora, em 02 de Novembro de 2010.).

E quanto à aprendizagem? Procurei resposta a essa pergunta, aplicando questionário a trinta e dois dos integrantes do grupo, com as seguintes opções de resposta: - lendo a letra no papel (56%); - ouvindo o grupo cantar (19%); - enquanto danço com o grupo (19%); e, - não sei ou não quero responder (6%). O resultado confirma, pois, a intuição da ‘ensaiadora’.

Mas será que os componentes mais jovens gostam da música que interpretam? A pergunta procede uma vez que a continuidade da manifestação depende da renovação de seu elenco. D. Aracy afirma que não: “As crianças gosta de músicas diferentes das que são aprendidas nas Pastorinhas. (…) Mas eu ensino que é importante as Pastorinha, e que é

diferente, porque eles aqui canta folclore que é nosso, né?! De modo que não vou desistir." (Entrevista concedida à pesquisadora, em 19 de Agosto de 2010.). No entanto, se gostam de músicas diferentes das que são aprendidas nas 'Pastorinhas', qual é o segredo da modalidade de ensinamento? D. Aracy responde: "Eles vão repetindo a música, até que aprende, ensina os outro... vão aprendendo a gostar..." (Entrevista concedida à pesquisadora, em 19 de Agosto de 2010.). O segredo é esse: ensinar a gostar. E como que se ensina a gostar? Repetindo, segundo D. Lenice: "Eu tenho seis filha... todas elas aprenderam a cantar nas Pastorinhas. As criança tem um papel com a música, mas é mais fácil ir cantando, e repetindo, pra todo mundo não esquecer mais." (Entrevista concedida à pesquisadora, em 02 de Novembro de 2010.). Eis, portanto, em síntese magistral, a razão da longevidade das 'Pastorinhas': tradição musical amada que não se pode perder por ser um amor que não se quer perder.

Isso, sob o ponto de vista de quem ensina. Sob o ponto de vista de quem aprende, percebi, em entrevista, que a relação entre crianças e jovens e "Pastorinhas" não se dá por identificação: "Eu até achei meio nada a ver, sabe, tipo, meio bobo, ficar dançando, ah, sei lá..."; "Eu também achava meio nada a ver, sei lá, coisa meio de velho (risos)...". No entanto, a seguinte informação é reveladora: "Aqui (…) a gente é artista, mesmo...". A noção de 'Pastorinhas' enquanto arte não aparece em depoimentos dos integrantes responsáveis por ensinar. No entanto, no coração de quem se inicia nos mistérios do grupo, 'Pastorinhas' é arte. Esse pode ser um dado importante para aqueles que tomam as decisões de política cultural da comunidade taperense: seus jovens parecem interessados em cultivar a expressão artística que enxergam na tradição das 'Pastorinhas'. Aos olhos da pesquisadora, talvez esse seja o fator que permitirá à manifestação firmar-se nesse seu renascer e se transformar em veículo de redenção cultural da comunidade taperense. O fato de a manifestação ser apreendida como arte permite compreender o motor emocional que leva o componente das Pastorinhas a aprender.

Por fim, coube à pesquisa perguntar: será que música é importante para os componentes das *Pastorinhas da Tapera*? Música, não se sabe; mas folclore e arte o são – a ponto de entregarem seus sonhos e suas vidas à realização do folclore e da arte das 'Pastorinhas'. Se, um dia, amarão a música? Talvez; se tiverem a chance de aprender o que é isso.

CONCLUSÃO

A comunidade da Tapera guarda uma forma *pastoril* de encenação devocional, folclórica, as *Pastorinhas da Tapera*, cuja história compreende três fases: - de 1930 a 1974; - o tempo de hiato, de 1974 a 2007; e, - a época de retomada, a do renascer, de 2007 em diante, possível graças aos esforços do líder comunitário da Tapera, Giordani Ottone e reforçada a partir da inserção do 'Projeto Pastorinhas' nos objetivos do Ponto de Cultura "Tapera Real, conjunto de associações comunitárias com missão de contribuir para o alargamento da cidadania através de investimento em, dentre outros objetivos, música. A atuação das associações foram e têm sido fundamentais para que, hoje, as *pastorinhas* tenham consciência de que são titulares de dois grandes bens culturais de natureza imaterial: - a manifestação musical-literária denominada *Pastorinhas da Tapera*; e, - a modalidade de ensino e aprendizagem que utilizam para transmiti-la.

A modalidade, referida, caracteriza-se por ser: - vivencial; - formal; - de pessoa a pessoa e de uma geração a outra; - de forma escrita, no tocante às letras, e de forma oral, no que concerne às músicas. Além disso, é processual, compreendendo as quatro seguintes etapas: - letra escrita; - audição da melodia; - estudo individual; e, - ensaio, com acompanhamento instrumental.

A pesquisa demonstrou que o relacionamento entre associações comunitárias e 'Pastorinhas' permitiu às estas acesso a espaço para ensaio, lugar de convivência, território de troca de informações e impressões em torno de seu fazer. Dessa forma, a "Tapera Real" identifica-se como contexto sócio-musical não-formal ou informal onde se ensina e se aprende música. Além disso, esse sistema associação-manifestação musical, segundo o que a pesquisa pôde constatar, funciona em torno das iniciativas de sua liderança comunitária – observação que abre espaço para investigações em torno da relação entre líderes e transmissão de manifestações folclóricas em comunidades rurais.

Referências

CASCUDO, Luis da Camara. Dicionário do folclore brasileiro. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

Entrevistas concedidas à pesquisadora, em 03 de Março, 12 de Agosto e 02 de Novembro de 2010.

LAKATOS, Ana Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

SANTOS, Márcia Maria Duarte dos; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Motivação toponímica da Comarca do Serro Frio: estudo dos registros setecentistas e oitocentistas em mapas da Capitania de Minas Gerais. In: Anais do III Simpósio de cartografia histórica. Ouro Preto: 2009.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Pense em mim, eu estou pensando em você...: ouvir para cantar e tocar músicas em aulas do Ensino Médio

Inês de Almeida Rocha
Colégio Pedro II
ines.rocha2006@hotmail.com

Resumo: O presente relato de experiência versa sobre atividade desenvolvida em uma turma de 1ª Série de Ensino Médio com uma aluna deficiente visual fazendo parte do grupo. O texto apresenta reflexões sobre modos de ouvir na atividade realizada, descrevendo etapas e discutindo questões que surgiram a partir da proposta musical e como a presença desta aluna especial diferenciou as condutas em aula. Pensar os modos de ouvir se tornou importante neste relato, por diversos motivos, mas em especial pelas discussões travadas nas pelo Grupo de Estudos que se formou com professores de música. O presente trabalho é, portanto, fruto das primeiras atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Ação de Professores de Educação Musical (GEAPEM).

Palavras chave: Ensino Médio, Ouvir, Educação Especial

Introdução

Este relato de experiência descreve e apresenta algumas reflexões sobre atividade desenvolvida em turmas de 1ª. Série de Ensino Médio do Colégio Pedro II – Unidade Centro, durante o primeiro semestre do atual ano letivo.

O texto é fruto do trabalho do Grupo de Estudos e Ação de Professores de Educação Musical (GEAPEM), formado por professores do Colégio Pedro II[1] que se reuniram para produzirem textos que analisassem práticas desenvolvidas em sala de aula nos diversos segmentos da Educação Básica[2]. Nesta primeira fase, optamos por escrever relatos de experiências e textos que estudam atividades realizadas com turmas no ano letivo de 2011[3]. Pelas discussões travadas observamos que havia nas atividades descritas um ponto em comum: uma centralidade no ouvir.

Obviamente, toda atividade musical envolve a ação de ouvir. Neste relato poderia destacar outra ação como o tocar, o cantar, o improvisar, o criar, mas por esses motivos expostos, optei por apresentar reflexões que giram em torno de como, para estes alunos, o que ouviram, e como ouviram, determinou suas opções e escolhas musicais.

[1] O GEAPEM é coordenado pelo professor Roberto Stepheson e participam atualmente do grupo os professores: Helen Jardim, João Lanzillotti, Inês Rocha e Milena Tibúrcio.
[2] Ainda em fase muito inicial de trabalho, a dinâmica de trabalho do grupo utiliza, além de reuniões presenciais, ferramenta de lista de discussão eletrônica, com comunicação via internet, para dar continuidade às discussões e encaminhamentos gerados nas reuniões presenciais.
[3] Outro texto produzido pelo grupo, apresentado neste mesmo congresso é o texto: *A música das mídias: da família Restart ao shopping Center*, de Roberto Stepheson Anchieta Machado.

Música no Ensino Médio

As aulas de música do Ensino Médio no Colégio Pedro II fazem parte da disciplina *Arte*[4]. Para o aluno que cursa o Ensino Fundamental e Médio no Colégio, este é o último período de aulas de música oferecido no currículo regular. Há, entretanto, muitos alunos que entram para o colégio, nesta série, com formação musical diferenciada. Esse processo dificulta uma continuidade linear do trabalho que já foi desenvolvido no Ensino Fundamental.

O programa é focado na prática musical, pois assim os alunos têm oportunidade de vivenciar experiências estéticas a partir do saber musical que cada um expressa, mesmo que em diferentes níveis de desenvolvimento, não necessitando de pré-requisitos para se avançar ou acompanhar o que está sendo proposto musicalmente. Destaca-se, contudo, conteúdos de alguns elementos básicos da linguagem musical, dentre eles, som, silêncio, ruído, parâmetros do som, estruturas rítmicas e melódicas, formas musicais, textura, gêneros musicais e o conceito de paisagem sonora. São propostas atividades musicais tais como, tocar, cantar, apreciar, compor, e contato com repertório variado. O programa é orientado em três eixos: *Interpretar/Compor*, *Ouvir/Apreciar* e *Contextualizar*.[5]

Como trabalho final de curso sempre proponho que cada turma organize uma apresentação musical com trabalhos definidos pelo grupo e toda a produção (roteiro, organização, escolha de músicas, arranjos, ensaios, preparação do palco, divulgação, cartazes, folders, etc.). Os alunos têm liberdade de apresentar o tipo de trabalho final que desejarem, dentre várias possibilidades que possam demonstrar práticas musicais[6].

[4] Na 1ª Série, os alunos têm dois tempos de aula semanal desta disciplina e as linguagens oferecidas são Artes Visuais e Música. A turma é dividia em dois grupos. No primeiro semestre a primeira metade da turma tem aulas de Artes Visuais e a segunda metade tem aulas de Música no mesmo horário, cada uma em espaços físicos diferentes. No segundo semestre os grupos trocam a opção de linguagem artística.

[5] O programa de Educação Musical no Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II está dividido em três partes que correspondem aos seguintes segmentos: Ensino Fundamental/Anos Iniciais (1º. ao 5º. Ano), Ensino Fundamental/Anos Finais (6º. ao 9º. Ano) e Ensino Médio. O programa de cada segmento é discutido e elaborado pelos professores que estão trabalhando nestes segmentos e apresentado na reunião de Colegiado para apreciação de todos os professores do Departamento de Educação Musical. Os três eixos podem ser identificados nos diferentes programas, no entanto, apresentam, por exemplo, algumas diferenças, como no eixo que se refere ao trabalho com ênfase no sentido da audição. No Ensino Fundamental/Anos Iniciais e Anos Finais o eixo recebe o nome de *Escutar e Apreciar*. No Ensino Médio o eixo tem a denominação de *Ouvir e Apreciar*. Assim evidenciam-se concepções diferenciadas dentre os professores de música dos diversos segmentos da Instituição. Acredito que este ponto carece de discussão e amadurecimento e será um dos aspectos a serem reformulados em futuras edições do Projeto Político Pedagógico.

[6] Em outros anos já houve outras formas de trabalhos, tais como: Novela de Rádio, Performance de Luz e Som; Dramatização Musical; Sonorização e sonoplastia de Desenhos Animados e outros.

A turma 2104 este ano teve um diferencial dentre as outras porque recebeu uma aluna nova deficiente visual[7]. Mesmo existindo um setor de Educação Especial e vários cegos estudando no Colégio, eles sempre escolhem ir para a Unidade São Cristóvão, pois lá se concentram vários profissionais que estão bastante familiarizados com esse tipo de trabalho e já desenvolveram materiais específicos para atender esses alunos em diversas disciplinas.

Diana[8] causou certo impacto ao chegar ao Colégio, mas, se nós, profissionais da educação, não precisarmos conviver com alunos como ela, nunca iremos familiarizar-nos com um trabalho diferenciado. Esta demanda é que mobiliza o professor a buscar mais conhecimentos de como desenvolver um trabalho com cada especificidade que se apresente. Assim, fomos aprendendo a conviver com esta encantadora aluna e aprendendo muito.

Em minha disciplina não houve problemas, pois o fato da aluna ser cega não foi um impedimento para que pudesse acompanhar o curso. Apesar de usar textos impressos como referencial teórico e sistematização de alguns conceitos, ela possui um programa em seu computador que facilita o trabalho, transformando textos digitalizados em som. A avaliação escrita, que o sistema de avaliação do colégio prevê para todas as disciplinas, inclusive Música e Artes Visuais, foi realizada com a ajuda de um profissional que lia as questões para ela e escrevia as respostas que ela ditava.

Mesmo assim, estava consciente de que por sua deficiência ser visual, não significava que ela teria facilidade com a audição, pois esse é um mito que precisamos estar atentos. Nem todo cego é musical e tem como principal referência o som para se relacionar com o mundo.

Não precisei alterar as atividades, pois poderiam ser realizadas por ela com pouquíssimas exceções. Apenas tivemos que nos adaptar em como ajudá-la na locomoção, ao passar um instrumento musical ou na linguagem que utilizávamos, pois para que ela pudesse ver algo era necessário que ela utilizasse o tato ou que descrevêssemos o que estava acontecendo. Nada que com bom senso e boa vontade não pudesse ser resolvido. Bastava que estivéssemos atentos que havia no local uma aluna que não podia ver, com os olhos, como os demais alunos e sim ver com outros sentidos.

Ouvindo para fazer música

[7] Esta não foi a primeira aluna com esta especificidade na Unidade Centro, mas já fazia muitos anos que não recebíamos alunos assim e os profissionais que trabalharam nessa época já haviam se aposentado.
[8] Os nomes dos alunos foram trocados para manter o anonimato dos alunos.

O trabalho que desenvolvi nesse grupo foi se encaminhando de tal forma que a prática musical esteve muito ligada e direcionada à audição e evidenciou como o ouvir embasou as decisões musicais que os alunos tomavam, provavelmente devido à presença de Diana e de sua especificidade[9].

Cabe aqui uma reflexão sobre estes termos que se utiliza ao nomear a atividade de ouvir música. Ouvir, escutar, apreciar são termos que ora são utilizados como sinônimos ora tentam definir tipologias diferenciando formas e níveis de aprofundamento para as ações relacionadas ao sentido da audição. Alguns autores buscam definir categorias para cada um destes termos. Podemos observar esta necessidade de diferenciação em textos de educadores musicais de várias épocas, destacando a importância dada, na escola regular, à atividades que desenvolvessem as formas de se ouvir música.

Nas palavras de Heitor Villa Lobos sobre educação musical nas escolas regulares, encontra-se referência à importância de uma prática pedagógica com música que priorize as atividades nas quais o aluno ouça, aprecie, identifique elementos da música:

> Antes do menino, do jovem aluno ser atrapalhado com regras, deve-se torná-lo familiar com os sons. Deve-se ensiná-lo a conhecer os sons, a ouvi-los, a apreciar suas cores, individualidade. Eduque-se-lhe o ouvido a passar de um tom a outro, a esperar que certos sons sigam-se aos outros, a combinar sons em ritmo. Deixá-lo aprender melodia, sentir harmonia, não por regras no papel, mas pelo som no seu próprio ouvido. (VILLA-LOBOS, 1966, p. 103)

Mesmo que os textos do autor não apresentem evidências de categorias definidas, percebem-se elementos suficientes que demonstram um pensamento que valoriza diferentes formas de se ouvir. Sobre uma efetiva aplicação destas ideias nas escolas brasileiras seria outra questão a ser discutida no âmbito de outro trabalho.

Outro educador musical brasileiro, Sérgio Ricardo da Silveira Correa, que ficou bastante conhecido por sua publicação muito utilizada em escolas públicas, destaca uma forma ideal de se ouvir:

> Nosso propósito é dar condições ao aluno para o julgamento consciente daquilo que ouve (crítica musical), tornando-o, de fato, um OUVINTE CONSCIENTE (CORREIA, 1975, p. 5)

A importância que destina a este aspecto pode ser comprovada no título que escolheu para seu livro: *Ouvinte Consciente*. Ao longo dos anos de contato com colegas professores de

[9] Ao redigir este texto, refletindo sobre esta atividade, as discussões e produções textuais do Grupo de Estudo, também interferiram sobre o que destaco e como relato o trabalho desenvolvido.

música, ouvi, muitas vezes, colegas defendendo a Educação Musical nas escolas afirmando que o importante não era formar um grande músico, mas sim um *ouvinte consciente*.

O que leva educadores da escola regular a valorizar uma prática pedagógica centrada em atividades que desenvolvam as capacidades do aluno de ouvir música? Acredito que para essa prática contribua a falta de recursos materiais, de uma sala de música diferenciada das salas de aulas com carteiras fixas e enfileiradas e de as turmas com grande número de alunos, mas essa seria uma temática para uma pesquisa mais específica.

Outra autora utiliza o termo *ouvir* para uma fase inicial ou para um termo quem englobe diferentes tipologias desta ação. Na tentativa de especificar uma forma mais atenta de se ouvir, Jannibelli utiliza a expressão *apreciar ouvindo*:

> APRECIAR é avaliar, prezar, admirar, estimular, gostar, sentir prazer. Em última análise, importa no ATO DE OUVIR (seja a si próprio como executante, seja os outros), embora inclua a SATISFAÇÃO de fazê-lo. APRECIAR OUVINDO é algo que não se dissocia de nenhuma atividade musical: cantar, tocar, ritmar, criar. (...) Certamente, haverá, nas sessões musicais, momentos em que os alunos somente ouvem e, nessas ocasiões, devem ser levados a adquirir, progressivamente capacidade de fazê-lo inteligentemente, com aproveitamento completo. (...) Há muitos e vários modos de ouvir que devem ser cultivados, para se obter os objetivos visados. (JANNIBELLI, 1971, p. 229-230).

Para expressar os diferentes níveis do ato de ouvir, utiliza o termo *apreciar*, no sentido de um nível mais aprofundado, mais atento, no qual o aluno perceberia mais aspectos e detalhes, estabeleceria mais diferenças e identificaria mais nuances nos sons que ouve. Longe de pretender aprofundar uma análise sobre diferentes níveis do ato de ouvir, ou diferentes tipologias, o que importa destacar aqui é como os educadores musicais valorizam atividades que possam desenvolver a audição e uma maior compreensão do que se ouve.

Este termo, *apreciar*, também é utilizado por outros autores. Swanwick (2003, p. 71) utiliza o termo *Apreciação musical* e define níveis de desenvolvimento (Materiais, Expressão, Forma e Valor) que identificam como os alunos demonstram o conhecimento musical e que podem ser avaliados segundo critérios estabelecidos por pesquisas realizadas (p. 92-93). Palheiros (2006, p. 324-325), ao investigar a forma como crianças e adolescentes ouvem música, indica quatro *modos* de ouvir: *ouvir música 'de fundo'*, *ouvir como acompanhamento de atividades*, *ouvir como atividade principal, ouvir e interpretar*. Cada um desses modos, demonstram um envolvimento gradativo com a música que parte de um nível mais superficial na qual o indivíduo não presta muita atenção no que ouve até um nível no qual os indivíduos

ouvem atentamente e respondem fisicamente demonstrando uma maior consciência, atenção e relação com o que estão ouvindo.

Assim, observo que em minha atividade, os alunos não apenas se envolveram com a música, ouvindo em diversificados modos e níveis de aprofundamento como a ação de ouvir tornou-se importante para suas práticas musicais. Voltemos à atividade na turma 2104.

Rapidamente o grupo pode perceber que Diana era muito afinada. Ela trazia uma vivência musical muito específica, um repertório muito distinto dos demais alunos com músicas românticas e lentas. Cantava afinado, em região aguda, mas muito suave sem projeção de volume sonoro. Para ouvi-la tiveram que silenciar, apurar a atenção pois cantava em volume muito baixo. Quando o grupo tinha que cantar uma determinada música, o fato de ter uma aluna cega no grupo nos levou a prestar mais atenção ao que se falava e como se falava, pois para que Diana compreendesse o que estava acontecendo ela deveria ouvir descrições, ou centrar sua atenção para a direção na qual o som estava sendo produzido. Estas questões estavam presentes em nossas conversas e reflexões sobre as atividades desenvolvidas e a cada aula o modo de ouvir que era exigido para comunicação entre a turma e Diana foi também sendo dirigido para uma prática musical na qual se tornou imperioso ouvir o que se fazia e pensar sobre o que ouviu.

Amadeus também foi outro aluno que chamou minha atenção dos alunos da turma para o que se ouvia. Aluno novo na escola trazia em sua fala um carregado sotaque paulista, sonorizando esses e erres de forma muito destacada. *Frisson* na turma quando ele falava, mas ele lidou bem com esta situação e logo conquistou a amizade do grupo. Agravando sua diferença, ele tinha muitas dificuldades de afinação ao cantar e de precisar ritmicamente os toques de samba e funk que surgiam na turma de cariocas. Um ponto a seu favor foi sua simpatia e vontade de aprender, assim ele foi superando suas dificuldades.

Para o trabalho final, a turma, de 17 alunos, se dividiu em três grupos. Diana e Amadeus se organizaram em um mesmo grupo, juntamente com mais três alunos antigos no Colégio, dois deles tocavam violão. Cada grupo escolheu sua música e iniciou-se o período de ensaios, que aconteciam em uma parte do tempo da aula. O grupo dela escolheu a música *Pensa em mim* (Bernardo Faria e Conrado D'Ávila), com gravação conhecida pelo músico Darvin.

Enquanto Diana cantava de forma muito afinada, os demais tinham que se esforçar para ouvir os sons que ela emitia, pois ela não conseguia projetar o volume de forma que se pudesse ouvir confortavelmente. Amadeus e Matheus, outro aluno do mesmo grupo, tentavam se encontrar sonoramente, cada um em um registro, afinação, melodia ou expressão

sonora diferente, acreditando estar cantando a música, já que falavam a letra corretamente. Não há dúvidas de que, mesmo diante de casos bastante comprometidos de afinação e desempenho sonoro com pouca qualidade, é possível se desenvolver e adquirir novos conhecimentos musicais.

Foi necessário muito ensaio com os alunos deste grupo, diferentes propostas de atividades de emissão vocal e percepção sonora para que eles se conscientizassem do som que deveriam emitir e cantassem a melodia da música mais adequadamente e de forma expressiva.

Emília Jannibelli (1971), destacou em suas orientações para professores de música da Educação Básica, a importância da repetição variando o tipo de atividade:

> O aluno ouve, para saber do que se trata e, devidamente estimulado, segue uns tantos passos formais, principalmente quando deseja tomar conhecimento da música e da maneira pela qual está sendo executada, para depois repeti-la, cantando ou tocando-a. Assim: ouve, repete, compara, expressa-se. O ato de ouvir, para depois cantar ou tocar, não é puramente passivo. Causa prazer, facilita a interiorização e a discriminação do que ouve. Aprende-se algo com isso. Depois de cantar ou tocar, volta-se à canção ou à música e ouve-se outra vez, aumentando seu conhecimento e experiência, não sendo, por isso, simples imitação. (JANNIBELLI, 1971, p. 229-230)

Ouvir, repetir o canto, ouvi-lo novamente, fazer diferentes duplas no mesmo grupo para que um ouvisse os outros e pudessem observar e fazer comparações, ouvir mais uma vez, foram atividades constantes para que o grupo se comprometesse com a qualidade sonora e expressão musical da música que trabalhavam.

Outro autor destaca também como a repetição e um modo de ouvir mais atento devem fazer parte da prática musical escolar. Neste caso, o autor utiliza o termo *escuta atenciosa* para esse modo de ouvir:

> A escuta atenciosa e repetida é a fonte primordial para percebermos música. Sem isso, leituras e informações diversas sobre uma determinada canção ou peça instrumental poderão oferecer, quando muito, uma tênue idéia dessa percepção direta do processo musical. O tipo de escuta de que falamos é a que nos revela os 'elementos da música', antes não percebidos. Entretanto, esse novo hábito a ser adquirido não se dá imediatamente; seu desenvolvimento somente ocorre a partir da experiência do não-entender, das falhas de memória auditiva e das dificuldades que enfrentamos com a percepção seletiva (a que funciona com um filtro sonoro, de acordo com o nosso interesse e a nossa vontade), que devem aguçar a curiosidade e nos motivar a um mergulho mais profundo no universo que a música vai gerando. (RIO DE JANEIRO, 2000, p. 11-12)

Este autor, ressalta uma peculiaridade de nossa percepção auditiva, que se relaciona com o interesse, a motivação, falhas de memória, eventuais dificuldades que ao ouvirmos novamente, sob outras condições o mesmo trecho musical, proporciona uma escuta diferenciada.

Pensando na atividade com a turma 2104, os alunos estavam motivados a elaborar uma apresentação musical para os alunos da 1ª. Série que estavam cursando a disciplina Artes Visuais. Havia uma meta a ser atingida, um desejo de realizar um bom espetáculo musical, algo que representasse a sonoridade e a expressão musical do grupo. Nesse sentido as repetições que realizavam nos ensaios apuravam a percepção da performance do grupo.

O arranjo da música desse grupo constou de acompanhamento de dois violões e solos de Diana, Amadeus e Matheus, bem mais sintonizados em suas afinações. Eles pensaram, inclusive, em toda a movimentação de entrada em palco, primeiramente com introdução de violão enquanto os três cantores entravam em cena. Uma movimentação corporal foi idealizada e Diana tinha que ouvir atentamente alguns efeitos ou determinados acordes do violão para saber o momento de se movimentar e de direcionar o olhar para um ou outro cantor que se desdobravam em olhares e movimentos representando dois rapazes que disputam sua atenção e tentam conquistá-la. Mesmo sem vê-los ela direcionava o rosto como se pudesse enxergar ora um, ora outro, dependendo do que ouvia musicalmente. Ela demonstrava estar muito contente com a opção de coreografia que o grupo optou.

Os outros dois grupos não apresentavam essas dificuldades de emissão e afinação, apenas outro aluno tinha muitas dificuldades rítmicas, mas dentro de suas possibilidades ia executando e criando ritmos nas atividades com instrumentos de percussão. Logo o grupo observou que havia algo em comum nas músicas escolhidas pelo grupo, pois a temática era o amor. Como fio condutor entre as músicas os alunos redigiram textos e poesias para serem lidos.

Concluindo

Este relato de experiência descreveu uma atividade pedagógica e apresentou reflexões que giraram em torno do ato de *ouvir* e como, para estes alunos, o que ouviram, e os modos como ouviram, determinou as opções, escolhas e decisões musicais que tomaram na preparação de arranjos musicais e na apresentação musical dos grupos.

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...*

Referências

CORREIA, Sérgio Ricardo da Silveira. *Ouvinte consciente:* arte musical, 1º. Grau, comunicação e expressão. 7º. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1975. p. 5.

JANNIBELLI, Emília D'Anniballe. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Poligráfica, 1971.

JAQUES-DALCROZE, E. *Le rythme La musique et l'éducation*. Lausanne: Poetisch Fréres S. A. Éditeurs, 1965.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em busca da mente musical*: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. (Pesquisa, no. 112). p. 303-349.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura/Conservatório Brasileiro de Música. *Música na escola*: o uso da voz. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação /Conservatório Brasileiro de Música, 2000. p. 11-12

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

VILLA-LOBOS, Heitor. *Presença de Villa-Lobos*. 2º. V. Rio de Janeiro:Museu Villa-Lobos, 1966.

Perfil do professor de música em formação na Universidade Regional de Blumenau

Melita Bona
Universidade Regional de Blumenau
melitab@furb.br

RESUMO: Apresentam-se os dados iniciais de uma pesquisa em andamento que visa delinear a origem do perfil musical dos acadêmicos que buscam o Curso de Música da Universidade Regional de Blumenau/FURB e, compreender o motivo da escolha do curso em questão. O grupo alvo compõe-se de 19 alunos ingressos no primeiro semestre de 2011 com formação musical diversificada. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa tem como objetivo construir instrumentos de análise que possibilitem a compreensão de determinados mecanismos de práticas e conhecimentos musicais. Com apoio nos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, procura-se estabelecer relações entre os conhecimentos musicais e os estilos de vida. Pretende-se dar seguimento à investigação acompanhando o grupo de acadêmicos até o final do curso. A justificativa se encontra nas contribuições que a investigação poderá trazer para o campo da pesquisa em educação musical, em especial para a formação do professor de música, com enfase na região do Médio Vale do Itajaí, SC.

Palavras chave: Formação do Professor. H*abitus*. Educação Musical

Introdução

O Curso de Música da Universidade Regional de Blumenau – FURB recebe anualmente, o ingresso de aproximadamente 30 acadêmicos. O ingresso pode ocorrer por meio do vestibular sem prova específica, do histórico escolar, isto é, de acordo com o rendimento escolar do ensino médio, de outro diploma de curso de graduação devidamente reconhecido e do boletim do ENEM. Há ainda a possibilidade de ingresso como aluno especial, direcionado a candidatos que desejam cursar disciplinas isoladas em cursos de graduação, oferecidas no regime regular.

A ausência de uma prova específica resulta na constituição de grupos de sujeitos com conhecimentos musicais diversificados. Os acadêmicos, advindos de municípios da região do Médio Vale do Itajaí, trazem em suas trajetórias experiências heterogêneas: alguns têm vivências na prática instrumental, seja na atuação em bandas ou grupos musicais, ou como músicos em instituições religiosas, outros, atuam como professores de instrumento e outros ainda, com poucos conhecimentos na área, buscam uma formação musical a priori.

Identificar a origem do perfil musical dos alunos e compreender o que os motiva para a escolha do Curso de Música na FURB vem a ser o foco central desta pesquisa. Considera-se fundamental investigar as condições nas quais se deu a aquisição do conhecimento musical

dos alunos pois, conforme Fonterrada; Makino e Vermatti (2009), “é preciso lembrar que, no Brasil, há mais de 30 anos a educação musical está ausente das escolas de nível fundamental e médio” (FONTERRADA; MAKINO; VERMATTI; 2009, p.67).

Com base em pesquisas anteriores é possível dizer que as noções e escolhas musicais dos acadêmicos podem estar vinculadas à socialização inicial, ou seja, ao tipo de contato com a música vivenciado na infância (BONA, 2006). Para tanto, investiga-se aspectos da disposição familiar e do estilo de vida dos sujeitos tendo como base os estudos de Pierre Bourdieu. Destaca-se aqui o conceito de *habitus,* “entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* “ (BOURDIEU, 1983, p. 65). Assim, pretende-se compreender de que forma os agentes adquiriram as primeiras noções e vivencias sobre música e ainda, o quanto a graduação na área de música lhes acrescentou em experiência e conhecimento musical.

A pesquisa terá continuidade por meio do acompanhamento de processos de aprendizagem e produção musical dos acadêmicos no decorrer dos próximos sete semestres. Ao final do curso pretende-se reavaliar os conhecimentos musicais dos acadêmicos para aferir os conceitos e saberes incorporados.

Metodologia

A pesquisa teve como ponto de partida a produção de texto solicitada na disciplina Educação Vocal I, no início do primeiro semestre de 2011, ministrada pela autora desta investigação, que trata de noções básicas referentes à voz e suas aplicabilidades no ensino de música. Considerando-se o conhecimento da própria voz como um aspecto fundamental para o desenvolvimento dos conteúdos solicitou-se que os alunos descrevessem a trajetória da própria voz a partir de um breve roteiro. Os textos produzidos pelos alunos representam os dados iniciais deste estudo que tem como objetivo identificar aspectos da origem do perfil musical dos acadêmicos que buscam a universidade em questão. Após as primeiras análises, solicitou-se o preenchimento de um pequeno questionário contendo cinco questões de caráter complementar.

Dos 27 alunos inscritos, 04 abandonaram a disciplina no decorrer do semestre, dois não são iniciantes no curso e outros dois alunos não quiseram participar da pesquisa. Assim, com a concordância dos demais, a pesquisa tem como grupo alvo, 19 acadêmicos iniciantes

no Curso de Música no primeiro semestre de 2011, sendo oito (08) do gênero feminino e onze (11) do gênero masculino.

Inicialmente apresentam-se as características do grupo. Os 19 alunos, aqui identificados como *Aluno* ou *Aluna*, numerados de 1 a 19, encontram-se na faixa etária entre 17 e 27 anos, conforme a Tabela 1:

Tabela 1: Faixa etária dos alunos investigados

Idade	Indivíduos
17 anos	05
18 anos	04
19 anos	06
20 anos	01
22 anos	01
27 anos	02

Fonte: este estudo

Os alunos procedem de diversos municípios da região do Médio Vale do Itajaí e também de outros estados, a saber: Apiúna/SC – 1, Ascurra/SC – 1, Blumenau/SC – 08, Brusque/SC – 1, Corupá/SC – 1, Curitibanos/SC – 1, Indaial/SC – 2, Jaraguá do Sul/SC – 1, São José do Campos/SP – 1, Timbó/SC – 1, cidade não especificada/RSl – 1. No caso, os alunos originários de outros estados atualmente residem em Blumenau.

Referências Musicais

As análises iniciais estão direcionadas para aspectos musicais relacionados à voz. De acordo com os relatos dos acadêmicos o início da fala (primeiros balbucios e palavras) deu-se entre os sete (07) meses e um (1) ano e oito (8) meses, sendo que o canto ocorreu entre um (1) ano e três (3) meses e os seis (6) anos.

Com relação às referências vocais na primeira infância, os dados indicam que: apenas dois dos 19 acadêmicos não informaram suas referências vocais na família. Dos demais 17 acadêmicos dois (02) mencionam a voz do avô como principal referência, dois (02) citaram os tios (tio/tia), três (03) se referem aos pais (pai e mãe), quatro (04) mencionam a voz materna e cinco (05) a voz paterna e, uma (01) aluna informa terem sido as vozes da televisão a sua maior referencia vocal na infância (Tabela 2).

Tabela 2: Principal referência vocal dos alunos investigados

Referência vocal	Indivíduos
Pais (mãe e pai)	3
Mãe	4
Pai	5
Avô	2
Tios (tio/tia)	2
Televisão	1
Não informaram	2

Fonte: este estudo

Na questão referente ao domínio e à prática de instrumentos musicais bem como, o modo como os acadêmicos os aprenderam a tocar, os resultados obtidos foram: dos 19 acadêmicos apenas um (01) informou não tocar nenhum instrumento, uma (01) aluna menciona tocar quatro instrumentos, três (03) alunos dominam três instrumentos, um (01) aluno cita dois instrumentos, 11 alunos mencionam tocar um instrumentos e duas (02) alunas citam a voz como principal forma de prática musical[1].

Verifica-se que entre os instrumentos mencionados, em ordem decrescente, o violão é o mais praticado, sendo mencionado por sete (07) acadêmicos, o teclado é citado por seis (06) alunos, o violino aparece três (03) vezes, o acordeom, a guitarra, a flauta e o trombone são mencionados duas (02) vezes cada um e o piano e o trompete são citados apenas uma vez.

O aprendizado dos instrumentos musicais também se deu de formas distintas, a saber: sete (07) acadêmicos dizem que os primeiros aprendizados em música ocorreram por meio de professor particular, três (03) dizem serem autodidatas, dois (02) mencionam a escola de música, dois (02) a família e outros dois (02) citam a escola regular e o Projeto de Bandas e Fanfarras desenvolvido em várias escolas da região. Uma aluna menciona o centro social urbano como *locus* de sus primeiras noções sobre música e dois (02) alunos são formados em um curso técnico de música.

Algumas Considerações

[1] No caso, não se considera o estudo dos instrumentos inclusos na Matriz Curricular e iniciados nesta primeira fase do Curso.

Os dados iniciais da análise sobre os saberes musicais do grupo alvo apontam para predominância de vivências e conhecimentos musicais informais. Em relação à escolha do Curso de Música da FURB, até o momento, é possível dizer que a procura pelo curso de música apresenta motivações diversas. Tratando-se de uma licenciatura, é comum ouvir comentários de acadêmicos de semestres iniciais, que, na verdade, não teriam interesse em tornarem-se professores de música e que optaram pelo curso apenas para concluírem uma graduação e para a obtenção do diploma.

Investigar as origens do conhecimento musical requer um olhar sobre os estilos de vida e sobre o ambiente familiar dos agentes o que demandará um maior tempo e aprofundamento de análise. Considera-se que a pesquisa poderá contribuir para o entendimento do perfil do ingresso que busca a formação no Curso de Música da FURB e auxiliar nas reformulações sistemáticas do projeto pedagógico do curso.

Referências

BONA, Melita. *Nas entrelinhas da pauta:* repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). FURB - Universidade Regional de Blumenau. Blumenau/SC.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia.* Tradução de Jeni Vaitmann. Rio de janeiro: Marco Zero Ldta, 1983.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira; MAKINO, Jéssica Mami; VERTAMATTI, Leila Goncalves. Retrato de um sonho – o perfil do candidato dos cursos de música da escola Técnica de Artes do centro Paula Souza. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, vol. 22, 67-76, set. 2009.

Performance e transmissão musical em grupos da cultura popular de João Pessoa: inter-relacionando os campos de pesquisa da educação musical e da etnomusicologia

Luis Ricardo Silva Queiroz
UFPB
luisrsq@uol.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta as bases epistêmicas e metodológicas de uma pesquisa que vem sendo realizada em João Pessoa com o objetivo de compreender os aspectos fundamentais que caracterizam a performance e a transmissão de conhecimentos musicais em grupos atuantes no cenário da cultura popular da cidade. A pesquisa que embasa o texto está estruturada em uma abordagem metodológica qualitativa, centrada no trabalho de campo etnográfico. Como instrumentos de coleta de dados serão realizados pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas e observação participante. Os instrumentos de organização e análise de dados serão constituídos por procedimentos diversos que possibilitarão a leitura e a interpretação acuradas dos dados coletados. A partir da pesquisa será possível ter um compreensão abrangente acerca dos diferentes elementos que constituem a performance musical das manifestações estudadas, com ênfase nos processos e situações que caracterizam a seleção e transmissão de conteúdos, conhecimentos e competências relacionadas à musica nesse contexto. Considerando este universo de estudo, o texto apresenta reflexões acerca da inter-relação dos campos de pesquisa da educação musical e da etnomusicologia para o estudo de culturas de tradição oral.

Palavras chave: culturas de tradição oral, pesquisa em educação musical e etnomusicologia, cultura popular de João Pessoa.

Introdução

Desde 2005 vimos realizando na cidade de João Pessoa pesquisas que visam compreender a diversidade de manifestações musicais que caracterizam tal contexto urbano. A partir desses estudos temos identificado singularidades que constituem estruturas musicais, significados, valores, transmissão de saberes e diversos outros aspectos relacionados ao fenômeno musical como expressão artística e cultural.

Os estudos realizados têm retratado um universo musical contemporâneo contextualizado com a trajetória histórico-musical de João Pessoa, cidade que consolidou, por diferentes dinâmicas, caminhos e ações, forte presença da música em sua base cultural. Entre as suas múltiplas realidades musicais, a cidade se destacou no cenário artístico do país pela grande difusão e consolidação da música erudita, que se fortaleceu ao longo do século XX, principalmente a partir da criação de orquestras, da ascensão de grupos instrumentais diversos e da formação de intérpretes nos mais variados instrumentos utilizados, “tradicionalmente”, na chamada música “clássica” ou “erudita” (SILVA, 2006; QUEIROZ; MARINHO, 2007).

Além disso, as pesquisas no cenário urbano da cidade têm evidenciado forte ascensão da "música popular urbana"[1]. manifestações dessa natureza, caracterizadas no contexto citadino, incorporam elementos diversos da Música Popular Brasileira, o gênero MPB, de expressões da cultura popular presentes no município, e de diversas outras práticas musicais locais, constituindo, assim, manifestações diversificadas nos distintos mundos musicais da cidade (QUEIROZ; FIGUEIRÊDO 2006; QUEIROZ, 2010).

Merece destaque também em João Pessoa a presença de músicas veiculadas pela mídia, como o "forró eletrônico", a música pop e diversas outras manifestações caracterizadas, principalmente, pela difusão dessas expressões culturais no rádio e na televisão. De maneira geral essas práticas musicais estão inseridas em diferentes contextos da cidade e são legitimadas a partir da participação efetiva de diversos membros da sociedade, constituindo em João Pessoa um fenômeno similar ao de outras realidades culturais do país (QUEIROZ, 2010).

A cidade tem, ainda, destaque pela grande representatividade de sua "cultura popular"[2], que congrega variadas manifestações musicais, espalhadas por múltiplos espaços de seu contexto musical urbano. Desde 1938, com os registros da Missão de Pesquisas Folclóricas, enviada por Mário de Andrade, encontramos referências à João Pessoa como sendo um universo rico de práticas musicais populares, que expressam características idiossincráticas da música da Paraíba e da Região Nordeste em geral (QUEIROZ; MARINHO, 2007; QUEIROZ; SOARES; GARCIA, 2007).

Essas manifestações, que reúnem, num mesmo universo, músicas bastante distintas, artística e simbolicamente, fortaleceram, também, misturas e trocas que geraram, e continuam gerando, novas configurações musicais que têm tornado a cultura musical de João Pessoa cada vez mais dinâmica e em constante processo de (re)atualização.

Considerando esse universo cultural, este trabalho apresenta as bases epistêmicas e metodológicas de uma pesquisa em andamento que visa imergir no mundo musical pessoense, contemplando especificamente manifestações que estejam em plena atividade no cenário contemporâneo da cidade. O estudo tem como foco a **performance** e os **processos e**

[1] O termo "música popular urbana" se refere a práticas musicais urbanas vinculadas a gêneros e estilos musicais que alcançaram projeção ampla, de forma mais ou menos vinculada aos sistemas midiáticos, sendo compartilhados por grupos de diferentes contextos culturais.

[2] O termo "cultura popular", neste trabalho, se refere a manifestações "tradicionais" que têm suas práticas estabelecidas por grupos culturais específicos, sendo retroalimentadas e resignificadas a partir das singularidades dos seus contextos sociais, sem vinculação direta com os sistemas de difusão e circulação midiáticos.

situações de transmissão musical, entendendo que esses aspectos representam elementos fundamentais para a compreensão da música de um determinada contexto social.

A pesquisa tem como objetivo compreender os aspectos fundamentais que caracterizam a performance e a transmissão de conhecimentos musicais em grupos atuantes no cenário da cultura popular da cidade de João Pessoa. Como objetivos específicos da pesquisa, pode-se destacar: mapear os grupos da cultura popular atuantes atualmente no cenário urbano de João Pessoa; identificar e compreender os aspectos estruturais (repertórios, instrumentação, técnicas de execução, ritmos, melodias, letras e estética vocal) que constituem as práticas musicais, na atualidade, no contexto de performance dos grupos selecionados para a pesquisa; verificar as inter-relações da prática musical com outros elementos do universo de performance (música e dança; música e religião; música e entretenimento etc.); identificar e compreender os processos e situações de transmissão dos conhecimentos musicais e sua inserção no universo da performance dos grupos estudados.

Manifestações diversas estabelecidas pelas diferenciadas expressões humanas configuram práticas culturais que reúnem, num determinado evento, estruturas e significados que constituem fenômenos representativos da expressão do homem em seu meio sociocultural. O termo performance, usado num sentido amplo, como perspectiva para os estudos culturais, designa uma prática cultural constituída por um conjunto de elementos (simbólicos e estruturais) que dão forma e sentido à sua existência.

Considerada fenômeno sociocultural, a performance pode ser entendida como um modo de expressão e comunicação, que faz de um evento social um veículo carregado de sentidos e de estruturas que o engendra em uma situação diferenciada das experiências e vivências cotidianas da sociedade. Para Victor Turner (1988, p. 23) uma performance comunica diferentes significados, incorporando particularidades do meio em que é realizada, e se adequando às convenções sociais e culturais. Segundo o autor, a constituição da performance estabelece formas diferenciadas de expressão que serve aos fins concebidos pelos seus praticantes e pelo seu sistema cultural. Assim, de acordo com a exemplificação de Turner, fenômenos que utilizam gestos e expressões faciais dão significados a estes aspectos expressivos a partir das emoções e das idéias que deverão ser comunicadas pela performance, da mesma forma que a utilização de diferentes recursos sonoros em uma determinada manifestação poderá ter sentidos convencionados pela situação e pelo contexto em que é realizada. Ainda na concepção de Turner (1988, p. 21) o gênero performático “reflete” ou “expressa” o sistema social ou a configuração cultural, fazendo da performance, freqüentemente, uma crítica direta ou indireta à vida social, em sua origem e evolução.

Especificamente no que concerne ao campo da etnomusicologia, os estudos de performance musical, segundo Béhague (1984, p. 4), ganharam a partir da década de 1970 perspectivas mais abrangentes, com a preocupação de etnomusicólogos em compreender a performance musical não só como evento, mas também como processo. Processo que reúne aspectos musicais e extramusicais, dando ao evento performático um sentido que transcende a atividade musical restrita às suas estruturas, materiais utilizados e momentos de acontecimento. Nas palavras de Béhague:

> O estudo da performance musical como um evento, como um processo e como o resultado ou produto das práticas de performance, deveria se concentrar no comportamento musical e extramusical dos participantes (executantes e ouvintes), na interação social resultante, no significado desta interação para os participantes, e nas regras ou códigos de performance definidos pela comunidade para um contexto ou ocasião específicos[3] (BÉHAGUE, 1984, p. 7, tradução minha).

A partir dessas concepções, defino performance musical como um acontecimento que reúne na música características múltiplas da cultura, inserindo esse fenômeno em um contexto específico (temporal e espacial) e atribuindo a ele dimensões simbólicas que se juntam aos materiais e às estruturas formais constituindo a base do produto musical.

Este trabalho concebe então um estudo da performance musical numa perspectiva etnomusicológica, em que a música não pode ser entendida somente pela compreensão dos materiais sonoros que a constituem e pela forma com que esses materiais são organizados. Os significados que inserem a prática musical numa determinada cultura, caracterizando a música e sendo caracterizados por ela, desempenham um papel significativo na constituição da performance, sendo uma importante referência para a (re)definição da música como um sistema cultural. Assim, sons, formas, valores e significados se unem na configuração das características fundamentais que dão vida e forma a performance musical.

Entre os diversos fenômenos que constituem o universo performático este trabalho se propõe a investigar mais detalhadamente os processos e situações que caracterizam a transmissão musical no contexto das manifestações estudadas. Tal perspectiva tem como base a idéia de que uma prática musical é caracterizada a partir de um processo coletivo, em que cada cultura estabelece os parâmetros fundamentais para sua definição e consolidação. Nesse sentido, a transmissão musical deve ser considerada como elemento de fundamental valor

[3] "The study of music performance as an event and a process and of the resulting performance practices or products should concentrate on the actual musical and extramusical behavior of participants (performers and audience), the consequent social interaction, the meaning of that interaction for the participants, and the rules or codes of performance defined by the community for a specific context or occasion."

para o entendimento da própria performance, tendo em vista que os conteúdos musicais, valores e significados eleitos para serem transmitidos caracterizam fundamentalmente o que uma música é.

Para Bruno Nettl, "[...] o modo pelo qual uma sociedade ensina sua musica é um fator de grande importância para o entendimento daquela música"[4] (1992, p. 3, tradução nossa). Por tal razão, os estudiosos têm grande interesse no entendimento das formas utilizadas em uma determinada cultura para a transmissão dos conhecimentos e habilidades relacionados à música, haja vista que "[...] uma das coisas que determina o curso da história em uma cultura musical é o método de transmissão"[5] (NETTL, 1997, p. 8, tradução nossa).

Conforme tenho discutido em outros trabalhos:

> [...] considero mais adequado o uso do termo transmissão, ao invés de ensino e aprendizagem. Tal fato está relacionado com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática. Nesse sentido, a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social, bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, ressignificação e, consequentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico (QUEIROZ, 2010, 115).

A partir da natureza do estudo proposto, as bases teóricas, conceituais e analíticas que permeiam o estudo serão fornecidas, sobretudo, pelas áreas de etnomusicologia e de educação musical. A literatura desses dois campos de estudo da música tem evidenciado que há uma conjuntura de elementos no âmbito das práticas musicais que interessam de forma equânime às duas áreas de conhecimento. Para Campbell (2003):

> **Dentre os tópicos de interesse mútuo entre etnomusicólogos e educadores**, que incluem cultura musical de crianças, a dualidade corpo-mente e dança-música dentro de gêneros, e a cognição musical e como ocorre em vários contextos culturais específicos, **questões de ensino e aprendizagem da música têm ganhado uma considerável atenção de estudiosos de ambos os campos (**p. 25, grifos meus).

Nessa mesma direção, questões de importantes estudiosos da educação musical e da etnomusicologia têm retratado as inquietações acerca da natureza da expressão musical e das formas de transmissão dos seus saberes. O etnomusicólogo John Blacking (1973), no título de

[4] […] the way in which a society teaches its music is a matter of enormous importance for understanding that music [...].
[5] […] one of the things that determines the course of history in a musical culture is the method of transmission.

sua mais famosa obra, perguntou: *Quão musical é o homem*?[6]. Numa perspectiva similar, mas mais focada em reflexões no campo da educação musical, Lucy Green (2001), em seu livro *How popular musicians learn*, questionou: "o que é ser educado musicalmente?"[7]. Em ambas as questões percebemos que a natureza do fazer musical, assim como as dimensões da música que podem e/ou devem ser ensinadas em cada sociedade, não podem ser consideradas "universais", haja vista que têm formas distintas em cada contexto em que acontecem.

Liora Bresler destaca similaridades e diferenças das duas áreas no âmbito da pesquisa, refletindo especificamente sobre a dimensão etnográfica do trabalho de campo em suas abordagens metodológicas. Para Bresler (2006, p. 5) "a etnomusicologia fornece um importante modelo para a etnografia na pesquisa em educação musical"[8]. Nesse sentido, o trabalho de campo nas duas áreas se assemelha em muitos aspectos. Todavia, a autora destaca que "a principal diferença é que a etnografia na educação musical é centrada em torno de questões educacionais, questões diretamente relacionadas com o ensino e a aprendizagem da música"[9]. Já na etnomusicologia o trabalho etnográfico pode até ser focado em questões relacionadas à transmissão musical, mas também pode ter como foco diversas outras facetas da música: estrutura sonora, processos composicionais, execução, performance em geral etc.

Qualificação do principal problema a ser abordado

Considerando as perspectivas epistêmicas e metodológicas apresentadas acima, definimos, para a pesquisa analisada neste trabalho, o seguinte problema de pesquisa: **quais as características fundamentais que constituem a performance e a transmissão musical em grupos da cultura popular de João Pessoa?**

O estudo dessa questão exigirá uma abordagem de pesquisa abrangente que possa, a partir de uma triangulação de dados, fornecer um panorama contextual das manifestações investigadas, dando ênfase às características singulares de cada grupo, bem como às similaridades e diferenças musicais entre eles. Nesse sentido, o problema de pesquisa será estudado a partir de um trabalho fundamentalmente de pesquisa qualitativa, tendo a etnografia como base central do processo de coleta e análise dos dados.

Ao estudar a performance numa perspectiva mais geral e, ao mesmo tempo, dar ênfase aos processos de transmissão de música nesse contexto, será possível obter um

[6] *How musical is man*?
[7] What is it to be musically educated?
[8] Ethnomusicology provides an important model for ethnographies in music education research.
[9] The key difference is that ethnographies in music education center around educational issues-those issues directly related to the teaching and learning of music.

panorama significativo dos elementos que marcam tais manifestações musicais, tanto na prática da música em si mesmo quanto nos seus processos de valoração, definição, estruturação e consolidação no universo da cultura de João Pessoa.

Metodologia da pesquisa

A metodologia da pesquisa foi definida a partir de uma perspectiva de estudo que integra os campos da etnomusicologia e da educação musical. Nesse sentido, a abordagem metodológica é fundamentalmente qualitativa, contemplando instrumentos de coleta e análise de dados que se adéqüem à realidade das manifestações musicais estudadas.

O universo da pesquisa do trabalho é constituído por grupos da cultura popular do município de João Pessoa, que estejam em atividade atualmente no contexto urbano da cidade. Foram selecionados para a realização de um estudo qualitativo cinco grupos da cidade que representem distintas manifestações da cultura popular pessoense.

Assim, farão parte do estudo: um grupo de coco de roda; um grupo de ciranda; um grupo de tribo de índio; um grupo de lapinha; um grupo de boi de reis. Os grupos foram selecionados a partir dos seguintes critérios: aceite em participar da pesquisa, permitindo a realização do trabalho de coleta, análise e divulgação dos dados, dentro dos preceitos da ética e da moral; estar em plena atuação na atualidade, participando de festas e atividades diversas do calendário tradicional da cidade; ser reconhecido entre grupos da cultura popular como representativos da expressão cultural do município; estar em atuação a, pelo menos, 20 anos em João Pessoa.

Os principais **instrumentos de coleta** de dados utilizados definidos para a realização do trabalho são:

- **Pesquisa bibliográfica** nas áreas de etnomusicologia, antropologia, educação musical e outros campos afins ao universo de estudo;
- **Pesquisa documental** junto aos órgãos relacionados à gestão de práticas de grupos da cultura popular da cidade, em acervos específicos dos grupos estudados e em acervos particulares de pessoas envolvidas diretamente com o universo estudado;
- **Aplicação de questionários (formulários)** junto a todos os participantes dos grupos pesquisados, com vistas a compreender aspectos relacionados ao tempo de participação na manifestação; função na performance dos grupos;

motivação em fazer parte da manifestação; dimensões da aprendizagem musical; entre outros aspectos;

- **Entrevista semi-estruturada** com os mestres dos grupos e com participantes diversos (de distintas faixas etárias, sexo, tempo de participação), que possam fornecer informações qualitativas acerca da manifestação cultural, sua performance e seus processos e situações de transmissão musical;
- **Observação participante** de ensaios e apresentações dos grupos com o objetivo de compreender as suas relações cotidianas, os processos de definição e realização da performance, as situações e processos de transmissão de conhecimentos, entre outros aspectos que caracterizam o fenômeno musical;
- **Gravações de áudio** de práticas musicais, durante ensaios e apresentações, realizadas pelos diferentes grupos com o intuito de registrar, analisar e compreender características musicais que configuram o universo musical de cada manifestação. O objetivo dessa etapa é captar detalhes da estrutura musical dos grupos;
- **Gravações de vídeo**, tendo, também, como objetivo registrar atividades diversas relacionadas à performance e à transmissão musical no Grupos. Esse instrumento será de significativo valor para que possamos analisar os elementos estruturais das práticas musicais (formas de tocar, características da dança, disposição dos membros dos grupos etc.) bem como outros elementos relacionados à performance cultural;
- **Registros fotográficos,** captando aspectos gerais da performance realizadas pelos grupos em diferentes espaços culturais de João Pessoa.

Os instrumentos de organização e análise dos dados que vêm sendo utilizados foram principalmente:

- **Constituição do referencial teórico**, a partir da pesquisa bibliográfica serão definidas as bases teóricas e conceituais que alicerçarão os procedimentos analíticos, bem como a leitura e interpretação dos dados coletados;
- **Catalogação e categorização dos documentos coletados**, de acordo com as suas dimensões físicas (cartas, fotografias, jornais, entre outros) e o tipo de informação que possuem (de natureza histórica, social, sonora etc.);

- **Tabulação dos dados dos questionários**, a partir de índices e escalas, apresentados em gráficos e tabelas, que evidenciem o perfil dos participantes dos grupos, suas relações com a manifestação, funções na performance e formas de aprendizagem;
- **Edições das gravações de áudio**, selecionando, entre as atividades musicais registradas, àquelas que sejam mais relevantes para o processo analítico;
- **Edição dos vídeos**, selecionando trechos relevantes para o processo de análise das práticas musicais dos grupos estudados;
- **Seleção das fotografias**, considerando os registros que poderão ser utilizados tanto para a análise quanto para a ilustração dos relatórios e dos demais textos para publicações que serão produzidos posteriormente;
- **Realização de transcrições textuais** dos relatos e depoimentos orais obtidos a partir das entrevistas;
- **Análise de discurso** abrangendo as dimensões ideológicas e contextuais que caracterizam as concepções e ações dos mestres e demais participantes entrevistados em cada contexto, tendo com base a suas falas e os parâmetros referenciais expressos a partir da construção dos seus discursos;
- **Realização de transcrições musicais** de diferentes aspectos musicais relacionados à performance dos grupos. Esse trabalho será realizado com base nos registros sonoros e audiovisuais, bem como a partir da experiência adquiridas pelos membros da equipe na observação participante realizada ao longo da pesquisa;
- **Análise das estruturas musicais,** evidenciando os aspectos fundamentais que caracterizam a constituição do repertório de cada grupo; os aspectos melódicos e harmônicos de cada manifestação; a base rítmica; a estética do canto; e a estruturação das letras;
- **Descrição analítica** d**os elementos centrais que caracterizam a performance de cada manifestação**, apontando características, similaridades e diferenças entre os grupos estudados;
- **Co-relação entre os elementos sonoros e os demais aspectos da performance:** musica e dança; música e religião; música e entretenimento, entre outros;

- **Categorização dos processos e situações de transmissão musical**, apontado de que forma cada contexto estabelece seus critérios de valoração, seleção, ensino e aprendizagem dos conhecimentos musicais;
- **Inter-relação entre os elementos da performance e os processos e situações de transmissão musical**: apontando de que forma tais aspectos se estabelecem no universo das práticas musicais e como se influenciam mutuamente no contexto das manifestações estudadas.

Principais contribuições científicas almejadas a partir da pesquisa

Este trabalho trata de um tema emergente, relacionado ao patrimônio cultural imaterial brasileiro, que poderá, a partir de um estudo sistemático de pesquisa, ser devidamente registrado e analisado, fazendo emergir idiossincrasias que caracterizam o universo das manifestações musicais contempladas.

Os fenômenos estudados são expressões contemporâneas de contextos culturais que têm forte relação com o passado, mas que se re-atualizam periodicamente, mantendo vivos valores, significados, estruturas musicais, entre outros aspectos, definidos a partir de critérios singulares de valoração e veiculação de saberes. Assim, a compreensão da rica e complexa teia de estruturas e significados que caracterizam a música nesse universo empírico permitirá a análise e a reflexão de importantes elementos que constituem a prática musical como manifestação humana.

No que tange às dimensões epistemológicas, a pesquisa trará mais uma representativa abordagem acerca dos estudos da performance musical, servindo de base para publicações e reflexões que podem contribuir para a ampliação da literatura científica acerca do tema no âmbito dos estudos da música no Brasil. Além disso, a identificação e análise de situações e processos de transmissão de conhecimentos musicais em culturas de tradição oral, também fornecerão uma base relevante para continuarmos ampliando e aprofundando a literatura científica acerca do tema no âmbito do conhecimento científico-musical, tanto no campo da etnomusicologia quanto no universo da educação musical.

De maneira mais geral, a partir de uma compreensão particular do contexto sociocultural estudado, poderemos refletir sobre dimensões mais amplas acerca da performance musical e dos processos e situações de transmissão musical em culturas de tradição oral, correlacionando as descobertas locais com as realidades e reflexões acerca de outros estudos consolidados no cenário nacional e internacional.

A partir dessas perspectivas, acreditamos que a pesquisa que vem sendo realizada se adéqua aos anseios da produção científica na atualidade, sendo capaz de abranger problemas e situações específicas do contexto sociocultural em que está inserida e, também, de ampliar os resultados obtidos para universos mais amplos do conhecimento. Tal fato permitirá uma contribuição efetiva e abrangente dos resultados da pesquisa, haja vista que o trabalho vem sendo realizado de forma sistemática e contextualizada com as perspectivas de produção do conhecimento científico, tanto na área de música quanto no âmbito da ciência em geral.

Além das questões enfatizadas acima, a pesquisa gerará um importante acervo de registros imagéticos, sonoros e de audiovisuais. Esses materiais, desde que devidamente autorizados pelos participantes da pesquisa, serão disponibilizados em acervos da UFPB, bem como na página de internet do PENSAMUS (Grupo de Pesquisa em Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos) – disponível em: www.pesquisamusicaufpb.com.br. Esses registros poderão servir de base tanto para estudos musicais, em escolas de música e demais espaços educacionais, quando para novos trabalhos de pesquisa, alicerçando novas análises e abordagens investigativas nos campos da etnomusicologia e da educação musical.

Referências

BÉHAGUE, Gerard. *Performance practice*: ethnomusicological perspectives. Westport: Greenwood Press, 1984.

BLACKING, John. *How musical is man*? London: University of Washington Press, 1973.

BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Visions of Research in Music Education*, Princeton, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article___VRME.pdf>. Acesso em: 8 set 2010.

CAMPBELL, Patricia Shehan. Ethnomusicology and music education: crossroads for knowing music, education, and culture, *Research Studies in Music Education*, n. 21, p. 16-30, 2003.

GREEN, Lucy. *How popular musician learn*: a way ahead for music education. London: Ashgate Publishing Limited, 2001.

_____. Ethnomusicology and the teaching of world music. In: LEES, Heath. *Music education*: sharing musics of the world. Seoul: ISME, 1992.

NETTL, Bruno et al. *Excursion in world music*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIRÊDO, Anne Raelly Pereira de. Práticas musicais urbanas: dimensões do contexto sociocultural de João Pessoa. *ICTUS - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA*, Salvador, n. 7, p. 75-86, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical na Paraíba: rumos e concepções na contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (Org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A, 2007, p. 305-314.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; SOARES, Marciano da Silva, GARCIA, Uirá de Carvalho. Transmissão Musical no Cavalo Marinho Infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais*... Campo Grande: ABEM, 2007, p. 1-10.

SILVA, Luceni Caetano da. *Gazzi de Sá compondo o prelúdio da educação musical da Paraíba*: uma história musical da Paraíba nas décadas de 30 a 50. 2006. 285 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

TURNER, Victor. *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1988.

Piano em grupo: aspectos sensório-motores

Sérgio Inácio Torres
UFPA
sergioitorres@click21.com.br

Resumo: Nesta comunicação, será apresentado um recorte da seguinte pesquisa concluída: Aprendizagem de Piano em Grupo no Ensino Superior. O objetivo geral da pesquisa citada foi investigar um processo de aprendizagem de Piano em Grupo de uma turma específica de alunos de graduação por meio de um estudo de desenvolvimento. Para tanto, o presente trabalho teve como base o método *Keyboard Musicianship*. No recorte exposto, serão apresentadas reflexões sobre os aspectos sensório-motores – bem como sobre as implicações identificadas no decorrer do processo. A metodologia utilizada na pesquisa consistiu na aplicação de um estudo de desenvolvimento longitudinal, onde os dados de campo foram coletados junto a uma classe de estudantes de graduação em música da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Com base nas análises, compreendeu-se que, por meio de um diagnóstico do perfil dos graduandos que estudam Piano em Grupo, é possível traçar um plano de aula eficaz para o formato deste tipo de classe. Para a aplicabilidade, constatou-se a importância dos processos sensório-motores e avaliatórios.

Palavras chave: piano em grupo, pedagogia do piano, educação musical.

A prática do ensino de Piano em Grupo no Brasil tem apresentado um crescimento expressivo nos últimos anos, principalmente no que se refere ao ensino superior (GONÇALVES, 2007; MONTANDON, 2007). Percebe-se neste contexto a existência de professores universitários de piano que procuram um método de Piano em Grupo apropriado à realidade brasileira (CORVISIER, 2008; COSTA, 2008; MONTANDON, 2004). Isto ocorre porque nem sempre é possível o emprego das metodologias americanas já existentes. Da maneira como são apresentados os métodos americanos, podem tornar-se complicadores do ensino de Piano em Grupo no Brasil.

O recorte aqui feito visa contribuir com esse espectro pedagógico-musical à medida que se relaciona com a postura reflexiva do professor no que diz respeito a características da aprendizagem concernentes aos elementos sensório-motores.

Sob o prisma do docente, a compreensão dos aspectos da aprendizagem sensório-motora deve possuir bases em constantes pesquisas. Durante as aulas, na visualização das atividades dos alunos, para melhor acompanhamento, o professor deve analisar como se aplicam as atividades propostas e as avaliações – de acordo com as necessidades especificas de cada aluno. O docente de Piano em Grupo por vezes se assemelha à figura do regente. Ele mantém a pulsação, une o grupo, emite comandos individuais e também comandos unificadores. Além disso, o aprimoramento da prática instrumental, mesmo não buscando a

alta performance, é vital no ensino de Piano em Grupo. Isso porque os desafios sinestésicos e cognitivos se multiplicam pelo número de alunos de cada classe. Tal realidade demanda que o professor circule pela sala entre os alunos.

Cada pedagogia musical, incluindo o ensino de Piano em Grupo, pertence a um universo de sistematizações necessárias para a sua compreensão, execução e ensino. Hansberry (2004) diz que um dos fatores que influenciam na compreensão dos alunos é o ato de praticar. Os professores dão instruções durante as aulas e esperam que os alunos as compreendam e apliquem durante a prática. Na realidade, é possível que nem todos os alunos compreendam o que dizem os professores, porque os direcionamentos aplicados talvez não sejam adequados a todos. Não basta, por parte do professor, o conhecimento do conteúdo, a didática, a fluência verbal e a experiência. Existe, porém, a prioridade de uma gestão permanente de todo o planejamento das aulas.

Schön (2000) defende que a formação profissional é baseada na epistemologia da prática e que esta é caracterizada pela reflexão, pela análise e pela problematização do reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram durante a ação. Sob este prisma, as perspectivas quanto à valorização da pesquisa na ação dos profissionais se ampliam.

Aprendizagem Sensório-Motora

De acordo com Wristen (2006), os adultos[1] são estudantes altamente motivados. Porém, estes mesmos adultos são facilmente frustrados pelo desenvolvimento sensório-motor: o cérebro adulto sabe o que quer realizar musicalmente, mas os dedos são lentificados para a resposta. Tal situação é recorrente nas classes de Piano em Grupo. Sendo assim, um dos grandes desafios no ensino de Piano em Grupo para o professor é expor de forma clara a todos os participantes do grupo conteúdos que influenciem diretamente na motricidade. É salutar fazer pontes com pesquisas desenvolvidas no campo da performance que apresentam argumentos, pois possuem elementos da neurociência na área sensório-motora.

Muitas pesquisas estão focadas na parte sensório-motora (PARSONS, et al., 2005), indicando as representações corticais referentes aos movimentos de digitalização ao piano. Essas pesquisas demonstram que a prática da música envolve fatores psicológicos e

[1] Visto que os estudantes que integram as graduações em música nas universidades brasileiras estão no final da adolescência ou em fase cronológica ou de maturação posterior, neste artigo foi empregado o termo adulto para normatizar.

neurológicos para a assimilação das atividades motoras e as experiências sensoriais. Isto se demonstra no fato de que, neste experimento, dentre outros estímulos, mostrou-se uma grande ativação cerebral quando os pianistas tocaram as escalas em piano digital. Por vezes, esta ativação revelou-se maior quando executadas partes mais difíceis do concerto.

Diante do observado acima, é possível depreender que o conteúdo de escalas, que é corriqueiro no ensino de Piano em Grupo, requer uma grande atenção e postura reflexiva do professor em aspectos sonoros, de ensino e musculares. O estudo de Parsons (et al. 2005) provou que as ativações cerebrais foram, em grande número, independentes da quantidade e dos tipos de escalas e da existência de linhas de interpretação, expressão, coordenação sinestésica, tátil, motora ou auditiva. Para o ensino de Piano em Grupo, devido a sua funcionalidade, esse é um fator muito peculiar, pois o docente pode escolher não trabalhar interpretação, técnica de peso ou alta performance. Isso porque há casos em que os instrumentos de teclado utilizados só permitem essas abordagens de maneira reduzida devido à força e ao tipo de digitação diferentes daquelas empregadas ao Piano.

Ainda de acordo com Parsons, observou-se que a base ganglial[2] foi estimulada fortemente, sendo essa parte associada à organização de ações – incluindo o tempo e a ordenação da seqüência das notas e dos dedos. Esse crescimento específico de ativações por trás das escalas pode ser responsável por grande parte da autonomia que é requerida durante as linhas melódicas, pois essas regiões estão ligadas ao planejamento, à programação, ao início da execução e direção de movimentos.

Segundo Higuchi (2007), as informações fornecidas pela neurociência apresentam dados que podem explicar como o estudo inadequado tende a bloquear a capacidade do aprendizado musical de pessoas com todas as qualidades cognitivas, motoras, emocionais e mentais necessárias para a execução musical. Desta forma, o professor tem a missão de atuar como agente facilitador dessa gama de ferramentas que o cérebro dispõe.

O ensino de Piano em Grupo reúne conteúdos ligados à leitura musical, improvisação, harmonização, acompanhamento e escuta. Como um dos principais conteúdos abordados nas aulas de Piano em Grupo, a leitura musical ao teclado reúne as seguintes dificuldades: coordenação das mãos, leitura em diferentes claves, passagem de dedos, diferenças de execução da mão esquerda para a direita e associações mentais muitas vezes difusas do objetivo proposto como, por exemplo, para conceber o ritmo de forma regular e na

[2] Uma região formada por três conjuntos de neurônios localizados na base do cérebro que são responsáveis pela postura dos movimentos voluntários e involuntários. (MEDICINET.COM, 2010)

divisão correta. Sendo assim, percebe-se que os aspectos cognitivos de aprendizagem influem não só na decodificação dos sinais, mas também no direcionamento das musculaturas para a realização do som. Na leitura musical ao teclado, por exemplo, existem aspectos essenciais para abordagem, tais como a diversidade de clave e a independência no uso das mãos. Grande parte dos alunos de Piano em Grupo do curso de graduação praticam outros instrumentos distintos do teclado nos quais a mão direita tem um treino mais intenso.

Fundamentado em Hansberry e Goolsby (apud HANSBERRY, 2004), pode-se afirmar que os estudantes costumam ter problemas ao escolherem o quê e como eles lêem na partitura. Resultados de estudos do movimento do olho em classes de Piano em Grupo revelaram que a aparência da notação da música (ou seja, colocação de dinâmica, articulação e marcas de respiração, por exemplo) afeta o modo como os leitores vêem. Os estudiosos citados concluíram que os leitores menos qualificados usam fixações longas ao olhar para cada nota da melodia. Leitores qualificados focam-se em todas as áreas da notação, em vez de cada nota. Há, ainda, estudiosos que defendem que os alunos devem ter uma sólida compreensão do ritmo de uma peça antes de tentarem tocá-la no teclado, oferecendo uma performance rítmica.

Corroborando com estes autores, Sloboda (2006) diz que a fixação em pontos da partitura retarda o processo de leitura musical. Com relação aos vários tipos de leitura ao piano, o autor afirma: [...] As evidências disponíveis sugerem que os leitores necessitam ter uma previsão das unidades estruturais em um texto se quiserem organizar uma execução fluente e rápida. (SLOBODA, 2006, p.96).

Esses apontamentos possibilitam a reflexão de que o docente, ao elaborar a aula e durante sua exposição, deve procurar recursos diferentes para comunicar um mesmo conteúdo ou material. Exemplificando: em uma aula introdutória, o conteúdo de leitura das notas musicais pode ser ensinado por meio da imitação, de movimentos corporais, da voz, da visualização na pauta ou fora da pauta, da visualização do teclado, da execução do dedilhado numa mesa – com as mãos suspensas no ar ou na tampa do piano. Partindo do pressuposto que diversas áreas do cérebro são ativadas, pode-se considerar que nem todos os alunos chegam ao mesmo estágio de compreensão da mesma forma. Sendo assim, os recursos existentes devem ser utilizados para que todos alcancem os mesmos objetivos por meio de várias possibilidades e ativações neurológicas.

Metodologia

Nesta pesquisa, os dados de campo foram coletados por meio de um estudo de desenvolvimento longitudinal. O processo foi realizado por meio de dez aulas, três avaliações formativas e dois questionários em um grupo formado por sete alunos de piano funcional. As aulas foram expositivas e o pesquisador aplicou a maior parte do conteúdo do *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, et al., 1993) junto à turma.

Para a amostragem foram escolhidos graduandos matriculados no segundo ano do curso de Produção Sonora da Universidade Federal do Paraná - UFPR, turma constituída por um total de sete estudantes da disciplina de Piano Funcional. Entre as características desse grupo, destacou-se a diversidade etária. Estes participantes se caracterizaram por não serem pianistas, entretanto, já executavam ou estudavam outros instrumentos como baixo elétrico, violão, guitarra e bateria.

O aluno A relatou tocar piano na igreja que freqüenta. B e D não têm experiência. Os participantes C, E e F relataram alguma experiência de estudo. Por meio do questionário de diagnóstico inicial, foi possível compreender que as expectativas dos alunos em relação à disciplina de piano funcional eram positivas. Os estudantes almejavam aumento da possibilidade de composição, por ter o piano como ferramenta que auxilia no esclarecimento de aspectos harmônicos, no estudo teórico em geral e nas outras disciplinas relacionadas à composição, além de ajudar a compreender o próprio piano como instrumento.

O tipo de ambiente escolhido para esta pesquisa foi o ambiente real. A Universidade Federal do Paraná - UFPR, em seu Departamento de Artes, mais especificamente no Curso de Bacharelado em Música com habilitação em Produção Sonora, configurou este ambiente. (COOPER; SCHINDLER, 2003). Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram classificados em dados secundários e dados principais. Secundários por meio de: conversas informais com os professores de Piano em Grupo, contatos estabelecidos com o orientador do estágio docente, primeiros procedimentos junto ao grupo da pesquisa e elaboração de planos de aula. Foram, ainda, levantados dados principais por meio do reconhecimento dos alunos da turma com a qual foram realizadas as atividades: entrevistas semi-estruturadas com os discentes; transcrição das entrevistas; anotações em Memoriais de classe (Diários); Avaliações 1, 2 e 3.

Para todas as aulas foram preparados planos de aula contendo informações sobre a disciplina: duração, data, conteúdos, objetivos e encaminhamento metodológico. Após cada

aula, memoriais descritivos - ou diários de aula - foram elaborados descrevendo as atividades realizadas e algumas posições dos alunos e do professor durante aquela aula.

Segundo Zabalza (1994), a prática do diário pode ser um instrumento adequado para veicular o pensamento de um professor no processo de ensino. Por meio dos diários, o professor pode explorar a sua atuação profissional. Este estudo fez-se a partir da perspectiva do professor, no que diz respeito à sua elaboração mental e ao seu discurso sobre a prática. Ainda de acordo com Zabalza (1994), a narração que o diário oferece aos professores reconstrói e aponta as suas ações ao explicitar simultaneamente qual é a razão e o sentido que se atribuem a tais ações.

O planejamento das aulas foi concebido a partir do cruzamento das informações, da ementa, da metodologia do livro e do perfil do grupo. À medida que os encontros aconteciam, a dinâmica da aula no grupo de pesquisa sofria ajustes na maneira de exposição do método e no uso dos recursos complementares. Além do acompanhamento de todo o processo durante o semestre, também foi feito uso de atividades de avaliação (avaliações processuais).

Os diários de classe no presente estudo foram utilizados como fonte de avaliação: os mesmos foram usados como parte da avaliação processual e diagnóstica ao longo de toda a pesquisa. As avaliações da pesquisa foram processuais[3], em número de três, realizadas respectivamente após o terceiro, sétimo e décimo primeiro encontros que representaram o período, a funcionalidade, a expectativa e a aplicação do método em relação ao processo de aprendizagem do grupo. Para a realização da primeira avaliação houve um período de três aulas. Após o sétimo encontro, o grupo teve a sua segunda avaliação. E ao final do semestre, ocorreu a última avaliação.

Os autores desse método propõem, no início, os seguintes conteúdos: exploração do teclado, numeração de dedos, posição das mãos, notas da linha e espaço, alternância de mãos, leitura musical intervalar, acompanhamento, repertório, improvisação, treinamento auditivo e técnica.

Nessa direção, os conteúdos dos capítulos vão sendo organizados e abordados, inicialmente, de forma progressiva. Fato este que propiciou aos estudantes estabelecerem correlações mentais favoráveis ao desenvolvimento da leitura musical, de acordo com a condição de músicos não pianistas. Ressalta-se que o objetivo não é a performance.

[3] A avaliação formativa (processual), realizada durante o período de aulas tem o propósito de melhorar (ajustar) o ensino que está sendo ministrado, com os objetivos funcionais do Piano em Grupo, possibilitam ajustes do educando junto ao instrumento e aos procedimentos a serem realizados pelo grupo como: dedilhado, divisões rítmicas, postura, entre outras especificidades.

Resutados Do Estudo De Desenvolvimento

O desenvolvimento motor no ensino de Piano em Grupo envolve características semelhantes ao ensino de Piano. Sendo assim, uma interface pode ser feita com Póvoas (1999, 2002, 2009), a autora que, ao pesquisar sobre o ensino do piano, fala sobre a adaptação ao procedimento ergonômico que considera: a seleção de mecanismos e de repertórios apropriados às características individuais do aluno; o tamanho de mão; a plasticidade; a idade; aspectos posturais (colocação das mãos e do corpo em relação ao teclado) e programa de treinamento que tem por base a interação entre os aspectos técnicos, mecânicos e musicais.

Relacionado ao estudo de Piano em Grupo, pode-se verificar que esses apontamentos possuem significações importantes mostradas por Póvoas (1999, 2002, 2009). Eles se distinguem de outros tipos de ensino de instrumento como no aspecto da performance, ou seja, no comportamento diante do teclado. Hansberry (2004) destaca também o aspecto sensório-motor (psicomotor) e enfatiza que estudantes de música envolvem três habilidades quando aprendem uma nova peça musical: cognitivas – para resolver problemas; afetivas – com opiniões formais das peças e psicomotoras – na execução.

No Memorial do dia 12 de março [...], o trabalho foi direcionado para a postura junto ao teclado [...]. Ampliando esse momento do processo, dois destaques surgem: na maioria dos instrumentos de teclado utilizados pelos alunos o toque é mais leve e a extensão do teclado menor do que a de um piano eletrônico. Configuram na relação aluno/instrumento uma postura intermediária confortável para a realização dos movimentos.

Conforme os exercícios e músicas do método vão sendo estudados, aumentam as dificuldades e novos desafios surgem para os estudantes no emprego da motricidade. As tensões de ombros e cotovelo são quase unânimes e, neste ponto, o fato do colega ao lado executar o movimento de certa maneira, resulta em um movimento espelho em alguns casos[4].

A aprendizagem sensório-motora foi avaliada de acordo com as categorias do método *Keyboard Musicianship*, que se dividem em: Leitura musical, Acompanhamento, Prática de Conjunto, Repertório, Improvisação e Técnica. Ao longo do processo, constatou-se ser fundamental para a aprendizagem num sentido geral a compreensão dos alunos sobre aquilo que os professores desejam ensinar por meio de uma comunicação clara, para isso foram necessárias estratégias.

[4] Os movimentos em espelho (ME) são contrações involuntárias que se produzem simultaneamente com o movimento voluntário dos músculos homólogos contralaterais. Podem apresentar-se de forma isolada ou associar-se a outras patologias. (RUGGIERI et al 1999)

A apresentação de conteúdos simultâneos encontrados nos métodos de Piano em Grupo e, conseqüentemente, nesse trabalho; caracteriza-se positivamente não só pela diversidade de conteúdos, mas pelas relações que exercem entre si. No decorrer dos capítulos, identificou-se ser esse um dos motivos da eficácia do ensino de Piano em Grupo. No Brasil, segundo pesquisa de Costa (apud DUCATTI, 2005), pode-se entender uma dimensão maior dessa realidade de conteúdos relacionada à sua prioridade.

Predominam o emprego dos exercícios de leitura musical no processo desenvolvido. Isso ocorreu pelos objetivos gerais da disciplina, ementa, perfil da classe e pela ênfase metodológica do método *Keyboard Musicianship* nesta área. Na leitura musical ao teclado foram enfocadas: a leitura intervalar, a exploração das regiões do teclado, a leitura de claves e a técnica dos pentacordes.

A partir das músicas selecionadas, aplicadas em quarenta e nove situações diferentes do âmbito de aula, foram realizadas três avaliações formativas no decorrer do processo. Nessas avaliações, o desempenho foi mensurado. Em decorrência disso, para analisar o processo individual de cada aluno no decorrer dessas avaliações (que comparam as avaliações dos alunos para o resultado apresentado) foi necessário considerar a seguinte afirmação:

> Se partirmos do princípio de que toda a ação educativa é intervencionista e possui intenções explícitas ou implícitas sobre o que queremos que o nosso aluno saiba, as questões são: como podemos saber se ele aprendeu algo se não tivermos mecanismos para verificar a aprendizagem e o seu grau de impacto nos alunos? Como saber se o currículo que produzimos está adequado às necessidades dos nossos alunos? E, finalmente, como podemos saber se estamos conduzindo a ação educativa tendo em vista o planejamento e o público-alvo? Nesse caso, avaliar passa então a ser igualmente importante para professores, alunos e para a instituição, tornando-se uma prática diária que vai orientando a reformulação de objetivos propostos e traçando novos caminhos para um ensino e aprendizagem efetivos. (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p.8)

Assim, embora tenham sido realizadas três avaliações nas quais as categorias do método foram consideradas como foco de observação, é necessário considerar - conforme defende Tourinho - que o processo avaliativo é uma prática diária, que orienta a reformulação dos objetivos propostos e traça caminhos. Deste modo, pode-se considerar que no âmbito deste estudo, o desenvolvimento dos alunos também ocorreu no processo cotidiano, durante a

participação das atividades, conforme apontado anteriormente na verificação dos processos sensório-motores das aulas.

Considerações Finais

O processo de desenvolvimento nesse recorte da pesquisa foi analisado pela aprendizagem sensório-motora por meio de processos avaliatórios, de acordo com as categorias do método estudado. Outro aspecto que este trabalho alcançou foi sobre o método *Keyboard Musicianship,* que se configurou como uma ferramenta estratégica, por possibilitar cortes, mantendo a linha metodológica proposta no ensino de Piano em Grupo.

Quanto à verificação dos dados sobre os alunos que participaram, foi possível obtê-los pelo contato semanal que o pesquisador teve com o grupo estudado e com a utilização de instrumentos metodológicos: observação e aplicação de questionários estruturados – fatos que corroboraram na aplicação de ferramentas de melhoria e na aplicação dos conteúdos que abrangiam elementos sensório-motores.

Referências

CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship.* 6ed book one Stipes: Pushing Company, 1993.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. *Métodos de pesquisa em administração.* Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORVISIER, Fátima G. M. Uma nova perspectiva para a disciplina piano complementar. In: *XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação* (ANPPOM). Salvador, 2008.

COSTA, C.H, Aguiar A., Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. Relato de Experiência Publicado nos *Anais do Congresso Regional da ABEM* – Associação Brasileira de Educação Musical. Brasília, 2008.

DUCATTI, Regina Harder. *A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em artes/música.* Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes, Campinas, Brasil, 2005.

GONÇALVES, M. de L. Junqueira. *Ensino de Piano em grupo no Brasil.* Disponível em http: www.pianoemgrupo.mus.br/figuras_pioneiras.htm. Acesso em 17 de set. 2007.

HANBERRY, Melody A. *Effects of practice strategies, metronome use, meter, hand, and musical function on dual - staved piano performance accuracy and practice time usage of undergraduate non-keyboard music majors.* (Doctor of oPhilosophy In The School of Music) - Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Los Angeles, 2004.

HIGUCHI, Márcia Kazue Kodama. Dificuldades no aprendizado pianístico e a neuropsicologia. *(Anais eletrônico***)** ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/praticas_interpretativas/pratint_MKKHiguchi.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2010.

MEDICINENET.COM *Definition of Basal Ganglia* Disponível em http://www.medterms.com/script/main/art.asp?articlekey=10030. Acesso em: 12 de set. 2010.

MONTANDON, Maria I. Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos. Ano 2005. *Revista Tônica*. Brasília: UNBMaria. Disponível em: http://www.arte.unb.br/tonica/isabel.html. Acesso em: 12 nov. 2007.

_____ *Piano suplementar:* função e materiais. Anais do IV Seminário de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia, 2004. Disponível em: <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/anais%20capa%204%20sempem.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2009.

PARSONS, Lawrence M. et al. The brain basis of piano performance. *Revista Neuropsychologia,* USA, 2005. Disponível em: <www.elsevier.com/locatc/neuropsychologia.> Acesso em: 08 jul. 2010.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. *Controle do Movimento com Base em Princípio de Regulação do Impulso-Movimento. Possíveis Reflexos na Ação Pianística.* (Tese de Doutorado em Música), UFRGS, Porto Alegre, 1999, p.73.

_____. Ação Pianística e Interdisciplinaridade. *Em Pauta*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre 2002, v.13, n. 21, p.43-69.

_____. Desempenho pianístico e coordenação motora: estratégias cognitivas de realização de movimento. 5º SINCAM - *Simpósio de Cognição e Artes Musicais (Anais eletrônico)* Disponível em: <http://www.soniaray.com/simcam/simcam5/> Acesso em: 18 de jul. 2010.

RUGGIERI V. L. *Movimentos em espelho congênitos: três novos casos de uma entidade rara.* Revista de Neurologia, Volume 29, Num. 8. 1999. Disponível em: http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?i=p&id=99322. Acesso em: 10 de dez. de 2010.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SLOBODA, John A. *A mente musical:* a psicologia cognitiva da música. Londrina: Eduel, 2006.

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

_____ *Ensino instrumental enquanto ensino de música.* Cadernos de Estudo Educação Musical, nº 4 e 5, p.7-14, Belo Horizonte,UFMG 1994.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara . *Avaliação em Música*: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

WRISTEN, Brenda. Demographics and motivation of adult group piano students. *Music Education Research.* Vol. 8, no. 3, November, 2006, p. 387-406. Disponível em: < http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a757732689> Acesso em: 23 de jul. 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula:* contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Coleção ciências da educação. Nº 11. Portugal: Porto Editora, 1994.

Políticas de inclusão no ensino de música

Shirlei Escobar Tudissaki
AAPG/Assistente em Educação Musical
shirlei.escobar@gurionline.com.br

Elízabeth Carrascosa Martinez
AAPG/Assistente em Educação Musical

Roberta Montosa Martinez
AAPG/Assistente em Educação Musical

Sandra Ferreira Lima
AAPG/Assistente em Educação Musical

Resumo: Este artigo trata da construção de uma Política de Inclusão para pessoas com deficiência dentro de uma Organização Social de Cultura, que oferece ensino de música coletivo, em sua perspectiva maior que é a inclusão social. Iniciaremos o texto com uma revisão da legislação vigente a respeito de inclusão de pessoas com deficiência. Em um segundo momento, apresentaremos o trabalho realizado na construção das políticas de inclusão da instituição, bem como da organização do grupo de trabalho multidisciplinar (GT Multidisciplinar) que procurou sistematizar práticas pedagógicas inclusivas realizadas com alunos de diversas deficiências. Concluiremos com algumas considerações específicas da educação musical de alunos deficientes.

Palavras chave: Políticas de inclusão; Ensino de música em projetos socioculturais; Alunos deficientes.

Introdução

Todas as pessoas com deficiência "tem direito a participar da vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (ONU, 2009). O ensino de música oferece a oportunidade de desenvolver o potencial criativo, artístico e intelectual.

A inclusão social implica na qualidade da educação, da cultura, da saúde e do lazer; bem como na gestão democrática dos recursos públicos, para que o acesso e a permanência das pessoas – com e sem deficiência – nos diferentes espaços urbanos, seja uma realidade. No ser humano constitui-se o centro e a razão desse processo de desenvolvimento individual e da sociedade.

> Entendemos que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (CONVENÇÃO DA ONU, 2006, p. 4, art. 1º, parágrafo 2º).

A ampliação do universo de atendimento, enfocando a inclusão de alunos e empregados com deficiência vem exigindo a reorganização e estruturação do atendimento aos mesmos e a construção de Políticas de Inclusão, considerando as deficiências como diferenças humanas e sem reduzi-las a uma questão técnica, na busca de garantir justiça social, igualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, o exercício das diferenças.

Este artigo trata da construção de uma Política de Inclusão de pessoas com deficiência, dentro de uma Organização Social de Cultura, que oferece ensino de música coletivo, em sua perspectiva maior que é a inclusão social.

No Brasil, de acordo com dados do IBGE (2000), existem 24,5 milhões de pessoas com alguma deficiência (física, visual, auditiva, intelectual e múltipla), o que representa 14,5% da população brasileira, e que no estado de São Paulo temos 4.202.632 pessoas com deficiência, ou seja, 11,35% da população. No Estado de São Paulo, segundo dados do INEP 2010, em todas as Redes de Ensino, têm 10.519.986 alunos, sendo que somente 175.358 alunos com deficiência, o que representa 1,66% de alunos com deficiência.

Diante dos dados apresentados, nota-se o grande desafio que temos tanto em relação ao acesso como à qualidade da educação. Esta iniciativa, em parceria com uma OSCIP, especializada em implementar práticas e políticas de inclusão em organizações diversas, busca promover a inclusão de pessoas com deficiência, através de adaptações de seus ambientes e capacitação de pessoas, em consonância com o atendimento das políticas públicas e de legislações e/ou convenções nacionais e internacionais a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, dentre as principais: a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência; a Constituição Federal brasileira (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); e o Decreto nº 5.296 (2004).

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, e ratificada pelo Brasil com status de Constituição, através do Decreto nº 6.949, de 25/08/09; é um documento atual e um marco regulatório fundamental, pois foi construído pelas pessoas com deficiência dos países que fazem parte da ONU; é avançado e está pautado na Política de Direitos Humanos. Contempla desde concepções teóricas até orientações a cerca dos diferentes temas que dizem respeito aos direitos do homem e compromete os Estados Partes a cumprirem este documento e declara entre os seus princípios a necessidade do respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela

diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º inciso IV).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foi um marco na história ao prever em seu art. 53 que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O Decreto nº 5.296 de 02/12/2004, regulamenta as Leis nº 10.048 de 08/11/2000 e nº 10.098 de 19/12/2000, que tratam da acessibilidade e sua importância para o atendimento das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, em relação à acessibilidade arquitetônica, urbanística, aos serviços de transportes coletivos, ao acesso à informação, à comunicação e as Ajudas Técnicas.

Baseando-se nas legislações e considerando missão e valores da Organização Social, deu-se a construção da Política de Inclusão como instrumento de validação e prática dessas determinações.

Construção da Política de inclusão em uma Organização Social de Cultura

A construção de uma Política de Inclusão parte do reconhecimento do direito das pessoas com deficiência de participar ativamente da vida em sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

No caso específico desta organização social de cultura foram realizadas várias ações para construir uma Política de Inclusão que garantisse os direitos das pessoas com deficiência a terem acesso às atividades educativas oferecidas pela instituição.

Para a construção desta Política de Inclusão foi criado um grupo de trabalho (GT) multidisciplinar, com cerca de 30 participantes, com representantes de todas as áreas da organização. Neste processo foram desenvolvidas ações de formação, discussão e trabalho em grupos, tratando de temas relacionados com a história da deficiência, concepções de inclusão, diversidade, especificidades das diferentes deficiências, legislação, acessibilidade, equiparação de oportunidades, entre outros.

Estes encontros tiveram como objetivo subsidiar "conceitualmente" os profissionais, bem como, aliar, articular, conhecer a realidade, as demandas, os avanços e as boas práticas em relação à inclusão de alunos e empregados com deficiência.

A partir deste trabalho, foi decidida a formação de um pequeno grupo de trabalho para sistematizar as ações e encaminhamentos do GT multidisciplinar para a escrita da Política, com representantes das principais áreas da Organização e da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) contratada. Ao longo do ano aconteceram três encontros presenciais de trabalho, discussões e pesquisa à distância.

O mapeamento das necessidades incluíram aspectos como acessibilidade, comunicação, sensibilização/formação de empregados, elaboração de materiais didáticos, entre outros.

Entende-se que todos os espaços devam oferecer acessibilidade para livre circulação e autonomia à pessoa com deficiência. Desta forma, adaptações arquitetônicas na própria sede da Organização foram realizadas, como por exemplo: adequação das edificações (rampas de acesso, banheiros adaptados), sinalizações pertinentes dentro e no entorno das instalações da Organização, articulação com os serviços de transporte do município para viabilizar o acesso às aulas, adequação de horários, entre outros.

Além disso, organizaram-se diversas ações para divulgação e sensibilização de temas acerca da inclusão de pessoas com deficiência. Por exemplo, foi lançado Edital de acessibilidade, seguindo parâmetros bem definidos, seguindo as Normas da ABNT – NBR 9050: "Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos", que garante que o espaço possua as adaptações para o atendimento às pessoas com deficiência, inclusive banheiros femininos e masculinos adaptados, além de rampas de acesso. Também tivemos ações na área de comunicação: foi apresentado um clipe musical, com recursos de acessibilidade (menu acessível, janela de interpretação de LIBRAS, legenda e audiodescrição). Na área musical, em uma importante apresentação, de grande visibilidade, uma das canções apresentadas pelo coral foi interpretada em LIBRAS, garantindo a acessibilidade ao público deficiente auditivo em grandes eventos.

Uma das principais ações deste GT multidisciplinar foi a implantação de um "projeto piloto" em uma cidade localizada na região de Jundiaí, durante o ano de 2010. Esta escolha ocorreu devido ao grande número de alunos com diferentes deficiências que frequentam as aulas de música do local, assim como pelo envolvimento da equipe de profissionais envolvidos, da própria Organização, das redes municipais e dos projetos parceiros.

A implantação do projeto piloto contou com a consultoria da de uma OSCIP e com o apoio do Núcleo de Desenvolvimento Social, Educacional e Administrativo da Instituição (sede e equipe do campo). As equipes do campo e da sede participaram de reuniões e capacitações com a OSCIP que ocorreram na cidade de São Paulo, mensalmente.

Além de atividades pedagógicas propostas pela diretoria educacional, foram realizadas reuniões periódicas com a equipe do Polo, composta por educadores de violão, cordas friccionadas, coral e percussão.

Foram criadas estratégias e ações previstas a serem implementadas a partir da Política de Inclusão, com o objetivo de promover a prática coletiva da música em uma perspectiva inclusiva e garantir o desenvolvimento humano como objetivo educacional prioritário, garantindo a excelência em toda a atividade realizada.

A Política também apresenta subsídios para auxiliar em sua implementação, com conceitos e práticas específicas para o trabalho desta Organização, como acolhimento de alunos e famílias, conceituação das deficiências e dicas de convivência.

Esse documento é resultado da articulação de todas as áreas da Organização, pautado em seu Plano de Trabalho e representa o início das ações para a prática inclusiva e promoção da qualidade de ensino e de vida para todos, sem distinção.

Ensino inclusivo de música para alunos deficientes

O respeito às possibilidades de cada indivíduo e adaptação para os que possuem dificuldades acentuadas ou deficiências são questões a serem tratadas pelos educadores que, desta forma, poderão incluir em seu contexto pedagógico alunos que diferem do padrão. Segundo Gardner (1994), em princípio, todos são capazes de aprender música, pois ela é inerente ao ser humano.

A música funciona como uma atividade prazerosa para os deficientes, auxiliando na socialização, autoestima e compreensão de outras áreas do conhecimento. Apesar disso, para que esta inclusão ocorra de forma eficaz é importante observar que cada aluno deficiente possui determinadas características a serem consideradas.

Segundo Wills e Peter (2000, p. 12-13) no ensino musical para alunos com deficiência é necessário que adaptemos certas atividades, diferenciando tarefas dentro da mesma proposta, oferecendo recursos adicionais ou selecionando atividades específicas

apropriadas para cada caso. Segundo os autores, é possível que seja necessário utilizar diferentes métodos, adequados aos estilos de aprendizagem de cada aluno. Por exemplo, no caso de alunos com deficiência intelectual o educador pode pedir aos alunos registrarem uma determinada música utilizando imagens pictóricas para representar as alturas e durações ao invés de utilizar notação musical convencional.

A falta de habilidade do educador musical em lidar com alunos deficientes é um fator que contribui para que a educação musical para estes indivíduos, em nosso país, seja realizada em sua grande maioria somente intuitivamente. Louro, Alonso e Andrade (2006, p. 42) falam de suas experiências com deficientes:

> Não é raro encontrar casos de crianças com deficiência visual com estereotipias por falta de estímulo adequado, como também, dificuldades adicionais na aprendizagem devido a falta de preparo dos professores: mau planejamento, erro na utilização dos métodos, formas inadequadas de motivação, falta de informação, entre outros.

Para alunos deficientes, a educação musical pode ser responsável pelo desenvolvimento de várias faculdades humanas, como o desenvolvimento do movimento, da destreza vocal e de imagens auditivas, imaginação e interiorização de sons.

Além da elaboração de um material didático-musical específico que permita uma adaptação ou diferenciação do currículo, de acordo com cada deficiência ou necessidade, em alguns casos também é necessária a utilização de recursos materiais apropriados, chamados de tecnologia assistiva.

A Tecnologia Assistiva é um ramo da Terapia Ocupacional que visa promover adaptações que facilitem as atividades diárias dos deficientes:

> Qualquer elemento, peça de equipamento, ou sistema, que seja adquirido comercialmente sem modificações, modificado ou feito sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências (HOPKINS, 1998, apud LOURO, ALONSO, ANDRADE, 2006, p. 73).

Há adaptações instrumentais, com alterações em instrumentos musicais, caso das flautas e pandeiros para pessoas que não possuem os dois braços. Existem também as órteses, que, segundo Louro, Alonso, Andrade (2006, p. 76), são “dispositivos prescritos e fabricados somente por profissionais da área da saúde, que podem ser utilizados em qualquer parte do corpo, isoladamente ou abrangendo mais de uma articulação”. Como exemplos, temos órteses

para se segurarem as baquetas de um instrumento de percussão ou para se tocar um instrumento de teclado.

Existem também softwares para computador que podem beneficiar os deficientes visuais, como o Dosvox, que repete o que está escrito na tela. Adaptações arquitetônicas também são importantes para os deficientes visuais. Pisos antiderrapantes facilitam o uso da bengala pelos cegos e, quando coloridos adequadamente, facilitam a locomoção de pessoas com baixa visão.

Conforme o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, há várias modalidades de adaptações curriculares que podem ser promovidas em prol da aprendizagem dos alunos.

> Adaptações de Acesso ao Currículo: adaptações de responsabilidade do sistema político-administrativo, tais como: criações de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno; adaptações arquitetônicas; aquisição de mobiliário e equipamentos de recursos necessários; curso de capacitação para os professores, entre outros.
>
> Adaptações de Objetivos e de Conteúdos: de "Objetivos" – se refere à possibilidade de se eliminarem objetivos básicos, ou a possibilidade de serem criados objetivos específicos para favorecer que alunos com deficiências possam conviver com os demais alunos. De "Conteúdo" – se refere à possibilidade de se trabalhar com conteúdos programáticos diferenciados, levando em consideração as necessidades e dificuldades dos alunos [...].
>
> Adaptações do Método de Ensino e do Material: alterações na maneira de lecionar, no material utilizado para favorecer a compreensão dos alunos ou nas estratégias de ensino, levando em consideração as particularidades de cada um [...].
>
> Arranjos Musicais: quando há alterações na escrita musical, frente à obra original, tais como: arranjos instrumentais, transposições, alterações harmônicas. Feitas em duas situações: para casos específicos de aprendizagem instrumental ou para pequenos grupos instrumentais […]
>
> Adaptação 'técnico-musical': alterações na maneira de tocar determinado instrumento ou em aspectos técnicos (do instrumento), frente ao convencional, sem alterar em nada o conteúdo do essencial da obra. Tais modificações podem ser quanto ao dedilhado, distribuição de vozes, andamento, dinâmica, entre outros […] (LOURO, ALONSO, ANDRADE, 2006, p. 82-4).

Considerações finais

Com a volta do ensino de música nas escolas instituído pela Lei 11.769/08, os educadores musicais do Brasil devem se preparar para trabalhar com alunos de diferentes necessidades e dificuldades de aprendizagem, incluindo alunos com deficiências.

Na organização analisada, práticas pedagógicas voltadas à inclusão já vem sendo realizadas, e apresentam resultados significativos. A organização tem desenvolvido uma política especificamente direcionada à inclusão dos deficientes. Tal amadurecimento ocorreu após algumas etapas, expressa na finalização do documento intitulado “Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência”.

Espera-se que o presente artigo amplie o universo do atendimento da organização analisada, considerando as particulares dos indivíduos na busca da garantia de justiça social, igualdade de oportunidades e exercício das diferenças. Espera-se ainda que a experiência exposta inspire a reflexão e a divulgação de uma cultura inclusiva para a pessoa com deficiência no ensino de música.

Referências

BRASIL. **Constituição de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 10 jul. 2011.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 02/12/2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 10 jul. 2011.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 10 jul. 2011.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

LOURO, V.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. **Educação Musical e Deficiência**: Propostas pedagógicas. São Paulo: Ed. Estúdio Dois, 2006. 191 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. **Estratégias e orientações sobre artes**: respondendo com arte às necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975.

WILLS, P; PETER,M. **Música para todos**. Desarrollo de la música en el currículo de alunos con necessidades educativas especiales. Madrid: Akal, 2000.

Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano

Maria Filomena de Toledo Gorrado Barbosa França
Conservatório Estadual de Música "Lia Salgado"
filogorrado@hotmail.com

Sandra Leite de Souza Azevedo
Conservatório Estadual de Música Lia Salgado

Resumo: Este relato registra o projeto pedagógico desenvolvido para o Curso de Educação Musical - Piano no Conservatório Estadual de Música "Lia Salgado" em Leopoldina (MG). Baseado em questionamentos, reflexões e propostas pedagógicas, inaugurou-se um novo momento no que se refere à iniciação musical ao piano dentro do contexto citado. Através de uma avaliação diagnóstica, foi proposta uma mudança de paradigma, utilizando-se, como ferramentas, uma matriz curricular numa concepção rizomática, onde os conteúdos se entrelaçam e se encadeiam por incursões recíprocas. No projeto pedagógico o discurso musical organizado e significativo foi priorizado, tendo, como principal aliado, o fazer musical. O curso de piano, que, antes da implantação do projeto pedagógico aqui citado, apresentava a cada ano números decrescentes de matriculas, após o desenvolvimento do mesmo, registrou uma inversão do quadro, constatado pelo aumento significativo de matrículas no curso de piano.

Palavras chave: Projeto pedagógico, curso de educação musical - piano, Conservatório Estadual de Música "Lia Salgado".

INTRODUÇÃO

O processo de criação e institucionalização dos conservatórios estaduais mineiros, na década de 50, pelo então governador Juscelino Kubitschek, tinha por objetivo: "... constituir-se em núcleos de pesquisa musical e de orientação pedagógica, aproveitando e instigando verdadeiras vocações e, ao mesmo tempo, possibilitando uma profissão altamente criadora e lucrativa"[1]

Em 1954 foi criado o Conservatório de Leopoldina, porém só abriu suas portas à comunidade em 1956, recebendo o nome de "Lia Salgado", esposa do Dr. Clóvis Salgado, fazendo, assim, uma homenagem a este que assumiu o governo de Minas Gerais em 1955 e era leopoldinense.

O primeiro curso foi o de piano, com duração de nove anos. Somente a partir de 1976 o curso de violão e o magistério de educação artística foram iniciados. Vieram depois flauta doce, flauta transversa, canto lírico e violino. A clientela do

[1]KUBISCHEK, Juscelino. Mensagens à Assembléia Legislativa: Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1955-1959

Conservatório de Música de Leopoldina, em sua implantação, eram alunos da classe média ou alta; atualmente a clientela é de alunos das classes de baixa renda.

A base do ensino no Conservatório de Leopoldina residia no âmbito das concepções e vivências musicais fragmentadas, voltadas aos elementos técnicos e teóricos do século passado.

A grade curricular era composta por duas aulas de piano semanais, em grupos de três até quatro alunos. Os professores não utilizavam nenhuma metodologia de piano em grupo, simplesmente dividiam o tempo da aula entre os alunos. Cada aluno tinha em média 12 (doze) minutos em cada aula, totalizando 24(vinte e quatro) minutos por semana. O interesse dos alunos pelo instrumento ficava cada vez menor.

A oferta de cursos rápidos para o mercado de trabalho e as atividades físicas também foram responsáveis pelo desinteresse do estudo de música. O curso de música tornou-se desmotivante por ser extenso, variando de 9 a 12 anos de estudos.

Em 2006 a Secretaria do Estado da Educação implantou o sistema de ciclos nos conservatórios. O curso de música, que se chamava Educação Artística, passou a se chamar Educação Musical e o Ensino Médio, Curso Profissionalizante. Os cursos foram estruturados de maneira paralela ao ensino regular.

O ensino fundamental na escola regular corresponde à Educação Musical nos Conservatórios. Organizado em três ciclos de três anos cada, denominados: ciclo inicial, intermediário e complementar. O Curso Profissionalizante também tem duração de três anos. O aluno tem três anos para adquirir as competências e habilidades em cada ciclo, mudando assim para o ciclo imediatamente posterior. Totalizam-se assim doze anos de formação musical.

O ingresso do aluno ocorre a partir dos 6 anos de idade. Para aqueles alunos em idade superior, ao final do ano letivo é possível fazer o exame de capacitação, consistindo em readequá-lo ao nível de desenvolvimento das habilidades e competências do instrumento imediatamente acima, desde que não ultrapasse sua idade escolar, podendo concluir o curso de Educação Musical em no mínimo três anos e no máximo nove.

SOBRE O ENSINO DE PIANO

O curso de piano vinha sofrendo um grande declínio. O número de matrículas diminuía enquanto o índice de evasão no curso de piano aumentava assustadoramente. Em 2005 foram feitas 378 matrículas para piano.

As autoras refletindo sobre a dicotomia entre teoria e prática, passaram a delinear o tratamento que dariam ao problema. Segundo Beineke:

> "a concepção de que a teoria deve ser aplicada na prática é decorrência do pensamento de que os professores devem resolver os problemas que enfrentam na prática através da aplicação das teorias e técnicas que derivam do conhecimento científico" (BEINEKE, nº 6, p.89).

O professor, em sua prática pedagógica, deve aplicar o conhecimento sistematizado pela tradição musical ocidental para produzir soluções aos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Que estratégias/técnicas ou procedimentos viabilizados pela tradição ocidental estavam sendo utilizados na prática pedagógica?

No Conservatório de Leopoldina os alunos de piano estavam abandonando o instrumento piano, trocando-o por outro instrumento (flauta ou violão).

Como reorganizar esta ação?

O que poderia ser feito para que a evasão fosse evitada?

O que poderia ser modificado para que o ensino do piano fosse motivador e mais prazeroso?

O professor realmente consegue, em sua prática pedagógica, aplicar seus conhecimentos sistematizados e produzir soluções no cotidiano escolar?

A partir destes questionamentos as autoras iniciaram uma reflexão crítica e a análise da prática do ensino de piano, das experiências e concepções no contexto do Conservatório de Leopoldina.

MUDANÇA DE PARADIGMA

No início de 2006 foram propostas pelas autoras e também pela professora Rosenilha Fajardo mudanças de paradigmas no curso de piano. Para isso assumiram a coordenação pedagógica do ciclo inicial de piano. O processo foi executado mediante o apoio da Drª Cecília Cavaliere França.

A estratégia foi transformar o planejamento do ciclo inicial em uma matriz curricular, delineando as novas propostas pedagógicas, a partir da concepção de rizomas

Segundo França (2006):

> "a celebrada imagem do rizoma é uma notável metáfora da contemporaneidade. O termo, emprestado da botânica (um tipo de caule que cresce horizontalmente passando por diferentes pontos subterrâneos) e ampliado pelos filósofos Deleuze e Guattari (1996), passou a integrar vários dialetos, do cinema à cibernética e por que não – à música" (Borges: Fontes, 2005; Kreinz, 2004, entre outros).

Esta ideia de multiplicidade, podendo se conectar em outras direções conforme as oportunidades lhe apareçam, é um processo que permite diferentes entradas a conexões criativas, uma vez que um ponto pode conduzir a qualquer outro, sem obedecer a uma direção fixa ou previsível.

"A idéia de rizoma projeta um currículo flexível, apto a aceitar diversas configurações pedagógicas, ou seja, rizoma simboliza uma concepção curricular aberta e convidando à experimentação" (França, 2005).

Na primeira fase do trabalho foi feita uma avaliação diagnóstica dos alunos, onde foram coletados dados sobre suas dificuldades, defasagem e aspectos a serem aperfeiçoados. A partir do diagnóstico foram criados descritores para a nova matriz curricular.

Segundo Swanwick:

> "Somente quando sons se tornam gestos, e quando esses gestos mudam para formas entrelaçadas, a música pode relacionar e informar os contornos e motivos de nossas experiências prévias de vida. Somente então se torna possível "mapear" a forma simbólica da performance musical sob a forma de sentimentos humanos.Esses processos metafóricos são internos , invisíveis, mas podemos observar seus efeitos nas várias camadas na atividade musical. Chamo essas camadas materiais, expressão, forma e valor."(2003, p.56)

A matriz curricular elaborada propõe competências e habilidades musicais, norteada pelos três conceitos fundantes: Forma, Caráter Expressivo e Material Sonoro.

Materiais sonoros – como o ponto de partida. Só se tem música a partir destes materiais. A seleção de ideias e escolhas se transformam em gestos sonoros e, no nível dos materiais, irá determinar, de forma decisiva, o caráter expressivo. À medida que o aluno se apropria deste material, vai se construindo uma relação de apropriação profunda e duradoura com a música. Podem-se criar padrões rítmicos com possibilidades das mais variadas em andamentos, perfis melódicos, articulações com pulsos e impulsos desencadeando em novas composições. Isto abre novas

possibilidades de participar de discursos cada vez mais amplos no repertório simbólico caracterizando o terceiro conceito, a forma. Estas dimensões cumulativas do discurso musical desabrocham no fazer musical do indivíduo conforme sequência de desenvolvimento.

As modalidades do fazer musical nos permitem:

> "enquanto educadores, apreender o nível de compreensão musical que o aluno se revela, como um modo de otimizar o processo de educação, constituindo segundo FRANÇA e SWANWICK (2002) janelas através das quais a compreensão musical pode ser investigada" (HOLLEBACH, 2003, p. 22).

São as modalidades composição, apreciação e performance, consideradas por FRANÇA e SWANWICK (2002), de maneira integrada, como fundamentais em uma educação musical abrangente. Já a "performance instrumental numa educação musical especializada, é tida como referência de realização musical" (p.8).

Na composição ao aluno é permitido o contato com os elementos musicais. Em sua forma mais comum, ele descobre as possibilidades expressivas e sua organização através da exploração dos sons, da experimentação, preservando sua curiosidade espontânea. Essa experimentação provoca uma atividade instantânea da ação musical, instrumental e do controle do material sonoro: a improvisação. Num segundo momento , quando existe o controle deste material sonoro através do julgamento, escolha e organização formal, desenvolve-se a composição A apreciação geralmente considerada uma atividade passiva, processa-se internamente:

> "Como uma atividade engajada, a audição conduz à discriminação de elementos (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, harmonia), forma (repetição e contraste) e significados musicais. Quanto maior o conhecimento e a compreensão, maiores o interesse e o aproveitamento" (FRANÇA, 1995, p. 26).

Diferente do aprimoramento e aprofundamento técnico instrumental revelando aulas voltadas à formação de virtuoses, a "performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia" (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 14). Ela deve servir como um instrumento de expressão de concepções e intenções musicais. O controle sobre o instrumento deve ser através do desenvolvimento de habilidades motoras, perceptivas e notacionais permitidas através de obras que lhe sejam acessíveis.

A reformulação pedagógica para o curso de piano priorizou o fazer musical, introduzindo a improvisação e a criação; provocando uma mudança de postura dos professores em suas práticas, o que gerou resistência por um grupo de professores.

Fez-se necessário pesquisar e selecionar uma bibliografia para a iniciação ao piano que pudesse ser utilizada dentro do novo padrão estabelecido.

MATERIAL PEDAGÓGICO

A bibliografia utilizada, anteriormente ao projeto pedagógico aqui descrito, era composta apenas pelos livros Meu Piano é Divertido (Alice BOTELHO, 1976), The Leila Fletcher PIANO COURSE (1977) e Ciranda dos Dez Dedinhos (Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier) para o ensino inicial de piano. Com o objetivo de ampliar e diversificar buscamos contemplar livros para nortear o processo de ensino aprendizagem.

Para a prática da pré – leitura, usamos os livros: FONSECA e SANTIAGO (1993) – Piano Brincando; PIRES, BUSCACIO e MONTESANTO (2002) – Educação Musical ao Teclado; RAMOS e MARINO (2001) – Piano I; e, GAINZA – Palitos Chinos.

Baseado na abordagem da iniciação à leitura segundo USZLER, GORDON e SMITH (2000) optamos pela abordagem eclética, que é a combinação das abordagens: do dó central, das múltiplas tonalidades e da relação intervalar.

Segundo REIS (2000) e MONTANDON (1992), das obras conhecidas no Brasil utilizamos principalmente os seguintes livros na fase inicial: Hal Leonard Piano Library, The music Tree, Explorando Música através do teclado, Robert Pace .

Com relação à parte técnica na escolha de repertório, decidimos pelo seguinte caminho:

- Posição de pinça ou ponta,
- Forma de arco (posição funcional),
- Mãos alternadas sem deslocamento,
- Mãos alternadas com deslocamento em quintas,
- Mãos alternadas mais notas de harmonia ou acordes (as mãos não estão juntas),
- Movimento contrário e paralelo, melodia acompanhada por quintas e ostinatos (diferença de planos sonoros),

- Melodia e acompanhamento.

Nesta fase inicial procuramos evitar: saltos, passagens de polegar,maior abertura da mão, acordes quebrados e ritmos sincopados entre as mãos.

Depois seriam as questões mais refinadas como:

- Relaxamento do pulso para realizar o fraseado;
- Variações de toque, articulação, agógica e dinâmica;
- Pedal: - constante em final de frases, seções;
  - acordes e arpejo – coordenação sincopada ou simultânea.

No ano de 2007, as autoras puderam desenvolver melhor o material para piano até o sexto ano do curso Educação Musical através da matriz curricular assim distribuída:

Tabela 1- Matriz Curricular

	CICLO INICIAL	**CICLO INTERMEDIÁRIO**
Geografia do Instrumento	a) História do Piano e suas partes b) Geografia do Teclado c)Localização e numeração das famílias d) Nomeação das teclas	a)Mecanismo e funcionamento do instrumento b) Geografia do Teclado c) Localização e numeração das famílias d) Nomeação das teclas brancas e pretas
Corpo	a) Consciência Corporal b) Postura (braço, mão, pé (pedal))	a) Consciência Corporal b) Postura (braço, mão, pé (pedal))
Processo Criativo	a)Exploração, experimentação e criação b) Improviso nas teclas pretas (Pergunta e Resposta) c) Sonorização de estórias d) Criação (com parâmetros da apreciação) e) Paisagem sonora	a)Exploração, experimentação e criação b) Improviso c) Sonorização de estórias d) Criação (com parâmetros da apreciação) e) Paisagem sonora f) Exploração de timbres: cordas do piano, madeira do piano, pedal, teclado g) Piano preparado

	e) Exploração de timbres: cordas do piano, madeira do piano, pedal, teclado	h) Uso do pedal de maneira inovadora e ampliada (em alguns casos o pedal passa a ser o único meio de atingir determinados efeitos de ressonância).
Técnica	**Toda habilidade técnica deverá ser introduzida através de repertório por imitação.** a) Coordenação Motora (MD e ME) b) Pinça / Cluster c) Forma da mão – forma de arco (MD = 1, 5) (ME = 5, 1) d) Portamento e) Non legato f) Legato. g) Stacatto h) Forma Chopin	**Toda habilidade técnica deverá ser introduzida através de repertório por imitação.** a) Coordenação Motora (MD e ME- alternância das mãos) b) Pinça / Cluster c) Forma da mão – forma de arco (MD = 1, 5) (ME = 5, 1) d) Portamento e) Non legato f) Legato g) Stacatto h)Forma Chopin i)Forma de arco nas teclas brancas j)Passagem do polegar
Altura/Harmonia	a) Planos de Altura (G / M / A) b)Direcionalidade sonora c)Aproximação dos planos d) Pentacorde e) Tríade maior e arpejo da tríade maior (E, D, A)	a) Planos de Altura (G / M / A) b) Direcionalidade sonora c) Aproximação dos planos d) Pentacorde e) Tríade maior e arpejo da tríade maior (E, D, A) f) Pentacorde nas teclas brancas (F, C, G) g) Tríades maiores e arpejos da tríade (E, C, F, G) h) Realização da dominante das tríades (C, F, G, E, D, A) i) Tríades menores e arpejos das tríades menores (Dm, Em, Am, Cm, Fm, Gm) j) Transposição

		k) Diferenciar auditivamente o acorde maior e menor
Duração	**Todo padrão rítmico deverá ser introduzido através de repertório por imitação.** a) Curto/Longo b) Silêncio / muito longo c) Padrões rítmicos: semínima, mínima, mínima pontuada, semibreve, 2 colcheias,1semínima pontuada + 1colcheia e pausas correspondentes. d)Reconhecer auditivamente e por imitação: compassos binário, ternário, quaternário	**Todo padrão rítmico deverá ser introduzido através de repertório por imitação.** a) Curto / Longo b) Silêncio / muito longo c) Padrões rítmicos: acrescentar 4 semicolcheias,1colcheia pontuada +1semicolcheia, três quiálteras, 1colcheia +2 semicolcheias, 2 semicolcheias + 1colcheia, 1 semicolcheia +1colcheia + 1 semicolcheia e pausas correspondentes. d)Reconhecer auditivamente e por imitação compassos: binário, ternário, quaternário. e)Reconhecer auditivamente e por imitação o compasso composto f)Padrões rítmicos: 3 colcheias, 1 semínima + 1colcheia, 1colcheia + 1semínima g)Reconhecer auditivamente e por imitação compasso composto h) Ligadura de duração
Dinâmica	a) Forte /Piano b) Forte / fortíssimo – Piano / pianíssimo c) Crescendo / decrescendo	a) Reconhecer e executar no piano: piano / mezzo piano / pianíssimo, forte / mezzo forte / fortíssimo b) Reconhecer e executar crescendo / decrescendo
Forma	a) Frases (Diferenças e Semelhanças)	a) Frases (Diferenças e Semelhanças) b) Noções Básicas: A A, A A', A B, A B

	b) Noções Básicas: A A, A A’, A B, A B A, A A B c) Seções	A, A A B c) Seções d) Motivos
Ordenação	a) Leitura e escrita dos signos contemporâneos b) Ordenação dos nomes das notas c) Leitura relativa: bigrama, trigrama d) Leitura absoluta – automatismo - Extensão utilizada – (MD = Dó 3 a Sol 3 / ME = Fá 2 a Dó 3	a) Leitura e escrita dos signos contemporâneos b) Ordenação dos nomes das notas c) Leitura absoluta – automatismo d) Extensão utilizada – Dó 1 a Dó 5
Caráter /Estilo	a) Mudando de Climas b) Estilos: índio, barco, valsa, oriental, escocês	a) Mudando de Climas b)Estilos: Índio, barco, valsa, oriental, escocês, baião, samba, blues.
Andamento	a)Agógica: diferenciar andamento contrastante, rallentando e acelerando b)Diferenciar andamento: lento - allegro	a)Agógica: rallentando e acellerando/ rubato b) Diferenciar andamentos: largo – andante – moderato – allegro

Fonte: As autoras

CONCLUSÃO

O projeto iniciou-se em 2006. Durante os três primeiros anos, as autoras assumiram a coordenação do curso de Educação Musical. Em 2009, quando concluíram já ter alcançado seus objetivos enquanto coordenadoras e, consequentemente, contaminado os professores, acharam por bem passar a responsabilidade da coordenação do curso a outros colegas que estavam inseridos neste processo, tornando-os multiplicadores do processo pedagógico proposto.

Constatado foi o retorno da alegria, por parte dos alunos, ao sentar-se ao piano para tocar as músicas aprendidas. A qualquer hora que entrássemos naquela instituição podíamos perceber os alunos de piano tocando uns para os outros ensinando esta ou aquela música que haviam aprendido na semana, e, por vezes, tocando para ele mesmo.

O índice de evasão diminuiu, e o número de matrículas no piano tornou-se um dos maiores na história da instituição. Outro fator interessante observado foi em relação aos alunos que já estudavam no Conservatório, fazendo mudança de opção para o curso de piano.

Tabela 2- Matrículas no curso de Educação Musical Instrumento piano no Conservatório de Leopoldina

ANO	ALUNOS MATRICULADOS
2005	378
2006	591
2007	820
2008	906
2009	796
2010	708
2011	771

Fonte: Conservatório Estadual de Música "Lia Salgado"

Os professores das outras áreas, como violão, flauta-doce, criatividade e musicalização, interessaram-se em conhecer nosso projeto pedagógico a fim de construir para a sua área um modelo tão motivador quanto o do curso de piano.

Os professores de piano tornaram-se mais motivados vendo o resultado de seus alunos. A maior dificuldade para os professores foi a de trabalhar com atividades relacionadas à criação.

Desde 2006, quando foi iniciado o projeto aqui descrito, confeccionamos material didático autoral, que consta de atividades escritas, partituras e registros de composições próprias e de nossos alunos, além de registro audiovisual das performances. A compilação do material foi organizada a partir da matriz curricular, o que deu origem ao livro "Educação Musical ao Piano – Ciclo Inicial", que se encontra em fase de ilustração.

Os alunos que iniciaram em 2006 são hoje alunos do 6º ano do Ciclo Intermediário. Temos materiais coletados e confeccionados para originar o livro "Educação Musical ao Piano – Ciclo Intermediário".

Cremos que um grande passo foi dado rumo à educação musical de qualidade, onde a curiosidade, as escolhas e a tomada de decisão como forma de expressão consolidam o discurso musical organizado e significativo

Referências

Livros, teses, dissertações, artigos e demais textos

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. Belo Horizonte. Revista da Abem, n° 6. p.87-95.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. Cadernos de Estudos: Educação Musical. n°6. Belo Horizonte,1988.

_____. . Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. Cadernos de Estudos: Educação Musical 6, Belo Horizonte, 1988.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. Cadernos de Estudos: Educação Musical. n°6, Belo Horizonte, 1988.

BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. Belo Horizonte: Revista Abem n° 6, p. 73-85. 2001.

_____. O ensino criador e o ensino pré-figurativo. Caderno de Estudo: Educação Musical 6, p. 53-59.

BOTELHO, Liliana Pereira. Implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2002. 138p (Dissertação, Mestrado em Música).

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In Henstschke, L.; Souza, J. Avaliação em música: reflexões e práticas. São Paulo. Moderna. 2003. p.30-40.

NILSON, Deborah Fernandes. Gêneros Brasileiros a quatro mãos para iniciante de piano: um estudo de aspectos motivacionais, técnicos e estilísticos em oito peças de Ricardo Nakamura. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2005 (Dissertação, Mestrado em Música).

FRANÇA, Cecília Cavalieri. O som e a forma – do gesto ao valor (cap. 2). 2003

_____. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. Música Hoje: Revista de Pesquisa Musical, n° 4, Departamento de Teoria Geral da Música, EMUFMG, Belo Horizonte, p.41-49, 1997.

_____. Composição, performance e audição na educação musical. Belo Horizonte: EMUFMG, 1995. (Monografia).

_____. Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding. London. University of London, Institute of Educacion, 1988. (Tese, Doutorado em Educação Musical).

_____. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino na escola regular. Revista da Abem nº 15, p. 76 - 79. 2007

_____.Por uma matriz curricular. Revista da Abem nº 16, p. 84 - 94. 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; GUIA, Rosa Lúcia dos Mares. Jogos pedagógicos para a Educação Musical. Belo Horizonte.Editora UFMG 2005.

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

HOLLERBACH, Ingrid. Ensino elementar de piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano. Belo Horizonte. Escola de Música de UFMG. 2003. (Dissertação, Mestrado em Música).

KAPLAN, José Alberto. Teoria da aprendizagem pianística. 2. ed. Porto Alegre. Movimento. 1987.

REIS, Carla. A obra de Lorenzo Fernandez e a aprendizagem pianística na infância. (Dissertação, Mestrado em Música). Escola de Música, Centro de Letras e Artes UFRJ. Rio de Janeiro. 2000.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. Métodos brasileiros de iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico. Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro (Unirio). 2001. (Dissertação, Mestrado em Música).

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

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Revista da Abem. n°2. 1993.

TELES Simone Lopes. O gesto pianístico na iniciação ao piano: um estudo exploratório. Belo Horizonte. Escola de Música da UFMG. 2005. (Dissertação, Mestrado em Música).

Métodos e material de apoio às aulas citados durante o trabalho.

ADOLFO, Antônio. Iniciação ao piano e teclado. Rio de Janeiro: Lumiar Editora. 2v.

CASTRO, Tereza. Cada dedo cada som. Belo Horizonte, Mega Consulting, 2004.

CLARK, Frances; GOSS, Louise. The music tree: a plan for musical growth. U.S.A. New Jersey. Summy-Bichard Music, 1973.

DRUMMOND, Elvira.Bruno Quaino. Rio de Janeiro.

- Caderno preparatório.
- Nossos dez dedinhos – 2v

FONSECA, Maria Betânia; SANTIAGO, Patrícia. Piano Brincando: atividades de apoio ao professor. Belo Horizonte. Segrac. 1993.

GAINZA, Violeta. Palitos Chinos: 35 piezas em el estilo de los “chop-sticks” tradicionales para el aprestamiento y la ensenãnza del piano y los teclados em general. Buenos Aires. Musimed, 1986.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. Educação Musical através do teclado – Edição autorizada: Cultura Musical Ltda. São Paulo. 2ª edição revisada. São Paulo. 1986.

GUIA, Rosa Lúcia dos Mares. Tocando Flauta-doce. Belo Horizonte. 2004.

KREADER, Barbara; KERN, Fred; KEVEREN, Philip; REJINO Mona. Hal Leonard Piano Library. Milwaukee. Hal Leonard

- Piano Technique – book1
- Piano Lessons – books 1-4
- Piano Solos – books 1-4

MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. Piano I. Arranjos e atividades. Belo Horizonte. Gráfica e Editora Cultura Ltda. 2001.

NAKAMURA, Ricardo. 12 peças a quatro mãos para iniciantes de piano. Brasília. 2006.

PACE, Robert. Criando e aprendendo. Trad. Silvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen. São Paulo. Ricordi. 1973.

_____. Música para piano. Trad. Silvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen. São Paulo. Ricordi. 1973.

PIRES, Nair; BUSCACIO, Cesar; MONTESANTO, Izabella. Educação Musical ao Teclado. Editora UFMG. 2002.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. Iniciação ao piano. São Paulo. Ricordi Brasileira. 1985.

VERHAALEN, Marion. Explorando música através do teclado. Porto Alegre: Universidade. UFRGS. 1989.

Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas

Jeanine Bogaerts,Fiocruz
UFRJ
jeanineaf@yahoo.com.br

Liana Magalhães
UFRJ
magalhaes.liana@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa qualitativa está sendo desenvolvida como pesquisa de campo para o Mestrado em Educação Musical, na Escola de Música da UFRJ. Através da perspectiva inclusiva, ensinaremos música a crianças de sete e oito anos em uma escola regular da rede municipal; ou seja, teremos na mesma turma crianças surdas e ouvintes. Procuraremos estudar estratégias e metodologias de ensino que auxiliem o professor de música a cumprir a legislação que propõe a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nos diversos ambientes de ensino. Será um estudo de caso, com entrevistas com pais, professores e a coordenação da escola; registro das aulas através de filmagens e fotografias; reuniões periódicas entre as pesquisadoras e destas com os profissionais da escola, além das reuniões com a orientadora do mestrado. Relatando a experiência ocorrida na pesquisa de campo e buscando embasamento teórico adequado, procuraremos ajudar na desmistificação de que o surdo é incapaz de fazer música e de usufruir de seus benefícios.

Palavras chave: educação musical, surdos, educação inclusiva

Apresentação

Ao entrarmos em contato com a realidade de crianças surdas, inúmeras questões que relacionavam o nosso trabalho como educadoras musicais com as particularidades dessas crianças vieram à tona. Quais os desafios que o professor de música teria que superar para recebê-las em suas aulas? O que é importante conhecer sobre as síndromes e patologias para trabalharmos com as crianças com necessidades educacionais especiais? Como estabelecer critérios que diferenciam o trabalho da educação musical do trabalhoessencialmenteterapêutico?

Até o final do século XVIII os deficientes auditivos não eram considerados cidadãos, eram tidos como incapazes pela lei e, portanto, 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 conseguirem se expressar verbalmente como a maioria das pessoas. Sacks (2010) chama atenção para os constrangimentos que a pessoa surda 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; portanto, fazer com que a música - atividade considerada exclusiva dos ouvintes - integre também a vida dos surdos é aproximá-los dessa sociedade que os exclui, fazendo com que eles sintam-se participantes em seu grupo.

É natural que as pessoas estranhem a educação musical destinada a surdos; afinal, como o som e a música podem fazer parte da vida de pessoas que não ouvem? Além da descrença quanto ao fato de o surdo não poder usufruir da música e de seus efeitos, existe ainda um movimento surgido nos anos 80, nos Estados Unidos, conhecido como *Deaf Power*. Liderado por surdos, este movimento luta pelo direito a uma língua própria e reivindica o tratamento como “diferente”, em vez de “deficiente”. Afinal, de acordo com este movimento, os surdos apenas apresentam uma forma diferente de comunicação – no Brasil, por exemplo, chama-se LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). No entanto, ao pensarmos assim, os surdos se juntariam em comunidades e associações e sua inclusão na sociedade não seria algo a serlevada em consideração.

Como consequência deste movimento, vemos algumas instituições que trabalham com a educação de surdos se posicionarem contra o implante coclear e optarem pelo bilingüismo - a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita -, desconsiderando o aspecto oral e, com isso, desfavorecendo a comunicação dos surdos com a sociedade ouvinte.

Dentro dessa realidade, pouco investimento tem sido feito no desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda. Instituições que anteriormente ofereciam aulas de música para seus alunos surdos, hoje já não o fazem.

Pesquisas realizadas apontam para as possibilidades musicais do deficiente auditivo e para a relevância da vivência e da educação musical dele, em função de sua autorrealização e do seu desenvolvimento global (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003). Para ilustrar o que foi dito acima, gostaríamos de citar uma pesquisa realizada por Thelma Alvares, professora da Escola de Música da UFRJ. Durante o segundo semestre de 2008, foram oferecidas aulas de música a seiscrianças de zero a quatro anos. Essas aulas eram individuais e as crianças eram acompanhadas de suas mães. A pesquisadora pôde constatar que a educação musical contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dessas crianças. Além desta experiência, é importante citar o trabalho realizado por Clive e Carol Robbins, na *New York State School for the Deaf*, EUA. Segundo estes professores e musicoterapeutas, a educação musical para crianças surdas é viável e deve fazer parte do currículo escolar.

Gostaríamos de esclarecer que o surdo pode se valer de aparelhos que o auxiliem na percepção do som e podem percebê-lo através de condução óssea. O que propomos com a presente pesquisa é oferecer aula de música para uma turma formada por crianças surdas e crianças ouvintes*[1], como propõem as leis que tratam da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Justificativa

Nas últimas décadas, algumas ações em prol da educação inclusiva ganharam espaço político através de diretrizes legais que regulamentam o acesso à escola de crianças com necessidades educacionais especiais. Diante dessa nova realidade trazida pela implantação dessa legislação, 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 nas aulas, educadores musicais foram obrigados a questionar a respeito de novas estratégias de ensino e a se adequarem a essa realidade, discutindo o que é incluir e como se deve 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

[1]Que percebem o som através do aparelho auditivo

sonoro. Com relação às pessoas que apresentam perdas auditivas, podemos classificá-las da seguinte maneira:

· perda leve – 26 a 40 dB. Escuta os sons, desde que estejam um pouco mais alto.

· perda moderada – 41 a 55 dB. Geralmente essas pessoas perdem com freqüência trechos das conversas e trocam a palavra ouvida por outra foneticamente semelhante.

· perda acentuada – 56 a 70 dB. Deixa de escutar sons importantes do cotidiano: campainha, telefone, televisão e outros.

· perda severa – 71 a 90 dB. Escuta apenas sons fortes: cachorro latindo, avião, caminhão, serra elétrica. Só percebe a voz humana com auxílio de aparelhos.

· perda profunda – acima de 90 dB. Escuta os sons graves que transmitem vibração: avião, helicóptero, trovão. (SÉRIE AUDIOLOGIA, INES, 2005, p.35)

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. Principalmente se usarmos instrumentos de percussão e instrumentos graves.

Gostaríamos de contribuir fornecendo, além da pesquisa bibliográfica, o relato das observações da pesquisa de campo que procurará diferentes procedimentos e estratégias de ensino para que o professor possa favorecer a inclusão 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 com as outras crianças. 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 e, quando nos expressamos, mostramos nossas qualidades e nossas dificuldades (GAINZA, 1988).

Como professores, devemos oferecer aos alunos inúmeras possibilidades de mostrarem suas características e peculiaridades, valorizando a diversidade e, ao mesmo tempo, promovendo o respeito e a integração de todos no grupo. 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.

Objetivos

I. Observar os resultados de aulas de música para um grupo constituído por crianças surdas e ouvintes.

II. Descrever as atividades realizadas, como se deu o processo de aprendizagem dessas crianças e a interação entre elas.

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.

Referencial teórico

Discutiremos a proposta inclusiva assumindo, como Guebert (2008) propõe, uma atitude filosófica perante o assunto. A autora cita Dewey que afirmou devermos fazer uso da filosofia com o objetivo de atuarmos de forma mais experimental, testando as ideias antes de agirmos, viabilizando a solução de problemas e valorizando as escolhas individuais.

Além disso, Chauí (1994) também nos ajudará definindo a atitude filosófica e o pensamento crítico. Com Skliar (apud RODRIGUES, 2006), questionaremos os padrões de normalidade impostos pela sociedade e a “diferença” vista pela sociedade como algo pejorativo. Naujorks e Nunes Sobrinho (2001) fornecerão diferentes abordagens metodológicas de pesquisa na Educação Especial, o que nos ajudará a definir os procedimentos que serão realizados durante o projeto e na posterior análise dos dados.

Procuraremos ainda cruzar informações entre a educação especial e a educação musical e, para isso, nos utilizaremos de Rodrigues (2006), Beyer (2005) e Carvalho (2004).Baseados em Carvalho (2004), Beyer e Denari (apud RODRIGUES, 2006),

discutiremos as políticas e práticas escolares que, como Carvalho coloca, são elitistas e excludentes.

Com relação à educação musical para crianças com necessidades educacionais especiais, recorreremos a Santos (2008) e Gainza (1988) que tratam do assunto, porém restringindo-o a algumas deficiências específicas e apenas a instituições especializadas no ensino destas crianças. No que se refere à educação musical para crianças com necessidades especiais, Louro (2006) nos orientará em relação aos procedimentos e atividades que poderão ser utilizadas durante as aulas. Haguiara-Cervellini(2003) também será pesquisada, pois traz questões relevantes quanto à musicalidade do surdo que, segundo ela, é desconhecida e desconsiderada pela sociedade.

Além destes, utilizaremos 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 entre três a dezesseis anos, e foi desenvolvido através de pesquisas e experiências durante quatro anos no *"New York State School for The Deaf"*, Rome, NY.

Procuraremos, durante o planejamento e desenvolvimento da pesquisa de campo, desenvolver nas crianças habilidades e conceitos musicais, oportunizando momentos onde elas possam se expressar. Para tanto, Swanwick (2003) e Gainza (1988) nos fornecerão informações e referências para que os objetivos musicais estejam sempre em primeiro plano.

Metodologia

Esta pesquisa qualitativa irá se basear na experiência de aulas de música para quinze crianças,sendo nove surdas e seis ouvintes, entre sete e oito anos em uma escola regular municipal, onde não há um professor especialista na área de música para esses alunos. Será um estudo de caso, que incluirá:

1. Entrevistas semi-estruturadas com os pais, professores e a coordenação.
2. Planejamento das atividades com base na discussão e avaliação das aulas anteriores.
3. Efetiva participação e observação das aulas ministradas com relatórios semanais.
4. Registro das aulas em vídeo e fotografias para observação e análise.
5. Reuniões periódicas realizadas com a professora da turma e a coordenação da escola para avaliação do processo e triangulação.
6. Encontros com a nossa orientadora para acompanhamento e auxílio do processo.

Procuraremos através de uma análise criteriosa dos dados obtidos, colaborar com o cotidiano do professor de música que recebe, ou irá receber, em suas aulas crianças surdas.

Resultados parciais da pesquisa de campo

Pudemos constatar, até o presente momento, que o interesse pela música é grande, tanto por parte das crianças surdas como das ouvintes. A aula de música se apresenta para elas como uma novidade já que a escola não oferece esse tipo de atividade para os alunos. Mesmo sem conhecer o grau de surdez de cada criança, observamos que muitas possuem uma boa audição residual e, além disso, se valem do toque 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, mesmo quando estes não estão tão próximos ao instrumento, devido à intensidade sonora que estes podem produzir.

Podemos citar como objetivo principal das aulas a conscientização das crianças para o fenômeno sonoro, chamando atenção para o contraste entre o som e o silêncio. Utilizamos cartões coloridos que indicavam uma cor para o som e outra para o silêncio; jogos com bola, onde a bola deveria passar de um aluno para o outro enquanto a música estivesse sendo cantada; atividades que estabeleciam que as crianças deveriam caminhar quando houvesse som e parar quando houvesse silêncio; além da dança das cadeiras.

Procuramos ainda mostrar às crianças surdas que, apesar da surdez, elas podem utilizar a voz 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.

Apesar de a pesquisa estar no início, podemos considerar que as crianças gostam das aulas de música e, de uma maneira geral, se mostram motivadas a participar das atividades. No entanto, foi possível notar nestas primeiras aulas certa separação entre os alunos surdos e os ouvintes. Atribuímos isso ao fato desses alunos não estudarem juntos nas turmas regulares. Nesta escola, os alunos surdos ficam separados dos ouvintes durante o primeiro e o segundo ciclos escolares (do 1º ao 5º ano) para se apropriarem da LIBRAS de forma mais completa. É

perceptível, entretanto, que com o passar das aulas, essa distância vem diminuindo. Isso mostra que a interação entre os alunos é possível e que o respeito, que é um dos fatoresque possibilita a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos mais variados ambientes, pode ser mais facilmente conquistado se apresentarmos experiências que valorizam o potencial que essas pessoas possuem. Esperamos ainda, através de nosso relato, contribuir para a desmistificação de que o surdo é incapaz de fazer música e de usufruir de seus benefícios.

Referências

ALVARES, Thelma Sydenstricker. *Aulas de música para crianças surdas como meio de estimulação do desenvolvimento musical e global de crianças de 0 a 3 anos. In:* Anais do V SIMCAM. Goiânia, 2009.

ALVES, Fátima. *Inclusão: muitos olhares,* vários *caminhos e um grande desafio.* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

BEYER, Hugo. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL/CNE. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Brasília, 2001

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia.* São Paulo: Ática, 1994.

CARVALHO, Rosita. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is".* Porto Alegre: Mediação, 2004.

GAINZA, VioletaHemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GUEBERT, Mirian. C. C. *Inclusão: uma realidade em discussão.* Curitiba: Ibpex, 2007

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. *A musicalidade do surdo: representação e estigma.* São Paulo: Plexus, 2003

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.

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: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

ROBBINS, Carol &ROBBINS, Clive. *Music for the hearing impaired & other special groups. A resource manual and curriculum guide.* New York: Magnamuica-Baton, 1980

RODRIGUES, David. *Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006

SANTOS, Claudia E. C. dos. *A educação musical especial: aspectos históricos, legais e metodológicos.* 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal de Rio de Janeiro.

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

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

Prática musical e motivação: um estudo sobre a possibilidade da experiência de fluxo

Felipe dos Anjos Afonso
UFPR
afonso_felipe@hotmail.com

Resumo: Nesta pesquisa em andamento são apresentados resultados parciais do estudo no qual se procura debater a motivação na prática musical de alunos de graduação. Segundo Bzuneck (2001), Varela e Moraes (2007) a motivação é um dos pré-requisitos mais relevantes no processo de aprendizagem e atualmente a motivação na aprendizagem está sendo estudada eminentemente por profissionais da área de psicologia, com o predomínio das abordagens inerentes a psicologia cognitiva. Dentre várias abordagens destacam-se a teoria do fluxo a qual é o referencial teórico desta pesquisa. Csikszentmihalyi (1999) descreve a "experiência do fluxo" como um envolvimento total do sujeito para realizar determinada tarefa, com grande concentração, e emoção. Sendo assim o objetivo geral desta pesquisa foi avaliar o processo de motivação na prática musical, de um grupo de alunos de graduação em música das instituições: UFPR, EMBAP e FAP, pautada nos conceitos teóricos da teoria do fluxo. Como objetivo específico pretendeu-se, através de revisão bibliográfica, debater sobre motivação e aprendizagem em música e experiência de fluxo. O trabalho encontra-se em fase final de análise de dados.

Palavras chave: cognição, experiência de fluxo, educação musical.

Introdução

A motivação pode ser entendida como alguma força interior, impulso ou uma intenção que leva uma pessoa a fazer algo ou agir de certa forma. Tapia e Fita (2006, p.77), definem a motivação como "um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo". Na área da aprendizagem, a idéia de diversos autores como: Bzuneck (2001); Varela e Moraes (2007); Campos (1971); convergem para a unânime opinião de que a motivação representa um dos pré-requisitos mais relevantes no processo de aprendizagem, e de acordo com este projeto, para o processo de aprendizado musical. Desta forma, é possível interpretar que as variáveis próprias da motivação garantem o direcionamento da atenção e da persistência para a realização de uma tarefa.

Segundo Bzuneck (2001), a motivação na aprendizagem está sendo estudada eminentemente por profissionais da área de psicologia, com o predomínio das abordagens inerentes a psicologia cognitiva. Dentre essas abordagens destacam-se o estudo da autodeterminação, expectativa-valor, auto-eficácia e auto-regulação e teoria do fluxo, esta ultima utilizada neste projeto. A teoria do fluxo é apresentada por Csikszentmihalyi (1999), a qual tem como conceito básico o envolvimento total do sujeito para realizar determinada

tarefa, tendo um retorno, positivo ou negativo, imediato. Sendo assim o objetivo geral desta pesquisa foi avaliar o processo de motivação na área musical, de um grupo de alunos de graduação em música das instituições: UFPR, EMBAP e FAP, pautada nos conceitos teóricos da teoria do fluxo. Como objetivo específico pretendeu-se, através de revisão bibliográfica, debater sobre motivação e aprendizagem em música e experiência de fluxo; analisar, através de coleta de dados, quais são os processos motivacionais que estão ligados à prática musical dos estudantes relacionando esses processos com fatores intrínsecos e extrínsecos.

O presente trabalho foi dividido em três partes. Na primeira, se discute sobre motivação, aprendizagem e motivação na prática musical, na segunda se aborda sobre a teoria fluxo de Csikszentmihalyi e na terceira descreve-se o método, instrumento de coleta de dados e a apresentação dos resultados preliminares obtidos na pesquisa. A investigação do assunto motivação, aprendizagem e teoria do fluxo, torna-se significativa à medida que poderá trazer contribuições para as discussões sobre a prática musical, uma vez que o tema motivação é considerado por muitos teóricos como um fator primordial no processo de aprendizagem.

Motivação e Aprendizagem

Inúmeros autores afirmam que a motivação é primordial no processo de aprendizagem. No entanto, devemos ficar cientes que os termos motivação e aprendizagem, têm um longo percurso histórico dentro da ciência psicológica e como conseqüência possuem diversas conjecturas que apresentam diversas definições sobre os termos motivação e aprendizagem. Segundo Bzuneck (2001), a motivação foi estuda ao longo dos anos sob diferentes ângulos gerando inúmeras abordagens e teorias, sendo assim, ela aparece hoje como um objeto altamente complexo. Outro fator de relevância é convergir o estudo da motivação para uma área específica, no caso desta pesquisa aprendizagem musical, uma vez que na vida humana existe uma infinidade de áreas onde a motivação tem características distintas. Já a aprendizagem para Falcão (1989) possui duas vertentes principais: a escolas associacionistas da reflexologia e do behaviorismo e a escola cognitivista do gestaltismo. Por esse motivo, torna-se pertinente abordar neste capítulo o tema da motivação e aprendizagem utilizando, sobretudo, o aporte teórico das vertentes cognitivistas, uma vez que esta pesquisa está baseada na teoria do fluxo, a qual está em congruência com a escola cognitiva.

Falcão (1989) afirma que muitos especialistas sintetizam a motivação humana ou motivos básicos em auto-conservação, que é satisfazer-se dentro de um quadro referencial imediato, e auto-expansão, que se refere projetar-se na vida em busca de realizações. No

entanto o mesmo autor adverte que os motivos básicos desdobram-se em diversos outros motivos:

> De acordo com as características inatas de cada um, com o ambiente em que viver e a educação que receber, de acordo com o modo como ocorrer à interação entre essas características da pessoa e do meio teremos: a diferenciação dos motivos básicos de auto-conservação e auto-expansão numa série de outros, a determinação de objetivos que atendam a estes motivos, e a escolha de caminhos que levem a esses objetivos (FALCÃO. 1989, p.61).

Tendo em vista que a vida humana desenvolve-se em diferentes níveis (biológico, psicológico, social), Davidoff (1983) e Falcão (1989) afirmam que correntemente, psicólogos estudam motivos desdobrando os motivos básicos em: a) motivos fisiológicos, que visam satisfazer necessidades relacionadas com a sobrevivência; b) motivos sociais, que surgem para contemplar as necessidades de sentir-se aceito, aprovado e estimado, como, por exemplo, no contexto educacional ter a aceitação de professores e colegas de classe; e c) motivos para estimulação sensorial, que se refere ao funcionamento dos sentidos. Segundo Csikszentmihalyi (apud Davidoff 1983), quando há ausência de estimulo sensorial, temos um aumento da irritabilidade e depressão e, ao mesmo tempo, um decréscimo em atividades que envolvem ações criativas. Quando esta ausência de estimulo é muito longa, pode culminar em alucinações.

Como citado anteriormente, dentre das abordagens cognitivas destacam-se, segundo Araújo (2009) as teorias: Teoria da autodeterminação, a qual é fundamentada na interpretação da motivação humana baseada nas necessidades humanas inatas esta teoria foi estudada amplamente por Deci e Ryan; Teoria de expectativa-valor, na qual estabelece como determinante no processo motivacional do indivíduo componentes individuais de valoração da atividade realizada bem como a confiança nas habilidades e expectativas de sucesso do próprio sujeito; Teoria da auto-eficácia e auto-regulação, que pode ser descrita como uma avaliação que o sujeito realiza a respeito das suas competências para resolver situações determinadas; Teoria do fluxo, que esta relacionada com o pesquisador Mihaly Csikszentmihalyi, o qual enfatiza que para gerar o estado fluxo, que seria uma imersão numa atividade determinada, é necessário levar em consideração a necessidade de se estabelecer metas, elementos da motivação intrínseca e componentes afetivos.

Motivação intrínseca e extrínseca

Dentro da temática da motivação encontramos os conceitos motivação intrínseca e motivação extrínseca, os quais aparecem com certa regularidade nas abordagens citadas nesta pesquisa. Não é o objetivo nesta pesquisa explicar estes conceitos em cada uma das abordagens aludidas, mas sim apresentá-los de maneira global, o que ajudará na familiaridade com o assunto. Segundo Guimarães (2001), a motivação intrínseca é a escolha de uma atividade específica por esta ser interessante, que de alguma forma gera satisfação. "A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos." (GUIMARÃES, 2001, p.37). Em outras palavras, o indivíduo se sente motivado para realizar uma tarefa determinada, provocando sua execução, pois a satisfação se encontra no próprio processo de efetivação da tarefa. A motivação extrínseca para Falcão (1989) ocorre quando o indivíduo realiza uma atividade, e esta serve para atingir outro objetivo. Boruchovitch (2001) define como a motivação para trabalhar em reposta a algo externo à tarefa ou atividade, como obtenção de recompensas, materiais ou sociais, de reconhecimento. Dentro da teoria do fluxo, Csikszentmihalyi (1999) a motivação intrínseca e extrínseca estão ligados à entropia psíquica, isto é, um estado que não podemos usar nossa mente de maneira eficaz.

> A entropia psíquica é mais elevada quando as pessoas sentem que o que fazem é motivado por não terem nada melhor para fazer. Assim, tanto na motivação intrínseca (querer fazer) como na motivação extrínseca (ter de fazer) são preferíveis ao estado onde se age por falta de coisa melhor, sem possuir qualquer tipo de meta para focalizar a atenção (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.30).

Para este autor, a motivação concentra a energia psíquica, estabelece prioridades criando assim ordem na consciência, não deixando os processos mentais tornarem-se aleatórios.

Aprendizagem

Segundo Campos (1986) e Sternberg (2000), o conceito de aprendizagem tem suas origens na antiguidade. Segundo estes autores, Platão considerava que a aprendizagem era uma reminiscência de idéias contempladas numa encarnação anterior enquanto que Aristóteles apresentava uma visão científica, pois julgava que o aprendizado começava pelos sentidos. No renascimento, Campos e Sternberg indicam a mesma dualidade: racionalismo e

empirismo, com Descartes que afirma que a plena evidência dos sentidos deve ser considera incerta, falsa e Locke que desenvolve a concepção da tabula rasa, ou seja, a negação de idéias inatas. Por fim os autores citados apontam que, alguns anos mais tarde, houve o início da síntese dialética destas questões com Kant, o qual afirma que o conhecimento não é baseado apenas na experiência (tese), mas também pode ser inato (antítese). Os conceitos desenvolvidos por Kant convergiram com a explosão científica da fisiologia no século XIX, época em que a psicologia vinha tornando-se uma disciplina científica focada na mente e no comportamento, e por esta razão veio a desvincular-se gradativamente da filosofia e da medicina tornando-se uma área independente. Depois do desenvolvimento das primeiras escolas em psicologia (estruturalista, funcionalista e associacionista) estabeleceram-se as vertentes da reflexologia e do cognitivismo.

Aprendizagem tem como definição, segundo Hilgard (1979), um processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo. Falcão (1986) define aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento. Para este autor é possível propor além da definição a caracterização de aprendizado. Para ele existem duas formas de caracterizar aprendizagem. A primeira é aprendizagem como processo acumulativo, na qual cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido pelo indivíduo. Este primeiro tipo está intimamente ligado com a reflexologia, onde o comportamento é uma associação de experiências. A segunda é a aprendizagem como processo integrativo, onde cada nova experiência modifica o quadro anterior, fazendo o indivíduo reestruturar-se, a qual está ligada ao cognitivismo.

Motivação e Prática musical

Young (apud Campos 1986), afirma que todo comportamento é motivado, sendo assim é coerente interpretar que a motivação constitui o aspecto dinâmico da aprendizagem musical. A motivação vem sendo abordada em diferentes áreas da música, como a educação musical, cognição, práticas interpretativas, entre outros. Para Araújo (2009), as diversidades nas pesquisas em música, apresentam implicações significativas, por revelar dados que possa orientar atividades docentes e promover o entendimento de processos motivacionais inerentes a formação musical do sujeito. Segundo Sloboda (2008), a motivação é a habilidade de formar e sustentar objetivos, e na área da música a motivação inicial consiste freqüentemente no desejo de ser capaz de reproduzir sons musicais de uma cultura. Na área de ensino/prática

musical temos várias pesquisas de como a motivação esta inserida neste processo com os autores: Custodero (2006), O´Neill (1999), McCormick e Mcpherson (1999), Tsitsaros (1996).

Teoria do Fluxo

Nas pesquisas realizadas pelo psicólogo Csikszentmihalyi (1999), experiência do fluxo é apresentada como uma organização dos processos mentais criando assim ordem na consciência, chegando ao estado de controle da vida psíquica através da concentração, e evitando a entropia psíquica, isto é, estado em que a atenção do indivíduo não é utilizada de maneira eficaz, pois a mente esta ocupada com emoções negativas. Outras características seriam o estabelecimento de metas claras, equilíbrio dos desafios de acordo com as habilidades do indivíduo e o desaparecimento da autoconsciência.

> A sensação que suas aptidões são adequadas para lidar com os desafios imediatos, num sistema de ação limitado por regras e voltado a um objetivo que oferece indícios claros de como esta o desempenho individual. A concentração é tão intensa que não atenção excedente para pensarmos em outras coisas irrelevantes, ou para nos preocuparmos com problemas. A autoconsciência desaparece, e o sentido de tempo se altera (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.109).

Para o autor as metas têm um significado importante, pois através delas é que o indivíduo consegue organizar a energia psíquica, formar o seu tipo de self e determinar a sua auto-estima, sendo esses parâmetros relevantes para se atingir o estado de fluxo. Sendo assim ele julga que para administração de suas metas, o indivíduo deve compreender as raízes de suas motivações e habilidades, escolhendo metas que ordenarão sua consciência, não desordenado outros planos, como social ou material. Para experiências ótimas, com possibilidades de se atingir o fluxo, as habilidades devem estar em congruência com os desafios impostos, no entanto a cada experiência realizada é preciso sempre desenvolver novos níveis de desafios e habilidades, pois a não manutenção desses níveis leva o individuo a se afastar do estado de fluxo. O Fluir pode acontecer por uma coincidência de condições internas e externas, mas segundo o autor é mais provável que ela ocorra procedente de uma atividade estruturada, da habilidade do indivíduo para fazê-lo acontecer ou de ambas.

Csikszentmihalyi (1999) esclarece que quando o indivíduo envolve-se no estado de fluxo, há uma grande possibilidade de ocorrer um crescimento pessoal, pois a cada etapa atingida o indivíduo procurará adequar novamente à atividade, impondo maior grau de dificuldade, de acordo com as suas habilidades, sendo esta última desenvolvida pelas

atividades e experiências anteriores, para atingir o estado de fluxo novamente. Sendo assim a experiência de fluxo pode ser um fator importante na área educacional.

Metodologia e resultados preliminares

Para desenvolver esta pesquisa, optou-se pela utilização do estudo de levantamento ou survey. Segundo Babbie (1999) survey é um tipo particular de pesquisa social empírica, a qual tem como objetivos básicos, ou gerais: descrição, explicação e exploração. Segundo o autor, a survey geralmente visa atingir mais de um desses objetivos. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela utilização de questionário, o qual é composto por questões abertas, fechadas e dissertativas. Para Gil (1999) a utilização de questionário é vantagioso, pois é possível atingir um grande número de pessoas; o pesquisador não influência nos resultados e a possibilidade de anonimato para os respondentes da pesquisa.

O questionário utilizado nesta pesquisa está dividido em duas partes. A primeira parte, nomeada como dados gerais, possui questões para delinear o perfil da população envolvida no experimento, sendo assim temos as seguintes questões: Idade; sexo; qual instrumento o participante pratica; número de anos que se pratica musica; qual estilo de música é praticado; Na segunda parte do questionário temos questões relacionadas com a prática musical do participante, nesta seção temos as seguintes questões: quanto tempo o participante pratica por semana; Qual é o motivo de estudo em musica e 14 questões relacionadas com o seu estudo cotidiano. Estas 14 questões, que segue o padrão de escala Likert contendo as indicações: sempre, quase sempre, raramente e nunca, foram delineadas para analisar na prática do estudante os seguintes parâmetros: motivação; metas / organização; forma de estudo; sentimento de competência; emoção; concentração.

Foram convidados a participar desta pesquisa 40 estudantes de música, 22 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, das seguintes universidades e faculdades de música de Curitiba: EMBAP (Escola de Música e Belas Artes), UFPR (Universidade Federal do Paraná) e FAP (Faculdade de Artes do Paraná). O Contato com os participantes foi feito via correio eletrônico. Os questionários foram enviados para diferentes grupos de alunos das instituições mencionadas. Analisando a prática musical 87,5% alegaram que o motivo para o estudo de música estava ligado a questões pessoais. Na área motivacional, 92,5 % afirmaram gostar de praticar seus instrumentos musicais e 95% alegaram que a escolha do repertorio é um fator importante para motivar o estudo. Sobre o processo de estudo, 75% dos participantes afirmaram planejar suas atividades de estudos e 90% dos participantes confirmaram que percebiam um processo de concentração durante a prática musical. Nesta análise também foi

possível verificar os fatores perda de noção de tempo e aspectos emocionais, que estão relacionados com o estado de fluxo, os quais foram indicados pela maioria dos estudantes. Assim, pôde-se concluir que a maior parte dos músicos vivenciava em sua prática experiências que podem resultar no estado do fluxo. Dentre os aspectos mais significativos no processo de estudo dos participantes foram verificadas: A) a escolha de repertorio que permita o equilíbrio entre habilidades e desafios; B) e o estabelecimento de metas como estratégias de organização da prática cotidiana.

Referências

ARAÙJO, Rosane Cardoso de, ILARI, Beatriz (Org.). Mentes em música. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

BORUCHOVITCH, Evely. BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes, 2001

BABBIE, Earl. Métodos de Pesquisa Survey. BH: Editora UFMG, 1999.

CUSTODERO, L A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: Ilari, Beatriz (Org.). *Em busca da mente musical.* Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 381-399.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.* Rio de janeiro: Rocco, 1999.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

DAVIDOFF, Linda L. Introdução à psicologia; tradução de Auriphebo Berrance Simões e Maria da Graça Lustosa São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FALCÃO, Gerson Marinho. Psicologia da aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 1989.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas em Pesquisa Social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HILGARD, Ernest Ropiequet; ATKINSON, Richard C; CHATHA. Introdução à psicologia**.** São Paulo: Nacional, 1979.

MCCORMICK, J e MCPHERSON, G.E. Motivational and self regulated learnig componentes of musical practice. Bulletin of the Council for Research in Music Education 1999, 141, 98-102

O´NEILL, S. Flow theory and the development of musical performance skills. Bulletin of the Council for Research in Music Education 1999, 141, 129-134.

SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música; Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

STERNBERG, R. J. Psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA, Tais Dantas A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação. In: Anais do V Simpósio de Cognição e Artes Musicais – Internacional.Goiânia: SIMCAM, 2009, p. 266-276.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Cartula. A motivação em sala de aula: o que é e como se faz. São Paulo. Editora Loyola, 2006.

TSITSAROS, C. Practing at the elementary level. In J. Lyke, Y. Enoch & G. Haydon (orgs.) Creative Piano teaching pp.121-130. Champaing: stipes Publishing 1996.

Processo contínuo de Musicalização no Coral Seios da Face da Universidade Federal do Ceará

Alessandra Araújo da Silva
UFCE
lessa.as@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata-se das principais práticas musicais desenvolvidas para a realização de um projeto de educação musical com o Coral Seios da Face da Universidade Federal do Ceará - UFC. Este desempenha um papel importante junto aos estudantes e a comunidade que assume o caráter de coro escola, investindo, assim, na democratização e acesso às diversas práticas musicais. O objetivo é descrever como se realizaram e desenvolveram-se as atividades de musicalização como percussão corporal e solfejo relativo, ao longo dos ensaios. A metodologia realizou-se através dos diários de campo feito nos ensaios, ocorrentes duas vezes na semana, registros em áudio e vídeo, entrevistas fundamentações teóricas de autores próximos da temática como Koellreutter (2001) e Paz (2000). Assim, este trabalho descreve o relato de experiência sobre as atividades de musicalização utilizadas no Coral Seios da Face como proposta de trabalho e desenvolvimento musical do grupo e, ao final, apresenta os desafios e os resultados alcançados, no período de março a julho do presente ano, na cidade de Fortaleza.

Palavras chave: Canto coral, Percussão Corporal, Solfejo

Coral da área da Saúde da Universidade Federal do Ceará

O projeto Coral da Área da Saúde da Universidade Federal do Ceará – UFC - surgiu no final dos anos de 1980, então chamado “Coral Projeto”, com o objetivo de incentivar a prática de atividades artísticas dentro da universidade. O coro era constituído de vozes mistas e contava, somente, com a participação de alunos do curso de medicina.

Em 1997, devido à escassez de vozes masculinas, as atividades do grupo passaram a ser desenvolvidas apenas por mulheres, tornando-se um coro feminino de nome “Seios da Face[1]”. No ano seguinte, 1998, o grupo foi institucionalizado quanto projeto de extensão universitário, assumindo o caráter de agente de integração social, política e cultural entre estudantes dos mais variados cursos e a comunidade local. Desde a sua formação, o Coral Seios da Face, dedica-se à pesquisa e a interpretação da literatura coral, assim como, descobrir e explorar as possibilidades estéticas em espetáculos de música coral em espaços teatrais, tendo como principais práticas desenvolvidas: a técnica vocal, oficinas de teatro e o uso de outras formas de expressão musical, como: a percussão corporal e vocal.

[1] Seios da Face: o nome faz referência às cavidades de ressonância situadas ao lado das fossas nasais e, também, fazendo uma alusão ao grupo formado somente por mulheres.

Através de uma prática coral calcada em tais atividades citadas, o grupo montou ao longo de 14 anos, 6 (seis) espetáculos: *Cor de Rosa Choque (1997), Cabaret Noite Ocidental (1999), Made in Brasil (2000), Espiral de Sons (2004), Juntas Num Só Ser (2007) e Só Sei Que Foi Assim... (2009).* Diante do fato de, na cidade de Fortaleza, não haver escola de música pública, defendendo a premissa de que fazer arte não é privilégio de alguns, bem dotados, mas que pode ser fruída por todos (e não apenas pelos futuros músicos) e que, isso contribui para a formação integral do indivíduo, o novo projeto do Coral Seios da Face busca proporcionar aos seus integrantes situações para um fazer musical, que além do desenvolvimento e aprimoramento da técnica vocal e do canto coletivo, inclui: leitura, escrita da música, solfejo, a consciência e o sentido rítmico.

> Aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem 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 (KOELLREUTTER *apud* BRITO, Teca, 2001, p.41)

Na tentativa de explorar um fazer musical, de caráter ativo e reflexivo, o princípio norteador desse projeto é partir do fazer prático ao conhecimento teórico, ou seja, do ensino da música totalmente vinculado à vivência, revestida de prazer, concentração e criatividade, evitando teorias e definições áridas, investindo assim, na intuição sensitiva e na motivação intrínseca do grupo. Segundo a autora:

> (...) antes de ensinar o nome das notas e os valores de duração e de abordar os intervalos e os compassos, o aluno deve ouvir e sentir a música, vivenciando os fenômenos musicais, procurando discernir atenta e intuitivamente as relações sonoras entre dois sons (mais agudo ou mais grave), assim como a duração maior ou menor de determinados sons etc. Os conhecimentos teóricos só terão importância se forem o resultado de uma experiência musical vivenciada. (PAZ, 2000, p.47)

Assim, por meio desse projeto, que tem a duração de dois anos, buscam-se meios de promover a educação musical, partindo do uso da voz e do corpo como instrumentos de musicalização. O foco desse relato é o período entre março e julho de 2011, dado início a execução do projeto.

Desenvolvimento do projeto

O processo de seleção das coralistas aconteceu através de uma observação prática, na qual foram avaliados diferentes parâmetros musicais e vocais, a fim de conhecermos o material vocal de cada integrante, detectando suas particularidades. Como a experiência prévia, do saber musical, não era pré-requisito, essa seleção baseou-se em princípios como comprometimento, organização, disponibilidade e disciplina que são atributos indispensáveis para a realização de objetivos artísticos e educacionais qualitativamente elevados. O grupo conta, atualmente, com 12 coralistas, sendo cinco destas da área da música e, as outras, de cursos diversos e da comunidade, cuja faixa etária é entre 20 e 30 anos. Os ensaios do grupo acontecem duas vezes por semana com duração de três horas, tendo um dia a mais para a realização das aulas de sapateado, dança contemporânea e percussão instrumental que terão início no segundo semestre do presente ano.

Com o intuito de enfatizar o desenvolvimento técnico vocal, rítmico, melódico, o movimento e a integração das linguagens artísticas, as práticas desenvolvidas, de forma criteriosa e sistemática, foram: técnica vocal individual e coletiva, percussão corporal aliada ao movimento e solfejo relativo, abordando atividades musicais lúdicas e funcionais que exercitam a criação e a improvisação das coralistas. Os conteúdos foram trabalhados de forma gradual e, em nível crescente de dificuldade e interligados, baseando-se em um "processo de aprendizagem que deve integrar os conteúdos de forma que as fases sejam vivenciadas em um vínculo contínuo". (SWANWICK, 2003, p.70)

Quanto à temática vocal, foram realizados exercícios referentes ao relaxamento, controle respiratório, ressonância, articulação e projeção, no intuito de alcançar uma produção vocal de qualidade e livre de esforços prejudiciais. (JORDAN, 1996; 2005)

Através do recurso da percussão corporal que, apresenta uma proposta pedagógica baseada na utilização do corpo como instrumento musical, trabalhou-se a consciência rítmica, a improvisação e a memória musical através de jogos, como:

- *Flechas*: realização do formato da mão em flecha enviada para alguém que envia para outra pessoa e assim sucessivamente;
- *Ecos*: repetir o que se ouviu;
- *Pergunta e resposta ou Refrão e improviso*: improvisar um seguimento musical depois de ouvido um estímulo improvisações rítmicas e melódicas;

A partir do método proposto por Dalcroze, a parte do movimento (relação ritmo-corpo), com exploração do espaço, controle do corpo, coordenação, utilizou-se a metodologia "O Passo" [2] que consiste no desenvolvimento da percepção rítmica combinada ao movimento.

> No início do século, Jacques Dalcroze estabelece o princípio da natureza fisiológica do ritmo musical e, inspirado pela relação música-movimento, cria seu método de rítmica, propondo o uso do corpo como "instrumento musical". Tendo por base a audição, inclui a representação corporal correspondente de todo e qualquer acontecimento sonoro (seja este de caráter rítmico, melódico, harmônico ou formal), refinando o gesto e tornando-o preciso, flexível, expressivo. (DALCROZE *apud* GRAMANI, 1996, p.09)

Após a compreensão e a vivência de tais noções musicais, trabalhamos o recurso da Silabação Rítmica. Este é um método baseado em Gazzi de Sá (2000) que designa os valores das notas musicais por diferentes sílabas: "TÁ" para semínima, "TÁTI" para as colcheias, "TATUTITU" para as semicolcheias.

Para o conteúdo melódico – som e altura -, o método utilizado foi o Solfejo Relativo[3]. Este apresenta facilidades para uma melhor compreensão das distâncias intervalares, sobretudo para a proposta em desenvolvimento, com a maioria das coralistas iniciantes. O solfejo é funcional e a transposição é a essência do método: os nomes das notas *dó, ré, mi, fá, sol, lá e ti* são dados para os graus da escala maior, em qualquer tonalidade, enquanto a escala menor corresponde a *lá, ti, dó, ré, mi, fi e si*. O fato das participantes não conhecerem este sistema, e/ou não ter utilizado até então, ajudou no processo de nivelamento do grupo.

(♯)		Di		Ri			Fi		Si		Li		
Nota	**Dó**		**Ré**		**Mi**	**Fá**		**Sol**		**Lá**		**Ti**	**Dó**
♭		Rá		Me	(Fe)		Se		Le		Te	(De)	

Fonte: retirado do artigo de Ricardo Dourado Freire

Até o momento estas foram as principais atividades desenvolvidas com o intuito de, trazer para prática coral do grupo Seios da Face, uma vivência colaborativa, criativa e reflexiva nos processos de ensino de aprendizagem pelo processo contínuo da musicalização.

[2] O Passo: método de autoria de Lucas Ciavatta.
[3] Solfejo relativo: método de solfejo que tem como princípio o caráter móvel das sílabas de solfejo.

Considerações finais

Através das atividades descritas, no presente relato de experiência, podemos compreender que o processo de musicalização proposto para o Grupo Coral Seios da Face da UFC pôde contribuir para a ampliação e enriquecimento da formação musical e humana das participantes, promovendo a democratização e o acesso a diversas práticas musicais, a socialização e ao senso crítico, criativo e sensível.

> [...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical ambiente [...] (PENNA, 2008, p. 47)

Desta forma, nenhuma atividade de musicalização pode perder o vínculo e a contextualização do que se pretende trabalhar. Todos os elementos musicais – técnica vocal, notação musical e outros - devem ser inseridos numa ambiência de compreensão que busque ao máximo a vivência, a criatividade e a exploração do conhecimento das próprias coralistas e, com isso, favorecendo ao progresso coletivo na prática coral.

Por isso, refletir é também uma prática necessária e, neste momento, podemos compreender que tivemos progressos significativos como: noções de dinâmica, andamento, altura, duração, intervalo, compasso, etc. Assim, como forma de desenvolver, complementar e continuar este processo de musicalização, o grupo culminará na construção de um espetáculo de música coral calcado nas práticas citadas anteriormente, ou seja, em um trabalho aprofundado de técnica vocal, percussão corporal, vocal e instrumental, entre outros.

Referências

DE BRITO, Teca Alencar. Koellreutter educador: *O homem como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.

FREIRE, Ricardo Dourado. *Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo*. In: ANPPOM – DÉCIMO QUINTO CONGRESSO, Rio de Janeiro, 2005.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica Viva:* a consciência musical do ritmo. Campinas, São Paulo: Ediora da UNICAMP, 1996.

JORDAN, James. *Evoking Sound*: Fundamentals of Choral Conducting and Rehearsing. Chicago: GIA, 2005.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século* XX – Metodologias e Tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PENNA, Maura. *Música(s) e o seu ensino.* Porto Alegre: Sulina, 2008.

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

Processos criativos: a inserção da improvisação nos contextos da formação da criatividade

Rodrigo Augusto Báez Rojas
USP
rodrigo.rojas@usp.br

Maria Teresa Alencar de Brito
USP
tecadebrito@usp.br

Resumo: Este artigo faz parte da pesquisa de iniciação cientifica que busca refletir sobre a importância de inserir e aplicar metodologias que valorizem a criatividade no contexto de educação musical, apoiando-se na improvisação como ferramenta que permite desenvolver as capacidades criativas através da expressão espontânea, considerando-se a forma mais natural, orgânica e difundida de fazer música. Por tanto este trabalho pretende expor argumentações, sobre a criatividade e as suas abordagens. Também pretende abordar sobre processos de criação e possíveis sistematizações de tais processos com base nas concepções expostas Pelos seguintes autores: a educadora musical Violeta Gainza, o violinista, compositor e improvisador Stephen Nachmanovitch, a musicista, compositora e improvisadora Chefa Alonso entre outros músicos e educadores que abordam aspectos da criação.

Palavras chave: improvisação, criatividade, processos.

1- Posturas sobre a criatividade.

Falar sobre criatividade implica refletir sobre um conceito que por muito tempo esteve ligado à visão romântica e conservadora de “dom”, como ocorreu na Europa do século XIX com o conceito de musicalidade. As educadoras Viviane Beineke e Claudia Leal (2001) afirmam que existe um consenso nos ambientes educacionais sobre a importância do desenvolvimento da criatividade, considerando-a como um dos pilares do processo educativo; porém, ainda persistem especulações e auras de mistério, sendo abordada como algo intangível e acessível a somente algumas pessoas. A partir dessas visões até pelo menos a primeira metade do século XX, criatividade seria uma habilidade com que se nasceria desmerecendo assim investimentos nos processos de aprendizagem que a valorize.

Por outro lado, segundo as educadoras, constatam-se inúmeras formas de compreender o termo criatividade, em que prevalecem duas formas de tratamento:

> O termo é conceituado de forma ampla, abstrata e indiscriminada. As diferenças nos posicionamentos pedagógicos surgem quando identificamos inicialmente duas formas de tratamento da questão dentro do contexto da educação musical. Em algumas oportunidades, percebemos que a criatividade é apresentada como um conteúdo a ser desenvolvido através de

> atividades especificas e, em outras, como um principio que subjaz ao processo educativo. (BEINELE E LEAL, 2001, p.157).

Mesmo havendo posicionamentos pedagógicos divergentes, as educadoras afirmam que, quando se tenta localizar o assunto em questão na prática da educação musical depara-se com a indefinição do significado e do conceito do "que é ser criativo".

Nos discursos educacionais da década de 70, a causa das mudanças na sociedade constatava-se a necessidade de uma educação que possibilite formar cidadãos mais criativos e independentes, preparados para atuar frente às novas por tanto, Beineke e Leal (2001) ressaltam posturas de diversos autores desse período. Primeiramente as do educador musical inglês David Elliot (1995), em que no âmbito das práticas musicais, considera que a palavra "criativo" costuma ser associada com o único, o inovador, e o original. O educador inglês argumenta uma série de diferenciações entre criatividade e outros fatores relacionados com o fazer musical. Considera por exemplo, que a criatividade e a espontaneidade original não devem ser confundidas, colocando como exemplo as respostas das crianças perante alguma situação; por mais de que as respostas destas sejam originais para os adultos, para o educador não são configuradas como manifestações criativas, por considerar a criatividade como algo que implica conhecimentos da área ou do conteúdo na qual a atitude criativa está sendo manifestada. Também considera errônea associar o conceito de criatividade com o de imaginação, para ele, mesmo a imaginação ser um fator importante que desempenha um papel significativo no trabalho criativo, não pode ser associado ao mesmo conceito, considerando assim que a imaginação deve ser desenvolvida, o que envolve habilidades específicas.

Para Elliot, por exemplo, as atividades artísticas como compor, desenhar, dançar se diferenciam do ato criador, considerando que essas atividades nem sempre resultam em produtos criativos. Em referência às afirmações do educador inglês, dentro do aspecto das práticas musicais, o criativo é aplicado aos produtos musicais como a composição, a improvisação a regência e a performance, mas para ele nem todas são necessariamente manifestações criativas. Por outro lado, Gardner (1996) afirma que um indivíduo criativo é aquele que regularmente soluciona problemas num domínio em que é inicialmente nova, mas aceita numa determinada cultura, por tanto o que é criativo num contexto pode não ser em outro, de maneira que uma atividade é reconhecida como criativa quando são aceitas numa determinada cultura (Beineke e Leal 2001).

Em resumo, entre essas duas posturas é possível notar a complexidade com que é possível entender o conceito do que é a criatividade. Existindo estas entre outras, cabe ressaltar as considerações iniciais das educadoras Beineke e Leal sobre a existência de auras

de mistério e a indefinição do conceito de criatividade. Por tanto, no contexto da aula de música consideram a seguinte questão: o que é e onde está a criatividade na aula de música?

2- Abordagem da criatividade nos métodos ativos da primeira e segunda geração.

Promovido por uma série de mudanças e transformações na sociedade Ocidental, o surgimento dos métodos ativos da primeira geração, no inicio do século XX enfocavam a sua preocupação com a aproximação da criança com a música, preferindo que entrem em contato com ela como experiência de vida, dando ênfase ao movimento (Dalcroze), a formação instrumental (Suzuki), ao canto coral (Kodaly), a criação com base a ritmos e melodias preestabelecidas (Orff) e no desenvolvimento perceptivo (Willems), concentrando-se todas na música clássica ocidental e no folclore.

Marisa Fonterrada (2008) destaca que esses métodos são, mas bem considerados como propostas ou abordagens, que, embora tenham sido enfatizadas num período em que a produção musical de vanguarda estava se solidificando, os materiais musicais utilizadas nessas propostas; em salas de aula e em aulas música apoiavam-se no repertório tonal e tradicional, se adaptando a uma preocupação de reprodução em base a parâmetros rigidamente estabelecidos e na formação de bons interpretes, numa sociedade que valorizava a excelência técnico/instrumental e cientifica. Nesse aspecto, o educador musical Frances François Delalande (1995) enfatiza que as finalidades dos métodos ativos da primeira geração eram formar para a música tonal, afirmando que ele não reconhece neles os seus objetivos pedagógicos:

> A finalidade desses métodos é formar para a música tonal. Há técnicas diferentes, mais ou menos astutas, mais ou menos sensíveis que dão maior ou menor privilégio à execução improvisada, mas geralmente encontram-se novamente no ponto de partida em direção ao mesmo objetivo: a música tonal, dó-ré-mi-fá-sol, semínima, colcheia, maior, menor. (DELALANDE, 1995, p.8).

Delalande ressalta essa critica pelo fato de que esses métodos não necessariamente enfatizavam o aspecto criativo, e a etiqueta “método ativo” em base dessa premissa de “fazê-la”, é moldada dentro de um aspecto de uma espécie de ensino da técnica da música tradicional.

O pensamento do Delalande é influenciado pelas mudanças nas tendências pedagógicas em geral, na segunda metade do século XX; estando em sintonia com a filosofia pedagógica dos métodos da segunda geração, que surgiram na década de 50, que coincide

com a grande virada da produção musical lideradas por Pierre Schaeffer e as experiências com a música eletrônica.

Foi o período da criatividade na educação, tornando a criação como atividade central nas abordagens de educação musical:

> Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da musica nova e buscam incorporar a pratica da educação musical nas escolas, os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e nas suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam "musica do passado". (FONTERRADA, 2008, p.179).

Esses métodos começaram a privilegiar a capacidade criativa do sujeito, determinando procedimentos para torná-lo apto para fazer música, além de que postulavam um melhor conhecimento do ser humano, facilitando assim a capacidade de assimilar os conceitos básicos, introduzindo ao aluno nas práticas musicais (Fonterrada 2008), ressaltando os propósitos do Delalande: "já não se pretende mais fazer somente ouvir música, tenta-se fazê-la fazer". (Delalande, 1995, p.7)

Para o educador e compositor canadense Murray Schafer (1991), um dos educadores dessa geração, acredita no estimulo à capacidade de criação, numa melhor qualidade da escuta do que em teorias e métodos pedagógicos. Também considera que "um dos desafios do ensino de musica é descobrir o potencial criativo das crianças para que possam fazer música por si mesmas" (Schafer,1991, p.284)

A Educação Musical contemporânea, refletida nos métodos ativos da segunda geração acredita no valor da criatividade como processo de aprendizagem baseada na experiência. Sob a perspectiva desse valor, prioriza o desenvolvimento do aluno, seu processo de fazer e descobrir mais do que o resultado musical baseado no produto final. A criatividade, compreendida dessa forma, deve ser um elemento presente nos diferentes processos do fazer musical e não apenas em produtos finais. "O desenvolvimento criativo irá permear todo o ensino musical, não sendo necessário destacá-lo em atividades isoladas" (Beineke e Leal, 2001, p. 162).

Em base às concepções e filosofias pedagógicas de educação musical da segunda geração, a improvisação é vista como ferramenta que propicia a prática e o estimulo da criatividade a través da exploração sonora, vinculando atividades de criação. Assim é possível parafrasear Paynter e Aston (1970, p.8): "os verdadeiros rudimentos da música são encontrados na exploração dos seus materiais-sons e silêncios."

3-Improvisação nos processos de criação.

Como bem sabemos atualmente a criatividade vem conquistando os discursos pedagógicos e vem sendo ressaltada como parte importante no desenvolvimento de capacidades diversas, principalmente em referência às artes.

Nos processos criativos dentro do trabalho de Educação Musical, a improvisação ocupa um lugar importante, porém, sendo uma atividade e um gesto criativo, ainda continua sendo empreendida com certa resistência nos ambientes da educação.

Quando é mencionada a improvisação nos contextos da educação musical, muitas vezes também se delimita conceitualmente a territórios estéticos específicos da música popular, na forma de improvisação que Rogério Costa (2003) considera como *improvisação idiomática;* aquela que se apóia em uma linguagem estilística específica, como no caso do jazz, o blues, entre outros. Por outro lado está o que Costa considera como *a improvisação livre* como aquela não regida por nenhuma linguagem, nenhum idioma específico onde qualquer som é passível de ser usado em uma performance musical, pouco usada nos contextos educativos.

Chefa Alonso (2008) menciona a diferenciação das duas características da improvisação. Primeiramente na improvisação idiomática prevalece o uso de uma gramática especifica:

> A improvisação na música barroca, mas músicas folclóricas e populares, no jazz sempre estão em jogo a presença de uma gramática, num contexto regulado que obedecem a regras de contraponto, acordos melódicos ou rítmicos,a determinadas progressões harmônicas. Quaisquer uns destes referenciais facilitam o fluxo criativo dos improvisadores, lhes oferecendo uma norma, limites e regras. (ALONSO, 2008, p.13).

Posteriormente, para Alonso, a improvisação livre "carece de uma gramática referencial. É uma música que nasce no desejo de criar no momento e uma música nova coletivamente" (Alonso 2008, p. 13).

Considera-se importante ressaltar essa abordagem delimitada da improvisação, pelos resultados que ela demonstra. Costa (2003) afirma que um músico experiente é condicionado por sua biografia (a priori), em que preexistem os sistemas (linguagem tonal, técnica, de estilo etc.) estabelecidos pelo método tradicional, sendo estes determinados durante o processo de aprendizagem musical, que, em parte justifica algumas de suas deficiências como uma eventual incapacidade ao ato de improvisar:

> A questão da habilidade se coloca às vezes como um empecilho para a livre improvisação, pois o preço de ser hábil num determinado sistema (territorializado) e, por isso, capaz de reconhecer os seus traços pertinentes é ser praticamente surdo àquilo que não lhe é pertinente. (Costa, 2003, p.50).

Por falta de um conhecimento aprofundado sobre a improvisação e das suas implicações, em muitas ocasiões é associado com algo inacabado, provisório ou malfeito (Brito 2003), sendo tratada superficialmente e quase pejorativamente. Por tanto, uma das possíveis implicações em questão a serem levantadas como ponto de partida é sobre o que trata a improvisação e que aspectos encontram-se em jogo nesta atividade.

A educadora musical argentina Violeta Gainza afirma que a improvisação trata de uma atividade projetiva definida como toda execução instantânea produzida por alguém ou um grupo de pessoas, que designa tanto a atividade em si mesma como ao resultado obtido (Gainza 2007). Por outro lado a educadora considera a necessidade de estabelecer coordenadas que norteie a atividade. Num dos parâmetros, a educadora explica sobre a existência de dois processos existentes dentro de um trabalho de educação musical que se apóia na improvisação como ferramenta:

1-Processo de apreensão: este é focado a partir de elementos musicais e sonoros externos e a sua manipulação (exploração) que terá como resultado a sua internalização (absorção).

2-Processo de expressão: envolve o mesmo processo que o de exploração, mas culminando na sua exteriorização. Seria a explicitação das bagagens internalizadas.

Gainza afirma que nas diferentes idades e individualidades algum desses processos prevalecerá uma ou outra forma. Conhecendo a improvisação como uma forma de jogo musical e um fato de expressão, jogar com as estruturas sonoras e musicais conduz a uma internalização das mesmas que é dada de maneira diferente em cada pessoa. Para a educadora, no *processo de absorção* é importante enxergar a capacidade individual de focar e apreender o objeto sonoro/musical e no *processo de expressão* será determinante enxergar o grau de intensidade do psiquismo individual que provoca a quebra das estruturas e dos elementos absorvidos.

O estabelecimento de coordenadas para o planejamento da improvisação dentro do trabalho de educação musical justifica-se, segundo a educadora, pela existência de interação de diversos fatores que produzem resultados diversificados e complexos e também pela necessidade de detectar quais são os obstáculos que impede a um individuo conseguir improvisar e conseguir uma expressão espontânea e criativa por meio da improvisação. O

violinista e improvisador Stephen Nachmanovitch (1993) em sintonia com a postura da Gainza considera que não se pode falar de processo criativo sem conseguir mencionar e conhecer estes obstáculos, parafraseando:

> Como é que alguém aprende a improvisar? A única resposta possível é outra pergunta: O que nos impede? A criação espontânea nasce de nosso ser mais profundo e é imaculadamente e originalmente nós. O que temos que expressar já existem em nós, é *nós*, de forma que trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem seu fluxo natural. (NACHMANOVITCH, 1993, p.21)

Por tanto, também não é possível afirmar a existência de "um" processo criativo, considerando as pluralidades e particularidades que cada sujeito possui, chamando a atenção às estratégias pedagógicas e aos planejamentos, existem muitas situações em que somos impropriamente solicitados a planejar ou roteirizar o futuro, criando um relacionamento humano confuso e distorcido:

> Muitas escolas seguem um programa que estipula o que os alunos devem aprender, e ainda como e quando eles vão aprender. Mas numa verdadeira sala de aula, seja no jardim-de-infância, na universidade ou na escola da vida existem pessoas com necessidades particulares. (NACHMANOVITCH, 1993, p.50)

O músico afirma de que diversos fatores de intervenção provocados no aluno numa direção podem mudar a sua perspectiva. Também considera que o conhecimento do processo criativo não conseguirá substituir a criatividade, mas pode evitar que se desista dela quando os desafios parecem excessivamente intimidadores e quando a livre expressão parece bloqueada. (Nachmanovitch, 1993), reafirmando essa necessidade inicial de estabelecer coordenadas.

4- Conclusão.

É possível afirmar que, em seu contexto geral, na atualidade, a improvisação musical é uma corrente ligada ao construtivismo, que encontra correspondência no pensamento epistemológico da teoria da *autopoiese*[1] (Abril apud Alonso 2008). A importância da

[1] Neologismo proposto na década de 70, pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. De origem biológica, foi empregado inicialmente para designar os elementos e a estrutura característicos de um sistema vivo, um sistema como[1] sistema autônomo que está em constante, auto-regulação mantendo as interações com o meio. O conceito foi rapidamente difundido e começou a ser empregado em outras áreas do conhecimento, tendo aplicações de caráter interdisciplinar. A teoria autopoiética aplicado aos sistemas sociais representou uma revolução na epistemologia.

improvisação nos processos de criação se insere nesse pensamento autopoietico, desenvolvendo a autonomia expressiva, e partindo da subjetividade e da experiência do humano, num ambiente democrático, lúdico e flexível.

Criar espaços na educação para o desenvolvimento da capacidade criativa permite conscientizar ao sujeito sobre as suas próprias potencialidades, sendo protagonista e feitor da própria formação, alem de reafirmar o caráter singular do fazer musical; uma singularidade que se justapõe com conteúdo, coerência e significado. É acontecimento que se atualiza pela ênfase no sentido da audição, pela transformação no modo de se relacionar com o sonoro, com o universo de sons e silêncios.

Planejar o aprendizado, sem conhecer as pessoas que irão aprender, sem conhecer suas potencialidades e deficiências, a maneira como eles interagem, significa impedir que as surpresas e o verdadeiro aprendizado ocorram. (Nachmanovitch, 1993).

Referências

-ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Criatividade: múltiplas perspectivas. 3. ed. revista e ampliada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

-ALONSO, Chefa. Improvisación Libre: La composición en Movimiento. Baiona: Editorial Dos Acordes, 2008.

- BEINEKE, Viviane; LEAL, Cláudia. Criatividade e Educação Musical: Por uma Atitude Perante as Práticas Musicais na Escola. Expressão, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Santa Maria, Ano 5, Nº 1, pp. 157-163, 2001.

-BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

-COSTA, Rogério Luiz Moraes. O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação. São Paulo: PUC, 2003. 235 p. Tese (Doutorado)- Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

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

-ELLIOTT, David. J. Music matters: a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.

-FONTERRADA. Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação. Coleção Arte e Educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

-GAINZA, Violeta Hemsy de. La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 2007.

-NACHMANOVITCH, Stephen. Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Editora Summus, 1993.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. Sound and silence - classroom projects in creative music. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

Processos de aprendizagem de improvisação: um estudo com músicos populares da escola de música da UFMG

Ricardo Costa Laudares Silva
UFMG
laudaresricardo@gmail.com

Resumo: Este texto consiste da apresentação do projeto de pesquisa intitulado "Processos de aprendizagem de improvisação: um estudo com músicos populares da Escola de Música da UFMG", o qual será realizado em nível de mestrado. O objetivo desse projeto é analisar e descrever o processo de aprendizagem dos alunos da Escola de Música dessa universidade: sobre como esses estudantes são instruídos e quais suas práticas dentro da sala de aula, assim como qual é a rotina de estudo dos mesmos fora do ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que possui uma abordagem etnográfica. O recolhimento dos dados ocorrerá através de questionários, observações e grupos focais. Esse trabalho pretende contribuir na reflexão e sistematização do estudo de improvisação na academia.

Palavras chave: Improvisação, música popular, aprendizagem informal.

1. Introdução

"Um dos primeiros problemas de qualquer área do conhecimento é a atitude de incredulidade com a qual ela se depara"[1] (TAGG, 1982). Tagg (1982) começa seu artigo descrevendo o tom de deboche e descrença dos críticos do *The Times Diary* e do *New Musical Express* a respeito da primeira Conferência Internacional sobre Pesquisa em Música Popular[2]. Quase 30 anos mais tarde, os estudos da música popular ainda são vistos com certa desconfiança por parte de alguns pesquisadores. Todavia, esses estudos estão cada vez mais presentes e legitimados na academia.

Uma das características das faculdades de Música no Brasil é que elas possuem forte influência do modelo conservatorial europeu, que privilegia o repertório erudito e as práticas pedagógicas oriundas desse contexto (FEICHAS, 2006, p. 4). Dessa forma, as músicas que não pertencem a esse cânone, como é o caso da música popular, foram desvalorizadas por muito tempo. Nos Estados Unidos, nas décadas de *40* e *50*, já havia alguns programas de jazz na academia (BERLINER, 1994, p. 55-56), enquanto no nosso país, apenas em 1989 foi criado o primeiro curso superior de música popular, na UNICAMP (BOLLOS, 2008, p. 3). Quase 10 anos mais tarde, em 1998, foi implantado o curso de MPB na Uni-Rio, outra instituição pioneira em oferecer essa habilitação.

[1] One of the initial problems for any field of study is the attitude of incredulity it meets (TAGG, 1982)
[2] The first International Conference on Popular Music Research, Amsterdã, 1981.

Na última década, as universidades passaram por um processo de *flexibilização curricular*, o qual foi responsável por mudanças na estrutura do currículo e do vestibular (HENTSCHEKE e SOUZA, 2004, apud FEICHAS, 2006, p. 6). Foram incluídas mais disciplinas optativas na grade curricular, muitas delas com conteúdo relacionado à música popular. A mudança na prova do vestibular colaborou com a heterogeneização do perfil[3] dos estudantes, de forma que muitos desses novos ingressos eram oriundos de contextos informais de aprendizagem, como rodas de choro, grupos de MPB, rock, dentre outros.

Em 2009, a UFBA, UFMG e UFPB passaram a ofertar a habilitação em música popular. Essas instituições já contavam com disciplinas, alunos e professores envolvidos com esse repertório, e, através do REUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a criação desses cursos tornou-se possível.

Em relação à estrutura curricular dos cursos de música popular, esta tem muita influência do modelo norte-americano dos cursos de jazz. Green (2001, p. 4) aponta que "no final do século XX, o estudo do jazz ganhou destaque em diversos países, especialmente no ensino superior"[4]. Segundo Berliner (1994)

> É comum que os estudantes universitários de jazz toquem em grupos do estilo e cursem disciplinas relacionadas: à história do jazz, aos aspectos teóricos da improvisação, além de estudar composição e arranjo nos estilos dos grandes mestres como Count Basie e Duke Ellington[5] (BERLINER, 1994, p.56).

O modelo citado pelo autor americano é semelhante ao da maioria dos cursos de música popular que existem nas universidades brasileiras. Considerando a grade curricular do curso da UFMG, por exemplo, encontram-se as seguintes disciplinas correlatas: "Prática de conjunto em música popular", "História da MPB", "Improvisação" e "Arranjo".

A influência dos modelos norte-americanos no currículo de música popular enfatiza o estudo da improvisação. Segundo o Groove, a "improvisação é considerada o principal

[3] Utilizo a palavra perfil para designar o conjunto de características com relação a preferências de gêneros musicais, pretensões com relação ao futuro profissional e formação musical anterior à universidade. Sobre a mudança de perfis de alunos no ensino superior de música veja Feichas (2006) Hentschke & Souza (2004).

[4] By the end of the century it (jazz) occupied a major position in several countries, especially at higher education levels. (GREEN, 2001, p. 4)

[5] College students majoring in jazz typically participate in jazz ensembles and take courses devoted to jazz history, theoretical aspects of improvisation, and composition and arranging in the styles of great masters like Count Basie and Duke Ellington. (BERLINER, 1994, p.56)

elemento do jazz, uma vez que ela oferece possibilidades de espontaneidade, surpresa, experimentação e descoberta"[6] (KERNFELD, 1980, p. 128).

O tema dessa pesquisa é a improvisação que tem relação com a prática jazzística, onde os músicos tocam a melodia original e em seguida criam solos sobre uma base harmônica que se repete ciclicamente. Esse tipo de prática não incluí apenas o jazz, mas diversos tipos de músicas populares, inclusive a MPB (exemplos comuns seriam a Bossa Nova, o Clube da Esquina, dentre outros). A partir dessa delimitação, esse projeto de pesquisa pretende investigar de que maneira os músicos populares que estudam na UFMG aprendem a improvisar.

2. Justificativa

O aprendizado da improvisação, do jazz, da música popular, dentre outras músicas de tradição oral, possui características intrinsicamente ligadas às práticas informais de ensino. Dessa forma, ainda que esses repertórios estejam presentes no currículo formal, não é possível aprendê-los integralmente na sala de aula convencional. Faz-se necessário a audição de gravações, o tirar de ouvido, a troca de idéias com os colegas, dentre outros processos. Por esse motivo é importante investigar quais são esses processos de aprendizagem utilizados pelos alunos.

Berliner (1994) aponta que cabe ao estudante de jazz (e no caso dessa pesquisa, o de jazz e ou música popular) a responsabilidade pelo seu próprio estudo. Isso sugere que as maneiras de cada músico aprender a improvisar são heterogêneas, o que justifica uma investigação sistematica desse processo.

> O tradicional sistema de educação da comunidade jazzistica enfatiza o aprender ao invés do ensinar, delegando aos estudantes a responsabilidade de determinar o que, de que maneira e com quem devem aprender[7] (BELINER, 1994, p. 51).

Essa pesquisa também é importante porque ela visa descrever os métodos e repertórios utilizados pelos professores da área de Música Popular. Esse repertório e

[6] Improvisation is generally regarded as the principal element of the jazz since it offers the possibilities of spontaneity, surprise, experiment and discovery. (KERNFELD, 1980, p. 128)

[7] The jazz community´s traditional education system places it emphasis on learning rather than on teaching, shifting to students the responsibility for determining what they need to learn, how they will go about learning, and from whom. (BERLINER, 1994, p. 51)

bibliografia ainda não são conhecidos e consagrados como os utilizados na música erudita que, há muito tempo, encontram-se estabelecidos.

> Já no âmbito do ensino da música popular, com raríssimas exceções, não há, até agora, um programa de curso que lhe sirva de base, um sistema que englobe uma escolha de repertório, ou pelo menos que tenha alguns métodos que possam ser considerados obrigatórios, uma vez que a confecção de material pedagógico, em franca produção, ainda sendo elaborada, dado o período relativamente curto que a música popular faz parte dos programas de ensino em geral (BOLLOS, 2008, p. 3).

3. Revisão de literatura

A literatura que servirá de orientação à análise dos dados dessa investigação compreende dois âmbitos de pesquisa: 1) As práticas informais de aprendizado dos músicos populares e a educação formal e 2) o estudo da improvisação dos músicos de jazz.

A fundamentação teórica do primeiro âmbito situa-se nos campos da sociologia da educação e na etnomusicologia. Destacam-se as pesquisas de Green (2001, 2008), Feichas (2006) e Neto (2010). O livro *How Popular Musicians Learn* (GREEN, 2001) discute as habilidades, motivações e objetivos dos músicos populares investigados pela autora inglesa, levantando aspectos do ensino formal e informal desses músicos. *Musical Informal Learning and the School* (GREEN, 2008), por sua vez, apresenta uma proposta metodológica de trabalho na escola formal, baseada em características da aprendizagem informal dos músicos populares. Na tese de Feichas (2006), a autora descreve o perfil dos alunos da faculdade de música da UFRJ e suas relações com as aprendizagens formais e informais. Por último, Neto (2010) investigou a os alunos do recente curso de Música Popular da UFMG sobre seu aprendizado na área da Percepção Musical.

Como referências ao segundo âmbito, destacam-se dois estudos etnográficos sobre o Jazz: Berliner (1994) e Monson (1996). *Thinking in Jazz* (BERLINER, 1994) discute, de forma muito detalhada, as maneiras como os músicos que tocam esse estilo adquirem e desenvolvem as habilidades necessárias para tocar em um nível profissional. *Saying Something*, por sua vez, é um importante trabalho sobre a interação que acontece entre os músicos de jazz durante a improvisação. Os dois autores se comunicaram durante seus processos de pesquisa, de forma que há muitas conexões entre os dois livros: "*Saying Something* possui uma complexa relação com *Thinking in Jazz*, devido a Berliner e eu

estarmos em frequente diálogo sobre nosso trabalho desde que nos conhecemos em 1991”[8] (MONSON, 1996, p. 5).

A partir desses dois âmbitos de pesquisa, pretendo me apoiar no primeiro para discutir a relação do aprendizado da música popular, que acontece e aconteceu predominantemente de maneira informal ao longo da história, com o ensino formal da universidade. Através do segundo âmbito, pretendo comparar as maneiras nas quais os estudantes da Escola de Música da UFMG aprendem a improvisar com aquelas descritas pelos autores americanos sobre os músicos de jazz.

4. Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa é descrever e analisar os processos de aprendizagem de improvisação dos alunos de Música Popular da Escola de Música da UFMG. A partir dessa questão principal, surgiram as seguintes indagações:

- Os alunos investigados já praticavam a improvisação antes de ingressar na universidade? Esse campo de estudo foi algo que motivou a entrada desses alunos na Escola de Música?
- Em quais disciplinas a improvisação é ensinada e praticada? Quais são os métodos e as referências bibliográficas utilizadas?
- Como os alunos estudam improvisação? Quais são os métodos e referências bibliográficas que eles utilizam? Eles transcrevem solos de ouvido e ou lêem transcrições; praticam sozinhos e ou em conjunto; seu repertório se enquadra em quais estilos musicais (jazz, música instrumental brasileira, choro)?
- O estudo da improvisação gerou algum impacto na prática musical desses alunos (Por exemplo, propiciou a *performance* de estilos musicais que eles não tocavam antes, aperfeiçoou as habilidades de composição e arranjo desses estudantes)?

5. Metodologia

O presente estudo é de caráter qualitativo e utiliza uma abordagem etnográfica. Pretende-se obter os dados da pesquisa, predominantemente, através de questionários, observações e grupos focais. As investigações qualitativas “são caracteristicamente

[8] *Saying Something* has a complex relationship to *Thinking in Jazz* as Berliner and I have been in frequent dialogue about our work since we became acquainted in 1991. (MONSON, 1996, 5)

multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados" (ALVES-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 163 apud NETO, 2010, p. 24).

A pesquisa qualitativa é apropriada aos objetivos desse projeto, uma vez que seu intuito é descobrir de que forma os alunos investigados aprendem a improvisar. A descrição e análise dessas maneiras não pretendem esgotar as possibilidades de estudo da improvisação, mas sistematizar algumas dessas possibilidades. Segundo TERENCE e FILHO (2006):

> Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (TERENCE e FILHO, 2006, p. 2).

5.1 Questionários

Feichas (2006) aponta que por meio dos questinários é possível obter resultados rápidos e que eles oferecem uma visão geral dos *backgrounds* dos alunos. (FEICHAS, 2006, p. 16-17) Em sua pesquisa, a autora utilizou os questionários em um número maior de alunos e, através dos dados obtidos, selecionou aqueles que seriam entrevistados. Esse critério será utilizado na escolha dos participantes do grupo focal da presente pesquisa.

Nos estágios iniciais da investigação será aplicado o questionário piloto. Por meio desse teste é possível "avaliar a aparência, adequação e relevância das questões, o numero dessas últimas, o tamanho do questionário e o tempo necessário para completá-lo"[9] (FEICHAS, 2006, p. 18). Uma vez formulado o questionário final, este será aplicado em duas disciplinas relacionadas ao estudo e prática da improvisação: "Improvisação" e "Prática em Conjunto de música popular".

5.2 Observações

> Para ser qualificada de cientifica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade (LAVILLE e DIONNE 176).

[9] "Evaluate the layout, adequacy and relevance of the questions, the number of the questions, the size of the questionnaire and the time required to complete it". (FEICHAS, 2006, p. 18)

Nessa pesquisa a observação ocorrerá de forma estruturada e não participante. Por meio desse procedimento, há a intenção de descrever quais orientações os professores fornecem aos alunos no que diz respeito ao estudo da improvisação, ou seja, quais exercícios devem ser praticados e quais repertórios serão utilizados nesse estudo. Também é interessante descobrir quais referências bibliográficas são utilizadas e recomendadas pelos diferentes professores que ensinam a improvisação.

Em princípio, as observações serão realizadas nas disciplinas "Improvisação" e "Prática em Conjunto de música popular". Antes do início da coleta de dados é importante assistir essas e outras disciplinas (aulas de instrumento, por exemplo) para confirmar ou modificar a seleção das aulas que serão observadas.

Na observação é possível coletar dados dos alunos improvisando, material que será importante na discussão de seus processos de aprendizagem. A prática dos alunos deverá ser gravada e esse material utilizado no grupo focal, com o intuito de inquerir os estudantes sobre qual foi o processo utilizado na construção dos seus solos. Na pesquisa de Monson (1996, p. 18) a autora utiliza um procedimento semelhante:

> Eu preparei fitas de exemplos musicais retirados do material fonográfico dos músicos entrevistados. Havia dois objetivos: Considerei que seria mais fácil para os músicos falarem sobre aspectos musicais através de exemplos específicos. Também acreditei que esse processo criaria um ambiente de audição de gravações entre músicos amigos, ao invés daquele em que ocorre uma entrevista jornalística comum[10].

5.3 Grupos focais

Comumente utilizado nas pesquisas de *marketing*, os grupos focais (também chamado de grupos-alvo ou *focus group* em inglês) consistem da reunião de um grupo de pessoas que é interrogado de forma simultânea ou em subgrupos (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 194).

> O principal interesse é que seja recriada desse modo uma forma de contexto ou de ambiente social onde o indivíduo pode interagir com vizinhos, deve às vezes defender suas opiniões, pode contestar as dos outros. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 194).

[10] I prepared tapes of musical examples generally drawn from the recorded work of the musician being interviewed. My goal was twofold: I thought it would be easier for musicians to make musical points with reference to specific examples, and I also believed this process would create an environment more like listening to recordings with fellow musicians than a typical journalistic interview. (MONSON, 1996, p. 18)

Esse procedimento metodológico foi escolhido, justamente, para aprofundar a compreensão das informações obtidas nos questionários e observações. Para tanto, é necessário elaborar um roteiro baseado nos dados recolhidos préviamente. Entre os pontos que devem ser discutidos estão: como os investigados aprenderam a improvisar (dentro e fora do contexto escolar), a descrição das dificuldades e facilidades encontradas nesse processo e o impacto desse estudo na sua formação.

Partindo do pressuposto de Monson (1996, p. 18) que através de exemplos musicais é mais fácil para o entrevistado se expressar sobre eles, pretende-se levar trechos de gravações (coletados nas observações das disciplinas) dos alunos improvisando. Complementarmente, os estudantes serão convidados a levar seus instrumentos, tocarem e improvisarem no grupo focal, de forma que eles exponham a maneira na qual eles constroem um solo improvisado, em situações específicas propostas nos grupos.

Uma vez que os estudantes respondem às questões de forma oral (diferente do que ocorre no questionário) e tem em suas mãos os instrumentos musicais para exemplificar seus posicionamentos e idéias, pretende-se, no grupo focal, investigar aspectos mais técnicos da improvisação: o fraseado, as dissonâncias utilizadas, questões rítmicas, a interação entre os acompanhadores, dentre outras.

O número de estudantes que irão compor o grupo focal não será definido a priori. A dinâmica do processo será a seguinte: os participantes serão divididos em subgrupos, cujos membros tomarão parte em uma seção na qual irão discutir seus processos de aprendizado e tocarem. Esses subgrupos devem conter cerca de 5 estudantes. Quando a quantidade de dados recolhidos tornar-se satisfatória será encerrada a formação de subgrupos, finalizando o procedimento. Estima-se que o grupo focal deverá conter entre 3 e 5 subgrupos. Dentre os estudantes investigados pretende-se compor um grupo com diversidade de instrumentistas e experiências com a improvisação.

6. Contribuições esperadas

Esse projeto de pesquisa pretende contribuir para a reflexão e sistematização do processo de ensino/aprendizagem da improvisação em um curso superior de Música, de forma a entender como os professores ensinam e como os alunos praticam essa habilidade fora da sala de aula. Espera-se que essas informações sejam úteis no sentido de construir uma referência bibliográfica e consolidar a legitimação da música popular na academia.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203 p.

BERLINER, P. F. **Thinking in jazz**: the infinite art of improvisation. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. 883 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**:
uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Alvarez, M.J.; Santos, S.B.; Baptista,T.M. Porto: Porto Editora, LDA, 1994. 336 p.

BOLLOS, L. H. Considerações sobre a música popular no ensino superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/081%20Liliana%20Harb%20Bollos.pdf>. Acesso em: 30 set. 2011

CAMARA, F. A. **Sobre Harmonia**: uma proposta de perfil conceitual. 2008. 502 p. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

COSTA, R. L. M. Apontamentos sobre o estudo da harmonia: por uma abordagem abrangente. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 15, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. Disponível em:
<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao7/rogerio_costa.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

FARIA, A. G. Harmonia tradicional, harmonia funcional e música popular: uma reflexão motivadora. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 16, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPPOM, 2006. Disponível em:
<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/04_Com_Musicologia/sessao04/04COM_MusHist_0401-008.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

_____. Harmonia funcional, arranjos e a velha condução de vozes. **Em Pauta**. Porto Alegre, v. 18, n. 31, p. 81-94, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/viewFile/7463/4878 >. Acesso em: 25 maio 2010.

FEICHAS, H. F. B. **Formal and informal music learning in brazilian higher education**. 2006. 258p. Tese (Doutorado em Música) – Institute of Education, University of London, Londres, 2006.

_____. Música popular na educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO OESTE DA ABEM, 8, 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: ABEM, 2008. Disponível em: <http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra_heloisa_feichas.pdf>. Acesso em: 25 nov 2010.

GREEN, L. **How popular musicians learn***:* a way ahead for music education. Londres: Ashgate, 2001. 238 p.

_____. **Music, informal learning and the school***:* a new classroom pedagogy. Londres: Ashgate, 2008. 212 p.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. Musicianship and Music Education in Brazil*:* A Brief Perspective. In: LEONG, S. **Musicianship in the 21st Century***:* issues, trends and possibilities. Sidney: Australian Music Centre, 2004. p. 102-112.

KERNFELD, B. "Improvisation (III. Jazz) ". In: **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**, 2. ed. Londres: Macmillan, 1980. v. 7. p. 128.

LEVINE, M. **The jazz theory book**. Petaluma: Sher Music CO, 1995. 522 p.

LOUREIRO, E. C. V. **A disciplina harmonia nas escolas de música***:* objetivos e limites de uma prática pedagógica. 2002. 206 p. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MONSON, I. **Saying something**: jazz improvisation and interaction. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. 253 p.

NETO, D. A. **Aprendizagens em percepção musical***:* um estudo de caso com alunos de um curso superior de Música Popular. 2010. 227 p. (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NETTL, B. "Improvisation (I. Concepts and practices)". In: **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**, 2. ed. Londres : Macmillan, 1980. v. 7. p. 96.

SILVA, R. C. L. Música popular na universidade: diferentes abordagens do ensino de harmonia. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf >. Acesso em: 25 nov. 2010.

TAGG, P. Analysing popular music: theory method and practice. **Popular Music**, Cambridge, v2, p. 37-65, 1982. Disponível em: < http://tagg.org/articles/xpdfs/pm2anal.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

TERENCE, A. C. F.; FILHO, E. E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ENEGEP, 26, 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ENEGEP, 2006. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

Processos de formação do pesquisador em Música: refletindo sobre as concepções e posturas de licenciandos em Música a respeito da pesquisa científica

Ana Carolina Nunes do Couto
UFPE
ana.carol.couto@gmail.com

Cristiane Maria Galdino de Almeida
UFPE
cngabr@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa realizada em 2010, cujo principal objetivo foi o de investigar quais são as concepções e as posturas adotadas por licenciandos em Música que afirmam ter como objetivo acadêmico tornarem-se pesquisadores. Utilizamos como referencial teórico principal os pressupostos de Kuhn (2009), sobre os percursos para a ciência normal, e também os pressupostos da teoria crítica pós-moderna (SANTOS 2004; 2005; 2009). A análise permitiu verificar que há uma distância entre o que a literatura aponta como sendo o caminho esperado para a aquisição de um pensamento e posturas próprios aos da formação do pesquisador, do daqueles realizados pelos participantes deste trabalho. O texto termina apontando sugestões no sentido de auxiliar a transformação de tal cenário.

Palavras chave: formação, pesquisa científica, licenciatura em música.

Introdução

Este artigo traz parte dos resultados da pesquisa "*Quem somos nós? Uma etnografia dos alunos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco*", que tem como principal objetivo conhecer os alunos da Licenciatura em música da UFPE, mapeando quais as diferenças mais significativas que estes apresentam em suas trajetórias, as perspectivas sobre o curso, qual a formação anterior, e conhecer se a aprovação da obrigatoriedade do ensino de música alterou ou vai alterar o perfil daqueles que procuram o curso. O projeto inicial permitiu mapear perfis distintos entre os estudantes, gerando diferentes estudos. Dentre eles, há o que trata de analisar o perfil de quatro estudantes[1] que relataram ter como objetivo principal tornarem-se pesquisadores, descrito neste artigo. Assim, pudemos conhecer o que estes estudantes compreendem por pesquisa científica acadêmica, quais são as posturas assumidas para alcançar este objetivo, e como eles percebem o contexto ao redor.

Utilizamos como principais referenciais teóricos os conceitos de Kuhn (2009) sobre a construção e evolução do pensamento científico. Este autor aponta quais são as trajetórias

[1] Os entrevistados serão identificados por nomes fictícios, para garantir o anonimato.

normalmente realizadas pelas comunidades na busca pela consolidação enquanto área científica, definindo o paradigma científico, sua criação, estudo, domínio e aplicação como inerentes à rota para a Ciência Normal. Para análise dos dados, nos fundamentamos nos pressupostos da teoria crítica pós-moderna (SANTOS, 2005), que argumenta que todo o conhecimento é o agregador de todos os outros conceitos dessa teoria, entre eles ecologia dos saberes, ecologia das temporalidades e dos reconhecimentos (SANTOS, 2004).

Na metodologia selecionamos, como técnica de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188) e, para análise dos dados, a estratégia do emparelhamento, onde os dados são comparados ao referencial teórico (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

As concepções e posturas dos entrevistados

Sobre a pesquisa científica

A ideia que se faz sobre pesquisa acadêmica está atrelada à ideia de conhecimento científico, que é divergente de outras formas de conhecimento, costumeiramente desconsideradas pelo meio científico. Estes conhecimentos são: o intuitivo, os ligados à mitologia, os de natureza religiosa, os filosóficos, os do senso comum, e Freire e Cavazotti (2007, p. 13 e 14) também fazem menção ao conhecimento artístico, como aqueles tipos de conhecimentos considerados distintos do conhecimento científico. Embora novas visões acerca da epistemologia científica defendam o diálogo com esses tipos de conhecimentos ora marginalizados pela pesquisa científica (ver MAFFESOLI, 2004; MORIN, 2001; SANTOS 2009), ainda atribui-se uma importância crucial ao conhecimento científico para o tratamento de fenômenos dentro de uma perspectiva considerada acadêmica.

O conhecimento científico é algo construído a partir da atividade conhecida por pesquisa científica (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007, p. 17; MICHEL, 2005, p. 9). Para que uma pesquisa seja considerada científica, segundo Michel (2005, p. 9), ela deve obedecer a uma série de procedimentos metodológicos estabelecidos e aceitos pela ciência, com uma investigação rigorosamente planejada. Destacamos que esse planejamento não se refere à rigidez de um determinado marco teórico, mas sim a uma "...solidez constituída por uma base referencial epistemológica e um percurso pluridimensional sistemático construído" (SILVA, 2007, p. 99), que pode sofrer adaptações e ir se moldando de acordo com uma maior intimidade com as questões que emergem do recorte empírico da pesquisa. Tal postura "... não é inata na pessoa; ao contrário, é forjada ao longo da vida, à custa de muito esforço e de

uma série de exercícios. Ela pode e deve ser aprendida" (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 13).

Segundo Laville e Dione (1999, p. 96), há uma série de valores metodológicos considerados obrigatórios ao pesquisador, como o gosto pelo conhecer, a não acomodação diante da ausência de um conhecimento com o qual acredita-se poder contribuir, e o prazer pelo questionamento, pelo modo de como os saberes são construídos. Ao serem questionados do por quê da intenção de tornarem-se pesquisadores, observamos nos participantes desta pesquisa uma motivação intrínseca ao prazer pela busca da compreensão dos fenômenos e da geração de novos conhecimentos:

> E o que eu entendo por pesquisa é justamente isso: é você descobrir coisas, analisar coisas, analisar fatos, analisar dados, que normalmente não são conhecidos. (...) Descobrir essas coisas que logicamente você só consegue fazer relações através de pesquisa, pra mim é um grande barato (Joãozinho).

Também foi alegada a intenção do seguimento na carreira acadêmica, através do ingresso num futuro curso de mestrado e doutorado. Assim, notamos a conscientização da necessidade da aquisição e domínio das técnicas próprias à pesquisa acadêmica no depoimento abaixo:

> Dar mais atenção à questão da formalidade, embora que algumas pessoas acham que é uma bobagem, mas isso é importante se a gente quiser partir pra um mestrado ou um doutorado (Leon Caitano).

Outro motivo alegado por um dos participantes pelo interesse pela área da pesquisa refere-se à impossibilidade de estudar seu instrumento, devido a não existência de um bacharelado na área (acordeon), o que lhe geraria uma inquietude. Segundo este participante, a pesquisa científica

> ...é uma coisa que é preciso de qualquer maneira pra o bom instrumentista tocar bem (Gubaidulino).

Sobre as trajetórias da formação do futuro pesquisador

1) Participação em Grupos de Pesquisa

A forma mais usual de o estudante universitário adquirir os conhecimentos sobre técnicas, metodologias e as formas de aplicação da pesquisa científica é a iniciação científica (OLIVEIRA, 1992, p. 11), - embora existam outros meios, como por exemplo, disciplinas da grade curricular que tratem do assunto. Geralmente tal iniciação acontece pela participação

ativa em Grupos de Pesquisas, liderados por professores com grau de doutorado, e que orientam o estudante em trabalhos relacionados ao tema abordado pelo grupo. Ao serem questionados sobre a participação em grupos de pesquisas na universidade, os entrevistados disseram não fazer parte de nenhum grupo. Leon Caitano justificou sua não-participação da seguinte maneira:

> Eu acho que requer uma maior divulgação, os professores terem iniciativas, e acho que a diversidade de temáticas também. (...) Então falta assim: gerar possibilidades mesmo, acesso; mostrar às pessoas, colocar: "olha, o professor tá formando um grupo de estudos em tal temática, e o professor tal noutra temática", e daí aumentar as possibilidades e o acesso dos graduandos nesse foco de pesquisa.

Além disso, também foi alegado o fato de não existirem Grupos de Pesquisas que enfoquem diretamente os temas de interesses dos participantes. Ao ser perguntado se participava de algum Grupo, o entrevistado respondeu:

> Não. Só porque não é na área que eu estava pretendendo pesquisar realmente. Só por causa disso. (Gubaidulino).

2) O acompanhamento de publicações

A busca de informações em seu campo de interesse também pode ser apontada como um fator crucial no engajamento do estudante com o propósito abordado neste trabalho. A comunidade científica costuma divulgar suas pesquisas "... sob a forma de artigos breves" (KUHN, 2006, p. 40). Mais especificamente na área de Música, Cavazotti (2003, p. 23) define esse tipo de produção como "... série de livros e periódicos propriamente ditos". Quando questionados se cultivavam o hábito de realizar o acompanhamento dessas publicações, todos os participantes deste trabalho afirmaram não possuir o hábito de um acompanhamento sistemático e assíduo das publicações em suas áreas de interesse. Eles, também, conhecem poucos nomes de revistas e/ou periódicos da área. O mais mencionado foi a *Revista da ABEM*, que, de acordo com os depoimentos, alguns professores do curso de Licenciatura em Música incluem em suas aulas. Além disso, é possível notar nos depoimentos de alguns dos participantes, uma confusão no que concerne a revistas de cunho científico com revistas de outra natureza.

Um dos participantes relata que não acompanha as publicações da *Revista da ABEM*, que é o periódico que ele mais conhece, porque não trataria de assuntos de seu foco de interesse:

> Eu conheço a da ABEM, mas não profundamente, porque eu não me interesso muito pela área de Educação Musical. (Gubaidulino).

3) A participação em eventos científicos

As comunidades científicas costumam divulgar suas pesquisas não apenas nas publicações seriadas, como também por meio de encontros organizados por órgãos como associações, universidades, etc., onde os trabalhos costumam ser divulgados sob a forma de comunicações, pôsteres e seminários. O fruto de tais apresentações aparece personificado nos Anais destes encontros, que nada mais são do que a publicação de tais trabalhos.

A participação dos entrevistados em eventos de natureza científica pode ser analisada como ainda pouco expressiva, considerando seus propósitos de enveredarem pelos caminhos da pesquisa. Apenas um dos entrevistados relatou ter participado de um Encontro Regional da ABEM Nordeste. Também foi possível notar uma falta de clareza no discernimento entre os eventos que são de cunho científico, daqueles com outros propósitos.

Sobre seus processos de formação acadêmico-científica

A última pergunta feita aos entrevistados era concernente às suas perspectivas quanto ao suporte que o Curso de Licenciatura em Música da UFPE lhes proporcionava para que seus objetivos de se tornarem pesquisadores fossem alcançados. Tal questionamento visava reunir dados que favorecessem a compreensão de como os sujeitos envolvidos interpretavam o meio no qual estavam inseridos. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 138), "... o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem", e o papel do investigador é não mais do que tentar "... compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los." Em geral, os entrevistados argumentaram uma série de problemas, por eles percebidos, que interferiam negativamente nesse processo, conforme apontamentos demonstrados na sequência.

1)"O curso dá pouco suporte pra gente": sobre a formalidade de trabalhos escritos

Uma falha apontada por um dos entrevistados refere-se ao pouco suporte que o curso oferece no que tange à confecção de trabalhos escritos. Segundo Santiago (2007, p. 18), é comum a ocorrência da falta de discernimento entre a confecção de projetos pedagógicos e artísticos, daqueles de cunho científico, principalmente numa área ligada ao fazer artístico.

Tais obstáculos poderiam ser interpretados como reflexos de um pensamento ainda arraigado entre alguns profissionais da área de Música, que "... entendem que a atividade do

músico nada tem a ver com pesquisa, e que esta nada tem a acrescentar ao conhecimento musical" (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007, p. 10), o que pode ser utilizado como uma das atribuições ao argumento levantado por Cavazotti (2003) de que, apesar de a produção científica da área de Música ter crescido significativamente nos últimos anos, "... o nível de qualidade ainda deixa muito a desejar" (CAVAZOTTI, 2003, p. 26). Tal percepção pode ser demonstrada no depoimento abaixo:

> O curso de Licenciatura em Música tem uma falha enorme: ele não tem uma disciplina que ensine o aluno a escrever um texto, um artigo. Isso é uma falha enorme no curso de Licenciatura em Música. (Luiz).

2) Diversidade de temáticas e divulgação

Outra falha apontada, a partir da percepção dos entrevistados, se refere à falta de diversidade nas temáticas abordadas pelos grupos de pesquisa do Departamento de Música da UFPE. Este Departamento possui quatro Grupos de Pesquisa, que se enquadram nas subáreas da Etnomusicologia, da Performance e Pedagogia da Performance, da Educação Musical, e de Música e Tecnologia. Segundo um dos participantes, essa quantidade de temas seria insuficiente para atender aos interesses dos alunos:

> Eu lembro que tem um rapaz da minha turma, que eu acho que ele já está se formando, que ele sempre falou desde o início do curso que ele queria pesquisar. Aí, algumas pessoas diziam: "tem o professor tal, fazendo pesquisa". Aí ele: "mas é focado nisso, eu queria que houvesse possibilidades de procurar noutra área..." (Leon Caitano).

3) "Não há uma discussão"

Um aspecto verificado durante o depoimento de um dos entrevistados, relativo a obstáculos por ele percebidos em sua formação de pesquisador, refere-se a uma falta de proposição, por parte dos professores do curso, de assuntos "polêmicos", ou que sugerissem "questionamentos". É possível notar que o entrevistado atribui a esse fato um pressuposto necessário à formação do futuro pesquisador, conforme trecho abaixo:

> E uma das funções da universidade, que é fazer a pesquisa, e contribuir para a formação de um pensamento crítico e questionamentos, eu realmente não sinto. Uma ou outra aula se toca num ponto polêmico, mas morre ali o assunto, não há uma continuidade, não há uma discussão. (Joãozinho).

Outros fatores apontados pelos entrevistados como dificultadores em seus processos de formação na área da pesquisa científica referiam-se à estrutura física do Departamento de Música da UFPE, ao pouco de interesse dos alunos, e a dificuldade de acesso aos professores.

Discussão dos resultados

Os dados permitem verificar que as concepções que os alunos entrevistados possuem sobre a pesquisa científica e o percurso pelo qual o futuro pesquisador deve percorrer, ainda estão em desalinho com o que a literatura aponta. Tais desalinhos, que vão desde o próprio discernimento do que é fazer pesquisa científica, passando pelos processos de aquisição das habilidades inerentes ao pesquisador na iniciação científica e em atividades ligadas a ela, afetam suas posturas no engajamento necessário ao percurso da formação do pesquisador.

Considerando o aspecto que abordou o que significava fazer pesquisa científica, três participantes associaram a mesma com a área da Musicologia e da Etnomusicologia, deixando poucas mostras em seus relatos que possuem uma conscientização da possibilidade de associações entre essas áreas com a Educação Musical, área em que se insere o curso de Licenciatura em Música. Outro fato observado se refere à confusão que um dos entrevistados apresenta sobre o que seria fazer pesquisa científica, quando tece críticas sobre pouca discussão em sala de aula sobre assuntos 'polêmicos'. No entanto, se o intuito é o da realização de uma pesquisa científica, tais questionamentos devem ser munidos e processados a partir de referenciais estabelecidos, e conduzidos a partir de métodos reconhecidos e fundamentados pela ciência (KUHN, 2006, p. 29; SILVA, 2007, p. 96). Apenas a discussão de pontos abordados em sala de aula que favoreçam discussões polêmicas, ou a falta dela, não pode ser compreendida, pela perspectiva do processo de construção do conhecimento científico, como uma atividade diretamente relacionada a tal processo.

Quanto à participação dos entrevistados em atividades inerentes ao processo de formação do pesquisador, nota-se um engajamento ainda inexpressivo. A não-participação em grupos de pesquisa se justificou por motivos como: falta de divulgação das atividades dos grupos de pesquisa existentes naquele departamento, inatividade de alguns professores nessa área, o que geraria desestímulo e, por último, falta de grupos que tratem dos assuntos de seus interesses. Contudo, a literatura aponta, como parte da formação do pesquisador, o conhecimento e o domínio das técnicas de metodologias de pesquisa. A aprendizagem de tais elementos, mesmo que numa área que não seja seu foco pessoal de interesse, favoreceria o desenvolvimento da independência do pensamento científico do estudante. Isto permitiria a utilização deste conhecimento mesmo que em outras áreas, pois a metodologia da pesquisa

científica compartilha técnicas que se aplicam nos mais diversos tipos de temáticas. Além disso, a participação em um Grupo de Pesquisa possibilita o aprimoramento da escrita acadêmica, habilidade que os entrevistados relataram sentir deficiência em suas etapas de formação.

Esse não engajamento em Grupos de Pesquisa acarreta outra consequência negativa no processo de formação dos entrevistados: a pouca participação em eventos de cunho científico e a falta de perícia no acompanhamento de publicações em suas áreas de interesse. Um dos entrevistados, por exemplo, que demonstrou interesse em pesquisas na área da pedagogia do instrumento, afirmou conhecer, mas não em profundidade, as publicações da Revista da ABEM, por esta ser da área da Educação Musical, o que seria, do ponto de vista do entrevistado, distante de seu interesse. Contudo, mesmo em revistas ligadas à área da Educação Musical, há diversos artigos relacionados à aprendizagem e pedagogia do instrumento, já que a Educação Musical é uma área que não envolve apenas a Iniciação Musical ou Musicalização, como muitos costumam considerar, mas envolve também "... diversos estágios da aprendizagem musical, indo dos seus primórdios até graus mais elevados de instrução, como por exemplo, em níveis superiores da educação" (COUTO; SANTOS, 2009, p. 77). Apenas para citar o exemplo do periódico citado pelo entrevistado, encontramos os estudos de Borém (2006), Cavalcanti (2009), Costa (2008), Cuervo e Maffioletti (2009), França (2001), Marques (2008), Pederiva (2004), Santiago (2007), todos relacionados à pedagogia e aprendizagem do instrumento.

Conclusão

Quando observamos as concepções e posturas dos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPE que intencionam se tornar pesquisadores, notamos que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de uma consolidação do pensamento científico. Seus problemas, nesse percurso, abrangem desde fragilidades na clareza e delimitação do que é pesquisa científica, passando pela necessidade de maior envolvimento nos processos pertinentes a esse objetivo.

A pesquisa apresentada aqui permite verificar que a formação do futuro pesquisador em Música na UFPE ainda carece de atenção especial por parte de todo o ambiente acadêmico. Essa atenção se estenderia desde uma maior atuação dos docentes nessa área, gerando o interesse e a consequente busca de alunos nessa direção, passando pela construção de um currículo que privilegie não só a formação pedagógica e musical, mas também a

científica, e a busca pelo aumento do rigor no que concerne as confecções de trabalhos realizados em disciplinas, que poderiam exigir maior estudo de publicações e elaborações de textos reflexivos dos alunos como treino para tal habilidade. Acreditamos que tais ações poderiam fortalecer essa formação, favorecendo assim o tratamento da Música enquanto área passível de ser abordada pelo viés da ciência, aumentando o conhecimento em todas as subáreas nas quais a Música se divide.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação:* Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 45-54, mar. 2006.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 93-102, mar. 2009.

CAVAZOTTI, André. Periódicos brasileiros da área de música: uma breve cronologia (1983-2003). *Revista Opus*, n. 9/2, p. 21- 27, dez. 2003. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-2.pdf Acesso em: 20 ago. 2010.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Cristina Porto. Variabilidade e performance musical: uma relação a considerar no ensino instrumental. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 89-95, set. 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. 75-90, jun. 2009.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, mar. 2009.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 35-40, set. 2001.

FREIRE, Vanda B.; CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa:* novas abordagens. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

KUHN, T. A Rota para a Ciência Normal, A Natureza da Ciência Normal, A Ciência Normal como resolução de quebra-cabeça. In.: KUHN, T. *A Estrutura das revoluções científicas*. 9ª ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2006.

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

MAFFESOLI, M. Da Pós-Medievalidade à Pós Modernidade. In: MAFFESOLI, M. *Notas Sobre a Pós-Modernidade*: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004.

MARQUES, Alice Farias de Araújo. Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 37-44, mar. 2008.

MICHEL, Maria H. *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2005.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. *A religação dos Saberes*: desafios do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, Jamary. Reflexões críticas sobre a pesquisa em música no Brasil. *Em Pauta*, Revista da UFRGS, a. IV, n. 5, p. 3-11, jun. 1992.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 11, p. 91-98, set. 2004.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Mapa e síntese do processo de pesquisa em performance e em pedagogia da performance musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 17-27, set. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente:* 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

_____. *Para um novo senso comum*: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Um Discurso sobre as ciências*. 6ª ed. Porto, Edições Afrontamento, 2009.

SILVA, J. F. Emergência de novas epistemologias no campo da educação. *Studium: Filosofia do Sentido*. a. 10, n. 20, p. 77-108, 2007.

Processos e situações de ensino de percussão nas bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa

George Glauber Félix Severo
UFPB
georgeglauber@hotmail.com

Pedro Henrique Machado Freire
UFRN

Resumo: Este artigo apresenta alguns resultados parciais de uma pesquisa em andamento que vem sendo realizada entre os instrutores de música do projeto "Educar Crianças e Adolescentes Através da Música e Dança" desenvolvido pela Coordenação de Atividades Artísticas Escolares da Prefeitura de João Pessoa. Uma das ações do projeto é o fomento de bandas marciais, que se fazem presentes em 73 escolas municipais de João Pessoa e, utiliza um único professor de música para ensinar a parte musical das bandas. O objetivo do trabalho é compreender os processos e situações de ensino de percussão nas bandas marciais da rede municipal de ensino, levando em consideração a formação dos instrutores de música, os materiais didáticos e metodologia utilizada. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevista semiestruturada, aplicação de questionários, pesquisa bibliográfica e documental. Até o presente momento percebe-se que apesar do crescimento quantitativo de bandas, investimento de material e de pessoal, há um déficit de conhecimento no que se refere ao ensino de percussão por parte dos instrutores de música, que por sua vez, demonstram a necessidade de um material didático específico que possa auxiliá-los nas aulas.

Palavras chave: Ensino de Percussão, bandas marciais, música na escola básica.

Introdução

A Coordenação de atividades artísticas escolares, criada pela Lei municipal nº 7.132 de 5 de outubro de 1992[1], e vinculada ao Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa, iniciou suas atividades com a criação do projeto "Educar a criança e o adolescente através da música e da dança". Nesta etapa inicial do projeto, além da Banda Marcial da Escola Municipal Castro Alves, que existe desde 1992, foram criadas mais 10 novas bandas marciais, para a rede de ensino de João Pessoa (JOÃO PESSOA, 1992). O referido projeto tem como objetivo utilizar a música como ferramenta pedagógica contribuindo para a formação educacional das crianças e adolescentes. Sua estratégia de ação se dar com a inserção da educação musical na formação escolar a partir do ensino infantil junto aos Centros de Referência em Educação Infantil. No ensino fundamental I e II, o projeto atua como atividades extracurriculares desenvolvidas nas bandas e/ou em grupos de coral, violão, flauta doce, entre outras atividades diversas.

[1] A equipe inicial foi formada por coordenador; coordenador adjunto; 11 instrutores e 11 instrutores adjuntos de bandas marciais escolares.

Com o crescimento notório, o projeto hoje atende todas 96 escolas e 35 Creis da cidade, passando de 24 profissionais envolvidos no seu período inicial – entre instrutores de música e coordenadores –, para atualmente[2] 168 profissionais, sendo esses divididos entre professores de música, dança e equipe administrativa. Este crescente investimento ocorreu a partir de 2008 e se refere à criação de novas bandas marciais, grupos musicais (corais, flautas), contratação de instrutores de música, aquisição de novos instrumentos de percussão de marcha e sinfônicos e instrumentos de metais[3].

Nesta pesquisa nos ateremos apenas às bandas marciais que fazem parte do projeto "Educar a criança e o adolescente através da música e da dança" presentes em 73[4] escolas municipais. A partir deste momento, referimo-nos ao projeto "Educar a criança e o adolescente através da música e da dança" como *projeto de bandas* - maneira que é utilizado durante as atividades diárias das pessoas envolvidas - os *instrutores de música* como *regentes* e a *Coordenação de atividades artísticas escolares* como *Coordenação de Bandas*.

As bandas presentes nas escolas municipais são em sua maioria bandas marciais. Porém, fazer tal definição não parece ser tarefa fácil, havendo uma gama de definições na literatura de bandas, seja ela composta por civis ou militares. Este fato é demonstrado por Nascimento (2007) que, após fazer um minucioso levantamento em obras que tratam do tema, apresenta definições para banda sinfônica, banda de música, banda fanfarra e banda marcial. A confusão na diferenciação dessas estruturas de bandas é algo comum.

Freire e Medeiros dividem as bandas marciais em três subcategorias,

> A *Banda de Desfile*, que é encarregada de comportar os eventos de desfiles cívicos e festividades; a *Banda de Campeonatos*, que são bandas preparadas para competições onde são julgadas a partir de vários critérios, e as bandas *Drum Corps* e *Brass Corps* [banda que faz evoluções coreográficas concomitantemente com a execução instrumental das peças] (FREIRE; MEDEIROS, 2011).[5]

Com vista a tornar clara tal terminologia, definiremos bandas marciais como uma corporação de civis formada por parte instrumental e coreográfica, que têm como uma de suas características principais a marcha. A parte instrumental é dividida pela seção pela seção dos metais composta pelas famílias dos trompetes, trombones, tubas e saxhorn e pela seção de

[2] Dados referentes à Julho de 2011
[3] RUFFO, Júlio César. Entrevista realizada em 16 de junho de 2011.
[4] Dado referente à Julho de 2011. Segundo Júlio Cesar Ruffo, em dezembro de 2011 todas as 96 escolas serão contempladas com bandas marciais (entrevista).
[5] Devido a organização do X Encontro Regional Nordeste da ABEM ainda não ter disponibilizado os anais, o artigo não possui uma página oficialmente definida. No entanto, a citação encontra-se na segunda página do artigo.

percussão que é composta por bombos, prato a dois, tenor e/ou surdo, caixa (tenor e/ou clara). Em suas apresentações sem deslocamentos pode ser utilizados instrumentos de percussão sinfônicos e regionais. As apresentações das bandas em grande parte consistem em fazer deslocamentos e evoluções (NASCIMENTO, 2007; FREIRE, MEDEIROS, 2010; CNBF online, 2009).

O ensino de música nas bandas

Pesquisas anteriores já evidenciaram que muitos músicos que se profissionalizam começam suas atividades musicais participando de bandas, manifestações estas que se fazem presentes em vários eventos culturais, escolares, esportivos, cívicos, religiosos, entre outros. (NASCIMENTO, 2006; BARBOSA, 1994; CISLAGHI, 2009).

No Brasil, a obra para o ensino de música em bandas mais difundida é o Método Da Capo de Joel Barbosa[6], resultante da sua pesquisa de doutorado, na qual o autor propõe uma adaptação de métodos de ensino coletivo de bandas norte-americanas para a realidade das bandas brasileiras, utilizando melodias e estéticas nacionais. A metodologia adotada por Barbosa é o ensino coletivo de instrumento, que consiste em ministrar aulas para um determinado grupo de alunos no mesmo instante. Sobre este tipo de metodologia, Barbosa comenta que essa prática

> [...] gera certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos "menos talentosos" (grifo nosso), causa uma competição saudável entre os alunos em busca [de] sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais. (BARBOSA, 1996, p.41)

Apesar da grande contribuição das bandas marciais no aprendizado musical do aluno, faz-se necessário um acompanhamento mais especializado. Nascimento (2006) ao aplicar o método Da Capo em sua pesquisa de mestrado na Banda de Música 24 de Setembro, utiliza como um dos fatores diferenciais a utilização de professores especialistas e comenta que

> No método "Da Capo", um único professor assume o papel de ministrar todos os instrumentos. [No entanto], segundo o professor Joel Barbosa [a] configuração de professores especialistas seria a ideal, porém um pouco mais onerosa. (NASCIMENTO, 2006, p.97)

[6] BARBOSA, Joel Luis S. Da Capo: *Método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda.* São Paulo: Keyboard, 2004.

O coordenador geral do projeto de bandas Júlio César Ruffo confirma em entrevista (2011) a dificuldade em dispor de professores especialistas nas bandas do município de João Pessoa, afirmando que a Secretaria de Educação e Cultura optou em fazer investimentos na expansão de bandas na rede municipal de ensino e na aquisição de novos instrumentos. Com isso, a equipe de professores de cada banda escolar passou a ser formada por um regente e um coreógrafo.

Sabendo da realidade das bandas na grande João Pessoa, é fato que a maior parte delas não dispõe de recursos para a utilização de professores especialistas, tornando-se característica a presença de um profissional responsável por todo parte instrumental.

Contudo, muitas vezes a formação desses profissionais não abrange por completo a necessidade do ensino de instrumento na banda. Uma das áreas mais prejudicadas é a da percussão, pois, na maioria dos casos, o regente da banda é especialista em instrumento de sopro, conforme resultado parcial de dados colhidos em questionários com os regentes, em que apenas 6,8% do quadro de regentes da rede municipal são especialistas em percussão. No mesmo questionário, a fala do regente "U"[7] ilustra o cenário acima quando informa utilizar o ensino coletivo e o método Da Capo, mas o mesmo demonstra possuir pouco conhecimento sobre percussão, o que pode acarretar em um ensino técnico-interpretativo equivocado, além de má utilização da metodologia de Joel Barbosa.

Vecchia (2008) ao tratar do método Da Capo, diz que o regente deve ter uma formação adequada para iniciar o aluno no instrumento, pois não compete ao método suprir a falta de conhecimentos dos aplicadores.

Para Cislagui "[...] a aplicação do método de ensino coletivo esbarra na formação do professor, [... que precisa] ter formação musical e pedagógica especifica para trabalhar nesse contexto." (2009; p.24). Desta forma, fica perceptível que as experiências exitosas de ensino dependerão além de um conhecimento metodológico, para consistir em uma boa formação do profissional de bandas.

O ensino de percussão nas bandas escolares municipais de João Pessoa

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu a partir do nosso conhecimento sobre a difícil realidade no ensino de percussão nas bandas marciais das escolas municipais de João Pessoa, fato percebido através da participação como jurado na II etapa da I Copa de Bandas Marciais do Município de João Pessoa (2010), XVII Campeonato Paraibano de Bandas e

[7] Os nomes dos regentes serão mantidos em anônimo.

Fanfarras (2010), em cursos oferecidos aos alunos de diversas bandas (2009; 2010) e em conversas informais com os regentes.

O objetivo da pesquisa é compreender os processos e situações de ensino de percussão nas bandas marciais da rede municipal levando em consideração a formação dos regentes, os materiais didáticos e metodologia utilizada. O universo de pesquisa é formado pelo coordenador geral de bandas e pelos regentes das bandas marciais que, nesse primeiro momento, atuam na Banda Marcial Municipal Radegundis Feitosa Nunes[8].

Para se obter os resultados preliminares, utilizamos com o coordenador o recurso da entrevista semiestruturada e com os regentes questionários contendo 30 questões abertas, semi-abertas e fechadas. Na pesquisa documental foram colhidos documentos através da coordenação de bandas, que correspondem à lei de criação do projeto, o plano de ensino 2011 e outros documentos com dados atuais do projeto. Está sendo realizada também, pesquisa bibliográfica, baseada em obras que tratem sobre o ensino e práticas em bandas marciais e em obras de educação musical.

Como foi dito anteriormente, o conhecimento empírico da realidade do ensino de percussão nas bandas marciais, tem contribuído na realização da pesquisa, além da nossa participação como regente do projeto por um determinado período. Para compreendermos os processos e situações de ensino de percussão, optamos em considerar também o motivo pela qual se deu a formação dos regentes.

Os dados mostram que 48% dos regentes cursam ou cursaram a graduação em música na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), divididos em 24% bacharéis e 24% licenciados. Os licenciados, diferentemente dos bacharéis, estão com seus cursos em andamento e possuem menos tempo no projeto. A opção pela licenciatura dos novos regentes que se habilitam em participar do projeto, certamente é devido à UFPB oferecer o curso de licenciatura em práticas interpretativas com habilitação em diversos instrumentos. A escolaridade seguinte é o ensino médio, seguida de curso técnico em música e mestrado em música aparecendo apenas em um único caso.

Quanto ao tempo de participação, cerca de 60% fazem parte do projeto há três anos ou menos, 36% há um ano ou menos e 4% há seis anos ou menos, isso está diretamente ligado com a expansão do número de bandas que vem ocorrendo nos últimos anos. Com base nos dados, 92% dos regentes afirmam ter tocado em bandas antes de participar do projeto, 52% por mais de sete anos, 64% não mudaram de instrumento e 68% aprenderam ler partitura durante a participação na banda. Isto mostra que "[...] um grande número de músicos

[8] Banda marcial da secretaria de educação e cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

profissionais recebe alguma influencia por meio da banda de música em sua formação musical" (NASCIMENTO, 2007, p.2), e que as bandas no seu contexto escolar, nosso caso, funcionam além de uma mera atividade extracurricular, passando a atuar também como uma escola específica de música na comunidade.

Na segunda parte do questionário, relacionamos questões que evidenciam as situações de ensino, considerando os instrumentos disponíveis, materiais didáticos, metodologia de ensino, local de aulas, pontos fortes e fracos no ensino de percussão na banda, entre outros.

Empiricamente sabe-se que em banda marcial é comum os alunos de metais levarem os instrumentos para praticarem em casa e os de percussão apenas na escola durante os ensaios e aulas. Na realidade do projeto isso se confirma quando 68% dos regentes afirmam que os alunos de percussão não podem levar os instrumentos para casa, ocorrendo a prática do instrumento apenas nas aulas, ensaios e apresentações.

Quanto a outros fatores que podem influenciar diretamente a execução musical dos alunos, cerca de 40% dos regentes dizem que os instrumentos não estão adequados para a faixa etária dos alunos, pois, como a aquisição de instrumentos é feita de forma padrão e contemplam escolas de ensino fundamental I e II, não são feitas distinções entre as faixas etárias. Por isso, acreditamos que nos casos em que a escola possua apenas o ensino fundamental I, é necessário que a coordenação de bandas procure em novas aquisições, adequar os instrumentos para uma banda mirim. A aquisição de novos instrumentos para as bandas marciais como vem sendo feito pela Secretaria de Educação é de grande importância para a qualidade sonora das bandas

> [...] pois instrumentos muito usados, mal conservados ou de qualidade ruim não proporcionam uma afinação correta ou requerem um esforço físico exagerado por parte do instrumentista para executar certas notas. (NASCIMENTO, 2007, p.32)

Nas bandas marciais do projeto, o estado de conservação e a qualidade dos instrumentos são avaliados pelos regentes como 'bom' para 40%, 'regular' para 32%, excelente para 24% e ruim para 4%. Segundo Júlio César Ruffo, a cada aquisição de instrumentos feitos pela Secretaria de Educação, além dos novos instrumentos destinados as novas bandas, as bandas mais antigas são contempladas com novos instrumentos. Os regentes ainda afirmam que apesar de haver recursos nas escolas para a manutenção dos instrumentos, eles não são suficientes para suprir a manutenção regular dos mesmos, então procurando reduzir o déficit de instrumentos e aumentar sua vida útil, os regentes afirmam em 96% dos

casos ensinarem durante as aulas e ensaios questões sobre manutenção e conservação dos instrumentos.

Em bandas, alunos com diferente tempo de participação tocam em conjunto, havendo a cada ano novos alunos que passam a tocar com os alunos mais antigos. Isso gera diferentes níveis de conhecimentos e resta ao regente nivelar o grupo. No entanto, pode ocorrer que certos alunos fiquem frustrados por não conseguir um "bom" desempenho como de seu colega. Fatores como esse são colocados como um dos pontos negativos à educação musical através de bandas marciais por Nascimento, pois "se tal atividade não tiver um acompanhamento atento por parte do educador, os alunos mais iniciantes poderão ficar frustrados por não conseguirem tocar como os alunos mais adiantados [...]" (2007, p.6). Como uma forma de minimizar o problema o regente "I" diz que *"para não desestimular o aluno com deficiências na aprendizagem passo lições e músicas mais simples"*. Há práticas também em que o regente utiliza os alunos antigos como instrutores, colocam os alunos do naipe para estudarem juntos e outros optam em dividir os alunos de acordo com o tempo de banda e a facilidade em tocar o instrumento. Cerca de 80% dos regentes abordam nas bandas outros aspectos importantes no ensino da música como a apreciação - feita através de audição de grupos de câmara em vídeos; de *performances* ao vivo de outras bandas; de CDs relacionados à música de bandas e a percepção, ensinando solfejo, além de outras atividades como exercício de pesquisa sobre o instrumento.

Na parte em que se tratou mais estritamente do ensino técnico de percussão, foi verificado que há uma grande dificuldade dos regentes em lhe dar com a situação de ensino. A caixa clara, ponto inicial de todo aprendizado técnico em percussão, é considerada também, por tradição, como o principal instrumento que representa a família da percussão (ROSAURO, 1996). Porém, apenas em 20% das bandas são feitos estudos do instrumento[9] com todos os alunos de percussão. Logo, 84% dos alunos estão aptos a tocarem apenas um único instrumento de percussão. Algumas bandas, cerca de 24%, quando fazem apresentações sem deslocamento costumam utilizar instrumentos de percussão sinfônicos na execução das peças. Diante disso, os regentes quando questionados como se dá a orientação dos alunos no ensino desses instrumentos, considerando suas especificidades, abordagens e maneiras de execução, não apresentaram explicações consistentes. Tal afirmativa pode ser ilustrada pela fala do regente "J" quando diz que: *"no máximo utilizo glockenspiel e tímpano, sem nenhuma técnica devida"*.

[9] O estudo de caixa se refere ao estudo de técnica de mão e pode ser feito em outros instrumentos de percussão semelhantes ou em praticáveis.

Procurando minimizar as dificuldades encontradas pelos regentes, com o ensino dos diversos instrumentos da banda, a coordenação de bandas tem incentivado o intercâmbio entre os regentes do mesmo pólo de ensino[10]. O intercâmbio consiste na visita do regente a uma escola, onde o regente da mesma não possui grande familiaridade com o instrumento do regente visitante. (RUFFO, 2011). Outro ponto positivo é a previsão de implantação no segundo semestre de 2011 da formação continuada para os regentes, pois ela irá contribuir diretamente para a formação dos profissionais, diferentemente do que acontece com o intercâmbio que apesar de não deixar de ser um ponto positivo age diretamente no alunado, deixando o professor sempre dependente da presença de um profissional especialista, que apesar de ser o modelo ideal, não corresponde à realidade da maioria das bandas brasileiras.

Ao tratar da necessidade da elaboração de um método que aborde o ensino técnico de percussão em suas várias possibilidades dentro do universo de bandas marciais para que possa auxiliar tantos os regentes como os alunos, 100% dos regentes afirmam sentirem a necessidade do material com essas características. O regente "F" diz que o método *"é necessário para expandir nossos conhecimentos, até porque em alguns casos como o meu, instrumentos percussivos não é o meu forte"*. O regente "D" afirma que a elaboração de um método seria *"[...] muito bom. Porque vai motivar o aluno e, com isso, fazer com que ele melhore na parte prática e também, na parte teórica"*. E para "B" o método vai suprir a *"falta de direcionamento de técnicas"* (regente).

Conclusão

É nítido que o ambiente de bandas marciais em João Pessoa está em amplo desenvolvimento desde 2008. Em suma, os presentes dados evidenciam que a maior parte dos regentes cursa ou cursaram a graduação em música, porém mesmo para os graduados, as dificuldades de atuação continuam.

O quadro de regentes é formado em sua maioria por profissionais que um dia já foram alunos em bandas marciais e continuam tocando o mesmo instrumento que iniciaram na banda.

O ensino coletivo é predominante nas bandas, pois é uma maneira viável de um único professor conseguir ensinar uma banda com 30 alunos em média, além de contribuir de maneira satisfatória para o nivelamento dos alunos. Além do ensino para toda a banda ao

[10] Divisão das escolas municipais feita pela secretaria de educação e cultura de acordo com a região das mesmas.

mesmo tempo os regentes utilizam o ensino coletivo por naipe, e em alguns casos o ensino individual.

Os dados evidenciam ainda que os regentes precisam de cursos de formação continuada e há necessidade urgente em materiais didáticos que contemplem as características e especificidades do ensino e aprendizagem de percussão. Ou seja, um método que abarque questões sobre a parte técnica e prática dos diversos instrumentos de percussão marciais e sinfônicos. Por fim, esta pesquisa só apresentará um resultado mais consistente quando todos os dados colhidos forem categorizados e analisados.

Referências

BARBOSA, Joel Luís da Silva . *An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies*. University of Washington-Seattle. Tese de Doutorado. 1994.

_____. Considerando a Viabilidade de Inserir Musica Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. *Revista da ABEM,* Associação Brasileira de Educação Musical, nº 3, junho, p.39-49, 1996.

CISLAGHI, Mauro César. Concepções e ações de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José – SC: Três estudos de caso. Florianópolis, SC, 2009. Dissertação (mestrado em música) - Programa de Pós-Graduação em música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BANDAS E FANFARRAS. Regulamento do campeonato 2009. [online] Disponível em <http://www.cnbf.org.br/regulamento_2009.pdf > Acesso em 14 de julho de 2011.

FREIRE, Pedro H. Machado; MEDEIROS, Wênia X. de. Transmissão Musical na Banda Marcial Nazinha Barbosa de João Pessoa. In: X ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 2011, Recife, *Anais*... Recife: ABEM, 2011.

JOÃO PESSOA. Lei municipal nº 7.132 de 5 de outro de 1992. Cria a coordenação de atividades artísticas e dá outras providências. Documento.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília. *Anais*...Brasília: ANPPOM, 2006. P. 94 – 98.

_____. Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Bandas de Música “Da Capo”: Um estudo sobre sua aplicação. Rio de Janeiro, RJ, 2007. Dissertação (mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em música, Centro de Letras e Arte, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROSAURO, Ney. *Complete Method for Snare Drum. Levels I, II, III and IV.* USA: Pró-Percussão, 1996.

VECCHIA, Fabrício Dalla. Iniciação ao trompete, tropa, trombone, bombardino e tuba: Processo de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo. Salvador, BA, 2008. Dissertação (mestrado em música) – Programa de Pós Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

Processos interdisciplinares no ensino superior: possíveis contribuições para a formação do Educador Musical

Ademir Adeodato
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)
ademirsax@yahoo.com.br

Alba Janes Santos Lima
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)
albajanes@hotmail.com

Resumo: Neste artigo serão apresentados os primeiros resultados de uma proposta educativa interdisciplinar que vem sendo desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação Musical da Faculdade de Música do Espírito Santo FAMES. A proposta vem sendo realizada por meio da integração entre as disciplinas "Estágio Supervisionado III" e "Apreciação Musical I". Os alunos que participam da proposta são licenciandos que cursam o sétimo período. O trabalho tem como objetivo proporcionar aos mesmos uma vivência interdisciplinar que lhes dê referenciais teóricos e práticos, estimulando-os a buscar, em sua futura prática docente, experiências pedagógicas interdisciplinares. Buscando refletir e compartilhar os primeiros resultados desta metodologia de ensino, foi realizado um levantamento junto aos alunos participantes. Tendo como referência a abordagem qualitativa, as informações foram colhidas por meio de questionários e relatos. Acredita-se que este tipo de proposta possa contribuir de forma relevante para a formação do futuro professor. O texto enfatiza também problematizações e reflexões sobre a construção da docência durante o estágio e sua relação com a formação de professores de música.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, ensino superior, educação musical.

Introdução

A fragmentação do conhecimento é uma realidade presente nos currículos escolares da educação básica e tal afirmação aplica-se também no ensino superior (FAZENDA, 1994; LÜCK, 2001). Diferentes estudos apontam a urgência de se desenvolver um currículo escolar baseado na ideia de rede de relações, eliminando-se os redutos disciplinares, em prol de uma proposta interdisciplinar.

De acordo com Fazenda (1994), a educação deve ser entendida e trabalhada de forma integrada e essa necessidade impõe-se não só como forma de compreender e modificar

o mundo, mas como uma exigência interna das ciências que buscam o restabelecimento da unidade perdida do saber. Para isso não é suficiente a integração dos conteúdos, mas antes, torna-se necessária uma postura interdisciplinar, a qual implica uma atitude de busca, envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento **(**NOGUEIRA, 1998**).**

A urgência de se promover para os alunos do ensino superior vivências interdisciplinares que lhes propiciem o contato com o conhecimento de forma mais integrada e assim os ajudem a perceber as várias dimensões do conhecimento é destacada por Favarão & Araújo (2004). Neste contexto, a universidade é desafiada a assumir uma nova postura metodológica, rompendo antes de tudo com o paradigma positivista incorporado com a ciência moderna, que se caracteriza pela fragmentação do conhecimento.

Inserindo-se neste contexto, este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem da Educação Superior. Desta forma, projeta-se para este texto a conceituação do termo interdisciplinaridade, uma breve exposição de uma proposta interdisciplinar em uma instituição de ensino superior de música e os pressupostos conceituais e metodológicos que nortearam tal iniciativa.

Interdisciplinaridade: Aproximações Conceituais

O conceito de interdisciplinaridade surgiu da compulsão de existir uma interação dinâmica entre as ciências (LIMA, 2007). A autora indica que a proposta veio substituir uma ordem hierárquica dos conhecimentos, a qual foi veiculada a partir das proposições positivistas. Desta forma, estabelecer uma sequência organizada na comunicação do saber, partindo do centro das estruturas disciplinares para o seu entorno, cuidando de integrar e comunicar as disciplinas e de fazê-las mais conectadas com as necessidades sócio-culturais tornou-se uma necessidade (LIMA, 2007).

Segundo Fazenda (1994), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 60, num período marcado pelos movimentos estudantis que, dentre outras

coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época. A interdisciplinaridade teria sido uma resposta a tal reivindicação, na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber.

De acordo com Zabala (2005) a interdisciplinaridade é parte de um movimento que busca a superação da disciplinaridade. Assim, o mesmo pode ser definido pela interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando um novo corpo disciplinar, caracterizado pela presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas o que introduz a noção de finalidade (ZABALA, 2005; JAPIASSÚ, 1976).

Na educação, a interdisciplinaridade, se manifesta enquanto possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares. Segundo Dencker (2002, p. 19), "ela nasce da hipótese de que, por seu intermédio, é possível superar os problemas decorrentes da excessiva especialização, contribuindo para vincular o conhecimento à prática". Porém, numa prática interdisciplinar não se busca a eliminação das disciplinas, mas antes, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebendo-as como processos históricos e culturais (FAZENDA 1994). Desta forma, não se diluem as disciplinas, ao contrário, são mantidas suas individualidades na busca pelo diálogo, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo.

No contexto educacional da modernidade, a interdisciplinaridade surge quando se iniciam as críticas ao modelo de ensino fragmentado e desconectado do cotidiano das pessoas, no qual os conhecimentos passam a ser questionados em sua utilidade prática. No Brasil, as pesquisas se iniciam em meados de 1970 com Japiassú (1976), seguido de Fazenda (1993) e Lück (1993), que vão abordar este tema em vários dos seus livros.

Na década de 70, a interdisciplinaridade, no Brasil, exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se intensificado e, recentemente, mais ainda, com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além de sua forte influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade

ganhou força nas escolas, embora mais evidente no discurso do que na prática de professores dos diversos níveis de ensino.

> A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 76).

Neste contexto, a interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto à produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente.

Na educação básica muitos projetos e práticas tem sido adotados, sobretudo na tentativa de superar a fragmetação do conhecimento e criar uma relação entre o conhecimento e a realidade do aluno. É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador com as disciplinas de um currículo, para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

A importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno e do professor.

A busca pela prática interdisciplinar no nível superior torna-se uma necessidade frente ao desafio de se formar profissionais mais bem preparados para o mercado de trabalho. A construção interdisciplinar reclama o envolvimento de educadores na busca de soluções para os problemas relacionados ao ensino e à pesquisa. Assim, no ensino superior, a interdisciplinaridade representa um processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto de busca pela interação das disciplinas com a realidade (LÜCK, 2001).

Relato de uma Experiência Interdisciplinar

A ação que será relatada vem sendo desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação Musical da Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" – FAMES. Esta Instituição possui caráter autárquico e é mantida pelo Governo do Estado do Espírito Santo. Foi fundada em 1952 e inicialmente contou apenas com curso superior nas habilitações de canto, piano e violino. No ano de 2004 foi criado o Curso de Licenciatura em Educação Musical tendo formado sua primeira turma de licenciados em 2009.
A proposta interdisciplinar envolveu as disciplinas "Estágio Supervisionado III (Ensino Médio)" e "Apreciação Musical I", ambas disciplinas obrigatórias para o curso de licenciatura.

As disciplinas de "Estágios Supervisionados I, II, III e IV" visam à integração entre os conhecimentos teóricos e práticos e o aprendizado de competências próprias para a futura atividade profissional. Desta forma, têm por objetivo permitir que os alunos conheçam, reflitam e vivenciem a prática pedagógica cotidiana de educadores musicais que atuam na educação básica e em espaços não-formais. As disciplinas estão distribuídas em quatro semestres e focam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Espaços Não-Escolares. Cada período corresponde a 100 horas, totalizando 400 horas curriculares. Como parte da proposta destas disciplinas o aluno-estagiário deve elaborar um projeto de intervenção pedagógica e colocá-lo em prática. Cabe ressaltar a importância desta disciplina, pois em muitos casos o Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação.

No que se refere à disciplina **"**Apreciação Musical", a mesma tem carga horária de 60h semestrais e é oferecida no 7º e 8° período, totalizando 120 horas curriculares. Tem como objetivo contribuir para a ampliação do pensar reflexivo e crítico acerca da inerente relação entre práticas musicais e o ambiente social, histórico e cultural em que são produzidas. Neste sentido, através do estudo analítico de um repertório musical abrangente, que envolve músicas de diferentes estilos, culturas e épocas, busca-se o desenvolvimento de uma escuta musical crítica, reflexiva e historicamente contextualizada.

Acreditando que é importante fazer com que as disciplinas dialoguem entre si, a fim de que se perceba a unidade na diversidade dos conhecimentos, tanto em nível de pesquisas científicas quanto nas relações pedagógicas em sala de aula, buscou-se desenvolver de forma articulada as duas disciplinas acima mencionadas. Em linhas gerais a proposta procurou fazer com que as aulas de apreciação musical pudessem se articular com a prática de ensino que seria desenvolvida na disciplina Estágio Supervisionado III.

A interdisciplinaridade exige o estabelecimento de um tema gerador, levando-se em conta a necessidade da clientela escolar, pois ele consiste num motivo de estudo e estruturação, que visa à integração das disciplinas, resultando em conhecimentos diferentes, complexos, reconstruindo e dando significado ao assunto escolhido (FAVARÃO & ARAÚJO, 2004). Assim, buscamos estabelecer um eixo integrador por meio do qual fosse possível congregar as disciplinas com objetos comuns de estudos. Este eixo em nossa proposta foi o trabalho pedagógico nos momentos do estágio.

O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na administração participativa e na metodologia participativa. Desta forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica (FAZENDA, 1994). Pautando-se nestes preceitos buscou-se organizar os conteúdos e a metodologia da disciplina “Apreciação Musical” em parceria com os licenciandos. Com isso, foram realizados momentos de discussão e a partir desses diálogos, definiu-se um conjunto de estilos musicais que norteariam as aulas. Estes conteúdos se pautaram em levantamentos preliminares feitos pelos licenciandos nas salas de aulas em que iriam estagiar. Assim, paralelamente às atividades de estágio a disciplina de apreciação foi sendo construída em função da demanda que emergia das práticas de ensino no estágio.

Dentre os temas apontados como relevantes para serem abordados nas aulas estavam: manifestações folclóricas da cultura popular brasileira; reflexão sobre a produção musical brasileira na contemporaneidade, principalmente no que se refere às misturas de

estilos (tecnobrega; Mangue beat, o Rokcongo[1], etc); a Indústria Cultural; o Funk; o Rap; o Hip Hop; e a música eletrônica. Para subsidiar os trabalhos foram desenvolvidas leituras e discussões de textos, a exposição e a apreciação dialogada de exemplos musicais em áudio e/ou vídeo, dinâmicas e trabalhos em grupo, e, principalmente, a discussão coletiva dos assuntos abordados.

Uma dinâmica interessante que foi desenvolvida na aula diz respeito à solicitação que foi feita aos licenciando para escolherem um dos temas elencados e elaborarem uma proposta pedagógica de apreciação musical, a qual seria apresentada para o restante da turma em forma de seminário. Nesta prática os alunos partiram de um modelo de plano de aula definido na disciplina estágio supervisionado, o qual poderia ser adaptado em função da especificidade do tema escolhido. Durante os seminários percebeu-se que a maior parte dos trabalhos elaborados partiu de vivências que os estagiários desenvolveram nas escolas de ensino médio, assim, a apresentação acabou tomando um caráter de relato de experiência pedagógica, o que permitiu uma discussão bastante significativa, já que grande parte dos desafios e possibilidades apresentados por um, acabaram sendo compartilhados pelos demais colegas.

No final do semestre foi desenvolvida com os alunos uma discussão coletiva, avaliando a proposta realizada, e também foram aplicados questionários, os quais objetivavam realizar um levantamento mais sistemático sobre os impactos da proposta interdisciplinar nas atividades de estágio. Este último procedimento será relatado a seguir.

Análise dos Questionários

A aplicação do questionário foi dirigida a todos os alunos que cursaram as duas disciplinas simultaneamente. Ao todo foram enviados 17 questionários, dos quais 13 foram respondidos. Os questionários apresentavam 6 perguntas fechadas e 2 perguntas abertas.

[1] O Rockongo é um estilo musical capixaba criado em meados na década de noventa pela banda capixaba “Manimal”. A proposta é a fusão do Pop-Rock com um estilo regional capixaba, o Congo.

Em linhas gerais as questões abordaram aspectos que se direcionaram a quatro pontos: (1) a importância das disciplinas “Estágio Supervisionado” e “Apreciação Musical” na formação docente do professor de música; (2) a importância de se constituir uma relação interdisciplinar das disciplinas no ensino superior; (3) a contribuição da proposta interdisciplinar que havia sido realizada para as intervenções pedagógicas que eles desenvolveram no estágio; (4) se eles já haviam vivenciado outras propostas interdisciplinares durante o desenvolvimento do curso de licenciatura. Sobre o primeiro ponto, cerca de 85% dos alunos apontaram ser muito importantes as duas disciplinas. A transcrição de algumas respostas pode indicar a visão dos alunos sobre este aspecto. Aqui, tais alunos serão identificados pela numeração presente nos questionários.

> Contribuem grandemente, uma vez que o Estágio é o momento de colocarmos em prática o que aprendemos na Licenciatura e a Apreciação Musical vem nortear o caminho “do que” podemos fazer/trabalhar na sala de aula com esses alunos (aluno 5).

> O estágio nos ajuda a viver mais perto a realidade de sala de aula, tanto como devemos nos portar como educadores, como o que devemos dominar para atuar em sala de aula, tirando um pouco do medo que nós temos de enfrentar essa realidade. A apreciação nos acrescenta conhecimentos novos, e que sei, vou utilizá-los com mais intensidade daqui a um tempo (preciso dominá-los mais), porém já são importantes demais para a minha prática (aluno 2).

As respostas acima nos permitem refletir sobre a relevância do Estágio Supervisionado na formação dos licenciandos, o qual acaba funcionando como um elo entre os mundos acadêmico e profissional. Por meio dele é possível, inclusive, conhecer realidades, tanto que nos motivem quanto que nos desafiem. Como pode ser percebido na resposta transcrita, “Tem sido uma vivência importante para mim, me confirmando que este é um público com que eu não pretendo trabalhar, pois eles só ouvem o que gostam e não procuram desenvolver ou pesquisar outros estilos” (aluno 1). É sobre essa limitação que deve ser estabelecida a base de transformação pedagógica, interligando teoria e prática, estabelecendo relações entre os objetos de conhecimento e a realidade social e escolar.

No que se refere ao segundo ponto, 90% dos alunos consideraram ser muito importante estabelecer uma relação interdisciplinar entre os diferentes conteúdos das disciplinas. Isto pode ser percebido na seguinte transcrição: “A união destas disciplinas faz uma ponte entre teoria-prática nos proporcionando conhecimento, reflexão e segurança. Atuamos mais preparados em relação à realidade que encontramos em campo” (aluno 7). Outra resposta corrobora este apontamento: “Estas disciplinas fazem uma ponte entre teoria e prática nos proporcionando conhecimento, reflexão e segurança. Atuamos mais preparados em relação à realidade que encontramos em campo” (aluno 10).

A transcrição a seguir aponta para o reconhecimento da importância da prática interdisciplinar: “Na minha opinião deve incluir também a aula de História da Música VI (história da música popular), formando um trio imbatível e indo além da questão dos estilos musicais (o que já tem sido feito, na diversidade de temas de seminários, etc.)” (aluno 11).

Quanto ao terceiro ponto em que os alunos foram questionados, sobre a contribuição da proposta interdisciplinar desenvolvida, 70% indicaram que a proposta foi muito relevante.

> A contribuição que os conteúdos de Apreciação Musical dão ao Estágio Supervisionado é notável, pois os diversos gêneros musicais e o contexto histórico em que cada um está envolvido é justamente o que pretendemos e podemos trabalhar com o Ensino Médio (aluno 3).

Porém, alguns alunos apontaram dificuldades em função da novidade de vários dos conteúdos que foram abordados. Como pode ser percebido nas respostas:

> Devido ao tempo de absorção dos conteúdos na aula de apreciação, não vou conseguir aplicar todos os que foram apresentados nesse período. Creio que só será possível aplicar grande parte do conteúdo daqui algum tempo, quando vamos dominar os conteúdos recebidos na disciplina de apreciação, pois muita coisa que estamos recebendo é nova. (aluno 4).

> Acho válido, porém sem garantias de uso, uma vez que os alunos de Estágio podem, a seu modo, readaptar todo o conteúdo ou ainda fazer algo absolutamente diferente do que foi sugerido como proposta de atividades, mas isso não diminui o valor ou a contribuição dessa interdisciplinaridade (aluno3).

A resposta a seguir se refere à percepção que os licenciando tinham sobre a importância dos conteúdos que foram desenvolvidos:

> Estamos aproveitando bastante o conteúdo da disciplina Apreciação Musical I por estar se tratando de estilos musicais atuais e que os jovens gostam. Para quem pretende trabalhar estilos musicais brasileiros, a interdisciplinaridade apreciação-estágio tem sido proveitosa (Aluno 6).

Outra resposta também indica a aceitação dos licenciandos quanto aos conteúdos definidos: “Tudo que estamos estudando na matéria de apreciação Musical I é o dia a dia dos alunos do ensino médio” (aluno 9). Porém, cabe uma análise mais específica sobre o apontamento que se segue: “Alguns conteúdos sim, outros não. Acho importante que os estilos regionais encontrados no nosso país sejam conhecidos pelos nossos alunos, claro que também é importante conhecerem o mundo, mas valorizar a nossa cultura é de extrema importância” (aluno 4). Sobre esta resposta cabe destacar que embora as escolhas dos temas tenha sido coletiva, isso não quer dizer que os assuntos foram escolhidos por unanimidade. Esta dinâmica foi de grande importância, pois a falta de consenso sobre quais conteúdos deveriam ser estudados e posteriormente empregados nos estágios gerou discussões entre os licenciandos que, em muitos aspectos, acabavam por se assemelhar às futuras discussões que seriam promovidas nas salas com os alunos do ensino médio.

Finalmente, no último ponto sobre o qual os alunos foram perguntados – se já haviam vivenciados outras propostas interdisciplinares durante o curso de licenciatura – nos chamou a atenção o fato de que 100% dos alunos responderam negativamente a esta questão. Isto pode ser percebido nas falas de alguns alunos que apontam estas propostas como inovadoras: “Penso que é uma inovação muito boa, pois uma matéria completa a outra” (aluno 7), ou ainda: “É uma metodologia nova de ensino que possibilita melhor o

aprendizado” (aluno 13). Estas transcrições demonstram o enorme desafio que temos pela frente, ou seja, inserir de forma efetiva e contínua práticas de ensino e aprendizagens interdisciplinares no ensino superior.

Considerações Finais

Ao refletirmos sobre práticas interdisciplinares percebemos que os empecilhos à não-fragmentação do currículo em disciplinas são variados, abrangem o desconhecimento do significado deste tipo de trabalho, a falta de formação específica para trabalhar com os mesmos, a acomodação pessoal e coletiva, e até mesmo, o medo de perder o prestígio pessoal, pois "a interdisciplinaridade leva ao anonimato – o trabalho individual anula-se em favor de um objetivo maior – o coletivo (FAZENDA, 1993, p. 42).

Neste trabalho, buscamos propor reflexões sobre a necessidade de um modelo curricular interdisciplinar, que leve em conta uma visão de ensino a partir do contexto social concreto, superando assim o modelo fragmentado e compartimentado de estrutura curricular. Neste sentido apontamos que a formação integral do futuro profissional de música somente pode ocorrer se os educadores estabelecerem diálogo entre suas disciplinas, eliminando as barreiras e relacionando-as com a realidade concreta dos alunos.

Encarar uma mudança na educação como a interdisciplinaridade propõe uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. Sendo assim, ela precisa estar presente, ser fortalecida e difundida por educadores que queiram fazer da sua ação de educar, não um isolamento, mas um compartilhar de várias ciências na busca de um melhor desenvolviemnto da sua práxis pedagógica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DENCKER, Ada de Freitas Manete. *Pesquisa e interdisciplinaridade no Ensino Superior*: uma experiência no curso de turismo. São Paulo: Aleph, 2002.

FAVARÃO, Neide Rodrigues Lago; ARAÚJO, Cintia de Souza Alferes. *Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior.* EDUCERE. Umuarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridades*: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia**.** São Paulo: Loyola, 1993.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora; 1976.

LIMA, Sônia Albano. *Interdisciplinaridade: Uma Prioridade para o Ensino Musical.* Revista Muiscahodie, v.7. 2007.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar:* fundamentos teórico-metodológicos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Interdisciplinaridade aplicada.* Petrópolis. São Paulo: 1998.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*: uma proposta para o currículo escolar**.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

Produzindo material didático para educação musical

Jefferson Nunes de Amorim
UnB
najefferson@gmail.com

Resumo: Este artigo tem o objetivo de descrever a experiência musical vivida durante o processo de elaboração e produção de material didático para o projeto musical no programa IdAs e Vindas: diálogos artísticos. O material didático foi distribuído em oficina de música elaborada como atividade do programa e realizada para grupos de estudantes do ensino médio. Neste texto, relatamos as fases do trabalho realizado pela equipe que produziu o material didático e apresentamos a opinião dos alunos que fizeram uso desse material. A elaboração do material didático exigiu a definição de critérios didáticos para estimular o interesse e motivar os alunos: definição de um tema gerador; perguntas problematizadoras; seleção de conteúdos e repertório relacionados com o Programa de Avaliação Seriada; utilização de letra de música; imagens e textos atrativos; glossário explicativo e atividades contextualizadas para fixação dos conteúdos.

Palavras chave: material didático, ensino médio, Programa de Avaliação Seriada

Introdução: o projeto IdAs e Vindas e seu contexto

Este artigo apresenta o material didático desenvolvido para o projeto musical do programa IdAs e Vindas: diálogos artísticos.

A pesquisa e a elaboração de material didático para aulas de música é uma temática ainda pouco desenvolvida em estudos, artigos e publicações na área de educação musical no Brasil. Quando o assunto é discutido os trabalhos focam a descrição e análise dos conteúdos abordados no material. A discussão desses estudos, geralmente não aborda a pesquisa e a elaboração dos materiais existentes como relata Oliveira:

> Vários trabalhos têm sido realizados com o objetivo de descrever e analisar os conteúdos de música inseridos nos livros e materiais didáticos [...] essas pesquisas, no entanto, focalizam somente os conteúdos dos materiais didáticos (OLIVEIRA, 2007, p. 78)

A concepção dos professores da área sobre o que é material didático para aula de música também não parece ser consenso. A variedade de materiais disponíveis para serem utilizados como recurso e apoio para aula de música é muito grande, fazendo com que os professores classifiquem qualquer material utilizado para dinamizar sua aula como material didático.

De modo geral, na concepção dos professores de música, material didático é "um recurso para a aula de música" (OLIVEIRA, 2007, p.79); e esse recurso pode ser escolhido de

acordo com o objetivo a ser atingido, o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, a faixa etária dos alunos e o quão atrativo e significativo ao aluno esse recurso pode ser. Ou seja,

> A seleção dos recursos ou instrumentos que auxiliam o professor no seu trabalho deve concorrer para concentrar a atenção e interesse dos alunos nas atividades propostas, estimulando a imaginação, a observação, o raciocínio, as percepções, a coordenação muscular, a expressão de sentimentos, etc. (FERREIRA e CERQUEIRA apud OLIVEIRA, 2007, p. 80)

Sob essa perspectiva, o material elaborado para este projeto pode ser considerado material didático, pois teve como objetivo despertar o interesse, estimular o raciocínio, imaginação e observação dos alunos para a temática das oficinas de música.

O projeto IdAs e Vindas: diálogos artísticos

IdaAs e Vindas: diálogos artísticos é um programa que integra projetos do Instituto de Artes (IdA) da Universidade de Brasília (UnB) e que visa estabelecer diálogos através de produções artísticas, em suas perspectivas de fazer, refletir e difundir entre as comunidades nas quais se localizam os novos campi da UnB (Gama, Ceilândia e Planaltina) e também entre o conjunto de docentes e discentes dessas áreas de saberes do campus Darcy Ribeiro. Obras de Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Desenho Industrial são compartilhadas com o público por meio de atividades teórico-práticas ofertadas por docentes e discentes do IdA para professores e alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal, como estratégia de acesso aos processos artístico-pedagógicos gerado pelos trabalhos apresentados.

O Departamento de Música (MUS) da UnB participa do programa IdAs e Vindas com o objetivo de desenvolver um trabalho de circulação artístico cultural, aproximando a comunidade da produção musical de docentes e discentes enquanto possibilita o contato dos músicos com as práticas musicais desenvolvidas nas comunidades (IdA, 2011). O projeto do MUS entende o programa como movimento dialético capaz de promover a interação entre culturas musicais da academia e da comunidade por meio da realização de concertos didáticos, oficinas, produção e distribuição de material didático.

Esse formato de ação didático musical baseia-se em projetos educativos existentes no Brasil há anos e que demonstraram efetividade como o projeto desenvolvido pela Orquestra do Estado de São Paulo (OSESP) e pela Orquestra de Porto Alegre (OSPA). O repertório e conteúdo musicais do projeto do MUS no IdAs e Vindas congrega ainda ações didáticas baseadas no Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS/UnB).

Programa de Avaliação Seriada - PAS

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um dos processos de seleção da UnB onde os candidatos são submetidos a provas seletivas ao logo do Ensino Médio. A "avaliação da aprendizagem significativa, em que se privilegia a reflexão sobre a memorização" (CESPE/UnB, 2009, p 1), a contextualização e a interdisciplinaridade formam o "eixo estruturador" dessa avaliação.

O PAS foi implementado em 1996 quando as artes ainda eram divididas em cadernos de prova específicos (Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música) e o candidato escolhia previamente em qual das áreas seria avaliado. A partir de 2006, essas três áreas tornaram-se obrigatórias compondo um único caderno de prova integrando, sem subdivisão em blocos de disciplinas.

No que diz respeito à música, o PAS mantém suas diretrizes de contextualização e interdisciplinaridade, utilizando-se de um repertório diversificado. Por exemplo, para a primeira etapa da avaliação no triênio 2011-2013 o repertório selecionado passa por Bizet, Heitor Villa-Lobos, Cazuza e NX Zero – onde além dos aspectos técnicos musicais o contexto histórico e político das obras fazem parte da avaliação.

> A proposta de avaliação para a música no PAS adota um repertório musical específico e diversificado para cada etapa do programa, baseado em exemplos musicais da cultura erudita ocidental, da cultura popular, de grupos étnicos, da música popular e da música presente na mídia. (REIS e AZEVEDO, 2008, p.246)

A construção do programa de avaliação em música para o PAS é formatada com base em uma concepção pluralista, em que as condições educacionais, políticas e estruturais das instituições de ensino de nível médio do Distrito Federal, principalmente as instituições públicas, são o principal modelador e direcionador do processo seletivo uma vez que o PAS é especificamente voltado para o estudante dessas instituições.

> As avaliações na área de Música, muitas vezes, são direcionadas ou à execução de um instrumento ou ao conhecimento dito "teórico" para a formação do "músico". No caso do PAS, tínhamos a consciência que os conhecimentos propostos em Música tinham que ter em mente o chamado "leigo". Por isso partiu-se do pressuposto de que música é som, e de que uma avaliação em Música, mesmo que destinada ao "diletante", deveria partir da música ouvida. (MONTANDON; AZEVEDO e SILVA, 2007, p.210-211)

Considerando esses pressupostos, a elaboração do material didático para o IdAs e Vindas observou o repertório do PAS e seus objetos de conhecimento, procurando assim

fornecer elementos que estimulassem a escuta consciente do repertório de cada etapa do programa seletivo.

Quem são nossos alunos?

Desde o início do programa, o foco da equipe de elaboração do material didático foi nos receptores deste material, ou seja, nos alunos. Mesmo com direcionamento dos conteúdos sendo regido pelo programa do PAS, o foco das pesquisas sobre formato e linguagem a serem utilizados era o estudante de ensino médio de escola pública, com condição sócio econômica baixa, residente em área urbana com elevados índices de violência e pouca infra estrutura. Nesse sentido, especulou-se como esse estudante poderia ou não se relacionar com o material oferecido. Dessa forma, discutiram-se: quais informações sobre música seriam do interesse desse estudante; como motivar o estudante a ler e utilizar o material oferecido; qual linguagem deveria ser utilizada; que tipo e quantidade de ilustrações deveriam ser inseridas para que o material por si só fosse algo atrativo e motivador para esse jovem.

A pesquisa de Reis e Azevedo (2008) apontou alguns dados relevantes sobre o perfil dos alunos do Ensino Médio no DF. No entanto, os jovens da referida pesquisa pertencem à outra classe social, alguns são moradores de áreas nobres de Brasília, o que implica em diferenças no comportamento e na relação entre esses jovens e a música, como por exemplo, em relação ao gênero musical. A análise dos dados coletados no projeto IdAs e Vindas confirmam a distinção de preferências musicais entre as classes economicamente diferentes e separadas geograficamente no DF. Na pesquisa de Reis e Azevedo,

> Os estilos musicais mais escutados pelos participantes são a MPB e o *Pop Rock*, quatorze respostas (70%); o *Rock* Nacional é a segunda preferência musical com treze (65%) opções. Entre os estilos menos citados encontramos a música gospel e o choro, que foram escolhidos apenas uma vez (5%), seguidos pela Bossa Nova e música Erudita, citados três vezes (15%). Os demais estilos foram mencionados na seguinte freqüência: música Eletrônica, doze (60%); *Funk* e *Rock* internacional onze citações (55%); *Pop* Nacional, Axé *Music* e *Reggae*, nove (45%); Forró e *Pop* Internacional oito (40%); *Rap*, sete (35%); Pagode e sertaneja seis (30%); Romântica foi mencionada cinco vezes (25%); Samba quatro (20%). Cinco alunos (25%) citaram outros estilos musicais. Consideramos que a preferência musical dos participantes da pesquisa pode estar associada aos estilos musicais mais divulgados na mídia e às preferências musicais relacionadas à classe social - familiares e amigos. [...] análise prévia realizada permitem levantar questionamentos sobre a relação entre as preferências musicais dos jovens e o índice de rejeição ao repertório do PAS. Segundo nossa interpretação essa relação é influenciada pelo "gosto" musical associado a valores e comportamentos sociais. (REIS e AZEVEDO, 2008, p. 247-248)

Já os dados obtidos no levantamento realizado após as ações do projeto IdAs e Vindas mostrou uma preferência maciça (64%) pelo gênero sertanejo e uma preferência media pelos gêneros *rock* internacional e *rock* nacional (43% e 27%). Resultado inverso a preferência da população pesquisada por Reis e Azevedo, em que o gênero sertanejo obteve apenas 30% da preferência e o *rock* somou 70% da preferência dos estudantes.

A preferência musical dos jovens do IdAs e Vindas foi prevista pela equipe, que destacou a música sertaneja no material didático. Porem, os dados obtidos com os questionários mostraram que a equipe superestimou o gênero *Hip Hop*. Esse gênero recebeu maior destaque no material didático, dada a fama desse gênero musical na região da escola. Todavia, apenas 36% dos jovens deram preferência a ele, número bem abaixo do esperado.

A importância de se conhecer o comportamento e o perfil dos alunos que receberão o material didático a ser elaborado é de suma importância para a própria eficácia da abordagem didática. Às preferências musicais dos jovens devemos considerar também suas práticas musicais.

Rabaioli (2002) reconhece a importância das atividades musicais na vida dos jovens:

> Para que eu pudesse conhecer aquilo que os jovens e adolescentes estudantes realizam em termos de práticas musicais, considerando que a maioria deles não possui ensino ou prática sistemática de música na instituição onde estudam, convenci-me da necessidade de voltar a atenção da presente pesquisa para atividades realizadas fora do ambiente dessas escolas. (RABAIOLI, 2002, p. 20)

Além do repertório e conteúdos do PAS, das preferências e das práticas musicais, a elaboração do material didático considerou ainda a familiaridade intuitiva dos alunos com os elementos musicais. Azevedo e Reis (2008) destacam que a falta de familiaridade com o repertório provoca um estranhamento e rejeição. Em suas palavras:

> Os respondentes manifestaram ter pouca familiaridade com as músicas, conhecendo principalmente os sucessos da mídia: *Dançando Calypso* e *A grande família*. [...] um alto índice de rejeição aos estilos musicais do repertório do PAS. A rejeição pode estar associada à falta de familiaridade dos alunos com o programa e seu repertório; à ausência sistemática de aulas específicas de música nas escolas e às estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor [...] a partir desses dados, entendemos que a familiaridade e a identificação do jovem com a música está relacionada principalmente a elementos musicais intrínsecos e extrínsecos que os alunos reconhecem mais facilmente: letra, batida e contexto sócio-cultural (REIS e AZEVEDO, 2008, p.246)

A identificação imediata dos jovens com a letra e a batida das músicas foi importante para definir o formato e o conteúdo do material didático.

A montagem

Para se criar o material didático, toda a problemática descrita acima foi colocada em questão, acrescida de novos problemas como, o formato gráfico do material: um *folder* em forma de revista tamanho A5, com oito páginas onde os conteúdos do PAS deveriam ser contemplados. O espaço para informações consideradas necessárias tornou-se escasso e optamos por informações enxutas, orientadas por questionamentos, curiosidades e trechos de letras de música.

Descartou-se a inserção de informações técnicas e teóricas da música como métrica, compasso, notação musical tradicional, parâmetros do som, instrumentos musicais e conteúdos que não fazem parte do dia a dia dos jovens. Desta forma, as oficinas foram encarregadas de promover a experimentação de conteúdos musicais e a construção de conceitos de forma contextualizada e atraente.

Objetivando aproximar as informações do material didático à realidade cotidiana dos alunos, a temática "A canção" foi selecionada, uma vez que a música cantada é a vivência musical mais próxima do cotidiano dos estudantes. Além disso, esse tema permitiria a integração entre o material didático, as oficinas e o recital. Assim o material didático visou responder ao seguinte questionamento: o que é canção; qual a origem da canção; como a canção se configura na música ocidental; como a canção se configura nos gêneros musicais da música popular. Desta forma a equipe foi dividida por gêneros musicais predeterminados para pesquisar como a canção estava inserida no contexto histórico, cultural, social e técnico desses gêneros, seus artistas e características estilísticas.

Em síntese, o material didático deveria possuir os seguintes requisitos: textos breves, porém providos das informações necessárias para um entendimento relativo dos conteúdos do PAS e que despertasse o interesse dos estudantes para o repertório e os conteúdos trabalhados nas oficinas; informações gráficas atraentes e que ilustrassem os conteúdos abordados; condução do texto pode meio de perguntas inter-relacionada em que primeira informação conduzisse para a informação seguinte e a última encaminhasse o leitor para a primeira.

Com relação à seleção de trechos de letras de música para o encarte didático, um dos participantes do projeto respondeu em questionário avaliativo que a parte mais interessante do *folder* foram as letras de músicas e que o material ficaria mais interessante se houvessem mais dessas informações. Ao final do *folder* há um glossário com palavras do cotidiano musical

dos alunos e do PAS como: “monofonia,” “polifonia,” “harmonia,” “improviso,” “coro,” “*freesyle*,” “ritmo”. Dentre as palavras do glossário, algumas poderiam ser encontradas em um caça palavras, onde os alunos pudessem brincar com os conceitos trabalhados no texto e nas oficinas. Como afirma Souza “o brincar e a brincadeira são elementos importantes nos processos tradicionais de musicalização” (SOUZA, 2008, p. 75) e “brincar é importante por ser uma atividade na qual a criança se interessa naturalmente e porque desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação” (MALUF apud SOUZA, 2008, p. 77).

O caça-palavras foi retirado do encarte por falta de espaço na diagramação.

Inicialmente, os textos e figuras seriam ordenados cronologicamente, mas para facilitar a dinâmica da leitura privilegiou-se uma ordenação pouca rígida, mais interessante visualmente e conectada por questionamentos e curiosidades. Segundo Grout e Palisca (1988, p. 571) “quanto mais aprendemos sobre a música de um determinado período, lugar ou compositor, mais claramente nos percebemos de que as caracterizações estilísticas geralmente aceitas são inadequadas e as fronteiras cronológicas um tanto arbitrárias”. A condução da leitura foi orientada por perguntas batizadas pela equipe de “Você sabia?”, como por exemplo, “Você sabe o que é *castrati*?”, “Ópera e Musical é a mesma coisa?”, “Existe canção sem palavra?”, “Qual a origem da canção?”, “Tem canção no samba?” e “O *rap* é a canção do *Hip-hop*?”. Os textos deveriam ser colocados em balões similares aos das histórias em quadrinhos e acompanhadas por uma figura que ilustrasse a informação escrita. Discutiu-se também sobre a inserção de pequenos textos com curiosidades sobre um artista famoso, ou um trecho de letra de uma canção ou uma frase de efeito de um dos artistas citados no *folder*.

Após determinar o formato final do material didático, reuniu-se todo o material pesquisado pela equipe para realizar uma síntese das informações coletadas. Este demonstrou ser o trabalho mais complexo da elaboração do material didático: seleção e determinação de qual informação seria mais adequada do que outra como informação imprescindível, objetiva, e motivadora.

Conclusão

O material didático elaborado foi utilizado durante as oficinas ministradas no Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia-DF entre maio e junho de 2011. Um questionário avaliativo foi aplicado duas semanas após as atividades do projeto com os alunos visando conhecer suas impressões sobre as oficinas, sobre o material e sobre o recital didático. Os resultados, de uma forma geral, demonstraram que os objetivos propostos no projeto foram contemplados.

Dos 126 alunos que responderam o questionário sobre o texto do material didático, 73% concordaram que o texto é claro e fácil de entender. Dos 118 alunos que responderam se as figuras estimularam a leitura, mais de 69% concordaram e mais de 65% dos 116 respondentes afirmaram que o glossário é claro e instrutivo.

Os alunos foram instruídos a escrever sobre o que mais gostaram no material didático e algumas respostas chamaram a atenção, como por exemplo:

> O que eu mais gostei é que ele fala de vários estilos musicais de uma forma fácil de entender (QUESTIONÁRIO).
>
> Das informações, porque são fáceis de entender e instrutivas (QUESTIONÁRIO).
>
> As explicações com figuras. (QUESTIONÁRIO).

As respostas dos jovens corroboram com o a estratégia utilizada. Porém, pouco mais de 22% dos alunos que declaram ter recebido o material também disseram que não o leram, mostrando algum distanciamento entre o que os estudantes esperam desse formato de material didático e o que foi produzido.

Quando solicitados a opinar sobre o que poderia ser feito para melhorar o material didático poucos alunos responderam, mas alguns comentários são interessantes:

> Sobre as músicas do momento (QUESTIONÁRIO).
>
> Falar sobre o que estudamos no curso de música (UnB) e suas atuações (QUESTIONÁRIO).
>
> Adicionar mais informações sobre música eletrônica (QUESTIONÁRIO).

A sequência do projeto prevê mais um ciclo de oficinas em uma escola de outra região, onde o material didático será utilizado, testado e analisado dentro desses mesmos parâmetros de forma a se somar e comparar informações que possam melhorar o alcance dos objetivos determinados e colaborar para novos processos de elaboração de outros formatos de material didático para formação de platéia na área de educação musical.

Referências

MONTANDON, Maria Isabel; AZEVEDO, Maria Cristina; SILVA, Conrado. Música no Vestibular: o programa de avaliação seriada de Brasília. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil.* Salvador: P&A, 2007, p. 207-213

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental:* um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista da Abem, n° 17, p. 77-85, fev.-jun. 2007

RABAIOLI, Inácio. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes:* um *survey* com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR. 2002. 145 f. Dissertação, (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2002.

REIS, Liège e AZEVEDO, Maria Cristina de C.C. "Nós ouvimos a música de que gostamos ou aprendemos a gostar da que ouvimos?": a música em Programa de Avaliação Seriada para alunos do Ensino Médio. In Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), 18, 2008, Salvador. *Anais.* Salvador: UFBa, 2008b, p. 245-249. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM437%20-%20Reis%20et%20al.pdf Acesso em 15 de junho de 2009.

SOUZA, Fernanda de. *O brinquedo popular e o ensino de música na escola*, Revista da Abem, n° 19, p. 75-81, jan.-mar. 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB. Centro de Seleção e de Promoção de Evento – Cespe/UnB. *Vestibular na UnB:* na esteira da ousadia, liderando inovações, setembro de 2008a. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2009/GuiaDoVestibulando/historia_recente_vestibular.pdf . Acesso em 12 de junho de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB/ IdA-Instituto de Artes/Universidade de Brasília. *IdAs e Vindas:* diálogos artísticos. Brasília, 2011. 17 p. Texto Impresso.

Profissionais de música em contextos culturais não institucionalizados: Características, formação e projetos desenvolvidos

Renate Lizana Weiland
EMBAP
weiland@netpar.com.br

Maria de Fatima Quintal de Freitas
UFPR
fquintal@terra.com.br

Resumo: Este trabalho propõe-se refletir sobre a relação Música e Projetos Sociais/Comunitários utilizando aportes da educação conscientizadora e psicologia social comunitária. Realizou-se uma pesquisa qualitativa junto a cinco profissionais de música inseridos nesses contextos, empregando-se a análise de conteúdo nas entrevistas em profundidade para os eixos: caracterização e atuação dos profissionais e projetos, dificuldades e ações propostas, relações música e programas comunitários. Os resultados apontam para a existência de projetos ´novos´/´consolidados´, executados por profissionais ´recentes´/´experientes´ no campo social, com subsídio público ou privado, tendo um foco central na música ou em atividades que complementam a prática musical, dirigidos às crianças/adolescentes. As dificuldades enfrentadas situam-se na população-alvo, agências financiadoras e parceiros pedagógicos. Para resolvê-las são indicados cinco grupos de ações dirigidas aos distintos atores sociais e/ou contextos de conflito na relação música e programa comunitário. Os resultados obtidos nos projetos apontam dois tipos de mudanças: comportamental e ganhos musicais. Os significados atribuídos pelos entrevistados à música nos projetos foram: fator de socialização-cultura, dimensão psico-existencial, elemento de fruição e estratégia político-partidária. A participação das crianças/adolescentes nos projetos deve-se a três aspectos: dimensões intrapessoais, cognoscitivo-comportamentais e sentido psicossocial do grupo. Várias razões afastam as crianças/adolescentes dos projetos: própria atividade musical, falta de apoio familiar/institucional, escassez recursos/tempo, participar como fator de exclusão/barganha educacional. Ao final, sugere-se uma ´agenda para os educadores musicais comunitários´, relativa às dimensões psicossociais necessárias à intervenção em programas sociais/comunitários.

Palavras chave: Música e Projetos Comunitários; formação do educador musical; intervenção comunitária.

Ao longo das duas últimas décadas, em especial, no Brasil verifica-se que os profissionais da área musical têm estado atuantes em múltiplos contextos, passando a integrar, também, vários programas de desenvolvimento comunitário. Emergem daí algumas indagações a respeito das relações e dos impactos decorrentes da inserção das atividades de expressão artística – e neste caso, em específico, da Música – nos projetos e programas de intervenção comunitária (REQUIÃO, 2008; SOUZA, 2004, 2007b, 2009; FREITAS, 2009).

Entre alguns destes aspectos, parecem sobressair ao menos dois: um primeiro referente ao lugar e a proposta da Música dentro dos programas de intervenção comunitária; e,

um segundo aspecto, referir-se-ia à formação e competências que o profissional desta área deveria ter para poder realizar este trabalho, dentro de uma perspectiva de emancipação, mudança e libertação de condições excludentes. Tais dimensões têm sido defendidas por diferentes campos profissionais que estão comprometidos com a preservação e fortalecimento dos direitos humanos e cidadania, como nos trabalhos da Educação Popular e Conscientizadora (BARREIRO, 1985), da Saúde Pública e Comunitária (SAFORCADA, 2010), nos projetos e programas de Educação Musical em contextos não formais (SOUZA, 2000, 2004, 2007a, 2009), nos programas de intervenção comunitária (FREITAS, 2005, 2011a, 2011b), todos eles voltados ao fortalecimento da autonomia e construção de redes de solidariedade.

O presente trabalho reune parte das informações colhidas em uma pesquisa de doutorado em educação, à luz dos aportes da Educação Conscientizadora e Psicologia Social Comunitária. Realizaram-se entrevistas individuais, em profundidade, com profissionais da área musical que atuavam em projetos comunitários/sociais que estavam sendo desenvolvidos na região central e periférica de uma cidade na região sul. O número de entrevistados, embora aparentemente pequeno, pode ser explicado por duas razões.

A primeira razão situa-se na compreensão sobre o processo de entrada dos profissionais de música nos programas comunitário-sociais. Emergem daqui aspectos importantes como: trata-se de uma prática recente, há distintos projetos e participações que variam de um local a outro, de tal modo que não há uma homogeneidade desta inserção no Brasil todo, e nos projetos comunitários das outras áreas, de modo geral, tem predominado uma participação voluntária, não remunerada, o que em parte fragiliza a continuidade da atuação. Em decorrência, como segunda razão, optou-se por pesquisa de caráter qualitativo, objetivando recolher informações relativas ao processo de conhecimento, inserção e participação dos profissionais de música nos contextos não formais na região metropolitana investigada.

Realizou-se um levantamento que objetivou identificar projetos/programas dirigidos a setores populares, desenvolvidos em diferentes contextos de exclusão e situações de risco, que tivessem de algum modo, a participação de profissionais de música. Isto foi feito junto a estudantes de música das instituições de ensino superior existentes na cidade, nos encontros formais e informais de musicistas, nos vários eventos e atividade musicais (concertos, apresentações musicais), e através de uma busca pela internet. A partir daí foram selecionados os profissionais que tinham diferentes tempos de atuação, variada formação técnico-profissional e inseridos em distintas regiões da cidade.

Foram realizadas cinco entrevistas nos locais de escolha dos próprios entrevistados, tendo, cada uma, a duração de aproximadamente uma hora. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas a uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), sendo criadas categorias *a posteriori*.

A sistematização dessas informações encontra-se descrita na próxima seção, distribuída nos seguintes temas: *caracterização dos profissionais de música e sua atuação nos projetos comunitários, caracterização dos projetos comunitários realizados, dificuldades enfrentadas e ações propostas, relações entre música e projetos comunitários na perspectiva dos profissionais.*

Caracterização dos Profissionais de Música e sua atuação nos Projetos Comunitários

Foram entrevistados cinco profissionais dos quais dois são homens com idade de 33 e 53 anos. A idade das mulheres variou de 26 a 69 anos. A formação dos entrevistados, ao nível da graduação, distribuiu-se nos cursos de: Musicoterapia e Licenciatura em Música; Composição e Regência, Bacharelado em Piano; Educação Artística e Licenciatura em Música. As instituições nas quais esses profissionais se formaram são de natureza pública (federal ou estadual), em universidades da região sul e sudeste.

Quando se observa o tipo de vinculo existente entre o profissional e o projeto que desenvolve, verifica-se que a maioria deles (4) tem algum tipo de remuneração e apenas um é que desenvolve trabalho voluntário. Entretanto, ao se considerar o tipo de contratação observa-se que há uma variedade de vínculos empregatícios nesses quatro profissionais, tais como: trabalho como autônomo, trabalho em cargo comissionado, trabalho sob a forma de assessoria.

Com relação ao tempo em que tais profissionais atuam nos projetos comunitários pode-se subdividi-los em dois grupos: o grupo dos mais ‘recentes’, que reúne os que têm de quatro meses e dois anos, e os mais ‘experientes’ que reúne os profissionais de 15, 24 e 31 anos. Os mais ‘recentes’ são os que estão atuando pela primeira vez em espaços comunitários, e que obtiveram a sua formação profissional na década de 2000. Os demais, os mais ‘experientes’, já participaram em outros projetos e obtiveram a sua formação profissional nas décadas de 70 e 80. Todos os entrevistados, com exceção de uma pertencente ao grupo dos mais ‘experientes’, atualmente desenvolvem atividades em outros contextos e com outros vínculos empregatícios, sendo remunerados e ampliando sua renda profissional.

Os motivos indicados para o ingresso e participação nos trabalhos comunitários dessa natureza foram vários, distribuindo-se desde convite realizado por professores e/ou líderes comunitários, preocupação em reunir atividades musicais para a defesa do meio ambiente até a possibilidade de remuneração mesmo que temporária, passando por interesse em envolver crianças de rua em atividades musicais e pelo interesse/curiosidade em implementar atividades musicais junto a setores populares.

Caracterização dos Projetos Comunitários

Com relação ao tempo de existência dos projetos comunitários, nos quais atuam os entrevistados, verifica-se que há dois tipos. Um deles foi chamado, aqui, de 'projetos novos' com tempo de existência de 4 meses e 2 anos; e o outro, denominado de ´projetos consolidados´ com tempo de existência de 10 e 20 anos. Todos eles são desenvolvidos na região metropolitana da cidade, à exceção do 'projeto consolidado' mais antigo que atua na capital, embora a população-alvo seja predominantemente pertencente à periferia.

Em termos de atividade musical realizada observa-se que a atividade de coral é a que está presente em todos eles, sendo acompanhada, no mínimo, sempre pelo ensino de algum instrumento (seja instrumento de sopro ou de corda). Nos três 'projetos novos' as atividades realizadas aparecem, para um deles, com ênfase e maior tempo destinado à música, e nos outros são acompanhadas por outras atividades como educação ambiental, arte e brincadeira. Nos dois 'projetos consolidados' o mesmo acontece, ou seja, em um deles há uma ênfase precípua na música, e no outro as atividades musicais acontecem dentro de um contexto de tarefas de apoio escolar, caratê, artes e artesanato.

Em termos de freqüência das atividades verifica-se haver uma diferença quando os projetos são 'novos' ou 'consolidados', talvez em decorrência do próprio tempo de existência e, conseqüentemente, da própria sedimentação das atividades, condições facilitadoras e seus resultados. Nos 'projeto novos' observa-se ou uma freqüência menor de realização (duas vezes por semana), ou a indicação de dificuldades para realização das mesmas (o projeto encontrava-se parado no momento da entrevista). Estes 'projetos novos' têm recebido patrocínio e subsídio da igreja católica, de instituições públicas (em especial do campo educacional) e de grupos de voluntários.

A freqüência das atividades nos 'projetos consolidados' parece estar mais garantida, visto que em um deles as mesmas acontecem em cinco dias da semana, no contra-turno escolar e, no outro, apesar de ser em três dias da semana, há um rigoroso controle de participação, talvez em parte derivado do tipo de gestão realizado no programa que já dura 20

anos (gestão de empresa financeiro-privada). No 'projeto consolidado' de dez anos o subsidio das atividades é dado por instituição pública da esfera executiva.

O público alvo de todos os projetos estudados constitui-se de crianças e adolescentes.

Dificuldades enfrentadas e ações propostas:

Todos os entrevistados indicaram dificuldades de várias dimensões e significados que têm influenciado no desenvolvimento de suas atividades musicais e na continuidade e manutenção do projeto proposto.

Foram identificados três grandes grupos de dificuldades no que se refere aos 'interlocutores', ou seja, os atores envolvidos. Esses três grupos de dificuldades são: a) dificuldades ligadas à *população-alvo* (crianças, adolescentes e famílias); b) ligadas às *agências financiadoras* e c) relacionadas aos *parceiros pedagógicos.*

Com relação às dificuldades ligadas à *população-alvo* (crianças, adolescentes e famílias) foram identificadas três tipos de problemas/dificuldades: os de ordem cognitivo-social (concentração, motivação e interesse); os de comportamento-atitudinal (agressividade, interação, disciplina); e os de dinâmica familiar (falta de apoio, incentivo e participação da família para o estudo musical).

Com relação às dificuldades ligadas às *agências financiadoras,* foram identificados dois tipos de dificuldades. Aquelas, aqui denominadas 'sólidas' (relacionadas aos aspectos estruturais), que envolvem obstáculos relativos aos seguintes aspectos: falta de verbas para contratação de profissionais; recursos dimensionados aquém do tempo do projeto; baixa qualidade dos instrumentos musicais; locais inadequados para realização das atividades. O segundo tipo de dificuldade, refere-se à dimensão ideológica e valorativa que gera obstáculos para a realização e/ou continuidade dos trabalhos comunitários e que envolvem aspectos como: mudança/troca na liderança das instituições; burocracia na resolução de pequenos problemas; uso político do projeto; baixa valorização dos bons profissionais; falta de visão a respeito das características de um trabalho comunitário.

Com relação às dificuldades ligadas aos *parceiros pedagógicos,* foram identificados dois tipos de dificuldades. Uma delas relacionada aos obstáculos na obtenção de *apoio* para a execução das suas atividades, como apoio moral e institucional-pedagógico, e recursos mínimos para a realização do trabalho. A outra se refere à *formação e interação*, indicada pela falta de trabalho em equipe e falta de experiência dos profissionais envolvidos.

Com relação às possibilidades de enfrentamento e/ou resolução dos problemas indicados, os entrevistados apresentaram cinco *grupos de ações* dirigidas aos atores sociais

e/ou contextos de conflito, quais sejam: a) aos pais; b) aos próprios entrevistados (como educadores musicais); c) à comunidade; d) às crianças/adolescentes; e e) ao projeto.

As *ações dirigidas aos pais* têm como finalidade fornecer conhecimentos que contribuam para o controle da indisciplina e assiduidade e para o aumento da motivação dos filhos para que participem nas atividades musicais. As estratégias indicadas seriam palestras e reuniões com os pais.

No que se refere aos problemas enfrentados pelos *próprios educadores* no projeto, os entrevistados indicaram soluções baseadas fundamentalmente no esforço pessoal, indicando a busca de aulas particulares para ampliar a formação que possuem, desenvolverem a criatividade nas atividades e se dedicarem mais às crianças.

Em relação às *ações dirigidas à comunidade*, com vistas à solução de problemas, os entrevistados indicaram a utilização dos próprios recursos da comunidade (busca de voluntários locais, serviços de costureiras para as roupas).

As estratégias para solução de problemas envolvendo as *crianças*, também, concentram-se em dimensões psicológicas e pessoais como o desenvolvimento da afetividade através da música, a formação de lideranças mais solidárias e responsáveis, interações objetivando o fortalecimento do respeito e da ética, e o controle da afinação com o uso do afinador eletrônico.

Para os problemas relativos aos *próprios projetos*, os entrevistados indicaram a necessidade de ações dirigidas à neutralização das interferências políticas, à separação entre atividade musical e interesses político-partidários, e à garantia de continuidade dos participantes e setores da comunidade no projeto.

Relações entre Música e Projetos Comunitários na perspectiva dos profissionais:

A percepção dos entrevistados sobre os *resultados alcançado*s nos projetos realizados mostra mudanças em duas dimensões: uma, relativa ao comportamento das crianças e adolescentes; e, outra, aos ganhos musicais.

As *mudanças comportamentais* nas crianças e adolescentes referiram-se a três aspectos: a) mudanças cognitivas e interacionais (maior participação e satisfação, encantamento com a música, respeito pelo outro, descoberta de potencialidades), b) mudanças afetivas/emocionais (autoestima, reencontro consigo mesmo, menor agressividade física e verbal), c) mudanças intrapessoais (responsabilidade e tranqüilidade, controle corporal, asseio e higiene, assiduidade e disciplina).

Com relação aos *ganhos musicais* os entrevistados apontaram aspectos relativos à própria dimensão musical (melhoria da qualidade, um instrumento contribui para a aprendizagem de outros instrumentos, melhoria na afinação do grupo) e à interação social (ampliação das relações com o mundo externo).

Os *significados* que os entrevistados atribuem à *presença da música nos projetos* sociais e comunitários podem ser reunidos em quatro grandes grupos, quais sejam: a) a música como fator de socialização e dimensão cultural; b) música como dimensão psico-existencial (estimula a criatividade e sensibilidade, faz bem à alma, todo mundo gosta de música); c) a música como fruição (satisfação e prazer); d) música como estratégia político-partidária.

Quanto às razões apontadas pelos entrevistados para o fato das crianças desejarem *participar nos projetos sociais com música*, podem ser encontradas três categorias. A primeira delas refere-se às *dimensões intrapessoais* em termos de haver um deslumbramento com a descoberta da música e da própria voz e isto gerar prazer nas ações e interações decorrentes. A segunda refere-se aos *aspectos cognoscitivos e comportamentais*, ou seja, à aprendizagem intrínseca ao tocar um instrumento e aos conhecimentos que se tornam necessários para a leitura musical. E, a terceira e, não menos importante, refere-se à *dimensão psicossocial do grupo*, indicada pelo interesse das crianças em participarem das atividades musicais, em especial, quando em situação de grupo e, também, pelo fato dessa atividade implicar, quando das apresentações, na possibilidade de sair do anonimato e estabelecer interações sociais percebidas como relevantes para si próprio.

Vários são os aspectos apontados pelos entrevistados para o fato das crianças/adolescentes se *afastarem ou desistirem dos projetos*. Entre eles encontram-se razões ligadas a: a) características intrínsecas à própria atividade musical, demandando alta disciplina e grande esforço físico, que concorrem com a idéia de prazer e encantamento em relação à música; b) influências familiares e institucionais como falta de apoio dos pais e proibição das igrejas; c) condições e características do projeto que criam impedimentos à participação, seja limitando faixas etárias, seja não fornecendo materiais básicos necessários; e d) utilização da participação nos projetos como fator discriminatório e excludente por parte dos adultos.

Algumas considerações:

No tocante à relação Música e Programas Sociais e Comunitários algumas considerações poderiam ser feitas quanto aos significados/sentidos sociais da música e às dimensões psicossociais consideradas imprescindíveis para a formação do educador musical (SOUZA, 2004, 2007a, 2007b, 2009; MÜLLER, 2004, 2005; KATER, 2004; KLEBER, 2006a, 2006b; SANTOS, 2005).

Nos profissionais entrevistados, encontrou-se uma crença no potencial da Música como um elemento aglutinador que poderia ter alguma força diante das situações de risco e vulnerabilidade nas quais estas populações vivem. Infelizmente, a música e outras estratégias de ação comunitária não têm, por si só, esse poder mobilizador, visto que dimensões políticas, culturais e psicossociais também interferem na vida cotidiana, cuja complexidade demanda ações e intervenções comunitárias emanadas da interdisciplinariedade profissional e científica (SOUZA, 2004, 2007a, 2007b; FREITAS, 2009, 2011b; WEILAND, 2010)

Um aspecto que emergiu das entrevistas realizadas refere-se ao fato de que todos os profissionais manifestaram interesse e compromisso em continuar seus trabalhos, a despeito das inúmeras dificuldades e adversidades existentes.

Ao longo dos diferentes programas comunitários nas últimas décadas, tem se constatado que os profissionais, independentemente da sua formação, têm tido uma identificação e motivação com a população-alvo nesses contextos (FREITAS, 2005, 2011a). Na situação específica da Música, considera-se importante estudar e comparar os vários projetos que empregam atividades e propostas de ação ligadas a este campo, com o intuito de identificar as possibilidades da Música como um Capital Social e Humano para o empoderamento comunitário e colaborativo (FREITAS, 2003a, 2009; SOUZA, 2004, 2007a, 2007b, 2009; REQUIÃO, 2008).

A motivação para trabalhar com essas populações não tem surgido apenas para os profissionais da Música, embora neste campo, felizmente tenha aumentado a participação em diferentes programas sociais ligados às políticas afirmativas (SOUZA, 2004, 2009; KLEBER, 2006a).

Pesquisadores da área da Educação Musical (SOUZA, 2000, 2004, 2007a; OLIVEIRA, 2003; KLEBER, 2006b; MÜLLER, 2004; KATER, 2004) defendem que seria necessária uma discussão sobre a formação dos profissionais para atuarem em comunidades desfavorecidas. As dificuldades relativas à formação centram-se na lacuna entre o que foi aprendido na universidade e a realidade dos setores sociais desprivilegiados. O contato, a entrada e a intervenção em contextos comunitários não se constituem em matrizes pedagógicas e epistemológicas na formação do profissional de música. Espera-se que este

profissional tenha habilidades musicais. Embora estas habilidades sejam elementos identitários, elas por si só não são suficientes nestas realidades comunitárias. Assim, ao atuar em contextos desfavorecidos e em situações de risco, as habilidades e competências relativas à interação social e às dimensões psicossociais estampam-se, mais fortemente, como aspectos imprescindíveis da relação Música e Comunidade.

O defrontar-se com situações e populações 'não familiares' à formação recebida, coloca para este profissional a necessidade de que sejam adquiridos conhecimentos, numa espécie de *´agenda de formação para educadores (musicais) comunitários´* (FREITAS, 2003b, 2005, 2009, 2011b), relativos a: processo de construção psicossocial do ser humano (construção de sua identidade psicossocial e desenvolvimento de consciência crítica), análise das interações e processos de discriminação e preconceito (ligada às formas de exclusão e segregação sociais), fatores cognitivos e emocionais na aprendizagem, processos de naturalização da vida cotidiana (responsáveis pelo enfraquecimento da participação das pessoas) e compreensão das estratégias de construção de redes de solidariedade no cotidiano.

Neste sentido é que esta possível agenda de temas para a formação do profissional de Música em projetos sociais poderia derivar de um diálogo com a Psicologia Social Comunitária e a Educação Conscientizadora. Estas possíveis contribuições poderiam estar presentes já desde a formação inicial, nos cursos de graduação da área musical, e na preparação metodológico-política para a inserção e atuação musical nos trabalhos de intervenção comunitária (SERRANO-GARCIA & COLLAZO, 1992; FREITAS, 2003b, 2005, 2009, 2010).

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Porto. 2009.

BARREIRO, Julio. *Educación Popular y Proceso de Concientización*. Siglo Veintiuno Editores, Mexico, 1985

FREITAS, M. F. QUINTAL DE. Psychosocial Practices and Community Dynamics: Meanings and Posibilities of Advance from the Perspective of the Engaged Social Actors. *Critical Psychology* , Estados Unidos, v. 9, p. 107-124, 2003a.

FREITAS, M. F. QUINTAL DE. Vida Cotidiana dos Docentes: Desafios, dilemas e resistências. Reflexões na perspectiva da psicologia social latinoamericana. *Revista Escola/Sismmac,* SISMMAC, v. 2, p. 34-38, 2003b

FREITAS, M. F. QUINTAL DE. (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as Psicologias Sociais da Libertação e Comunitária. PUCRS, Porto Alegre, *Psico* V. 36, n º1, p 47-54, jan/abr 2005.

FREITAS, M. F. QUINTAL DE**.** Rede de tensiones en la vida cotidiana: analisis desde la perspectiva de la psicologia social comunitária. In: JIMENEZ-DOMINGUEZ, B. (compilador). *Subjetividad, Participación e Intervención Comunitária* - Una visión crítica desde América Latina. 1 ed. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF, 2008, v. 1, p. 165-183.

FREITAS, M. F. QUINTAL DE. Tensões na Relação Comunidade-Profissional; implicações para os processos de conscientização e participação comunitária. In: GUZZO, R.S.L. & LACERDA Jr., F. (Orgs.). *Psicologia & Sociedade. Interfaces no Debate sobre a Questão Social. Campinas: Alínea Editora,* 2010, p. 83-98.

FREITAS, M. F. QUINTAL DE. Construcción y Consolidación de la psicologia social comunitária en Brasil: conocimientos, prácticas y perspectivas. In: MONTERO, Maritza; SERRANO-GARCIA, Irma. *História de la Psicología Comunitária en América Latina – Participación y transformación* , Buenos Aires, Editorial PAIDÓS SAICF (Tramas Sociales), 2011a, p 91-114.

FREITAS, M. F. QUINTAL DE. Conflicto y redes de tensiones cotidianas: ¿qué estrategias psicosociales son construidas? In: BOTELLO, Graciela A. *La negociación en la psicología social. Nuevos campos, nuevos conceptos.* Monterrey, Mexico - CECYTe – Colección Altos Estudios, Nº 26 , 2011b, p.61-79.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº10, p.43-52, março 2004.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 14, p. 91-98, março 2006 a.

KLEBER, Magali - *A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música), Porto Alegre, junho de 2006.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes Departamento de Música, 2006 b.

MÜLLER, Vania. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? . *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº10, p.53-58, março de 2004.

MÜLLER, Vania. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº12, p.43-48, março de 2005.

OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº8, p.93-98, março de 2003.

REQUIÃO, Luciane P. S. As ONGs e a educação musical: compromisso social? In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 2008, São Paulo**.** *Anais...* São Paulo: ABEM 2008. 1 CD-ROM

SAFORCADA, Enrique. Perspectiva Ecológico-sistêmica da saúde. In: SARRIERA, Jorge C. ; SAFORCADA, Enrique T (orgs.). *Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas* - Porto Alegre, Editora Sulina, 2010, p.49-75

SANTOS, Marco A. C. Educação Musical na escola e nos projetos comunitários sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº12, 31-34, março 2005.

SERRANO-GARCIA, Irma e COLLAZO,W.R. (orgs.). *Contribuciones Puertorriqueñas a la psicología social-comunitária*. Puerto Rico: Edit. Universidad Río Piedras, 1992.

SOUZA, Jusamara. *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara, Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem***,** Porto Alegre, n° 10, p.7- 12, março de 2004.

SOUZA, Jusamara. Cultura e Diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº18 , p. 15-20, outubro 2007a.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: BITENCOURT, Iara C.; SOUZA, Jusamara V.; SCHÄFFER, Neiva O.; GUEDES, Paulo C.; KLÜSENER, Renita (Orgs.) *Ler e escrever compromisso de todas as áreas***.-** 8 ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2007b. p. 209 – 219.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre, Sulina, 2009.

WEILAND, Renate L. *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba. Algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação*. Tese (Doutorado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

Projeto de extensão “Música para deficientes visuais”: metodologias de ensino e materiais didáticos

Raphael Ota
UEM
raphael_ota_@hotmail.com

Resumo: Este artigo traz um recorte do meu TCC que aborda um estudo de caso sobre o projeto de extensão “Música para deficientes visuais” da Universidade Estadual de Maringá. Devido à escassez de trabalhos acerca do assunto, esta pesquisa visou contribuir na sistematização de possibilidades metodológicas de ensino de música para deficientes visuais. Por meio das falas extraídas das entrevistas feitas com os participantes do projeto foi possível apontar uma metodologia mais adequada ao universo de um aluno com deficiência visual. Este universo consiste em metodologias de ensino e materiais didáticos baseados na cognição da grafia musical em Braille, deixando de lado as particularidades da partitura em tinta.

Palavras chave: deficiência visual, materiais didáticos, metodologia de ensino

Introdução

No início do ano letivo de 2008, duas pessoas com deficiência visual recorreram ao Departamento de Música UEM buscando seus direitos de aprender música. Após uma reunião com os deficientes visuais, os docentes do DMU decidiram elaborar um Projeto de Extensão. Este projeto de extensão ofereceu entre os anos de 2008 a 2010 aulas de musicografia braille, instrumentos musicais, pré-vetibular para o curso de música e aulas de música com vivência musical para alunos iniciantes. O projeto formou duas turmas deste último curso, uma em 2008 e outra em 2010.

Entretanto, o corpo docente sofreu mudanças no ano de 2010 acarretando numa diferenciada metodologia de ensino utilizada no projeto, principalmente nas aulas de vivência musical, foco deste trabalho.

Para meu trabalho de conclusão de curso (TCC), realizei um estudo de caso deste projeto fazendo uma comparação das duas turmas de vivência musical, no intuito de colaborar na sistematização de possibilidades metodológicas de ensino de música para alunos com deficiência visual.

Para atingir tal objetivo, entrevistei ministrantes e alunos das turmas de vivência musical abordando temas como metodologias de ensino e materiais didáticos utilizados. Dentre os professores estão: Ana Paula Simão e Tatiane Fugimoto, acadêmicas do curso de graduação em música; Juciane Araldi, coordenadora do curso na época; e Rafael Vanazzi,

especialista em musicografia Braille da Unicamp. Os alunos são: Ricardo Alexandre e Samuel Ferreira, turma de 2008; e Brenda Leci, turma de 2010.

As aulas do projeto

“As aulas eram predominantemente práticas (...) nós procurávamos ao máximo que não ficasse cansativo, então uma das alternativas era tentar atividades mais lúdicas” diz Tatiane relembrando as aulas do projeto de extensão do ano de 2008.

Ana Paula conta que a equipe no início do projeto não tinha um conhecimento em musicografia Braille para poder ensinar, então iniciaram as aulas com a musicalização. Tatiane complementa dizendo que o norte para estas primeiras aulas foram os parâmetros do som, conteúdo que foi seguido por atividades que explorassem ritmos e melodias

Ricardo e Samuel contam que as aulas, a princípio, abordaram ritmo e melodia e com o decorrer do tempo, intervalos e escalas. Ana Paula recorda este momento do projeto: “colocadas músicas que nós gravávamos (...) eles bateriam o ritmo, ou eles marcariam com os pés”. Tatiane explica:

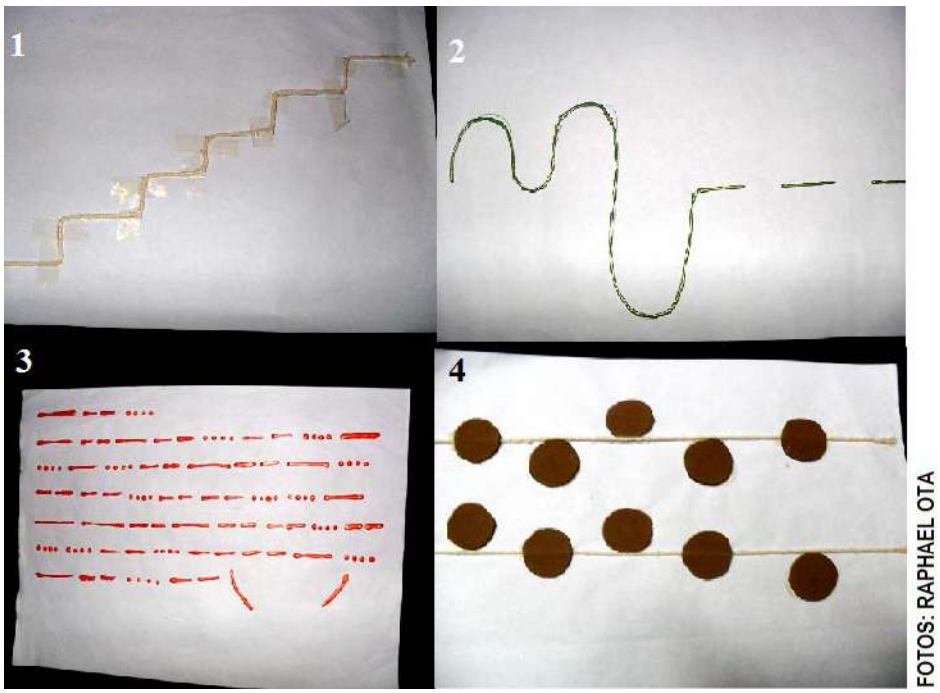
> Para trabalhar pulso e ritmo (...) cada aluno recebeu uma latinha e aí primeiro nós marcávamos o pulso conforme íamos cantando, depois começamos a marcar o ritmo dessa música (...). Utilizamos muito recurso vocal (...) e também instrumentos de percussão que até então a gente queria fazer com que os alunos sentissem que eles estavam realmente fazendo música.

A fala de Tatiane mostra o uso de materiais didáticos, como a latinha e os instrumentos de percussão. Segundo Oliveira (2007) os materiais didáticos são recursos que auxiliam professores em suas práticas pedagógicas. Sendo assim, qualquer objeto pode ser um material didático que facilite a aprendizagem do aluno. Os próprios alunos entrevistados relatam a importância dos materiais didáticos nas aulas de música. Para Samuel o material didático “vai ajudando a gente a desenvolver (...) raciocinar, memorizar e também executar aquilo que a música tá pedindo”. Brenda afirma: “os materiais foram muito importantes porque se não fossem esses materiais talvez a gente teria mais dificuldade em aprender o Braille”.

Segundo Tatiane as aulas do começo do projeto não se diferenciavam de outras propostas de Educação Musical, entretanto “alguns métodos, metodologias a gente teve que adaptar pra poder ter um resultado mais concreto, por exemplo, com material em alto relevo, uma grafia alternativa para trabalhar ritmo e altura”.

No depoimento de Tatiane fica evidente a necessidade de adaptar metodologias e materiais didáticos. A exemplo disso Bonilha (2006) citando Hagedorn (2001) relata que, o professor ao trabalhar com um aluno deficiente deve adaptar os processos da instrução, bem como os materiais didáticos a serem utilizados. Segundo Bonilha (2006), os estudantes podem atingir os mesmos resultados utilizando meios diferentes. Porém, isto precisa ser pensado com cautela. Souza e Ota (2011) explicam ser mais adequado elaborar materiais didáticos que respeitam a cognição da grafia em Braille, ou seja, materiais que não façam referências à partitura em tinta. Contudo, isto não impossibilita de elaborar grafias alternativas para representar questões como altura de notas e ritmos (veja foto 2 da figura 1).

Figura 1: Materiais didáticos (1 – Escada para explicar altura de notas; 2 – Gráfico utilizado para explicar altura de notas; 3 – Partitura rítmica de tinta em relevo; 4 – Barbantes e E.V.A: monograma e notas da partitura em tinta).



De acordo com Ana Paula, os materiais utilizados nas aulas do projeto foram confeccionados pelos próprios ministrantes. Tatiane comenta que foi divertido criar os materiais “porque nós tínhamos que buscar meios (...) pros alunos poderem grafar, por exemplo, um ritmo”. Juciane descreve os recursos utilizados na confecção de materiais no início do curso: cola colorida em alto relevo, canudinhos, fios de barbante, E.V.A. e massas de modelar. A respeito disso Oliveira (2007) explica que diante da escassez de materiais didático-musicais, professores passam a confeccionar seus próprios materiais. Tatiane explica os materiais confeccionados pela equipe:

> Cortamos canudinhos de três tamanhos diferentes. Um que representava quatro tempos, uma semibreve que era a maior, depois do tamanho da metade deste, uma mínima, e outros quatro menorzinhos que eram as semínimas. (...) Outro, por exemplo, foi um, também de ritmo de massinhas. Nós levamos algumas massinhas e os alunos faziam (...) tamanhos diferentes pra poder grafar ritmos. (...) A gente fez um exercício de altura em alto relevo com cola (...) ou barbante também dá pra fazer, uma folha sulfite e dividíamos (...) em três dimensões: uma ao centro, uma mais acima e uma abaixo e fazíamos curvas para que os alunos pudessem perceber o caminho do som em relação à altura.

Com base nos relatos fica evidente que o conteúdo teórico foi explicado apenas com base nestes materiais. A partir destes, como canudinhos e massinhas de modelar, os ministrantes explicavam a matéria mostrando por meio do tato, e em seguida a prática estimulando a escrita e a leitura desta notação alternativa. Trago também a descrição dos materiais didáticos na fala de Samuel: “Esses professores foram muito esforçados, eles criaram assim, por exemplo, as linhas da música a tinta com seus espaços (...) também eles faziam tipos de gráficos, (...) indicando as notas mais agudas, as notas mais graves, (...) os sons assim médios”.

Nota-se nestas falas a utilização de materiais didáticos que fazem referências a elementos da musicografia em tinta como, por exemplo, as pautas e notas em relevo. Quando questionados sobre a referência que fazem os materiais didáticos elaborados, é possível perceber opiniões diversas. Tatiane afirma que os materiais não foram confeccionados baseados na musicografia em tinta e sim na percepção auditiva, contudo confessa que não havia percebido isto na época em que elaboravam os materiais.

Ana Paula alega que os materiais eram sim baseados na grafia em tinta. Segundo ela, isto decorre da tentativa de ensinar como ela mesma aprendeu. “Nós ensinávamos do nosso jeito até com as mesmas metodologias assim, palavras utilizadas na nossa aprendizagem que nós tivemos”.

Isto pode ser explicado por Bonilha: “geralmente, os professores são formados para lecionarem aos alunos que aprendem a ler em tinta, e por isso, a metodologia de trabalho por eles adotada se baseia nas especificidades desse código” (BONILHA, 2007, p.5).

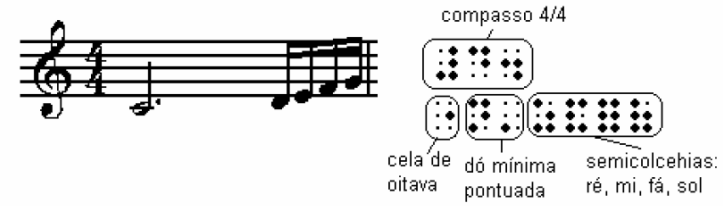
Para Juciane, os materiais didáticos foram baseados nas experiências que a equipe tinha, que eram as partituras em tinta e acredita, após contatos posteriores com pesquisadores em musicografia Braille, que as ações do projeto daquele ano poderiam ter sido aplicadas de maneiras diferentes, pensando no contexto da grafia braille.

Souza (2010) aponta as diferenças entre a grafia musical em tinta e a em Braille. Segundo o autor, todas as informações de uma partitura podem ser representadas na grafia

Braille, entretanto, “o que é vertical dentro de um mesmo pentagrama em tinta, é inteiramente representado de forma horizontal quando em Braille” (SOUZA, 2010, p.2-3).

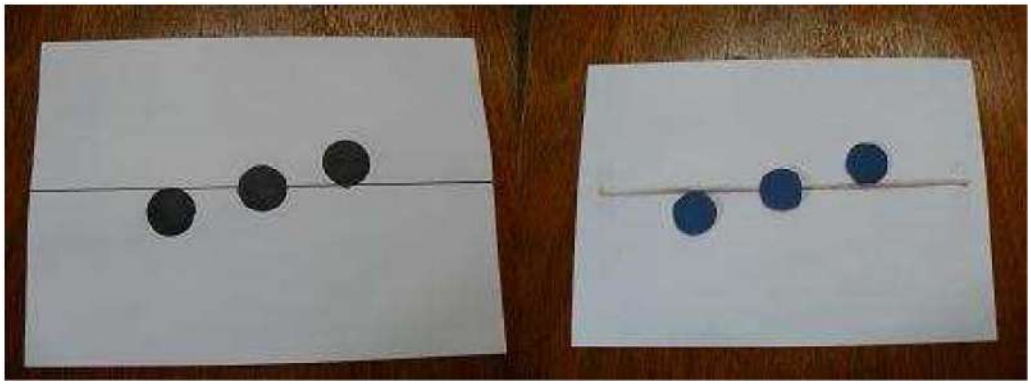
Esta é a maior limitação da partitura em Braille. Na musicografia Braille não existe a questão da espacialização, ou seja, uma mínima tem uma representação no papel de mesmo tamanho que uma semicolcheia, diferentemente da partitura em tinta. Veja a figura 2:

Figura 2: Partitura em tinta explicada em Braille. (SOUZA et al, 2011, p.268)



Souza e Ota (2011) afirmam que se a questão da espacialização não fosse um problema para a grafia Braille, poderíamos confeccionar materiais simplesmente da seguinte forma:

Figura 3: Partitura em tinta e em relevo. (SOUZA et al, 2011, p.267)



Entretanto, “a cognição da grafia Braille não seria respeitada” (SOUZA et al, 2011, p. 267) devido à esta questão da horizontalidade da musicografia Braille.

Vanazzi afirma que em suas primeiras experiências com alunos com deficiência visual também criou materiais e metodologias baseado em seus conhecimentos da partitura em tinta. Ele relata:

> Fui vendo o que funcionava ou não com os alunos e óbvio o que funciona é o que é mais próximo da partitura que vão usar que é em Braille, não em tinta. E... daí tinha que pensar melhor as particularidades da partitura em Braille pra poder fazer um trabalho de Educação Musical condizente com as partituras que eles vão usar. (...) Daí é um pouco de dificuldade em fazer material, explicar de uma outra forma dentro desse universo Braille aí (...) você vai criar formas dele raciocinar música, (...) dele resolver a teoria musical (...) de uma forma mais próxima ao Braille e não da tinta, que é o que ele não vai usar.

Neste depoimento fica evidente que apenas com experiências práticas, os professores são capazes de reconhecer essas especificidades da musicografia Braille e repensar sua metodologia de ensino, analisando quais materiais didáticos são viáveis.

Vanazzi trouxe essa experiência para o projeto de extensão no ano de 2010. Sendo um dos ministrantes do projeto neste ano, ele conta que toda a metodologia utilizada foi repensada no contexto Braille, e tentando se afastar ao máximo da partitura em tinta. Isto também sem perder o caráter de aulas lúdicas dos anos anteriores. Dessa forma, em um ano de trabalho foi possível abordar diversos conteúdos referentes à grafia musical em Braille, como: valores de nota, notas musicais e intervalos.

Brenda, aluna do projeto de extensão a partir do ano de 2010, relembra como foram as aulas e comenta sobre as dinâmicas lúdicas:

> As aulas eram divertidas, descontraídas, nós aprendemos muito noção de espaço que eram as brincadeiras de labirinto sabe? E distinguir o sons né, (...) colocavam som pra nós ouvir na fita e nós tinhamos que (...) distinguir (...) o som grave do som agudo e na parte da percussão também que nós (...) pudemos ter a noção da do ritmo da música (...) e a brincadeira do piano imaginário. Nós pisávamos e conforme a gente pisava a gente contava (...) o intervalo.

Sobre estes jogos, Souza e Ota (2011) falam que as dinâmicas foram baseadas em três elementos fundamentais para uma educação musical: escuta, execução e criação. Quando é questionada sobre os materiais didáticos, Brenda responde: “Foram as figuras geométricas pra nós identificarmos as mínimas, semínimas, semicolcheias e as cédulas (referindo à celas) em Braille, (...) com esses materiais nós lia(...) escrevia também”.

Com maior detalhamento, Vanazzi descreve os materiais didáticos criados pela equipe que trabalhou no projeto no ano de 2010:

> Desses materiais que a gente, foi confeccionado, foi com E.V.A, e a equipe ajudou a fazer, cortar, colar, experimentar e cada um deles propõe atividades diferentes. (...) Tinham celas em Braille que já permitia você trazer mais de perto essa questão da espacialização, do tamanho (...) Ah, tem a o que

> antecede as celas Braille, tem as formas geométricas (...) pra poder primeiro trazer a noção descritiva do ritmo, não espacializada igual é na tinta.

Souza e Ota (2011) apresentam em seu artigo estes materiais didáticos confeccionados em E.V.A. acompanhado de uma lista de dinâmicas lúdicas possíveis de serem aplicadas em sala de aula. Algumas dessas dinâmicas encontramos nas falas de Brenda como o "Piano Invisível" utilizado para explicar intervalos.

Analisando as aulas do projeto dos anos de 2008 e 2009 com o ano de 2010, fica claro que a diferença se dá na metodologia utilizada por seus ministrantes, o que acaba modificando a elaboração de seus materiais didáticos. Tatiane, Ana Paula e Juciane por não terem conhecimento em musicografia Braille durante quase todo o período em que ministraram, criaram metodologias e materiais didáticos baseados no que conheciam, a partitura em tinta. Já Vanazzi, com o conhecimento desta grafia, deixou a partitura em tinta de lado e focou a metodologia e a confecção de materiais didáticos no contexto da grafia em Braille.

Em relação aos resultados, todos os ministrantes e alunos afirmaram que os materiais didáticos auxiliaram bastante nas aulas e que a aprendizagem musical foi efetiva. Entretanto, optando por metodologias referentes à partitura em tinta há um obstáculo a mais. Estes alunos precisam transitar da grafia em tinta para a musicografia Braille, ou seja, tudo o que eles aprenderam em tinta agora tem que raciocinar em Braille.

Quando questionados, os alunos do projeto dos anos de 2008 e 2009 confessaram enfrentar dificuldades nessa transição. Ricardo afirma que a maior dificuldade foi a memorização dos pontos da musicografia Braille. Brenda que foi aluna apenas no ano de 2010, quando questionada se teve dificuldades na transição das aulas de vivência para as de musicografia Braille, respondeu que não sentiu nenhuma dificuldade. Sobre a sua turma, Brenda afirma: "eles não tiveram dificuldades nenhuma" para transitar das aulas de música com vivência musical para as de musicografia Braille, processo este que foi concretizado em um semestre de aulas.

Destarte, parece que o caminho da metodologia embasada na partitura em Braille é mais curto, proporcionando uma aprendizagem igualmente eficiente, porém mais rápida.

Entretanto, os alunos afirmam ser de muita valia conhecer a partitura em tinta, mesmo não a utilizando. Ricardo acredita ser muito importante conhecer a partitura em tinta por questões sociais:

> Você tem que dar uma noção pro aluno de como é em tinta, porque quando ele for conversar com um cara que faz música que não entende nada de

> Braille, é interessante ele pelo menos ter uma noção (...) do que a pessoa ta falando (...) poder ta conversando e entendendo o que tá falando.

Com o depoimento de Ricardo e da análise deste trabalho, é possível traçar uma metodologia de ensino mais adequada a alunos com deficiência visual. Acredito que, diante dos resultados destes anos de projeto, a metodologia e os materiais didáticos embasados no universo da grafia em Braille seja uma melhor alternativa de atingir uma aprendizagem mais rápida e eficaz. Entretanto, é importante para um aluno com deficiência visual ter conhecimento da partitura em tinta, seus elementos e sua disposição no papel. Ressalto que não é um estudo aprofundado e sim, apenas um conhecimento superficial desta grafia. Isto permitirá que uma pessoa com deficiência visual tenha um melhor diálogo com músicos videntes.

Considerações Finais

Nas entrevistas ficou patente que as duas turmas do projeto passaram por processos metodológicos diferenciados. A primeira turma teve como ministrantes professores que nunca tiveram contato com alunos com deficiência visual e nem com a musicografia Braille. Já a segunda turma foi ministrada por professores que já haviam tido experiências anteriores com alunos especiais e que já estavam estudando a grafia musical em Braille há um certo tempo.

Como não há uma sistematização de método para ensinar música para pessoas com deficiência visual, professores acabam tendo que elaborar sua própria metodologia de ensino e materiais didáticos. Nos depoimentos extraídos das entrevistas ficou perceptível que professores que nunca lecionaram para este público tendem a ministrar da mesma forma que aprenderam. Isto acarreta em ações embasadas no seu próprio conhecimento, no caso a partitura em tinta. No entanto, apenas com a prática estes profissionais conseguem perceber particularidades do universo de um aluno cego, e concluir que a maneira com que aprenderam não é a mais viável.

Com os depoimentos dos professores e dos alunos, percebe-se que os alunos da segunda turma tiveram menos dificuldades que os alunos da primeira turma para transitar das aulas lúdicas de vivência musical para o estudo teórico aprofundado da musicografia Braille

Os resultados desta pesquisa indicam que metodologias e materiais didáticos elaborados e utilizados em aulas de música com alunos cegos serão mais eficientes se pertencentes ao âmbito da grafia musical em Braille. Sendo assim, professores necessitam de

cautela no momento de pensar na sua metodologia e de confeccionar seu material didático, pois é de muita importância respeitar a cognição desta grafia musical.

No entanto, notei que também é relevante apresentar a partitura em tinta para alunos cegos, contudo, apenas para quesito de conhecimento, sem aprofundamento nas particularidades desta grafia. Nas entrevistas os alunos alegaram a importância de conhecer partitura em tinta por questões sociais, ou seja, para melhor poderem se relacionar com músicos videntes e se sintonizarem acerca do assunto. Com isso, defendo e não descarto apresentar a partitura em tinta nas aulas com alunos deficientes visuais, demonstrando a disposição desta no papel.

Podemos concluir que é essencial, um professor que irá trabalhar com alunos cegos, conhecer e estudar a musicografia Braille. Esta permitirá reflexões e novas idéias de metodologias de ensino, materiais didático-musicais e dinâmicas adaptadas para o ensino de música a alunos com deficiência visual.

Referências

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Ensino de musicografia braille:* Um caminho para a educação musical inclusiva. ANPPOM, São Paulo, 2007.

_____. *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, 2006.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental.* In: XVII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2007, Porto Alegre. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, 2007. P.77-85.

SOUZA, Rafael Moreira Vanazzi; OTA, Raphael. *Didática musical para alunos com deficiência visual:* material didático-musical e dinâmicas especiais. In: XIV Encontro Regional da ABEM Sul, Maringá, 2011.

SOUZA, Rafael M. V. *Diferenças na notação em tinta e em braille:* suas implicações na sala de aula. In: XIII Encontro Regional da ABEM Sul, Poro Alegre, 2010.

Projeto Revoada - O palco aliado a um projeto pedagógico de ensino musical na escola formal

Telma de Oliveira Ferreira
UFG
zetelma@terra.com.br

Resumo: Projeto de extensão que envolve música, teatro e dança. Objetiva valorizar as artes e incentivar a produção de espetáculos no espaço escolar; aliar palco e sala de aula dentro de um projeto pedagógico e artístico; viabilizar a vivência e o conhecimento de aspectos básicos da música. A partir da montagem de musicais, o grupo, formado por 35 alunos, professoras de música, teatro e dança, se apresenta em eventos variados. O musical oferece a possibilidade de atuação musical, coreográfica e teatral e todos os integrantes atuam nessas três vertentes. Para que isso ocorra, o musical é dividido em cenas e os participantes em subgrupos. A montagem das cenas é coordenada por cada professora em sua respectiva expressão artística e a cada cena, há um rodízio dos subgrupos. A construção musical envolve a criação de arranjos instrumentais e cada integrante escolhe seu instrumento. A partir do conjunto de instrumentos, elaboramos os arranjos que são ensinados por imitação. Assim que dominam esses arranjos, os integrantes são desafiados a propor novas idéias para de enriquecer os arranjos inicialmente propostos. Nesse momento, informações básicas sobre harmonia são repassadas com o objetivo de esclarecer o motivo de algumas idéias musicais serem melhor "aceitas" do que outras. Quando aceitas, os integrantes são estimulados a propor formas de registro dessas idéias. Aos poucos e quando necessário, informações sobre a grafia musical formal são repassadas e seu contato com ela se dá a partir da necessidade de registro do que já se executa musicalmente.

Palavras chave: música, dança e teatro na escola formal

1. Justificativa

O processo pedagógico de grupos performáticos formados por crianças e/ou adolescentes caracteriza-se por enfatizar atividades de performance musical, minimizando outras formas de vivência musical como a composição, a improvisação ou a apreciação, aspectos bastante valorizados por teorias e metodologias da educação musical. Entretanto, apesar da ausência ou pequena presença de vivências musicais dessa natureza, tais grupos produzem música e são valorizados pelas comunidades a que estão vinculados.

Contrariamente, projetos musicais ligados à escola formal que têm a preocupação de contemplar vivências variadas no contato com a música, nem sempre gozam de tal prestígio junto à comunidade, atraem os alunos ou chegam à produção e apresentação de espetáculos musicais.

Muitas escolas atribuem à educação musical a função de contribuir como elemento facilitador da aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas e de preparar apresentações

para as datas festivas. A atuação do professor de música como "animador de auditório" e o ensino da música com características de um "ensino festeiro" (BARBOSA, 1984, p. 137), desenvolvendo atividades a reboque de outras disciplinas para fixar conteúdos estranhos a ela[1] têm acontecido com bastante freqüência nas escolas brasileiras, contrariando o pensamento de Bastian, que defende que a educação musical "tem seus objetivos sem si mesmo e não deve ser mal aproveitada para objetivos extramusicais" (BASTIAN, 2000, p. 94).

Muitos professores de música, mesmo não concordando com essas funções atribuídas pela escola à sua disciplina, ocupam suas aulas quase que exclusivamente para a preparação dessas apresentações. Segundo Ferreira (1998), tal atitude traz como conseqüências a redução da ação musical, centrada única e exclusivamente na repetição de canções; a distância entre conteúdos da escrita musical e sua prática; a desvalorização das aulas de música por parte dos alunos; a dificuldade em manter a turma centrada e interessada nas atividades propostas; a escolha de canções vinculadas apenas às temáticas das comemorações, sem preocupação com as preferências musicais dos alunos; o baixo índice de melhora da qualidade musical apresentada durante o ano letivo. Com esta configuração, a música não se apresenta como área de conhecimento específico. Não há o ensino de música e sim o ensino de canções. Entretanto, o problema pode não ser a preocupação em atender a expectativa da escola de ver os alunos se apresentando no palco, entendido aqui como momento de socialização da obra de arte entre alunos e público. O problema pode ser sua utilização como fim único, e não como parte do processo.

O palco pode estar vinculado ao processo de educação musical, podendo ser concebido como um espaço pedagógico. Entretanto, se a escola espera que a música o ocupe independentemente dessa concepção, caberia ao professor de música associar sua utilização a uma justificativa pedagógica. A comunidade escolar gosta de ouvir e assistir espetáculos musicais e valoriza tais iniciativas argumentando que ela é capaz de agregar pessoas, de falar aos corações, de emocionar. Entretanto, tais argumentos não podem ser a justificativa de entrada e permanência da música na escola. Além disso, eles não "oferecem um embasamento filosófico para professores e outros músicos que sabem que aquilo que fazem é importante, mas não sabem como articular o que torna o fazer musical tão válido" (SWANWICK, 2003, p. 18).

[1] A presença da música na escola com essas funções já foi apontada nos estudos: NOGUEIRA, 1994; ARROYO, 2002; SCWARTZ e GONÇALVES, 2002, MARQUES, 2002; CAMPOS, 2004; PENNA e M, 2006; Penna, 2008, entre outros.

Como fazer do palco um espaço pedagógico e da sala de aula algo atraente como o palco? Como conduzir um projeto pedagógico que tenha a música como "um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado" (TOURINHO, 1989, p. 68), fazendo do palco não um elemento de interrupção desse processo e sim um elemento complementar e associado a ele?

Fusari e Ferraz (1992) afirmam que existem teorias em arte relacionadas aos seus processos de produção e apreciação artísticas que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos. Pela variedade de interpretações relacionadas ao conceito de arte, essas autoras defendem que uma proposta de ensino e aprendizagem em arte que atenda a essa mobilidade conceitual, é a que oferece condições da articulação do fazer, do representar e do exprimir.

Pensando que uma obra de arte é formada por ela mesma, pelo seu criador, pelo seu intérprete e pelo público que dela frui, aquelas ações - o fazer, o representar e o exprimir - estariam incorporadas nas ações do criador da obra, na própria obra artística, e no processo de sua apresentação e recepção do público. Assim, estariam reunidos num contexto histórico-social, os artistas (criador e intérprete), a obra de arte e o público.

Maura Penna (PEREGRINO, 1995) defende que o estudo da arte na educação escolar, passaria pelo estudo das obras de arte que o Homem vem produzindo como forma de conhecimento da história que ele mesmo vem construindo. Alega que para se compreender tais obras é preciso que o aluno desenvolva formas de perceber, pensar e sentir que dependem de sua vivência e experiência de contato com obras de arte. É o que a autora chama de desenvolvimento de "esquemas de percepção, pensamento e apreciação que são gerados pela familiarização" (PEREGRINO , 1995, p. 19). Segundo ela, essa familiarização é oportunizada ao aluno por todo o processo que integra sua vida. Entretanto, a autora afirma que o interesse do aluno pela obra de arte dependerá dos instrumentos que ele dispõe para compreendê-la.

Juntadas as contribuições teóricas das autoras comentadas, é possível dizer que os instrumentos a que Maura Penna faz referência estariam contemplados numa proposta de ensino e aprendizagem de arte nos moldes propostos por Fusari e Ferraz. A capacidade de compreender a obra de arte poderia ser melhorada se em sua abordagem histórico-social estivessem presentes todos os componentes, ou seja, o criador da obra como ser vivente num tempo e espaço, procurando formas técnicas e inventivas de fazer e representar com imaginação o mundo da natureza e da cultura, tendo na obra o resultado expresso; a própria obra feita, expressando idéias e sentimentos, como representante de um determinado contexto histórico-social; o intérprete que ao "ler" a obra, busca maneiras também técnicas e

inventivas, como forma de recriação, para representá-la e expressá-la ao público; e, finalmente, o próprio público que ao entrar em contato com a obra, a concretiza e faz com que o ato criador se complete.

Sendo assim, a contribuição insuficiente da música na escola não residiria no fato de aceitar e promover as apresentações públicas naquele espaço, pois o palco é um dos integrantes do processo de ensino e aprendizagem musical e se mostra como a oportunidade de inserir o aluno na prática da obra de arte, fazendo dele – o aluno – o intérprete que apreende a obra, a recria e a socializa para o público.

A contribuição insuficiente poderia estar no fato de se pensar no palco como o único integrante do processo de ensino musical – tomá-lo como fim último, tornando as aulas uma eterna preparação para o mesmo, esquecendo-se assim, daquelas observações feitas anteriormente. Os alunos passariam de intérpretes a repetidores musicais e o público perderia a oportunidade de completar a obra porque ela não teria sido completada nem mesmo nos próprios alunos.

2. Bases Teóricas

Tomando como base a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, (SWANWICK, 1988), que valoriza a **composição**, a **execução** e a **apreciação** como maneiras de se relacionar diretamente com a música, qualquer espaço, palco ou sala de aula, pode ser utilizado para a aquisição de conhecimentos musicais se a experimentação sonora, a concepção de idéias musicais e a mostra dessas idéias estiverem presentes no processo de ensino e aprendizagem musicais.

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

Em relação à **apreciação**, afirmam que ela é "a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical" (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p. 12). Afirmam ainda, que "a apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento

com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão" (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p. 12).

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

Assim, valorizando o palco também como espaço apropriado para o processo de aprendizagem musical e potencialmente capaz de oportunizar experiências relacionadas ao fazer, ao representar e ao exprimir, elaboramos e desenvolvemos o Projeto Revoada. Além disso, o projeto musical nele inserido oportuniza aos participantes reflexões e ações musicais ligadas à composição, à interpretação e à performance.

3. Projeto Revoada – Apresentação

Projeto de extensão do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG) que envolve música, teatro e dança, vinculando-se à compreensão de que a escola é um espaço de relações interdisciplinares capaz de proporcionar aos alunos uma formação erudita/intelectual e artística. A partir da montagem de musicais com texto e canções inéditos, o grupo apresenta-se em escolas e em eventos variados. Atualmente é formado por um grupo de 35 crianças e pré-adolescentes de 7 a 13 anos; uma professora de música, uma de teatro e uma de dança; uma estagiária, aluna do curso de formação técnica em Instrumento Musical do Instituo Federal de Educação de Goiás (IFG); um bolsista que atua como co-repetidor, aluno do curso de Licenciatura em Educação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG (Emac/UFG); uma bolsista, aluna do curso de Licenciatura em artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFG (FAV/UFG), que, além de secretária, participa do processo de concepção e criação dos figurinos e adereços cênicos.

3.1 Montagem do espetáculo

O musical oferece a possibilidade de atuação musical, coreográfica e teatral e todos seus integrantes em algum momento ao longo da apresentação, cantam, executam instrumentos musicais, interpretam personagens e dançam.

Para que isso seja possível, dividimos a peça em 9 cenas e os integrantes em 3 grupos. Na construção de cada uma dessas cenas, cada professora se incumbe de sua linguagem na orientação dos grupos. A cada cena há um rodízio dos grupos, fazendo com que cada grupo atue três vezes em cada uma das expressões artísticas.

Os encontros são semanais, duram 3 horas e contemplam momentos para a chamada e avisos gerais; preparação e ensaio das cenas específicas; lanche e recreio e ensaio geral.

Surgiu em agosto de 2009 com a produção do musical "Destruidores de Gigantes", que ficou em cartaz até dezembro de 2010.

Nesse período, os encontros eram semanais, duravam apenas duas horas, não havia recreio e os grupos eram divididos em músicos, atores e bailarinos. Além disso, os encontros entre todos os integrantes eram escassos.

A forma de rodízio anteriormente relatada e a nova divisão do tempo foram adotadas na tentativa de sanar alguns dos seguintes problemas detectados no período de montagem e apresentação do primeiro musical: a diferença de faixa etária e a divisão fixa dos grupos dificultavam a integração do grupo; cada integrante escolhia sua linguagem de atuação e durante o período de preparação ficava apenas sob a orientação da professora daquela linguagem, "especializando" sua atuação; as preferências de atuação concentravam-se principalmente na teatral e na execução dos metalofones e xilofones, dificultando a inserção e exploração de outras possibilidades artísticas e de outros timbres sonoros; os instrumentistas demonstravam muita dificuldade em entender que também eram atores e sua participação não podia se restringir à execução correta do seu instrumento e no palco eles agiam como expectadores dos outros, dificultando-nos levá-los a entender que a execução instrumental também é um ato cênico; a cada apresentação, algumas crianças que interpretavam os personagens começaram a ser muito assediadas pelo público e isso fez com que surgisse um sentimento de excessiva valorização dos atores em detrimento dos demais participantes.

Ampliar o tempo, instituir o recreio (nesse momento eles brincam no pátio juntos) e colocá-los para atuar juntos, melhorou a interação do grupo e a construção do musical vem sendo coletiva. A cada cena construída por cada grupo, todos se juntam e acompanham a montagem do espetáculo. Além disso, adotando o rodízio todos passam por orientações e exercícios coreográficos, teatrais e musicais. Sabemos que as artes se complementam, pois há dramaticidade na execução vocal, instrumental e coreográfica; há ritmo e variadas possibilidades sonoras no falar. Assim, há uma ajuda mútua entre as linguagens para as expressões específicas e os integrantes se sentem mais seguros para experimentar atuações

inicialmente preteridas, além de ampliar a possibilidade de contemplar as preferências individuais.

O rodízio também fez com que os alunos estivessem mais atentos em sua participação individual porque a cada cena todo o grupo se move e cada um deve saber exatamente que espaço ocupar e que papel desenvolver.

O período de apresentações inicia-se no dia 3 de setembro e esperamos que não haja excessiva valorização de alguns, pois nenhum integrante ficará muito tempo em evidência.

3.2 Aspectos musicais

A construção musical de cada cena envolve a criação de arranjos instrumentais para a canção daquela cena. Cada integrante do grupo escolhe seu instrumento e a partir do conjunto dos instrumentos, elaboramos o arranjo. Inicialmente, a aprendizagem acontece por imitação e assim que dominam esses arranjos, são desafiados a propor novas idéias musicais com o objetivo de enriquecer os arranjos inicialmente propostos. Essas novas idéias são testadas auditivamente e de forma intuitiva. Nesse momento, informações básicas sobre harmonia são repassadas ao grupo com o objetivo de esclarecer o motivo de algumas idéias musicais serem melhor "aceitas" do que outras. Quando aceitas, as crianças são estimuladas a propor formas de registro dessas idéias. Aos poucos e quando necessário, informações sobre a grafia musical formal são repassadas às crianças e seu contato com ela se dá a partir da necessidade de registro do que já se executa musicalmente.

Também nos preocupamos com o registro porque integrantes com maior experiência e habilidades musicais mais desenvolvidas se incumbem de ensinar os novatos e com menor experiência. Assim, o processo pedagógico se desenvolve pautado na preocupação de que o conhecimento musical aconteça a partir da execução instrumental.

4. Conclusão

Apoiado nos pensamentos e bases teóricas acima apresentadas, o Projeto Revoada objetiva formular e desenvolver um ensino musical voltado para a escola regular que contemple o fazer, o representar e o exprimir; que as ações musicais valorizem a composição, a execução e a apreciação como maneiras de se relacionar diretamente com a música, visando seu conhecimento; que busque desenvolver nos alunos seus esquemas de percepção, pensamento e apreciação através da familiarização com a obra musical, levando-os a buscar maneiras técnicas e inventivas para representar e expressar tais obras musicais.

Objetiva também contribuir na formação dos futuros professores de música, oportunizando-lhes o contato direto com um projeto que alia palco e sala de aula, fazendo de ambos um espaço complementar e pedagógico. Além disso, oportunizará sua reflexão em torno da valoração e importância da música no espaço escolar, preparando-o para propor e desenvolver projetos da mesma natureza em sua futura ação profissional.

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95 – 212, jun. 2002

BARBOSA, Ana Mae. *Arte – educação: conflitos/acertos.* São Paulo, Limonad, 1984

BASTIAN, Hans Gunther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76 – 106, abril/novembro, 2000

CAMPOS, Denise Álvares. A música em Goiânia na rede pública de ensino. *Revista Solta Voz*, Goiânia, vol. 15, p. 109 – 118, 2004

FERREIRA, Telma de Oliveira. *As aulas de música e sua vinculação com as apresentações públicas no espaço escolar.* Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de pós-graduação da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, Goiânia, 1998

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

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. *Arte na educação escolar.* São Paulo, Cortez, 1992

MARQUES, Eduardo Luedy. O professorado de música em escolas da rede municipal de ensino de Salvador – BA. In: Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2002, Natal, p. 185-192.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural do ouvinte: um direito do cidadão – propostas para a educação musical no ensino fundamental.* Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Escolar Brasileira da UFG, 1994

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

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande – PB. In: Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2006, João Pessoa

PEREGRINO, Yara (org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.* João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 1995

SCHWARTZ, Patrícia; GONÇALVES, Nelcione Carla. A situação da educação musical em escolas de primeira a quarta série em Curitiba: dois estudos de caso. In: Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2002, Natal, p. 577-582

SWANWICK, Keith. *Música, pensamento y educación.* Madrid, Ediciones Morata, 1991
SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo, Moderna, 2003

TOURINHO, Irene. Cultura e educação musical na escola regular. In: Anais do IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 1995, Goiânia, p. 55 – 66.

Proposta de um curso on-line de apreciação musical

Daniel Marcondes Gohn
UFSCar

Patrícia Kfouri Grosso
UFSCar
patricia.kfouri@hotmail.com

Resumo: O presente artigo busca explorar o uso da Educação a Distância (EaD) para ensinamentos musicais, mais especificamente a Apreciação Musical. As reflexões aqui produzidas direcionam a um maior entendimento no que se refere às ferramentas *on-line* e *softwares* disponíveis para o ensino musical, partindo do princípio de que é necessária uma gama de tecnologias para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais eficaz. Por meio de vivências e do levantamento bibliográfico foi possível transformar a concepção de que História da Música não é um aprendizado somente teórico, mas também prático. Verificamos que há uma escassez de material no que se refere à Apreciação Musical em termos gerais relacionado a EaD em si e às tecnologias musicais. Sendo assim, o objetivo fundamental do artigo é buscar compreender a importância de um curso de Apreciação Musical, bem como discutir sobre as possíveis maneiras de colocar um curso com tal temática em ambiente on-line.

Palavras chave: Educação Musical a Distância; Apreciação Musical; Tecnologia Musical.

Introdução

Muito se tem discutido sobre a Educação Musical do ponto de vista da escuta ativa, ou seja, ouvir determinados sons, determinadas músicas e saber de sua história e sua origem afim de se ter uma apreciação e entendimento plenos.

A problemática deste artigo está focada em refletir sobre o que é a Apreciação Musical, discutir sobre a importância de um curso de Apreciação Musical realizado de maneira *on-line*[1], bem como enumerar possíveis cenários para a construção de tal curso.

A Apreciação Musical é o "aprender a ouvir", aprender a tomar postura para julgar não apenas pelo gosto musical, mas pelo conhecimento técnico e teórico; é ir muito mais além do clichê do julgamento que algo é "bom" ou "ruim", porque todo o estilo musical pode ter algo de bom e de ruim. Sendo assim, um curso de Apreciação Musical poderá dar aos participantes uma capacidade de julgamento mais profundo da música.

Keith Swanwick defende que a Apreciação Musical não é uma habilidade herdada ou instintiva, ela é resultado de um estudo teórico da História da Música bem como de análises musicais junto a discussões. Por esse motivo, o autor desconsidera a Apreciação como um

[1] *On-line* é um anglicismo advindo do uso da Internet. Em um contexto geral significa estar disponível para um acesso imediato a uma página da internet.

ouvir despreocupado, mas como uma atitude de prestar atenção como se estivesse sentado para uma audiência (SWANWICK, 2003).

Um breve levantamento bibliográfico indica que há uma escassez de trabalhos acadêmicos sobre a interseção de Apreciação Musical e educação a distância. Além disso, são raros os cursos *on-line* de Apreciação Musical, restringindo as oportunidades de pesquisa nessa área. Portanto, um vasto campo de possibilidades permanece ainda inexplorado, abrindo chances para que o potencial da EaD seja colocado a serviço da música de forma significativa.

É comum depararmos com pessoas que, ao ver determinado quadro do período moderno, ou ouvir determinadas músicas também do mesmo período, julgam as artes de maneira depreciativa porque não entendem o que os artistas queriam transmitir. Os "rabiscos" ou os "ruídos" podem ser partes integrantes de um movimento cultural, uma manifestação, uma tentativa de ruptura estética com o passado e abertura de novos horizontes. A arte e o cotidiano caminham juntos: o modernismo artístico no início século XX foi desenvolvido em paralelo às transformações da sociedade nessa época (a mecanização das indústrias, as guerras mundiais, as explosões das bombas atômicas, dentre outros).

Torna-se necessário o conhecimento cultural a fim da quebra de preconceitos e parâmetros para que se possa estabelecer uma relação entre a arte e a vida. É importante também vincular a música a outras artes e acontecimentos históricos afim de um entendimento mais profundo e menos baseado na simples memorização.

Um Paralelo entre a Educação a Distância e a Música

Segundo Moore e Kearsley (2007) os primeiros cursos à distância eram realizados através de correspondências e foram iniciados em meados da década de 1880. Os cursos à distância tiveram bastante sucesso e a cada nova tecnologia eles foram se transformando. Primeiro o rádio e depois a televisão deram início à chamada tele-educação. Muitos cursos começaram a usar essas novas tecnologias de comunicação. As tecnologias de gravação de áudio e vídeo possibilitaram a produção de vídeo-aulas e áudio-aulas, o que significou um grande avanço.

Finalmente a tecnologia digital proporcionou o surgimento da internet, da *www*[2] e dos ambientes virtuais de aprendizagem, como por exemplo, o *Moodle*[3]. Em um ambiente

[2]*World Wide Web (www)* é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet.
[3]Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment é um software livre para apoio na aprendizagem executado em um ambiente virtual. O conceito Moodle foi criado em 2001 pelo cientista educacional e educador Martin Dougiamas.

virtual de aprendizagem pode-se encontrar ferramentas como fóruns, *chats* e outros recursos. Outras tecnologias ligadas à internet são *Voip*[4]e webconferências. Essas novas tecnologias tem sido de grande impacto na educação a distância, pois têm proporcionado uma grande variedade de possibilidades de comunicação e integração social, elementos fundamentais para os processos educativos.

Moore e Kearsley afirmam que em um processo de ensino-aprendizagem existe a necessidade da utilização de uma variedade de tecnologias. Nenhuma tecnologia, por si só, pode dar conta da grande gama de requisitos em um curso como um todo e das necessidades dos vários alunos, pois eles possuem variados estilos e capacitações para o aprendizado. Para os autores, "quanto mais alternativas de mídia são oferecidas, mais eficaz o curso de educação a distância tem a possibilidade de ser para uma faixa mais ampla de alunos" (Moore & Kearsley, 2007, p. 102).

Com todas as tecnologias citadas acima, é possível a criação de cursos de música em geral na modalidade *on-line*. Um exemplo dessa possibilidade é o Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, o qual possui mais de 200 alunos e contém disciplinas como História da Música e da Educação Musical, Leitura e Prática Musical, Linguagem e Estruturação Musical, Tecnologia Musical, dentre outros. Cabe a nós, pesquisadores e estudantes do século XXI, investigar as novas maneiras para a obtenção do conhecimento, formação e educação para entendermos o presente e projetarmos o futuro.

Barros (2006) afirma que há uma rápida expansão do ensino a distância, porque a mesma apresenta muitas vantagens compatíveis à sociedade moderna, como por exemplo: flexibilidade de lugar (qualquer lugar pode ser usado para o aprendizado) e flexibilidade de tempo (o aluno pode escolher seu horário de estudo). Porém é possível notar que como qualquer outra modalidade de ensino, a educação a distância sofre com preconceitos e dificuldades, tais como o empobrecimento de informações, alto custo financeiro no que se refere a sua elaboração e o pré-conceito perante alguns indivíduos que têm pouca familiaridade com essa modalidade de ensino. Portanto torna-se de extrema importância a pesquisa em diferentes modalidades do ensino a distância a fim de que as barreiras e preconceitos existentes sejam quebrados. Cabe ressaltar que o objetivo dos defensores da EaD não é acabar com o ensino presencial; mas sim criar oportunidades para outras modalidades

[4]Voip é a abreviatura de *Voice Over Internet Protocol*, é uma tecnologia que permite o uso da internet para transmissão de voz; ou seja, é possível fazer ligações telefônicas usando sua conexão de internet ao invés de utilizar uma linha de telefone comum.

de estudos àquelesque não podem freqüentar um curso presencial. O mesmo pode ser colocado para a área da Apreciação Musical.

A freqüente utilização de *softwares* nos diversos campos da música, como ensino, arranjos e composição, leva cada vez mais educadores a investigar as potencialidades e deficiências destas ferramentas (KRÜGER et. al., 1999). Nunca é a intenção substituir o educador musical, mas sim dar novas ferramentas e caminhos para que o ensino-aprendizagem seja mais eficaz, acompanhando assim a sociedade moderna.

Há um anseio pela quebra de preconceitos e por novas descobertas, gerando uma necessidade de materiais para fazer paralelos entre a educação a distância e a música. É possível unir as antigas tecnologias, ou seja, o uso de textos, livros, músicas, junto a nova tecnologia, a internet.

Segundo Gohn (2009), atualmente a Educação Musical a Distância é uma realidade ainda em transformação; a mesma depende dos investimentos por parte das instituições de ensino e dos avanços tecnológicos. O autor afirma que somente com a exploração formal haverá avanços significativos para a conquista de novos espaços, fazendo a modalidade do ensino a distância evoluir como prática consciente e eficaz nos processos de ensino-aprendizagem musical.

A Importância da Apreciação Musical

Segundo Campbell; Campbell; Dickinson (2000, p.147), os motivos sobre os quais é importante ter um conhecimento musical estão relacionados ao fato de que a música transmite a nossa herança cultural. Portanto, é tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Isaac Newton e Albert Einstein. A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida, e, além disso, o conhecimento musical pode ensinar aos alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras.

Campbell (2005) afirma que a Apreciação Musical pode ser dividida em três partes: a primeira é a escuta orientada por professores para o conhecimento musical por parte dos alunos; a segunda é a “escuta engajada”, ou seja, os alunos participarão de maneira ativa do projeto, podendo ser tocando uma percussão, batendo um ritmo ou cantando uma melodia; a parte final é aquela na qual o aluno pode ser o agente do conhecimento musical, através de discussões, composições e execução de obras musicais. Em suma, ao decorrer do curso de Apreciação Musical de maneira *on-line*, o aprendiz receberá detalhes técnicos musicais,

integração com a música e outros participantes, e, por fim, recriação daquilo que foi aprendido, podendo ser através de instrumentos ou voz.

Villa Lobos (1946) afirma que mais importante do que se formar músicos instrumentistas é educar o público para que ele possa ter a capacidade de saber e sentir a arte musical, pois sem platéias não há a necessidade da formação de instrumentistas.

Em um concerto musical podemos reunir em um mesmo espaço o Maestro, músicos, o público instruído e o não instruído musicalmente. Se caso o público não instruído não entender a obra tocada e não se sensibilizar, o mesmo poderá perder seu interesse pela arte musical, diminuindo assim a necessidade da formação de novos músicos e também a parcela da população que aprecia obras musicais. Portanto, é necessário e um direito de todos ter uma noção, uma base musical para julgar, entender e contemplar a arte musical. Cursos de Apreciação Musical podem contribuir para a formação de um público apreciador de diferentes tipos de música.

De acordo com as vivências no curso de Educação Musical da UFSCar e de um curso técnico de piano e teoria musical, na escola técnica de música Allegro[5], foi possível notar um descontentamento por parte dos alunos no que se refere à forma como certas disciplinas foram lecionadas. Muitos acharam as aulas não tinham objetivos, eram muito teóricas e que desvinculadas da prática musical e do cotidiano, tornando-se assim bastante cansativas. Portanto, torna-se extremamente útil lecionar com recursos tecnológicos modernos, a fim de tornar o ensino-aprendizagem interessante e envolvente.

Possíveis ferramentas que poderão auxiliar cursos *on-line* de Apreciação Musical

Durante as vivências no curso de Educação Musical da UAB – UFSCar, foi possível encontrar *softwares* livres[6] e *softwares* de domínio público[7], bem como outras ferramentas, que poderão auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos. Dentre os inúmeros *softwares* e ferramentas podemos citar alguns exemplos:

- *Moodle:* criado em 2001 pelo cientista educacional Martin Dougiamas, *Moodle* é a abreviação de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment,* o mesmo é um *software* para o apoio da aprendizagem executado em um ambiente virtual. Ele

[5]A escola técnica de música Allegro, situada em São Carlos, é certificada pelo MEC. O curso realizado foi o de piano, teoria musical e instrumento complementar, nos anos de 2006 a 2009.
[6]O *Software* Livre quando usado em combinação com licenças típicas, tais como BSL e GPL, garante a autoria dos desenvolvedores.
[7]O *Software* de domínio público pode ser dado quando se passam anos (previsto nas leis dependendo de cada país em questão); tornando-se assim um bem comum.

funciona como um *web-site,* no qual é possível a interação direta e indireta entre as pessoas; é possível a postagem de conteúdos, tais como textos, vídeos, músicas, imagens, animações em *Flash*[8], *Chats*[9], fóruns para discussões, troca de e-mail interno, dentre outros. O *Moodle* é um software baseado no construtivismo, ou seja, as pessoas constroem ativamente seus conhecimentos a medida que interagem com o ambiente.

- *Audacity*: é um *software* distribuído pela empresa *Audacity Developer Team*; ele foi feito para funcionar em Windows, Mac OS X e GNU/Linux. O *software* é um editor de áudio que possibilita a reprodução, gravação e importação/exportação de áudios. O *Audacity* nos será útil no ensino-aprendizagem para a gravação de novos áudios para que os alunos apreciem e também para a edição de áudios já existentes.
- *MuseScore*: distribuído sob licença da GNU GPL, esse é um *software* para a edição de partituras. Nele é possível que o professor crie exemplos que irão ilustrar a teoria e também há a possibilidade dos alunos utilizarem esse *software* para confeccionar exercícios e composições. No Musescore também é possível que os alunos ouça os exemplos em MIDI; a qualidade não é boa, mas é um formato leve.
- GNU *Solfege*: distribuído sob a licença da GNU GPL, o GNU *Solfege* é um programa que possibilita o estudo e treino da audição de ditados harmônicos e melódicos, audição de notas musicais, intervalos melódicos e harmônicos. Tal *software* será usado na proposta do curso de Apreciação Musical apenas como um apoio ao estudo dos alunos.

Os quatro softwares citados acima são os itens básicos para auxiliar no ensino-aprendizagem em um curso de Apreciação Musical a distância, porém podemos encontrar muitos outros recursos que poderão também auxiliar. Se por algum motivo o aluno não conseguir fazer o *download* de determinado recurso, é possível encontrar outros semelhantes de maneira *on-line*. São eles:

- *Myna:* é um serviço *on-line* que possui variadas ferramentas que permite a criação de exercícios musicais, peças musicais e a edição de obras já existentes; ela funciona basicamente como o *Audacity*, mas ao contrário dele não precisa de *download*. O *Myna* poderá ser usado no decorrer do curso se caso o aluno tenha alguma dificuldade

[8]O *Flash* é o sistema mais utilizado para fazer animações em *web-sites*.
[9]*Chat* é um local *on-line* que tem como objetivo juntar as pessoas para conversar em tempo real. O *Chat* pode ser geral, ou seja, tratar de vários assuntos ou ser específico; no caso da Educação a Distância usa-se o *Chat* mais específico.

para fazer o *download* de programas no computador. O editor está disponível em http://www.aviary.com.

- *Soundation:* é também um editor de áudio disponível de maneira *on-line*, ou seja, também não é necessário o *download* do mesmo; este é mais uma opção aos alunos e professores. O *Soundation* está disponível no endereço http://www.soundation.com.
- *JamStudio:* esse é mais um programa *on-line* de áudio que pode ser usado no curso de Apreciação Musical. O diferencial dele em relação aos outros está no fato de que ele possui *samplers* (amostras reais de instrumentos) e acordes já fabricados. Sendo assim é necessário apenas juntar as partes e montar o som a gosto, tais como *playbacks*, músicas para karaokê, exercícios e composições. No curso de Apreciação Musical ele pode ser usado por alunos que desejam compor tendo experiência ou não com o assunto. O *JamStudio* está disponível no *site* http://www.jamstudio.com.
- *Noteflight*: é um editor de partituras *on-line*, é semelhante ao *MuseScore*, porém não é necessário o *download* do mesmo, os alunos podem acessar de qualquer computador para realizar as atividades. O *Noteflight* será usado no curso como uma segunda opção para a edição de partituras. Podemos encontrar o editor no *site* http://www.noteflight.com.
- *Youtube*: o *youtube* é um *site* que permite aos usuários o carregamento e compartilhamento de vídeos. Ele foi fundado em 2005 e tem se tornado bastante importante no lançamento de artistas, como também para a educação em geral. Em um curso de Apreciação Musical, o *site* pode ser utilizado para que os alunos apreciem e analisem diferentes vídeos de performances que estejam de acordo com o que estará sendo lecionado. A desvantagem do *Youtube* é a falta de controle tanto ao que se refere à pirataria como ao conteúdo dos vídeos.

Conclusão

Foi possível concluir que a gama de tecnologias de livre domínio a nosso dispor tem sido bastante eficaz para o processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar. Em suma, os *softwares* atuais e a plataforma de aprendizagem podem concretizar o funcionamento de um curso de Apreciação Musical da maneira *on-line*.

Segundo Augusto Comte (1848), “não se conhece completamente uma ciência enquanto não se souber da sua história”, ou seja, nunca vamos entender a música e senti-la se

não conhecermos a sua história, se não a vivenciarmos. Se um instrumentista desconhece a história sobre a peça que está tocando, não conseguirá transmitir as emoções corretas. Já o público não conseguirá entender e vivenciar a peça tocada. Torna-se então de extrema importância o conhecimento da História da Música para uma plena Apreciação Musical.

Já existem planos para que o curso *on-line* de apreciação musical vislumbrado neste artigo seja colocado em prática, como parte de um projeto de Iniciação Científica. O mesmo pode tomar forma como um curso de extensão, aberto para a comunidade, levando sempre em conta as experiências dentro do curso de Educação Musical da UAB-UFSCar.

Referências

BARROS, A. E. B. *Miar: uma proposta de software para o ensino músico-instrumental.* Belém, UFPA, 2006. Monografia (Graduação em Educação Artística).

CAMPBELL, L; CAMPBELL, B.D. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAMPBELL, P. S. Deep Listening to the Musical World**.** In: *Music Educators Journal*, vol. 92, no.1. September 2005.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva, em seis volumes (1830 a 1842).

GOHN, D. M. EAD e o estudo de música. In: LITTO, F. M. ; FORMIGA, M. (orgs.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KRÜGER, S. E.; GERLING, C. C.; HENTSCHKE, L. A utilização de softwares no processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de teclado. In: *Revista Opus* – Edição eletrônica. Campinas, 1999. ANPPOM. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus6/kruger.htm>. Acesso em: 06 de maio de 2011.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. *Educação a distância: Uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VILLA - LOBOS, H. Educação Musical. *Boletim Latino Americano de Música*, Lima, v.6, n.4, p. 495-588. 1946.

Quando o planejamento encontra o imprevisível: aprendendo a ser educador musical no Programa Escola Integrada, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte

Jussara Rodrigues Fernandino
UFMG
jussara@musica.ufmg.br

Altemar Dutra Peixoto Fonseca
UFMG
altemardu@yahoo.com.br

Flávio Cravo Resende
UFMG
flavio.cravo@yahoo.com

Henrique Eufrásio de Lemos
UFMG
rique.musica@gmail.com

Otávio Augusto Cotta Pires de Carvalho
UFMG
otaviocotta@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da Oficina de Música desenvolvida no Programa Escola Integrada, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O relato tem como foco o processo de formação vivenciado pelos alunos da Escola de Música da UFMG que atuam no projeto como professores-monitores. Esta formação passa por uma orientação específica, de caráter didático-musical, por meio de uma disciplina do curso de Licenciatura; e outra ampliada, de caráter pedagógico geral, por meio de encontros interdisciplinares de formação continuada, realizados com a participação das diversas unidades acadêmicas integrantes do programa. O texto destaca os principais pontos da experiência da Oficina de Música, expondo o contato do licenciando com a realidade escolar; suas limitações e meios de superação.

Palavras chave: formação docente, escola integrada, educação musical.

O Programa Escola Integrada é promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e conta com a parceria de instituições de ensino superior, dentre elas a Universidade Federal de Minas Gerais. Tem como proposta a ampliação da jornada educativa no ensino fundamental, oferecendo atividades artísticas, esportivas e apoio pedagógico aos estudantes no contraturno escolar. Na UFMG, constitui, ainda, um meio de formação para os alunos da graduação de várias áreas, de acordo com os seguintes pressupostos:

> Na UFMG, o PEI, além de contribuir para a formação integral dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, visa, também, contribuir para a formação acadêmica e pessoal de estudantes da universidade, bem como produzir e socializar conhecimentos na área. [...] O processo de formação dos bolsistas do Programa realiza-se por meio de discussões teórico-práticas das questões que trazem a partir da sua atuação junto às turmas de crianças nas escolas, bem como pela orientação pedagógica e metodológica, configurando uma das interfaces da articulação da extensão com o ensino. Além dos encontros semanais com os professores orientadores, esses debates e orientações acontecem também nos Seminários de Formação Continuada (GUIMARÃES, 2010, p. 28; 33).

Na Universidade, a coordenação geral do programa está a cargo da Pró-Reitoria de Extensão e da Faculdade de Educação e as coordenações de área consistem nos docentes das diversas unidades acadêmicas participantes, responsáveis pela orientação aos monitores (alunos bolsistas da graduação). Esta equipe reúne-se periodicamente com vistas ao planejamento e avaliação do programa. Dentro do âmbito escolar, cada escola municipal elege um coordenador responsável pelo projeto. Os Seminários de Formação, acima mencionados, são realizados mensalmente e contam com a presença dos diversos setores de atuação do programa, do monitor à coordenação da SMED.

A Escola de Música da UFMG aderiu ao projeto por considerá-lo uma oportunidade de conhecer de perto a realidade da escola regular e pública, de inserir o licenciando em contextos reais de ensino e, na concepção de troca de saberes, de abrir um canal de comunicação diante da implantação da Lei 11.769/08. Esta participação iniciou-se com a criação da Oficina de Música em final de 2009, com atuação de apenas uma bolsista. Aos poucos, o trabalho foi ganhando novas dimensões por meio da formação da equipe interdisciplinar de coordenadores e pela inserção do processo de orientação aos monitores em forma de disciplina optativa, denominada Planejamento B: Musicalização no Ensino Fundamental, em 2011, o que foi possível graças a um projeto da área de Educação Musical da Escola de Música, nos esforços pela integração ensino-pesquisa-extensão[1]. Atualmente são sete os monitores bolsistas atuantes e cinco escolas municipais atendidas pela Oficina de Música.

[1] Trata-se do projeto *Música na Escola Regular*: *projeto integrado CMI-UFMG*, coordenado pela Profª Maria Betânia Parizzi Fonseca, que integra as disciplinas da Licenciatura a projetos de formação de especialistas e generalistas. A disciplina Planejamento B, que engloba a orientação da oficina em questão, está à cargo da Profª Jussara Rodrigues Fernandino e desenvolve aspectos teórico-práticos em relação a planejamento escolar. Os demais alunos da disciplina, que não atuam diretamente no projeto, desenvolvem trabalhos paralelos junto aos colegas monitores, como apoio aos planejamentos e relatórios e elaboração de banco de dados, registrando e organizando as atividades desenvolvidas na Oficina de Música/Escola Integrada.

O presente relato pretende demonstrar o trabalho que vem sendo desenvolvido, tendo como foco não as atividades musicais em si, mas o contato com a conjuntura escolar. O conhecimento de metodologias de ensino musical muitas vezes sucumbe diante de alunos agitados e agressivos, dos espaços de aula inadequados, de um número elevado de estudantes em classe, dentre outros desafios. Estes fatores extra musicais fazem parte, sim, da aula de música, uma vez que a afetam diretamente; e saber lidar pedagogicamente com eles é fundamental na formação do educador musical. No primeiro Encontro de Formação deste ano, alguns monitores colocaram como "romantismo" a crença na escola como agente transformador, perante o choque de realidade com que se deparam no ambiente escolar. Nestes momentos acionamos duas máximas de Schafer (1991): "Ensinar no limite do risco" (p. 277) e "Se o objetivo da arte é crescer, precisamos viver perigosamente" (p. 282). Reflexão lançada, partimos para o desafio em lugar de desistir. A seguir, destacamos os principais pontos que fizeram parte dessa experiência, referentes ao primeiro semestre de 2011, período que corresponde à criação da disciplina Planejamento B e a uma maior formalização da oficina.

No Programa Escola Integrada, as oficinas levam propostas diferenciadas ao cotidiano da escola, que geram necessidades também novas. Este contato promove tensões no meio escolar que demandam busca por soluções. Os monitores possuem momentos de encontro com as coordenadoras do projeto dentro da escola e, detectado algum problema que ultrapasse o âmbito da orientação específica, o monitor é incentivado a dialogar, a expor dificuldades e conflitos e a propor modificações. É gratificante para o monitor constatar que uma iniciativa sua acarretou a mudança de um determinado problema. Ao contrário, também ocorre a adaptação das oficinas diante das imensas limitações que ainda existem no ambiente escolar. Estes fatos constituem temas de debate nos Encontros de Formação. Consideramos fundamental que o futuro professor de música esteja conhecendo e sendo partícipe desse processo; compreendendo o ensino como algo vivo, de trânsito entre as instâncias que o compõem, e levando para sua futura atuação profissional a necessidade de interagir com o projeto político-pedagógico da sua escola, bem como com os princípios de gestão colegiada.

Um ponto que ganhou destaque nas reuniões de coordenação do programa é a ansiedade vivida pelo monitor, principalmente nas turmas com problemas de disciplina. Além do esforço de condução da turma, a sensação de falta de domínio da situação é reforçada pela frustração de não se cumprir a contento as propostas de ensino da área. A experiência dos monitores da Oficina de Música não foi diferente. O contato com alunos agitados, agressivos, desmotivados ou com dificuldades com normas fazia com que retornassem apavorados das

primeiras aulas. Contudo, concordando com Piletti (1995), buscamos ultrapassar a noção de que contéudo é apenas uma instrução a ser transmitida. Este engloba não somente "a organização do conhecimento, mas também as experiências educativas" (p. 91). Dentro deste pensamento, apoiamo-nos ainda em Vasconcellos (2007, p. 140), para o qual os conteúdos devem ser situados dentro de referências mais amplas que sua mera apreensão. O autor enfatiza as diferentes características dos conteúdos nas possibilidades do *saber* (conteúdo conceitual: representações, conteúdos de consciência), *saber fazer* (conteúdo procedimental: mecanismos operatórios) e *ser*/*saber ser* (conteúdo atitudinal: disposições do sujeito; modos de agir, sentir e se posicionar). **N**o contexto da Escola Integrada esta última modalidade adquire função capital para se alcançar o equilíbrio entre as demais, daí a necessidade de um investimento expressivo nas ações de cunho afetivo e relacional.

A maioria dos alunos de graduação em Música tem ou já teve experiência com aulas particulares ou na escola especializada, nas quais os avanços com os alunos ocorrem em um tempo satisfatório, proporcionando uma sensação de retorno mais palpável. De forma contrária, nas turmas que começam em situação caótica, pequenos avanços são muito importantes, e saber reconhecê-los é particularmente fundamental. Mais que o cumprimento do planejamento, os breves pontos de contato, os momentos de interesse, mesmo que fugazes, sinalizam o caminho pelos quais o professor deverá investir. Há uma tendência, principalmente entre os monitores iniciantes, em considerar como "resultado" somente a aquisição final e consciente de um conhecimento. Identificar avanços alcançados nos produtos (excessivamente valorizados na escola), mas, principalmente, na fase de processo, foi um meio que encontramos para que o monitor conscientize-se do valor do seu trabalho, mesmo em uma aula considerada "imperfeita".

Os problemas de disciplina possuem, muitas vezes, origem multicausal. O professor iniciante tende a se considerar incapaz ou, então, a responsabilizar os alunos considerados "difíceis" pelo insucesso da aula, sem se dar conta de que há uma série de fatores envolvidos nessa situação. Procuramos perceber o que está por traz do aluno considerado "difícil" e que este muitas vezes pode apresentar lacunas cognitivas, afetivas, contato com situações de violência ou uma bagagem anterior de referências que dificultam sua auto-organização e sua relação com o outro. Há turmas em que estes alunos são maioria e é uma situação realmente desafiadora para qualquer professor, principalmente os que estão começando. A partir daí, procuramos buscar estratégias para uma maior integração entre o professor e o grupo. O estabelecimento da relação de confiança é primordial. Trabalhamos a ideia de que a autoridade do professor se concretiza pelos processos de identificação e é baseada no

equilíbrio entre firmeza e afetividade (SILVA, 2002). O primeiro passo foi desenvolver jogos e canções que empregam o nome dos participantes, ajudando o aluno a se identificar e representando a aceitação do grupo, à medida que todos expressam o nome de todos. Outro ponto importante desses jogos é auxiliar o professor na memorização do nome de seus alunos, algo que tem se mostrado valioso.

Outra estratégia é a utilização da formação em círculo como mecanismo de organização e integração da turma. A ideia surgiu a partir de um relato de um monitor do Teatro, num dos Encontros de Formação, no qual descreveu um gradativo estabelecimento de normas, por meio das rodas de conversa, em uma turma que se apresentava em estado de desorganização. Temos experimentado adotar uma rotina de sinalizar o início da aula pela formação circular, o que permite o contato visual, físico, facilitador do diálogo. Listamos uma série de jogos de musicalização que funcionam em roda. Estimulantes em sua maioria, estes jogos, além de sua função musical, fazem uma transição da energia que os alunos trazem do ambiente externo para o entendimento de uma energia própria da aula de música, também com utilização de voz e movimentos, mas agora com outro tipo de organização. Além dos jogos, também foram utilizadas as rodas de conversa. Às vezes com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para normas e atitudes. Outras vezes, com o intuito de simplesmente se expressar, contar as novidades. Ressalta-se a consciência de se propiciar a comunicação entre os participantes, não havendo receio em "tirar" do planejamento o tempo das questões estritamente musicais.

A sondagem das preferências musicais dos alunos é outro ponto importante. Incluir peças musicais do gosto dos alunos nos trabalhos da classe, juntamente às demais levadas pelo professor, é ensino musical e é diálogo. Na relação identidade-diversidade cultural, procuramos ter o devido cuidado para que o objetivo de ampliar o universo de escuta dos estudantes não esbarre na imposição de um "gosto superior" proveniente de nossa parte. O conflito entre culturas muitas vezes é inevitável e constitui motivo para reflexões. Numa das oficinas, o monitor enfrentou dificuldades de caráter religioso com alguns alunos, ao apresentar instrumentos e ritmos relacionados à cultura afro-brasileira. Teceu considerações com a turma, levando, ainda, numa das aulas, um livro sobre o panteão africano e seus orixás. Auxiliado por uma monitora da Pedagogia, orientou que estes sofreram um processo de degradação pelas religiões dominantes (Monitor 2. Relatórios: Março-Maio/2011).

Acolher o interesse musical do aluno também age nas relações interpessoais, uma vez que este se sente valorizado pelo professor e pelo grupo. Esse atendimento por parte do professor passa também pelo desenvolvimento de uma sensibilidade para captar as sutilezas

que surgem no cotidiano dinâmico das aulas, e que, muitas vezes, um planejamento rígido pode desperdiçar. Numa das oficinas uma aluna reclamou a falta de músicas novas, de uma maneira agressiva. Na aula seguinte o monitor procurou atender a esta observação da aluna, acrescentando, ainda, mais uma "novidade", que consistiu na notação gráfica das canções numa cartolina, trabalhando elementos que necessitava aprofundar. A atitude de escuta por parte do professor não somente ampliou o trabalho didático, como abriu novas possibilidades atitudinais. Em seu relatório pontuou: "Eu tentei atender o pedido dela, ela ficou satisfeita e me pediu desculpas pela bravura (*sic*) do outro dia, fato raro esse pedido de desculpas entre os alunos" (Monitor 1. Relatório: junho/2011). Já o monitor de outra turma levou diferentes arranjos de uma mesma canção: Mais que nada, de Jorge Ben Jor. A versão que gerou interesse nos alunos foi a do grupo americano *Black Eyed Peas*. A partir da audição, e estimulados pelo arranjo, começaram a dançar espontaneamente uma modalidade de *street dance*. Esta dança tornou-se aos poucos uma roda de capoeira, e um aluno pediu ao professor para que a turma pudesse jogar. O professor negou, alegando que a oficina era de música, chamando-os para "voltar à aula" (Monitor 4. Relatório: junho/2011). Na orientação, refletimos que a atividade proposta foi positiva, inclusive permitindo que a movimentação corporal ao estímulo sonoro se manifestasse de maneira espontânea. Cabe ao professor detectar os momentos mais adequados para dar vazão às demandas dos alunos, aprendendo a exercer também sua autoridade e discernimento como educador. Contudo, verificamos que a capoeira, naquele momento, possivelmente teria sido também uma aliada, aproveitando-se seus elementos musicais e a execução dos instrumentos específicos. Percebemos, no exemplo acima, que, ao chamar os alunos "de volta" à aula, o professor, em sua inexperiência, considerou a atividade espontânea, que tanto motivou os alunos, como uma espécie de parêntesis da aula oficial[2].

Relacionamento e comunicação são fundamentais em qualquer situação educacional, sendo neste contexto em específico imprescindíveis para a construção de um ambiente que acolhe professor e alunos, diminuindo, gradativamente, os receios e as desconfianças mútuas. Nem tudo o que propusemos funcionou em todas as turmas. As estratégias variam em seu efeito, mas num todo, face à sensação de caos inicial, observamos melhorias significativas. O Monitor 4 descreveu em seu primeiro relatório: "Estou no processo de conhecer a turma e eles

[2] Antes desta experiência a canção com a versão do grupo *Black Eyed Peas* tinha sido trabalhada nas reuniões de orientação, justamente por conter elementos da cultura brasileira (inclusive, com a participação do músico brasileiro, Sérgio Mendes) e da cultura americana. Na aula acima citada, é interessante observar que a proposta partiu de uma canção brasileira e que gerou identificação nos alunos pelo estilo hip-hop da regravação. Em seguida, a versão gerou uma movimentação corporal de influência americana (*street dance*), que, por sua vez, desencadeou espontaneamente o surgimento da capoeira, retornando a uma manifestação da cultura brasileira.

me conhecerem, tomarem confiança e respeito comigo" (Relatório: Maio/2011). O Monitor 3, pontuou: "Estou conseguindo prendê-los mais nas atividades e conseguindo dar atividades mais dinâmicas, mais alunos estão animados com as aulas" (Relatório: Abril/2011). E o mesmo monitor se manifestou em relação a uma turma mais complicada: "Estou conseguindo me comunicar mais com a turma, e eles estão mais seguros para conversar comigo [...] Estou conhecendo melhor a turma e entendendo melhor como agir nela" (Relatório: Maio/2011).

Entretanto, verificamos, algumas vezes, a manifestação de cansaço por parte dos alunos. Chamou-nos a atenção o fato de algumas turmas, que já haviam avançado em termos de envolvimento com o trabalho, apresentarem uma "recaída", voltando a estágios de desorganização. Por mais que seja desejável que os alunos permaneçam em tempo integral na escola, tendo contato com atividades promovedoras de desenvolvimento, há que se considerar que é um período longo. Mais que cronológico, é um tempo medido, organizado artificialmente, que demanda dos alunos um esforço de concentração. Optamos por lançar mão, dentro da Oficina de Música, de momentos de alongamento corporal ou de relaxamento, se possível introduzindo a audição de peças musicais durante as atividades, como uma espécie de entrada para a apreciação musical. Ocorreram situações surpreendentes como uma turma que não respondia a nenhuma proposta do monitor, extremamente agitada, mas que reagiu positivamente aos momentos de relaxamento com música e às rodas de conversa. Outra possibilidade levantada a partir desta reflexão, em torno do tempo, foi que as aulas viabilizassem a existência do tempo não-medido, acolhendo, também, a energia "não planejada" dos alunos. Um exemplo disto pode ser dado por uma aula com um monitor iniciante no projeto. Parte da turma estava concentrada realizando a atividade proposta e a outra parte resolveu explorar o espaço em busca de exemplares de lápis de cor que se encontravam espalhados debaixo das carteiras e objetos contidos no espaço. Naquele momento, o monitor considerou esta atitude dos alunos como indisciplina. Entretanto, tratava-se simplesmente de crianças atraídas por lápis de cor. Refletimos a necessidade de a aula aproveitar os jogos espontâneos dos alunos, encaminhando-os, se for o caso, para os aspectos de caráter musical. No exemplo acima, o que estava motivando as crianças era o desafio de achar algo oculto, ideia que pode expandir levando-se, numa outra aula, um objeto sonoro a ser escondido, como um relógio, ou uma caixinha de música, atividade esta que consta em propostas de musicalização. Sendo assim, ocorre um remanejamento do planejamento inicial, mas que tanto atende às necessidades imediatas da classe, quanto aos conteúdos musicalizadores. Obviamente, o desafio está em detectar estas oportunidades que surgem em sala e, ao mesmo tempo, não perder a condução da turma. Mas consideramos de muita

importância que o planejamento permita espaços de respiração, nos quais a espontaneidade e o imprevisto tenham chance de ocorrer. Isso promove uma revitalização da aula pela vazão das tensões e pelos laços que vão sendo construídos entre os participantes.

A Oficina de Música é regida por diretrizes, que consistem em princípios pedagógicos norteadores do trabalho. Verificamos, com o tempo, que o alto grau de instabilidade das turmas fazia do planejamento previamente determinado, do tipo listagem de atividades, um mecanismo frágil, uma vez que quase tudo que era planejado não funcionava ou se modificava por alguma razão. Neste sentido, sem abandonar nossas diretrizes, os encontros de orientação adquiriram maior significado focando a reflexão em torno das aulas já acontecidas, cujos elementos detectados passaram a constituir indicadores das práticas futuras. A partir de então, instituímos relatórios elaborados por cada monitor, registros de observação dos alunos e das práticas, e que se transformaram no principal instrumento de planejamento por meio dos processos de ação-reflexão-ação (FUSARI, 1988; VASCONCELLOS, 2007). Os relatórios constituem fontes de memória do projeto e possuem, ainda, a função de reforçar a conscientização do trabalho do monitor, bastando para tal, compararmos o primeiro e o último relatório do semestre, para percebermos o crescimento de cada um como educador.

Expostos os principais pontos relativos à experiência da Oficina de Música no Programa Escola Integrada, no primeiro semestre de 2011, consideramos que o processo tem muito a avançar, mas encontra-se em um caminho positivo quanto à formação do licenciando, oferecendo orientação em um nível específico da área, relativo às questões didático-musicais, e em um nível ampliado, de caráter pedagógico geral. Os Encontros de Formação têm se mostrado fundamentais para a articulação entre estes dois universos e a prática direta na realidade escolar fornece espaço de exercício das reflexões levantadas. Do primeiro choque de realidade, o licenciando vem experimentando aspectos difíceis e desgastantes, mas propondo possibilidades diferenciadas e conhecendo aos poucos as capacidades de superação, tanto da escola, quanto as próprias. Como um último exemplo, vale citar a fala do monitor 1 ao final do semestre: “comecei a sentir uma sensação de missão cumprida após o término do expediente, diferente de antes que, ao sair da escola após minhas atividades, eu sentia um alívio de estar saindo daquele local” (Relatório: Junho/2011). Percebemos que a sensação de “missão cumprida”, aqui, vai além da instrução musical repassada, remetendo-nos à gratificação intrínseca do ser Educador.

Referências

FUSARI, José. O papel do planejamento na formação do educador. SP: SE/CENP, 1988

GUIMARÃES, Marília (Org). A Universidade integrada à Educação Básica: percursos da extensão da UFMG (Belo Horizonte): PROEX/UFMG, 2010

PILETTI, Claudino. Didática geral**.** São Paulo: Ática, 1995.

SCHAFER, Murray. O Ouvido Pensante. SP: Editora UNESP, 1991

SILVA, Roza Maria dos Santos. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, Maísa Gomes Brandão. Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica. Maceió, AL: EDUFAL, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. SP: Libertad Ed, 2007

Quando se cantava, todos cantavam![1] Ensino de música nas colônias teuto-brasileiras, nos anos 1930

Luciane Wilke Freitas Garbosa
UFSM
l.wilke@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa buscou analisar a presença e a função da música em diferentes espaços sociais das comunidades teuto-brasileiras do sul do país, na década de 1930, os quais desempenharam importante papel no processo educativo musical das colônias, seja de forma direta ou indireta. Assim, são tecidas algumas reflexões sobre as práticas em música presentes na família, na igreja e nas Sociedades de Canto. Metodologicamente, a pesquisa se amparou na história oral, de modo que foram produzidas narrativas de ex-alunos e ex-professores vinculados aos contextos de imigração do período analisado. A partir da pesquisa, verificou-se que a música constituía-se como instrumento utilizado na preservação da língua e dos costumes, congregando, diferenciando o grupo e assinalando um dos principais traços desta cultura, a qual buscou no canto popular em alemão e nos hinos religiosos respostas para seus anseios e sustentação para suas condutas.

Palavras chave: Educação musical, comunidades teuto-brasileiras, canção alemã

Introdução

A música, em especial a canção alemã, fez parte do cotidiano dos imigrantes alemães e de seus descendentes, marcando profundamente a vida das comunidades no sul do país, constituídas a partir do processo migratório que teve início nos primórdios do século XIX (Amstad, 2005; Kreutz, 2004). Os rituais de passagem, incluindo o batismo, a confirmação[2] ou crisma, o casamento, e até a morte, com a execução de canções fúnebres ou de obras instrumentais, eram marcados pela presença da música. A saudade e a dor, refletindo a distância da terra de origem, a alegria e a solidão na colônia isolada, as reuniões sociais e religiosas, eram permeadas por melodias, as quais se faziam presentes no dia a dia do imigrante e de seus descendentes. Assim, a música se constituía não somente em um forte elo de ligação com as tradições e a Pátria-Mãe, mas em um dos principais traços desta cultura, a qual buscou no canto popular em alemão e nos hinos religiosos respostas para seus questionamentos e sustentação para suas condutas.

Vários foram os espaços nas comunidades teuto-brasileiras nos quais a canção e os grupos instrumentais tiveram lugar, influindo na aprendizagem musical dos imigrantes e de seus descendentes. A escola, instituição cujo objetivo era a formação do cidadão para a vida em sociedade, era marcada pela presença da música no cotidiano das crianças, cujas melodias

[1] Müller, 2002.
[2] *Konfirmation*, nas igrejas de orientação luterana.

conduziam as tarefas diárias do professor. Outros espaços também contribuíram para o desenvolvimento musical das comunidades. Assim, neste trabalho, serão focalizados diferentes espaços sociais nos quais a música, seja vocal ou instrumental, caracterizava-se como elemento de congregação, de reunião, de socialização e de diferenciação do grupo, tecendo-se algumas reflexões sobre a família, a igreja e os grupos de canto.

Algumas pesquisas têm tematizado sobre a música e seu ensino nas comunidades teuto-brasileiras do sul do país (GARBOSA, 2010a, 2010b, 2004, 2003; KOTHE, 2008; FERLA, 2009; FELDENS, 2008). Nesse sentido, manuais escolares produzidos e utilizados nas comunidades de imigrantes; práticas presentes nas escolas comunitárias; a formação musical oferecida ao *Lehrer*, através do *Deutsches Evangelisches Lehrerseminar* (1909); e a história de professores de música que contribuíram para a viabilização desse ensino, foram temas pesquisados, formando um corpo de conhecimentos que se articulam à presente investigação. Dessa forma, buscou-se nesta pesquisa analisar a presença e a função da música em instituições sociais teuto-brasileiras, as quais, seja de forma direta ou indireta, desempenharam importante papel educativo. Assim, serão analisadas algumas práticas musicais envolvendo a família, a igreja e grupos de cantores que faziam parte do cotidiano do imigrante alemão e de seus descendentes.

Metodologicamente, a pesquisa se amparou na história oral, a partir da qual foram produzidas narrativas de ex-alunos e ex-professores do *Lehrerseminar* e das escolas da imigração. Para Thompson (2006, p.20), a história oral "é uma abordagem ampla, é a interpretação da história e das sociedades e culturas em processo de transformação, por intermédio da escuta às pessoas e do registro das histórias de suas vidas." Nesse sentido, a historia oral assinala a historia do cotidiano, da vida dos indivíduos, às maneiras de ver e de sentir permeadas pelos percursos individuais dos sujeitos (FRANÇOIS, 1996).

Para a realização desta pesquisa foram analisadas narrativas produzidas em diferentes momentos (2006, 2003, 2002), nos quais outras questões eram foco de investigação. Das narrativas, as lembranças de família e as práticas nos tempos de criança e da adolescência sobressaem, permitindo-nos algumas reflexões sobre a música na família, nas práticas religiosas e nos grupos de canto.

***

A família constituía-se no primeiro espaço no qual a música se manifestava. As práticas musicais no seio familiar, vocais e instrumentais, envolvendo pais e filhos, assinalavam um hábito entre os imigrantes e seus descendentes, remetendo à idéia de

Hausmusik[3], a qual se caracterizava como uma atividade comum entre os alemães. A igreja, enquanto instituição em torno da qual a sociedade se organizava, pode ser entendida como o espaço onde se efetuavam práticas musicais de cunho religioso, alicerçadas sobre a fé cristã, envolvendo toda a colônia, especialmente através do canto-coral. Nas associações, especialmente as *Gesangvereine*[4] *ou Sängervereine*[5], os adultos perfaziam a maior parte do grupo de freqüentadores, compreendendo amadores e profissionais em música, caracterizando uma educação musical comunitária, cuja essência, função e elemento de motivação voltava-se, em essência, à recreação dos participantes.

Inúmeros outros espaços integravam ainda os locais onde ocorria a educação musical teuto-brasileira, incluindo as rodas de brinquedos e jogos, geralmente desenvolvidos nas ruas, jardins e praças, por crianças e adolescentes. Esses espaços desempenhavam importante função na proliferação, na transmissão e na transformação dos cantos e brinquedos infantis trazidos pelos imigrantes. A lavoura e os espaços rurais, onde se realizava o *Arbeit*,[6] eram locais caracterizados pelas canções que acompanhavam o trabalho. Os bares, rodas de amigos e de senhoras, os cinemas e as próprias "bandinhas" constituíam ainda espaços nos quais as práticas musicais se faziam presentes, contribuindo para o ensino de música da comunidade. Salienta-se que neste trabalho serão analisados, de forma breve, a família, a igreja e as Sociedades de Canto.

1. *A gente aprendia na família e na minha casa foi ainda especial porque o meu pai tinha uma bandinha, ele tocava violino...*[7]

A prática musical em família marcou a vida dos imigrantes alemães e de seus descendentes, caracterizando uma educação musical na qual pai, mãe e filhos eram integrantes de um grupo que entoava melodias e executava instrumentos musicais, em especial o violino[8].

> *A gente aprendia [música] na família e na minha casa foi ainda especial porque o meu pai tinha uma bandinha, ele tocava violino. Ele tocava na igreja, nos cultos, com a mulher do pastor ao órgão. Então na minha casa isso foi um pouco mais marcante, mas em todas as casas isso foi assim.* (MÜLLER, 2002)

[3] Música da casa.
[4] Sociedade de canto.
[5] Sociedades de cantores.
[6] "Trabalho."
[7] Müller, 2002.
[8] Salienta-se que o violino era o instrumento referência para inúmeras das comunidades de orientação luterana. No entanto, a depender do contexto e da facilidade de acesso, outros instrumentos poderiam dominar as práticas musicais.

A formação musical na família se alicerçava sobre um ensino recíproco, no qual a pedagogia que vigorava se constituía mediante a reprodução de modelos, cujas referências eram o pai e a mãe, em especial. A reunião com os membros da casa ocorria, de modo geral, ao redor da mesa ou na sala de estar, onde se entoavam hinos de louvor a Deus, canções na língua materna e em português, bem como peças instrumentais ou com o acompanhamento de violino, harmonio ou piano. As práticas musicais na família ocorriam durante todo o ano mas, em especial nas celebrações do Natal e da Páscoa a reunião era marcada pelas melodias alemãs.

> *O Natal, por exemplo, em alemão, era uma beleza extraordinária! O Natal, que eu mantive na minha família, a minha esposa fala o alemão também, e nós temos seis filhos. Quando crianças, nós sempre preparamos, tivemos uma véspera de Natal, semanas, meses até, de preparação para culminar no Natal com uma programação cheia de canções. Por exemplo, o alemão dispõe de um cabedal extraordinário de canções para crianças, para o Natal. Por exemplo, [CANTO]. Então a gente aqui, em torno dessa mesa, onde fazíamos as refeições, depois das refeições a gente ainda cantava uma hora ou mais. E isto, esta é a riqueza que veio através da escola mantida pelas comunidades Evangélicas, entre os descendentes dos alemães. Ali é que nasceu a música, a canção na parte Evangélica, mas na parte Católica foi igual. [...] Então aquilo que eu estava dizendo que nós fazíamos aqui em casa, nós seis. Nós éramos um coral de oito e nós cantávamos a duas vozes. As vezes, em determinados hinos, uma terceira voz, e sem instrumento! Eu tocava bastante bem o violino, daí a minha inclinação para a música. A minha esposa não toca, mas ela cantava muito também!* (FUCHS, 2003)

Uma prática musical familiar exigia conhecimentos de todos os membros, os quais eram desenvolvidos neste espaço, mas alimentados pelas práticas realizadas nas igrejas, nas escolas e nas associações. Desta forma, a família, com a mãe e o pai desempenhando papéis de modelos a serem imitados, configurava-se como o espaço de origem e de consolidação da educação musical, caracterizando o primeiro local de formação dos imigrantes e de seus descendentes, mas também espaço permanente de prática, cujos integrantes chegavam a uma execução musical em um elevado nível estético.

2. *Die Kirche ist eine Gemeinschaft, die singt.*[9]

Os corais, como prática musical presente nos serviços religiosos, contribuíram para um ensino musical coletivo, caracterizando uma educação musical sacra. Especialmente entre os luteranos, a música era entendida como veículo de pregação do evangelho. Assim a comunidade participava do culto expressando um pensamento e uma ação conjunta através do canto-coral. Os eventos não eram puramente musicais, compreendendo-se a canção não como

[9] Müller, 2002.

adorno ou preenchimento do tempo nos cultos, mas como instrumento de reforço à fé luterana.

> *[...] a igreja Evangélica de Lutero foi criada em 31 de outubro de 1517. Os alemães vieram em 1824, isto é, 300 anos depois. Ora, o que aconteceu nesses 300 anos? Lutero havia lutado por escolas porque sem saber ler e escrever o que adiantaria publicar textos se o povo não soubesse ler, mas, uma frase dele: Die Kirche ist eine Gemeinschaft, die singt, ou seja, "a igreja é uma comunidade que canta", porque através do canto também se louva ao Senhor. Por isso ele [Lutero] têm um grande número de hinos que constam no hinário da Igreja Evangélica Alemã e na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, a IECLB.* (MÜLLER, 2002)

Neste sentido, os hinos eram concebidos como palavras oradas e clamadas, como meios para professar a crença de toda a comunidade unida em forma de música. Fé e canto-coral em conjunto se complementavam, interagindo com os fiéis e colaborando para o desenvolvimento de comunidades cantantes que professavam musicalmente a crença em Deus. De acordo com Maschler (1938), a palavra cantada tinha um grande poder sobre a comunidade, podendo ser compreendida como de grande riqueza e eficácia para se professar a fé cristã.

> Podemos ter certeza: onde encontramos uma "paróquia cantante," nela a fé também é viva. A paróquia ora, louva e agradece no canto. Sobretudo através desse ato de cantar em conjunto e professar é que o Evangelho atinge o povo, a palavra de Deus produz efeito sobre as pessoas simples. Sobretudo através do canto-coral em conjunto une-se a palavra de Deus ao homem simples, o membro da paróquia encontra nele abrigo. Vemos que enorme significado tem o canto-coral para anunciar e explicar a palavra de Deus[10]. (MASCHLER, 1938, p.69)

A canção e a música instrumental, dentro da igreja, eram concebidas e utilizadas com uma clara função religiosa em detrimento de uma função estética, sendo confiada ao coro a tarefa de auxiliar a comunidade no aprendizado e na execução das canções e hinos, tanto como antifoneiro[11], veiculando mensagens, quanto como modelo auditivo dentro de uma concepção educativa. Pastor e harmonista trabalhavam juntos, conduzindo o conteúdo religioso e prolongando a palavra de Deus a partir da forma musical. A música, nas celebrações, geralmente ficava a cargo do pastor, de sua esposa ou do *Lehrer*, que poderiam

[10] *Wir können ganz sicher sein: Wo wir eine "singende Gemeinde" unter uns finden, in der ist auch der Glaube lebendig. Im Gesang betet, lobt und dankt die Gemeinde. Vor allem durch diesen Akt des gemeinsamen Singens und Bekennens geht Evangelium ins Volk ein, wird das Wort Gottes im einfachen Menschen wirksam. Vor allem durch dies gemeinsame Choralsingen bindet sich das Wort Gottes an den einfachen Menschen, an das Gemeindeglied, findet es in ihm Heimat. Wir sehen, welche ungeheure Bedeutung das Choralsingen für die Verkündigung und für die Verdeutlichung des Wortes Gottes hat*. (MASCHLER, 1938, p.69)

[11] Antifoneiro refere-se ao cantor, neste caso grupo de cantores, que entoa versículos ou hinos escritos sobre uma parte da liturgia (HOUAISS e VILLAR, 2001, p.234).

ou não acumular a função de harmonista, além de desempenharem outras funções na comunidade. Salienta-se que, de forma geral, as comunidades contavam com um harmônio,[12] o qual, na igreja luterana, muitas vezes era executado pela esposa do pastor.

É importante salientar que editoras vinculadas às igrejas católica e evangélica produziam livros de uso religioso, destacando-se os hinários que, no caso dos luteranos, continham inúmeros hinos de autoria do próprio Lutero, bem como melodias provenientes do folclore alemão. Além destes livros de canto, outros materiais foram elaborados e editados para uso das igrejas, como as *Singblätter*[13], que eram folhas de canto publicadas pela Editora Rotermund & Co., a partir de 1935. O repertório contido nas *Singblätter*, bem como hinos religiosos e canções populares alemãs e brasileiras marcavam as festas da igreja, dentre as quais, o *Kerb*. A festa que assinalava a inauguração da igreja, o *kerb*, reunia toda a comunidade, independentemente da orientação religiosa. Nestes festejos, não só o coral da igreja participava das práticas musicais, mas as bandinhas da colônia e até mesmo as crianças que, a partir da escola e da família, aprendiam melodias da tradição que eram então entoadas.

> *O professor católico, que também tocava na bandinha do meu, do meu pai, ou na bandinha do Konrad, porque na música, na bandinha e nos bailes não tinha católico e evangélico! Por exemplo, o Kerb, o Kerb era católico e evangélico conforme a inauguração da igreja, porque o Kerb é a inauguração da igreja, Festa da Igreja, e todos os anos no mesmo dia se repetia. Se era na terça, na terça, se era no sábado, no sábado, três dias de festa. Então tinha o Catolischkerb e o Evangelisckerb! Um ia no Kerb do outro, quer dizer não havia... A separação era assim, de um ponto de vista apenas! Então aqui, o professor católico dizia, "vamos cantar isso daqui", porque os alunos da escola católica também só falavam alemão.* (MÜLLER, 2002)

Da mesma forma que a família, a igreja se constituiu em um espaço para o ensino e a aprendizagem musical. Diferentemente do espaço familiar, a música no espaço religioso era utilizada a partir de uma visão funcional, prolongando o texto através da melodia, empregada como reforço à palavra. Como outras instituições comunitárias, a igreja tinha seu material musical próprio, seu dirigente e um ou mais instrumentistas. A música na igreja desempenhava a função de veículo para a difusão da fé e o modelo de aprendizagem que vigorava se baseava na imitação do coral pela comunidade.

[12] No Rio Grande do Sul, em meados do século XX, haviam fábricas de harmônio que produziam os instrumentos para as colônias.

[13] A assinatura completa das *Singblätter* era composta por seis números, em circulação a cada dois meses. De acordo com um anúncio encontrado no jornal *Das Schulbuch* (n.47, de janeiro de 1935), as folhas traziam de quatro a cinco canções fáceis ou de média dificuldade, sendo destinadas a coros mistos e entoadas nas celebrações e nas festas da igreja, o *Kerb*.

3. Quando três ou quatro alemães se encontram, fundam um côro.[14]

A vida social e a prática musical também estiveram estreitamente relacionadas. Os sentimentos de coletividade, de comunitarismo e de associativismo, que desde cedo se manifestaram nas comunidades teuto-brasileiras do sul do país, constituíam elementos que permeavam os encontros promovidos pelas *Gesangvereine*, pelas *Schützenvereine*, Sociedades de Tiro, e pelas *Turnvereine*, Sociedades de Ginástica. Nas atividades sociais, a presença da música instrumental e do canto em alemão serviam para estreitar os laços com a terra-mãe e entre os integrantes do grupo através de sentimentos de nostalgia e saudade, fortalecendo o comunitarismo e servindo como elemento de diferenciação e de união dos imigrantes e seus descendentes. Por outro lado, canções folclóricas brasileiras eram também entoadas pelos grupos. As datas cívicas do Brasil eram comemoradas com manifestações de cidadania e amor à terra através de desfiles e de homenagens prestadas nas associações das colônias, bem como nas escolas, onde o canto coral e o desfile das "bandinhas" executando melodias folclóricas da terra e hinos patrióticos brasileiros, marcavam as festividades.

Em se tratando de música e associativismo, as *Gesangvereine* tiveram um papel preponderante no desenvolvimento da prática coral e mantenimento das tradições.

> *[...] a primeira manifestação coral nasceu em São Leopoldo, que era o centro da colônia alemã, num grupo de 8 cantores. Quer dizer, era um Doppelquartett, um Doppelquartett. Era um Männerchor, um coro masculino, e que pela origem deles, que tinha imigrantes e já gente nascida aqui, foi fundado em 20 de janeiro de 1858. Veja, 25 anos depois da imigração, aí que surgiu a primeira Sociedade. 25 anos depois, em São Leopoldo!* (MÜLLER, 2002)

As sociedades tinham como objetivos aproximar os membros da comunidade, estreitar os laços e satisfazer àqueles que tivessem o desejo de cantar, prevalecendo uma pedagogia músico-recreativa baseada na imitação de um modelo. Estes espaços eram criados e freqüentados por adultos, servindo ainda para a preservação das tradições alemãs.

> *Quando a gente se lembra, por exemplo, do começo do séc. XX, 1900, por aí... Todas as comunidades do interior tinham o seu coral. Lá na colônia, naquela época, imagina... Hoje ainda seria difícil! Mas, eu me lembro de umas fotos dos meus avós, dos meus pais quando ainda novos... Tem uma turma ali sentada, que é o coral, cada um com seu hinário na mão! Cada um tinha seu livro de canto. Aí então, evidente, era só em alemão, porque não entendiam nada em português. Não havia escola que ensinasse português. Eram imigrantes que tinham vindo e o governo disse: "Bom, você vai morar ali, ponto final." E não mandou professor, não mandou construir escola, não mandou nada. Então ficaram isolados ali e foram se defendendo da melhor maneira. Eles achavam que não podiam perder a cultura, tinham que aprender a ler e escrever e a vida comunitária era o jeito deles se*

[14] Maschler, 1951.

> *encontrarem, nos fins de semana. Então eram os coros, coro da igreja, coro civil e ainda as outras festas, Schützenfest.* (WENDT, 2006)

Assim, as sociedades de canto fundadas em todas as regiões de imigração alemã do país caracterizaram-se como espaços de propagação e de manutenção da herança cultural dos primeiros imigrantes, marcando profundamente a vida musical das comunidades.

> [...] *os alemães tinham na sua terra um Gesangverein, uma sociedade de canto; um Männerchor, um coral masculino; um Frauenchor, coro feminino; ou Gemischt Chor, coro misto. Tudo isso foi introduzido aqui, tudo veio pra cá, por isso o canto deve à imigração alemã no RS muitos favores, que ele existe, que em qualquer canto você encontra coros, aqui em São Leopoldo uma dúzia de coros.* (MÜLLER, 2002)

No início da década de 1920, muitas sociedades já haviam incorporado a seus repertórios canções em língua portuguesa como forma de explicitar os sentimentos de brasilidade (RAMOS, 1996, p.63). As *Gesangvereine* marcaram a vida musical de cada colônia teuto-brasileira do Rio Grande do Sul, reunindo e disseminando a cultura dos antepassados através do canto-coral, compondo-se como um importante dispositivo para a multiplicação de espaços corais no sul do país.

> Existe um ditado: Quando três ou quatro alemães se encontram, fundam um côro. [...] Acho que êste vício (eu diria: esta qualidade) é um dos melhores presentes que os imigrantes alemães puderam oferecer à nova Pátria. (MASCHLER, 1951, p.2)

4. *Eu me lembro que com 4 ou 5 anos, isso se cantava na noite de Natal na minha casa.*[15]

A música marcou a vida nas colônias teuto-brasileiras do sul do Brasil, na década de 1930, cujas práticas não se restringiam aos processos formais desenvolvidos pela escola, mas se ampliava para a família, a igreja e as *Gesangverein,* dentre outros espaços. As práticas musicais, envolvendo, em especial, o canto em alemão, tinha como função primordial a transmissão da cultura dos antepassados. As canções do folclore germânico, as melodias tradicionais do Natal e da Páscoa, e ainda os hinos religiosos faziam parte do repertório entoado pelas comunidades, o qual, pouco a pouco, foi acrescido das melodias brasileiras (GARBOSA, 2003).

Os espaços comunitários nos quais se desenvolveram práticas musicais, especialmente de canto-coral, assinalaram uma pedagogia baseada na imitação de modelos vocais e instrumentais, os quais destinavam-se a diferentes faixas etárias. Assim, nas escolas predominavam as crianças e os adolescentes, e nas e associações, o grupo dos adultos. Igreja e

[15] Müller, 2002.

família, por sua vez, eram espaços nos quais conviviam diferentes grupos etários, englobando indivíduos de todas as idades e classes sociais.

A partir do ensino de música realizado na família, somado a uma pedagogia musical sacra, de cunho religioso, e as vivências realizadas a partir das Sociedades de Canto, caracterizando um ensino musical de caráter recreativo, somados à educação musical sistemática, desenvolvida pela escola, processava-se a formação musical do teuto-brasileiro. A música e a canção alemã apresentavam diferentes funções dentro da sociedade do imigrante e de seus descendentes, destacando-se, em essência, a preservação da cultura, das tradições alemãs, e como conseqüência a reafirmação do vínculo com a terra natal.

Referências

AMSTAD, Theodor. (Org.) Cem anos de Germanidade no Rio Grande do Sul - 1824-1994. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

FELDENS, Irving. Música na formação dos alunos do Instituto de Educação Ivoti: um século de história. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Teologia. São Leopoldo: EST, 2008.

FERLA, Josélia Jantsch. *Helma Bersch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do Vale do Taquari*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Santa Maria: UFSM, 2009.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

KOTHE, Monia. "*Louvai Cantando*": o cancioneiro que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti-RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Santa Maria: UFSM, 2008.

KREUTZ, Lúcio. *Professor Paroquial*: Magistério e Imigração Alemã. Pelotas: Seiva, 2004.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *Es Tönen die Lieder…* Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. Doutorado em Música. Programa de Pós-Graduação em Música. Salvador: UFBA, 2003.

_____. Es tönen die Lieder... Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois manuais escolares selecionados. In: Revista da ABEM, n.10. Porto Alegre: ABEM, 2004. Pp.89-98.

_____. Formação musical de professores para o ensino nas escolas teuto-brasileiras: Deutsches Evangelisches Lehrerseminar. In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *Anais*... São Luis: UFMA, 2010a. Pp.01-10.

_____. Wilhelm Schlüter e o ensino de música nas comunidades teuto-brasileiras: contribuição alemã para a história da educação musical no Brasil. In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *Anais*... São Luis: UFMA, 2010b. Pp.01-10.

MASCHLER, Max. Das 'neue Singen' und unsere deutschen evangelischen Gemeinden in Brasilien. *Kalender für die Deutschen Evangelischen Gemeinden in Brasilien*. Porto Alegre: Typographia Mercantil, 1938. Pp.69-73.

_____. Educação Musical. *O Ateneu*. Órgão do Colégio Sinodal e da Fundação Evangélica. Ano VII, n. 63/64. São Leopoldo - Novo Hamburgo: Sinodal, 1951. Pp.01-02.

Ramos, Eloísa Helena Capovilla da Luz. Identidade étnica teuto-brasileira: 'Gesangvereine'. *VIDYA 25*, História, v.15, n.25. Santa Maria: FAFRA, Faculdades Franciscanas, 1996. Pp.55-65.

Colaboradores:

FUCHS, Willy. Entrevista realizada em 2003.

MÜLLER, Telmo. Entrevista realizada em 2002.

WENDT, Edvino. Entrevista realizada em 2006.

Quem somos nós? O perfil dos licenciandos em Música da UFPE após a aprovação da Lei 11.769/2008

Natália Dantas de Oliveira Duarte
UFPE
nataliadod@hotmail.com

Cristiane Maria Galdino de Almeida
UFPE
cmgabr@yahoo.com.br

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo traçar o perfil dos estudantes de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, cujos dados foram recolhidos por meio de questionários aplicados aos estudantes de períodos diversos matriculados no curso de licenciatura em 2009 e, posteriormente, aos recém-ingressos em 2011. Analisamos as mudanças de perfil ocorridas após entrar em vigor a Lei n°. 11.769/2008, que torna a música componente curricular obrigatório nas escolas básicas. Os principais resultados são referentes ao objetivo dos alunos ao entrar no curso de licenciatura, e são representados, principalmente, pelo aumento significativo do percentual de interessados na profissão de professor de música na pesquisa de 2011.

Palavras chave: ensino superior; perfil dos alunos de licenciatura em música; formação de professores

Introdução

Traçar um perfil relativo aos alunos de determinado curso superior é algo imprescindível para compreender os pormenores a este relacionados. A partir da verificação de características comuns e discrepâncias entre os estudantes, torna-se possível a mudança de fatores que não são condizentes com o curso, a fim de proporcionar uma crescente melhoria em seu funcionamento. Diante dessa premissa, há necessidade de se conduzir pesquisas acerca da formação inicial de professores de música, sob essa perspectiva. Essas pesquisas, desenvolvidas por pesquisadores em diferentes partes do Brasil, têm contribuído para se estabelecer políticas locais, regionais e até nacionais, como acontece com projetos que englobam as licenciaturas espalhadas em todo território nacional (ver MATEIRO, 2009; FIGUEIREDO; SOARES, 2010; entre outros).

A pesquisa realizada pelo grupo "Formação e atuação profissional de professores de música", composto por professores e estudantes da UFPE, teve o intuito de analisar comparativamente o perfil dos licenciandos em música matriculados em 2009 e o perfil dos ingressantes no primeiro semestre de 2011. O fato de a pesquisa englobar os novos alunos de

2011 está relacionado ao momento em que a Lei n°. 11.769/2008 entrou em vigor, tornando o ensino de música componente curricular obrigatório nas escolas básicas.

O momento anterior a essa obrigatoriedade tornou a profissão de professor de música desvalorizada no mercado de trabalho, fazendo com que muitos licenciados tivessem que atuar em outros tipos de atividades, musicais ou não. O curso de licenciatura em música, que deveria ser voltado apenas àqueles que pretendem seguir a carreira docente, passou a ser visto como uma graduação para músicos de performance, que buscam aprofundar conhecimentos musicais e, muitas vezes, acreditam que a licenciatura é voltada apenas para o aprendizado de música (CERESER, 2003).

Diante da aprovação da Lei n°. 11.769/2008, a pesquisa teve como hipótese que a mesma, ao possibilitar a expansão do ensino musical, alteraria não apenas os componentes educacionais, mas também as escolhas dos futuros licenciandos.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, o grupo participou de reuniões mensais para orientação a respeito dos procedimentos a serem utilizados ao longo de cada etapa. A primeira parte da pesquisa foi feita em 2009, com a aplicação de questionários aos alunos de licenciatura em música matriculados em períodos diversos naquele ano. O questionário continha perguntas acerca do ano de ingresso, idade, sexo, formação musical anterior à universidade, instrumento musical, renda familiar, identificação étnico-racial, religião, atuação profissional e objetivo ao entrar no curso de música. Em seguida, os dados obtidos foram organizados e pré-analisados, o que ocasionou a submissão do primeiro texto do grupo em congresso da área musical, tratando sobre o assunto "acesso e permanência na universidade" (COSTA *et al*, 2010). Outros textos foram produzidos abordando os diversos aspectos do perfil dos alunos, aprofundados por meio de entrevistas e apresentados no X Encontro Regional Nordeste da ABEM, em junho de 2011.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu no início de 2011 com a aplicação dos mesmos questionários aos alunos ingressos no primeiro período da licenciatura. Depois, foi feita uma análise comparativa dos dados de ambas as pesquisas, levando aos resultados finais, discutidos ao longo deste texto.

Análise dos dados obtidos

Na primeira etapa, foram entrevistados 178 alunos durante o segundo semestre do ano 2009. Em 2011, 28 estudantes participaram da pesquisa – de um total de 30 alunos recém-chegados à universidade -, sendo estes da primeira entrada do curso, apenas.

A seguir, são analisadas as informações obtidas por meio dos questionários, a fim de traçar um paralelo entre o perfil dos alunos matriculados em 2009 e os novos estudantes ingressos em 2011, com a Lei 11.769/2008 já em vigor. Utilizaremos gráficos para melhor visualização dos dados coletados nos dois momentos da pesquisa.

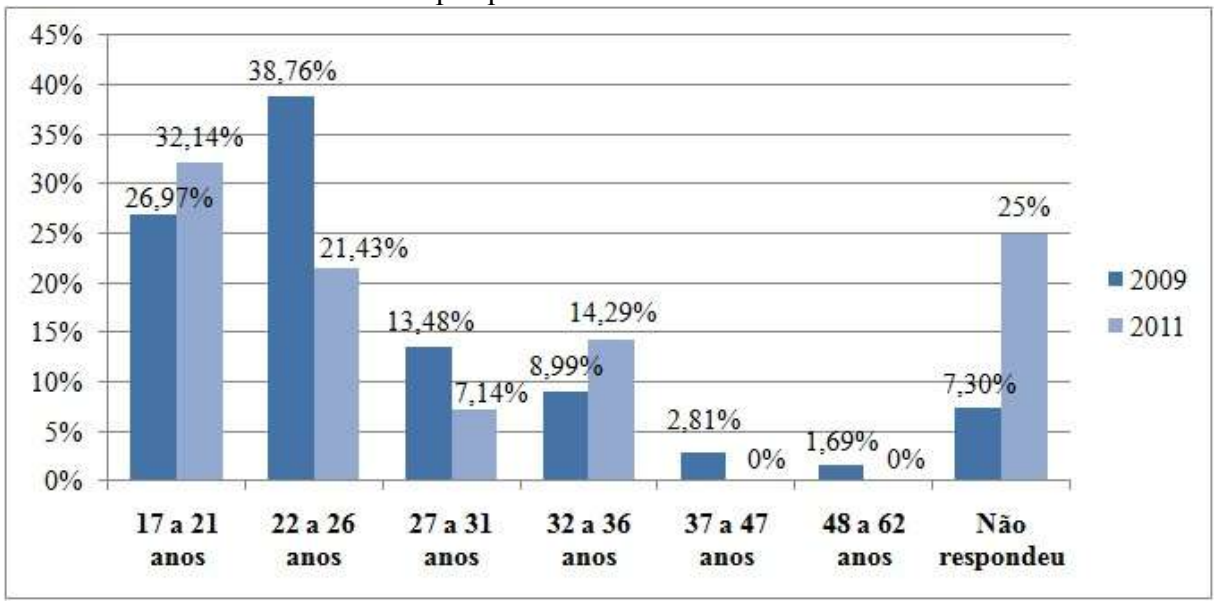
Ano de ingresso

Levando-se em conta o período de aplicação dos questionários aos alunos antigos – segundo semestre de 2009 -, aqueles ingressos no início de 2005 estariam cursando o último período da licenciatura. Constatou-se que, de fato, 91,57% dos estudantes encontravam-se dentro da periodização estimada. Todavia, 7,87% ingressaram entre 2000 e 2004, correspondendo a 14 alunos com atraso na graduação. Um deles estaria cursando o décimo ano, o dobro da periodização normal do curso, que é de 5 anos.

Faixas etárias

As idades dos alunos participantes da primeira pesquisa variam entre 17 e 62 anos. É possível perceber que o grupo de maior concentração corresponde à faixa etária de 22 a 26 anos, seguido pelo grupo de 17 a 21 anos, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1: Idades dos alunos nas pesquisas de 2009 e 2011



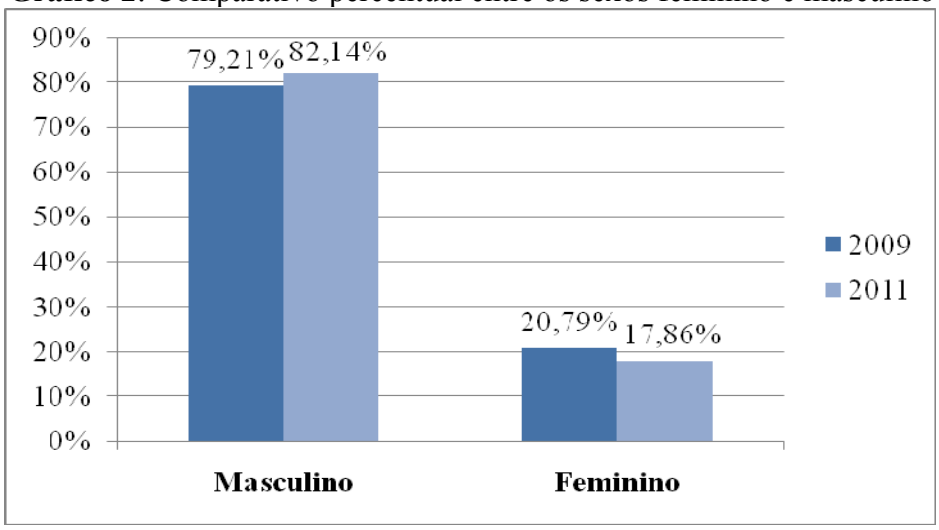
As idades foram assim agrupadas de modo a suscitar a quantidade de alunos que optam pelo curso de música mais cedo, equivalendo ao grupo entre 17 e 21 anos. O próximo grupo vai dos 22 aos 26 anos, estimando-se que, nesta idade, já é possível que o indivíduo tenha outra graduação. Muitas vezes, o curso de música é visto apenas como uma segunda opção, contando com alunos já formados em outras áreas ou estudantes que interromperam um curso anterior para dar vez à música. É possível que isto se deva às condições do professor de música no mercado de trabalho e, inclusive, ao "preconceito" em optar por uma carreira pouco prestigiada. Segundo Souza (2003, p. 108), "o mercado de trabalho pode, sim, oferecer muitas questões problemáticas se enveredarmos pelas discussões que envolvem as duas profissões [músico e educador musical], tais como renda, condições de trabalho, reconhecimento e produtividade".

A faixa etária dos alunos que ingressaram em 2011 varia de 17 a 35 anos. As respostas aos questionários aplicados permitiram constatar que o grupo de 17 a 21 anos representa 32,14% do total, seguido pela faixa etária de 22 a 26 anos, com 21,43%. Percebe-se, assim, que há predomínio de alunos mais jovens no grupo de alunos que participaram da pesquisa este ano. Isto pode significar uma mudança já decorrente da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, ampliando o mercado de trabalho dos professores de música e causando um consequente aumento na procura do curso de licenciatura.

Sexo

A partir dos resultados obtidos, verifica-se que a quantidade de estudantes do sexo masculino mantém-se superior em ambas as pesquisas. O gráfico a seguir indica o percentual de estudantes de cada sexo em 2009 e 2011.

Gráfico 2: Comparativo percentual entre os sexos feminino e masculino

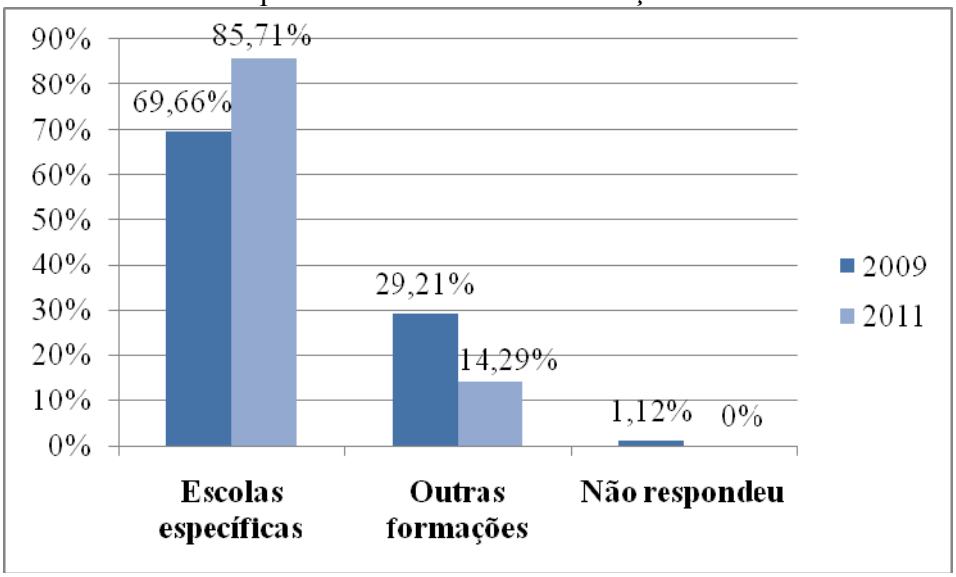


Mesmo sendo o exercício da docência tradicionalmente feminino (MATEIRO, 2007), o curso de licenciatura em música, em contrapartida, aparenta estar mais ligado ao sexo masculino – assim como engenharia, por exemplo. Os resultados da pesquisa mostram que esta é uma tendência que se repete, mantendo o perfil dos alunos ao longo do tempo. Como afirma Mateiro (2007, p. 180), "ser o magistério somente uma profissão feminina ou ser músico uma profissão masculina, são protótipos que não mais correspondem à realidade atual".

Formação anterior à universidade

Ambas as pesquisas apontam que a maioria dos alunos vem de escolas específicas de música. Dentre estas, estão o Conservatório Pernambucano de Música, Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical, Escola de Artes João Pernambuco, Centro de Educação Musical de Olinda e outras escolas particulares ou de outras cidades. Uma parcela menor dos estudantes afirmou ter recebido uma outra formação com professores particulares, experiências em bandas, coros de igreja, dentre outras, sem ter frequentado nenhuma escola de ensino musical. Um fato que deve ser ressaltado é, dentro da categoria de outras formações, a identificação de oito alunos em 2009 como autodidatas, o que não ocorreu em 2011.

Gráfico 3: Comparativo entre os estudantes vindos de escolas específicas de música e alunos provenientes de outras formações



Apenas dois licenciandos da pesquisa 2009 – e nenhum em 2011 - afirmaram ter ingressado na universidade somente com os conhecimentos apreendidos nas aulas de música da escola básica – também enquadrados na categoria de outras formações (ver gráfico 3). Isto se dá devido ao fato de que a música estaria, até o presente ano, "praticamente ausente da maioria das grades curriculares do ensino fundamental, inviabilizando o seu acesso a todos os alunos de uma maneira democrática e sem qualquer processo de exclusão" (SOUZA *et al*., 2002, p. 7).

Uma provável explicação para o grande número de estudantes vindos de escolas específicas de música é a necessidade de buscar formação fora da escola básica, pois a música não é tratada como componente do vestibular. De acordo com Cereser (2003, p. 69), "a seleção da prova de aptidão para licenciatura em música exige conhecimentos musicais específicos, gerando, assim, a procura por aulas particulares ou aulas em escolas específicas em música". Desta forma, os alunos que pretendem seguir a carreira musical se veem praticamente obrigados a buscar outras fontes de conhecimento capazes de suprir os conteúdos abordados nos exames de ingresso na universidade.

Instrumentos musicais

A predominância de indivíduos que praticam instrumentos de cordas dedilhadas, mais especificamente o violão e a guitarra, manteve-se tanto na pesquisa de 2009 quanto na de 2011. Na primeira pesquisa, 39,89% dos estudantes afirmaram tocar violão e/ou guitarra e, posteriormente, este valor passou a corresponder a 35,71% dos alunos. Provavelmente, o

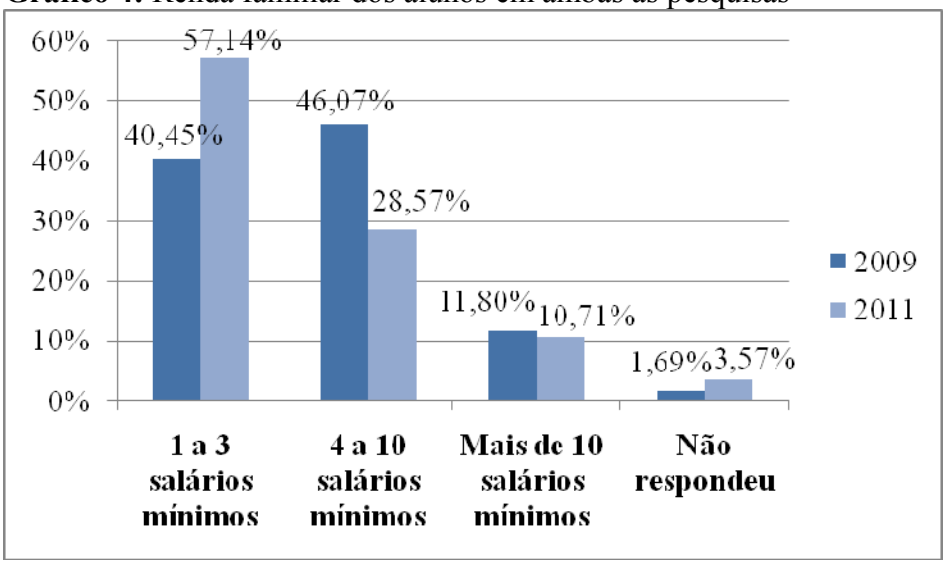
grande número de guitarristas e violonistas no curso de licenciatura é devido à ausência do bacharelado nestes instrumentos na UFPE – considerando-se aqui o violão "popular", pois há o bacharelado em violão "erudito".

O canto foi tido como o menos praticado, também em ambas as pesquisas. Em 2009, apenas 6,18% afirmaram cantar e nenhum estudante identificou-se como cantor na pesquisa de 2011.

Renda familiar

No tocante à renda, em salários mínimos, dos participantes das pesquisas, percebe-se que houve uma mudança considerável em relação ao percentual de estudantes que respondeu ter uma renda de 1 a 3 salários e os que afirmaram ter de 4 a 10 salários (ver gráfico 4 a seguir).

Gráfico 4: Renda familiar dos alunos em ambas as pesquisas



Em 2009, a maioria dos estudantes possuía uma renda entre 4 e 10 salários mínimos, correspondendo a 46,07% dos participantes da pesquisa, enquanto 40,45% afirmaram ter entre 1 e 3 salários. Em 2011, o número de alunos com renda de 1 a 3 salários aumentou e passou a ser o dobro da quantidade de alunos com 4 a 10 salários. O percentual de estudantes com renda maior que 10 salários mínimos não sofreu alterações discrepantes.

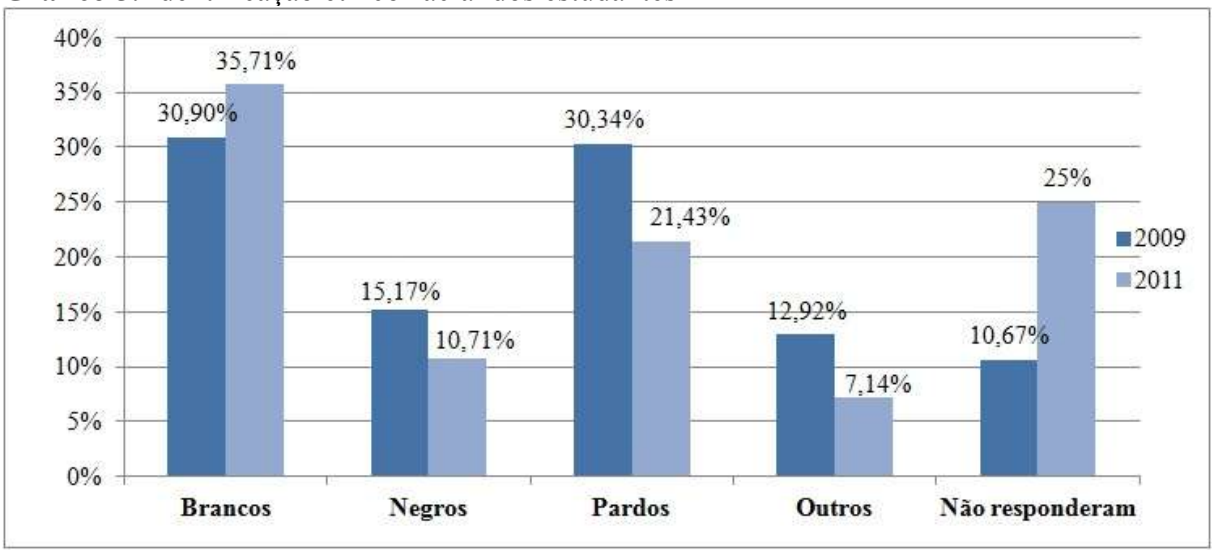
Possivelmente, este aumento do número de estudantes com uma renda familiar menor é decorrente do sistema de cotas, que reserva parte das vagas do curso para alunos economicamente desfavorecidos e provenientes de escolas públicas. Vale salientar que na universidade pesquisada, os alunos da rede pública recebem um bônus de 10% no argumento

final da classificação no vestibular, conforme Resolução 6/2010 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE[1].

Identificação étnico-racial

As duas pesquisas apontam a identificação étnico-racial branca como a resposta da maioria. Porém, na pesquisa 2009 o percentual de brancos e pardos foi praticamente o mesmo, conforme explicita o gráfico a seguir.

Gráfico 5: Identificação étnico-racial dos estudantes



O número de indivíduos que se consideraram negros em 2011 diminuiu aproximadamente 5 pontos percentuais em relação a 2009, bem como o de pardos, que diminuiu cerca de 9 pontos percentuais. Em contrapartida, houve um aumento razoável na quantidade de brancos.

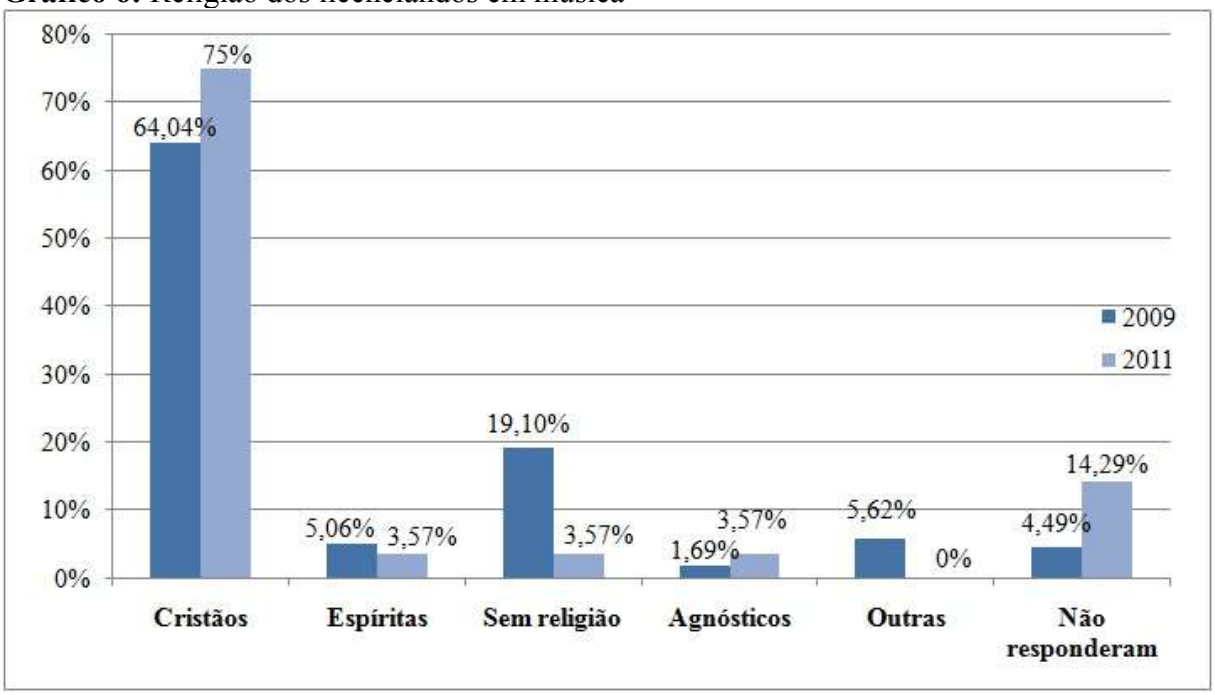
Na categoria intitulada "outros", estão os estudantes que se utilizaram de denominações diferentes das tradicionalmente usadas para este fim ou que foram quantitativamente inexpressivas. Dentre as definições usadas em 2009, estão: misturado, etnofusão, mestiço, mulato, afrodescendente, branco-latino, negro-índio, moreno e amarelo. Em 2011, a parcela que se enquadrou em "outros" utilizou apenas a designação "moreno".

Religião

[1] Disponível em: <http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=230&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2011

Os indivíduos que se identificam como cristãos (considerando nesta categoria os católicos, protestantes e evangélicos) permaneceram a maioria em ambas as pesquisas (ver gráfico 5). Isto porque a igreja, de modo geral, faz-se bastante influente na formação musical de diversos licenciandos, visto que muitas promovem atividades corais, formação de orquestras, bandas, dentre outros.

Gráfico 6: Religião dos licenciandos em música



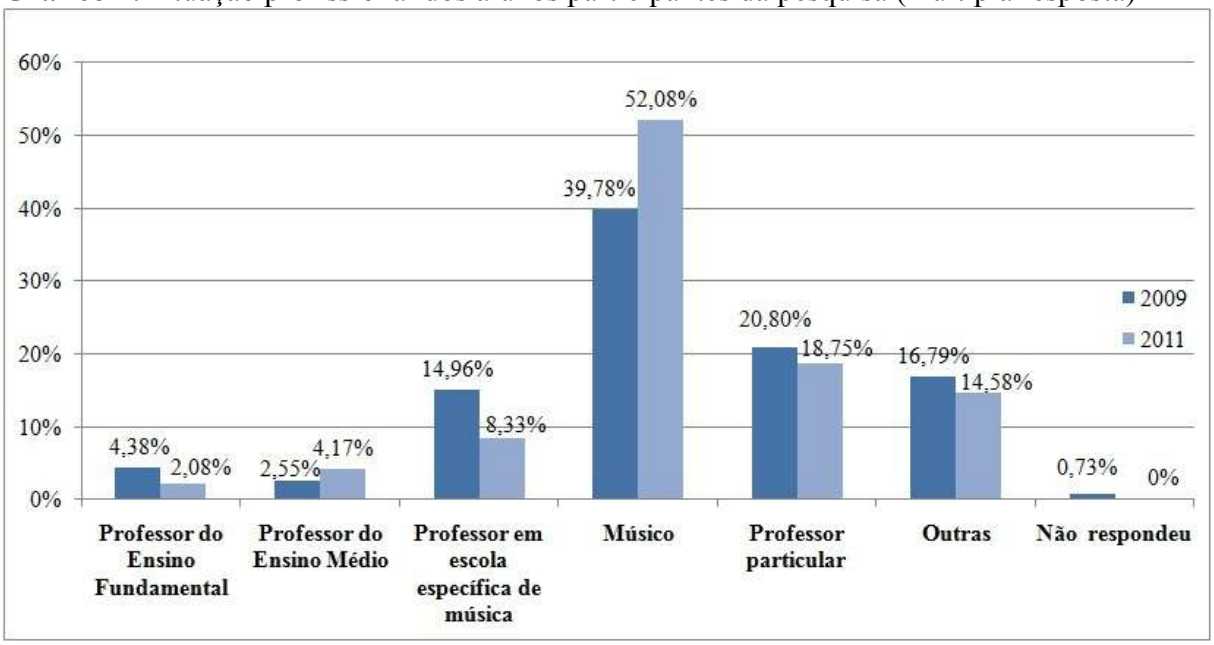
O número de indivíduos sem religião em 2011 diminuiu consideravelmente em relação à pesquisa anterior, enquanto o percentual de espíritas e agnósticos sofreu pequenas alterações. Notadamente, em nenhuma das pesquisas houve identificação com religiões afro-brasileiras. É possível que alguns não tenham se sentido à vontade para afirmar pertencer a estes tipos de religião, incluindo-se entre os cristãos ou não respondendo a este item. Mesmo sendo as religiões afro-brasileiras permitidas na atualidade, vale ressaltar que estas já foram proibidas no Brasil anteriormente, o que pode provocar preconceitos, assim como a ligação com a questão racial, que ainda gera transtornos na sociedade moderna.

Atuação profissional

Em relação às respostas a este item, obtidas em 2009 e 2011, a profissão de músico foi assinalada pela maioria dos alunos em ambas as pesquisas, aumentando consideravelmente em 2011 (ver gráfico 7). Dentre as áreas de atuação voltadas para o ensino,

> os licenciandos se inserem: nas escolas específicas de música, nas escolas de educação básica, nas igrejas, em cursos de extensão oferecidos nas universidades em que estudam, em projetos comunitários, em aulas particulares que dão na casa do aluno ou em sua própria residência (CERESER, 2003, p. 86).

Gráfico 7: Atuação profissional dos alunos participantes da pesquisa (múltipla resposta)



Como é possível verificar no gráfico, houve diminuição na quantidade de estudantes que atuam como professores em escolas específicas de música, possivelmente pelo fato de que os alunos da pesquisa em 2011 eram todos do primeiro período do curso de licenciatura. Levando-se em consideração que geralmente as atividades de estágio, por exemplo, são iniciadas por volta do quarto semestre de estudos, esses alunos ainda seriam iniciantes para desempenhar tal função.

Os outros tipos de atuação profissional mantiveram valores percentuais próximos. É necessário enfatizar, porém, a categoria de "outras profissões", a qual apresentou variantes qualitativas. Dentre os alunos que assinalaram este item, alguns afirmaram atuar apenas como estudantes, outros citaram profissões interligadas à música (regentes de coro, atuação na igreja, projetos sociais, dentre outros) e um número considerável de pessoas respondeu atuar fora do meio musical. Foram mencionadas as profissões de jornalista, delegado, policial, auditor, operador de telemarketing, psicólogo, dentre outras. Em 2009, 12,92% dos participantes da pesquisa atuavam em profissões "não-musicais" enquanto apenas 3,57% dos alunos de 2011 afirmaram ter este tipo de atuação. É provável que isto seja resultado do aumento de pessoas jovens no curso de licenciatura em 2011, visto que na pesquisa de 2009

havia uma predominância de indivíduos mais velhos e com uma possível formação profissional anterior.

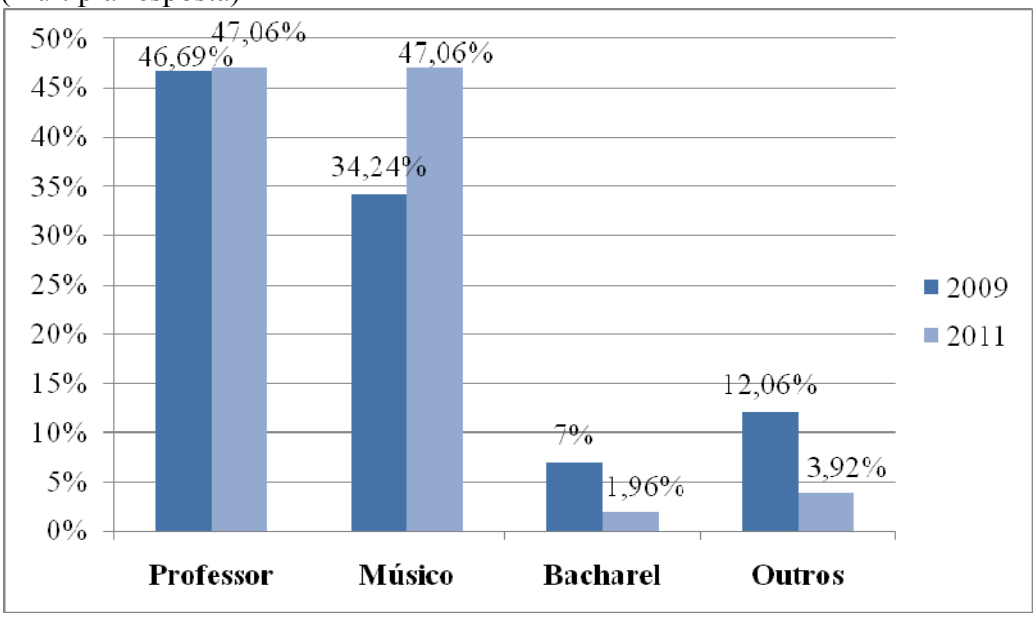
Objetivo ao entrar no curso de Música

A última e mais importante pergunta contida no questionário da pesquisa estava relacionada ao objetivo primeiro dos estudantes em relação ao curso de música como um todo – considerando-se que alguns visavam, primordialmente, ao bacharelado. A escolha da licenciatura em música se dá, em geral,

> devido ao fato: da prova específica ser menos exigente do que a do bacharelado; do curso de bacharelado não oferecer o instrumento pretendido pelo candidato; do candidato, por já estar atuando na área pedagógico-musical, optar pela realidade de mercado de trabalho ("uma dia eu vou dar aula"); do candidato gostar de ensinar e buscar aprofundamento dos conhecimentos musicais (CERESER, 2003, p. 72-73).

Por ser um item que possibilita mais de uma resposta, o gráfico 8, a seguir, representará todas as respostas assinaladas para cada categoria. Assim, se um estudante afirmou que seu objetivo ao entrar no curso era ser professor e músico, cada categoria contabilizará uma resposta.

Gráfico 8: Visão geral das respostas em relação ao objetivo ao entrar no curso (múltipla resposta)

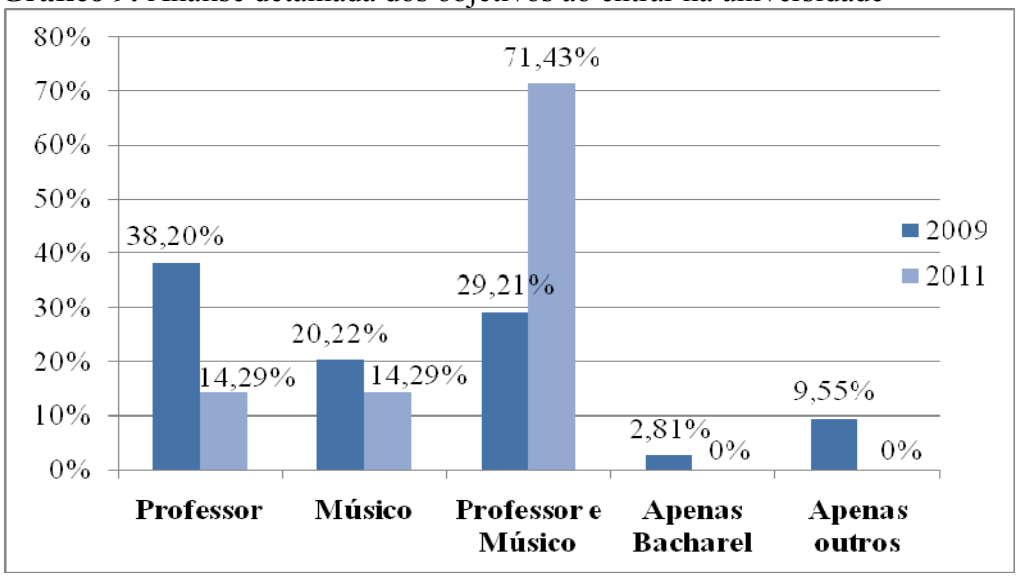


Dentre as respostas obtidas em 2009 e 2011, percebe-se que o percentual de estudantes que objetivava ser professor permaneceu praticamente o mesmo, enquanto os

valores correspondentes aos que entraram no curso pretendendo seguir a profissão de músico e bacharel alteraram-se consideravelmente. Também sofreu modificações o percentual relativo a outros objetivos, enquadrando-se nesta categoria itens como produção musical, composição, regência e, inclusive, aperfeiçoamento musical e obtenção de diploma.

Ao enquadrar cada aluno em uma única categoria, é possível contabilizar as respostas de um modo mais específico, conforme mostra o gráfico 9.

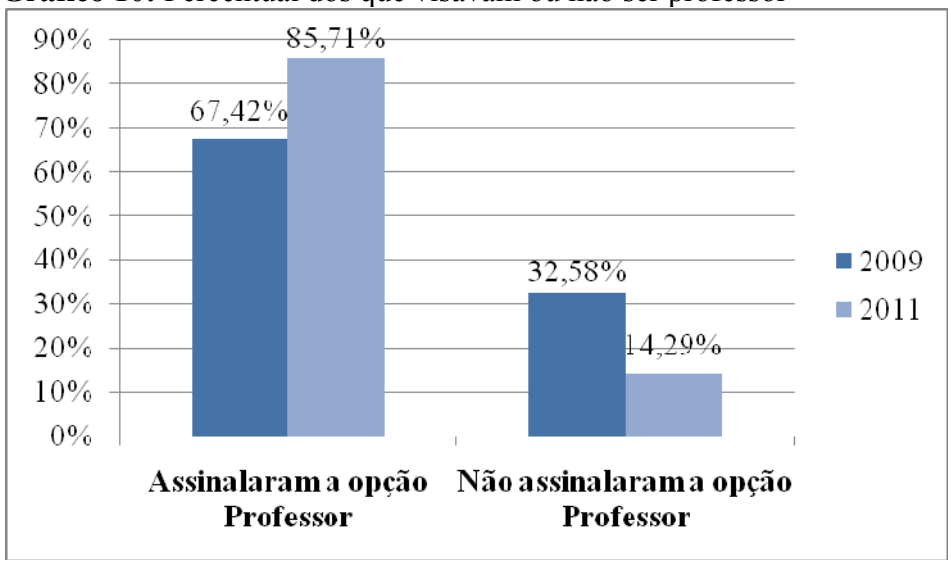
Gráfico 9: Análise detalhada dos objetivos ao entrar na universidade



Neste gráfico, as respostas foram organizadas com base nos itens professor e músico. Aqueles que assinalaram professor como pelo menos uma das respostas, mas não assinalaram músico, enquadraram-se na categoria "professor". Os que marcaram a opção músico como uma das respostas, mas não assinalaram professor, ficaram na categoria "músico". O grupo que afirmou ter o objetivo de ser professor e músico simultaneamente, podendo ter assinalado bacharel e/ou outros, enquadrou-se no item "professor e músico". Nas outras duas categorias estão os que marcaram "apenas bacharel" e "apenas outros."

Assim, pode-se perceber que a categoria "professor" reunia a maior parte dos estudantes em 2009, enquanto que a opção "professor e músico" detém o percentual mais elevado em 2011. A partir desses dados, foi possível separar os indivíduos que entraram na universidade com o objetivo de ensinar daqueles que não pretendiam seguir o exercício da docência (ver gráfico 10).

Gráfico 10: Percentual dos que visavam ou não ser professor



Desta forma, percebe-se facilmente que, em 2011, o percentual de alunos ingressos em licenciatura com o objetivo de ser professor subiu de modo considerável em relação aos estudantes da pesquisa realizada em 2009. Havia ainda 32,58% dos licenciandos na primeira pesquisa que iniciaram o curso sem ter a intenção de ensinar. Esse posterior aumento de alunos interessados na docência contribui para a melhoria do curso, tornando-o mais direcionado e específico para os assuntos ligados à educação.

Considerações finais

É de fundamental importância a compreensão do perfil dos estudantes de licenciatura em música para melhor identificar as características inerentes ao curso, afinal são os alunos que definem essas peculiaridades. Diante da comparação entre dados recolhidos entre um ano e outro, foi possível compreender que certas características tendem a ser mantidas, enquanto outras estão em constante alteração.

Certamente, a aprovação da Lei n°.11.769, de 18 de agosto de 2008, foi crucial para aumentar o número de estudantes que cursam a licenciatura e se interessam pelo exercício docente. Isto implicará em um melhor direcionamento do curso, visto que devem estar na licenciatura aqueles que pretendem ensinar.

Referências

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COSTA, R. J. F. da *et al*. Acesso e permanência no curso de licenciatura em música: subsídios para políticas de formação. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 9., 2010, Natal. *Anais*... Natal: 2010, p. 1-7.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SOARES, José. A formação do professor de música no Brasil: desafios metodológicos. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... Goiânia: 2010, p. 187-196.

MATEIRO, Teresa. Um estudo sobre os cursos superiores de educação musical no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. *Anais*... Londrina: 2009, p. 1209-1216.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v.13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 107-109, mar. 2003.

SOUZA, Jusamara *et al.*. *O que faz a música na escola?*: concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

Recital de Formatura em um curso de licenciatura em música a distância: o formato do PROLICENMUS

Dorcas Janice Weber
UFRGS
dorcasweber@caef.ufrgs.br

Helena de Souza Nunes
UFRGS
helena@caef.ufrgs.br

Resumo: Cursos de graduação em Música têm como uma de suas Atividades Curriculares Obrigatórias o Recital de Graduação (ou de Formatura). Esta atividade tem sido realizada com enfoque artístico e virtuosístico, buscando apresentar exatamente o que se espera do aluno egresso de um curso de Bacharelado; no entanto, os cursos de Licenciatura têm adotado esta atividade de igual forma. E, seria mesmo esta a maneira mais adequada de finalizar um curso de Licenciatura em Música? Este texto objetiva refletir sobre as práticas dos Recitais de Formatura em tais cursos, propondo uma ampliação desta concepção. Busca-se, assim, uma outra forma de compreender o assunto, propondo uma nova estrutura, que contemple o desenvolvimento de habilidades musicais realmente necessárias para o professor de Música da Educação Básica.

Palavras chave: Espetáculos Escolares. Ensino de Música. PROLICENMUS.

Introdução

Atividades Curriculares Obrigatórias de cursos superiores de Música incluem a realização de Recital de Graduação (ou de Formatura), exigido do aluno, ao finalizar seus estudos, como apresentação individual e pública de suas capacidades nele desenvolvidas. Especificidades dessa apresentação estão diretamente ligadas às especificidades de cada curso, caracterizando-se como um momento de apresentação musical também específica: em cursos de instrumento, o formando evidencia sua virtuosidade instrumental; em cursos de Canto, a qualidade de seu desempenho vocal; e em cursos de Regência, suas habilidades na condução de grupos instrumentais e/ou vocais. Prevalece a mentalidade de performance artística individual e virtuosística, representando a culminância de estudos musicais em sentido bem restrito, isto é, de "seu instrumento", exatamente aquilo que é o esperado de um egresso de Bacharelado. Mas, e no caso dos cursos de Licenciatura, seria mesmo esta a opção mais adequada?

Ao abordar a formação do professor de Música, Bellochio (2003) reflete sobre "a definição daquilo que se constitui como um estatuto epistemológico para a profissão... [e a] formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias" (p. 5),

afirmando que “é preciso que a universidade assuma propostas formadoras com projetos próprios... reconhecendo particularidades próprias da área” (p.8). Ampliando a busca por essa concepção própria para o Recital de Formatura, este texto objetiva refletir sobre uma outra forma de compreender o assunto, assim como propor-lhe uma nova estrutura, que contemple o desenvolvimento de habilidades musicais realmente necessárias a um professor de música destinado às escolas de Educação Básica. O ideal dos cursos de Bacharelado, ainda muito focado na individualidade, é o virtuosismo; contudo, segundo Penna (2007, p. 7), “que os professores e alunos dos novos cursos de Licenciatura em Música – onde se toca, mas onde não basta tocar – estejam comprometidos com a busca e a mudança ... num espaço e num processo coletivo, o que sem dúvida não é fácil”.

No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), o Recital de Formatura proposto envolve “performance individual e/ou coletiva, comprovando suas habilidades como músico, cantor e instrumentista” (PROLICENMUS, 2009 p.11). Mesmo que em princípio o enfoque permaneça relacionado às habilidades musicais e artísticas do formando, esta proposta não se resume ao desempenho individual, nem em um único instrumento, em cuja técnica o formando seja exímio. Portanto, já se pode esperar, que ele possivelmente não evidenciará virtuosidade técnica específica; mas, sim, um aproveitamento versátil e de dimensão coletiva, tanto no que se refere ao uso de instrumentos, como ao cantar, compor, arranjar, produzir, apreciar, ensinar... enfim, ao fazer e ser musical de uma forma ampla.

Por que Recital de Formatura?

Ao longo da história da humanidade, diferentes espetáculos apresentam habilidades humanas em variadas formas e com muitas particularidades. Alguns desses, além de exposição de habilidades, propõem de forma consistente também desconstruções, novos olhares e/ou reflexões sobre determinado assunto, tornando-se, assim, manifestações artísticas. Os Recitais ganharam reconhecimento como performance de arte, definidos como espaços e momentos, “nos quais se executam obras musicais de um artista; apresentação de alunos de um professor de música” (FERREIRA. 1999, p.1718). Tal manifestação tornou-se parte de currículos de cursos de graduação em Música, como forma de evidenciar a formação musical proporcionada durante o desenvolvimento do estudo.

O Recital de Graduação é o momento em que se comprova, por meio de performance, o músico e o artista, em que o aluno se transformou naquele determinado curso. Tal apresentação é, normalmente, um momento de apreensão, algumas vezes até mesmo ansiedade para todos os envolvidos, pois através dele o público observa e avalia tanto o artista, quanto a formação que este recebeu. Então, a performance durante tais eventos, além de legitimar, ou não, o artista, coloca em julgamento o curso e todos os elementos que o constituem. É por meio dos recitais, que também os professores recebem retorno de sua atuação e proposta pedagógica, e se ambas se concretizam em produtos finais esperados. Enfim, a instituição de ensino e a sociedade em geral podem avaliar, por meio do Recital de Graduação, se o perfil do egresso caracterizado em seu PPC foi efetivamente alcançado.

O Recital de Graduação ou Formatura, tal qual um ritual de passagem, é também um momento em que o aluno, além de demonstrar sua maturidade e seu preparo para enfrentar os passos seguintes de seu desempenho profissional, apresenta-se como um novo diplomado, uma nova autoridade em algum assunto. Tais rituais, bastante utilizados desde os povos antigos, sempre se revestiram de pompa, cerimônias tanto mais glamorosas, quanto mais inseridas em esferas, às quais poucos conseguem chegar, como é o caso de formaturas em cursos superiores.

O que é Performance?

De acordo com Richard Schechner (2006, p.28), realizar uma performance é “traçar uma ação para aqueles que assistem... [colocando] a excelência em um show, numa peça, numa dança, num concerto”. Simplificadamente, é uma ação primorosamente realizada por um indivíduo ou grupo, na presença de e para outro indivíduo ou grupo. Assim, é expor também se expondo em uma ação, por intermédio da qual, conteúdo apresentado e apresentador serão reconhecidos ou não, a partir do entendimento, leitura e fruição, que, por sua vez, são dependentes de valoração atribuída pelo espectador. Alguém pode tocar bem, mas isto não basta; é preciso tocar bem para alguém... e ser reconhecido por isso! O mesmo autor afirma, que a performance pode possuir diferentes funções: entreter, construir algo belo, formar ou modificar uma identidade, construir ou educar uma comunidade, curar, ensinar, persuadir e/ou convencer, e ainda lidar com o sagrado e/ou profano. Há uma longa lista, mas nem todas estas funções fazem nem precisam fazer parte de uma mesma ação; pois as possíveis funções de uma performance estão diretamente ligadas a cada objetivo, categorizadas por Schechner (2006) em quatro tipos: o *ser*, que confere existência à ação

performática por si mesma; o *fazer*, referindo-se à técnica que possibilita a realização da ação performática; o *atuar* ou *mostrar fazendo*, que decorre do desempenho, apontando ou exibindo algo por intermédio da performance; e o *explicar*, que abrange a reflexão sobre os estudos performáticos.

Na categoria *mostrar fazendo*, estão implicados acontecimentos, que levam, de forma particularmente marcante, à descoberta e ao desvendamento do intérprete, pois permite ao espectador perceber, com seus sentidos corpóreos, a ação de alguém, que está em situação de exposição. Esse alguém está fragilizado pela pressão do ser fidedigno a seus propósitos, obtendo êxito; e, ao mesmo tempo, é aquele a quem cabe buscar o equilíbrio necessário para os perigos de eventual fracasso. Em tal circunstância, o risco de que sua exposição não agrade os olhos que o contemplam. Além disso, agravando a quadro, tal ameaça está sempre presente e é sempre renovada. Procura-se aumentar as margens de garantias mediante preparo anterior; entretanto, esta categoria convive com a permanente mudança, pois uma mesma ação aparente jamais *acontece* da mesma maneira, outra vez. Se, no dizer de Heréclito de Efeu, "não se pode pisar duas vezes o mesmo rio", assim também numa apresentação sempre há fatores que divergem de momentos anteriores. "Não apenas o próprio comportamento – nuances de humor, tom de voz, linguagem corporal, e daí por diante, mas também na ocasião específica e o contexto fazem com que cada caso seja único" (SCHECHNER, 2006, p.30). Nada pode mudar isso; preparar-se antecipada e minuciosamente parece ser a única forma de estabelecer algumas seguranças. Por isso mesmo, as performances que *mostram fazendo* são ações pensadas em detalhes, estruturadas e muitas vezes repetidas em ensaios, fazendo uso de movimentos e comportamentos preexistentes e continuamente reforçados.

Performances são "ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam" (SCHECHNER, 2006, p.28). Assim, fica claro que, para realizar arte, isto envolve treino e ensaio. Na preparação de *ações pensadas*, se vai criando e caracterizando *identidades de performer*. As identidades são apontadas por Stuart Hall como "'celebração móvel', formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos "representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (2005, p.13). Assim, o indivíduo assume conjuntos distintos de características em diferentes momentos; e, neste sentido, em cada performance, o indivíduo assume determinada identidade de performer, adequada àquela determinada exposição, o que, por sua vez, exige comportamentos específicos. Mesmo assim, é possível perceber que alguns movimentos e expectativas se repetem, identificando uma *essência própria*, dentre as tantas outras possíveis e até semelhantes. Desta forma, as performances marcam identidades, remodulam e adornam o corpo e as circunstâncias, assim

como contam e recontam histórias, ressignificando-as. Por isso mesmo, são comportamentos reestruturados que se constituem de ações, rituais e movimentos utilizados na vida cotidiana, porém executados mais de uma vez, ampliados e, principalmente, mostrados. Da mesma forma, ao espectador cabe realizar a leitura da imagem produzida pela performance a partir de seus próprios conceitos, rituais e/ou movimentos, de sua própria capacidade de compreender e, assim, em seu próprio instante, *terminar* uma *obra aberta*[1].

Práticas Pedagógicas são Performances?

Para Foucault (2005), um corpo que pode ser "submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (p.118) é um corpo dócil. Para este autor, as ações cotidianas das culturas aperfeiçoam corpos para determinadas funções e atividades. Para ele "em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações" (IBID, p.118). As tarefas que obrigam o corpo a repetir determinados movimentos o docilizam, tal como as performances, que também são "comportamentos marcados, enquadrados ou elevados, [...] comportamentos restaurados e restaurados" (SCHECHNER, 2006, p. 35).

Na performance artística, o comportamento restaurado "envolve ações marcadas pela convenção estética enquanto teatro, dança e música. Pode envolver ações concretizadas dentro das 'regras do jogo', 'da etiqueta' ou do 'protocolo' diplomático – ou qualquer outra das miríades de ações da vida, conhecidas de antemão. Elas variam gradativamente de cultura para cultura'" (p. 35). Então, chegamos à capacidade do ser humano de representar a si mesmo. "Assim, aquilo que nos diferencia dos animais não é mais do que nossa capacidade reflexiva, a possibilidade de representarmos a nós mesmos como entidades próprias, a habilidade de sermos conscientes de nós mesmos" (SANTAELA, 2004, p.10). O performer mantém suas características pessoais, mas *pensa sobre si mesmo* também sob a forma de apresentação. Ao "vestir-se" de performer ganha outra identidade, enquanto o *si mesmo* se mantém ali, presente. Neste sentido, a mensagem da arte não está apenas no fazer do artista, mas também na própria ação do artista enquanto ser humano com cotidiano comum, com sua arte *incorporada*, esta última também possuindo uma mensagem estética (COHEN, 2002, p. 15).

[1]ECO, Umberto. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Revendo, então, as tipologias de performance apontadas por Schechner (2010), especificamente, *fazer* e *mostrar fazendo*, associando-as ao *estar consciente de si mesmo*, apontado por Santaela (2004), e à *mensagem estética apropriada ao cotidiano*, referida por Cohen (2002), chegamos à possibilidade de que existe, sim, uma *performance das práticas educativas,* envolvendo idéias e ações *feitas* e *vividas*, *vividas* e *feitas*. Para Schechner "essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a educação" (2006, p. 26). Nesta concepção, os processos educativos se configuram como ativos e capazes de envolver toda a pessoa que lhe propõe e ainda as que lhe cercam, tanto *acontecidos pela primeira e única vez*, como *repetidos, ampliados e renovados sempre mais uma vez*.

Por isso, a atuação do professor não se constitui em uma performance artística, no sentido mais restrito e convencional do termo; mas é uma performance com características semelhantes. O ensinar define relações de interação, as quais também podem variar. A atuação do professor também se assemelha à do artista, que "se veste" da sua identidade, no caso, de professor para atuar junto a seu público, os alunos. Ainda a mesma pessoa frente a eles, assume posição e identidade de professor, que é diferente daquela assumida por ele em outro local e momento. Isso porque "ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante… De maneira análoga, os estudantes também têm de interpretarem seus papéis" (SCHECHNER, 2010, p.31). Mas, como também ocorre ao artista, ao mesmo tempo projeta em seu cotidiano uma *dimensão estética* e, por fim, o ato de ensinar é uma ação de exposição de idéias e concepções, procedimentos e técnicas de ensino-aprendizagem, materiais didáticos e espaços escolares e acadêmicos, exigindo treino continuado e gestos permanentemente revigorados, confrontando a pessoa do professor consigo mesmo e com tudo que o cerca, sejam condições favoráveis, as que lhe concedem crédito, ou desfavoráveis, as que podem comprometer seu êxito.

Então, sim, as Práticas Pedagógicas são Performances merecedoras de seu próprio Recital de Formatura, pois "ensinar exige maturidade e preparo. Ensinar implica conteúdos e métodos, vincula-se ao expressar e ao perceber o mundo e a si mesmo, ensinar implica compromisso com o aprender" (NUNES, 2005, p. 09). Ambas têm em comum a exigência de ser consistente por si mesma, mas no caso do professor a ser formado pelo PROLICENMUS, seu desempenho está articulado às dinâmicas sociais, mais do que às individuais. As características listadas no PPC do PROLICENMUS descrevem um professor com amplo saber teórico específico de sua formação; político e ético; comprometido com a cidadania;

capacidade de gestão; com domínio tecnológico; aberto a comunicação e troca de conhecimento; ciente de que sua formação inicial não é o bastante; curiosidade sobre seu publico de atuação; capacidade atuar como mediador do conhecimento; e, capacidade de compreender e reconhecer as necessidades educacionais dos alunos e colocá-las em prática. Neste contexto, vemos um perfil de professor flexível e capaz de adequar-se a cada uma das necessidades exigidas para cada situação, no qual irá atuar. Pretende-se que, ao final do curso, o egresso seja um "profissional capaz de contribuir, propondo e implementando, com a construção de uma escola transformadora, autônoma, autêntica, integradora, desafiadora e contextualizada" (PROLICENMUS, PPC).

Proposta de Recital de Formatura

Pensando, então, nas características adequadas a um recital que apresente o novo professor de Música, formado pelo PROLICENMUS, não se foge da performance esperada em qualquer outro caso, isto é, desenvoltura musical. Todavia, foca-se na performance do professor de Música, em sua ação de ensinar Música no espaço escolar, posto ser esta a meta de sua formação. A proposta de Recital de Formatura neste curso espera do aluno formando, "mostrar fazendo" o professor em que ele se tornou após suas experiências acadêmicas. Para isso, o recital está organizado em três momentos distintos: Exposição, Execução e Aplicação.

O primeiro momento, Exposição, começa a ser construído durante a etapa de Intervenção, no Estágio Curricular Supervisionado, ocasião em que cada aluno terá reunido filmagens, fotos, gravações e outras formas de registro de suas atividades docentes, para a elaboração do Relatório Final. Trata-se de um documentário, por intermédio do qual o aluno egresso poderá apresentar seu desempenho, senso estético e ética profissional para com seus alunos, em seu próprio local de Estágio. No dia de seu Recital de Formatura, cada aluno organizará uma exposição de tais materiais no saguão e/ou inserido no momento de Execução, por exemplo, apresentados por meio de recursos e conhecimentos adquiridos nas interdisciplinas do eixo Tecnológicas, tais como: vídeos e exposição convencional e/ou na internet, etc. Este é um momento muito importante e interessante, pois nele serão analisados elementos primordiais, intencionados para o perfil do aluno egresso.

Na parte de Execução, o aluno formando terá a possibilidade de mostrar suas habilidades musicais, como instrumentista e/ou cantor e/ou compositor e/ou arranjador e/ou produtor. Para isto, lhe são oferecidas diferentes opções dentre as quais ele pode selecionar uma ou mais: peças do repertório instrumental oferecido nas Unidades de Estudo de

Seminário Integrador – Instrumento (individuais e/ou coletivas); canções do repertório para canto solo e/ou coletivo estudado e/ou indicado como referência em Materiais de Apoio das Unidades de Estudo de Espetáculos Escolares e Repertório Musicopedagógico; composições próprias, criadas, individual ou coletivamente, desde que corrigidas e autorizadas por professores do PROLICENMUS, no âmbito das interdisciplinas Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada; realizações musicais dos próprios alunos da escola, desenvolvidas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado; participação de músicos que atuam sob a responsabilidade musical do discente do PROLICENMUS, em grupos musicais diversos, bandas e coros; e/ou outras sugestões feitas pelo(s) recitalista(s), desde que aprovadas por seu orientador.

Por fim, a Aplicação será o momento do Recital em que o recitalista evidenciará sua capacidade didático-pedagógica em relação a conteúdos musicais, demonstrando também suas atitudes, criatividade, ética e postura frente à proposição de uma atividade de interação com expectadores. Fará assim a exposição de suas capacidades de comunicador e docente. Partindo de conhecimentos adquiridos nas interdisciplinas do eixo da matriz curricular, denominado Interdisciplinas Pedagógicas, objetiva-se, com isso, observar a capacidade de interação e improvisação, no desenvolvimento de propostas interativas com o público, por parte do formando; isto é, para além de ser músico e numa perspectiva abrangente, sua capacidade de ser professor de Música.

Conclusão

As ações pedagógicas são performances e podem ser demonstradas por intermédio de um Recital de Formatura, cujo formato, em um curso de Licenciatura em Música a distância, deve ser coerente com o perfil do egresso previsto em seu PPC. No caso do PROLICENMUS, por intermédio de três momentos – Exposição, Execução e Aplicação, o Recital de Formatura busca traduzir, em Música, o professor no qual seu aluno se transformou, após ter vencido todas as exigências previstas em sua Matriz Curricular. Este professor deve ser capaz de comprovar competência nas habilidades de fazer Música e ser musical de uma forma ampla, versátil e com dimensão coletiva.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BRASIL. *RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 34*, de 9 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.prolicenmus.ufrgs.br/images/legis/resolu__034.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2011.

BRASIL. *ANEXO III da Resolução CD/FNDE/Nº 34*, de 9 de agosto de 2005**.** Disponível em: <http://www.prolicenmus.ufrgs.br/images/legis/res034_anexo3.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2011.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio - Século XXI:* O Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira; 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 10ª. Edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *In*: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

NUNES, Helena de Souza. *Musicalização de Adultos através da Voz* – Livro do Professor. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

SANTAELLA, Lucia. *Corpo e Comunicação*: sintoma da cultura. Paulus: São Paulo, 2004.

SCHECHNER, Richard. What is performance? *In*: *Performance Studies* - an Introduction. 2ª ed. New York & Londres: Routledge, 2006. (p.28-51). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/54471900/Richard-SCHECHNER-o-que-e-performance>. Acesso em: 17 jun. 2011.

SCHECHNER, Richard.; ICLE, Gilberto.; PEREIRA, Marcelo de A. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *In*: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v 35 nº2. Maio/ago 2010. (p. 23-35). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/13502/7644>. Acesso em: 17 jun. 2011.

UFRGS. *Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Música modalidade EAD (PROLICENMUS)*. Porto Alegre, 2007.

Reflexões sobre a experiência do *Coral Encanto*: contribuições e limites dos projetos de música extracurriculares para o ensino de música obrigatório na educação básica

Rebeca Vieira de Queiroz Almeida
Prefeitura Municipal de Vitória
bex_vieira@yahoo.com.br

Resumo: Em 2009 e 2010, a Escola "Professor Joaquim Barbosa Quitiba" (Cariacica/ES) participou do projeto "Bandas e Corais nas Escolas", uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação em parceria com a Faculdade de Música do Espírito Santo, destinada ao ensino coletivo de música (bandas e/ou corais) no contra turno escolar e/ou aos sábados. O "Coral Encanto" – denominação escolhida pelos participantes – atendeu em torno de 25 alunos de séries diversas do ensino fundamental e médio, com idades entre 09 a 18 anos. Como resultado, foi observado significativo crescimento de habilidades e conhecimentos musicais, notadamente na melhora do desempenho interpretativo e na ampliação das referências de repertório musical. Tendo em vista a ausência de ensino de música no currículo do sistema estadual de ensino do Espírito Santo, projetos dessa natureza têm o potencial de suscitar políticas públicas educacionais para o componente curricular Arte, sem que os mesmos se confundam com o ensino obrigatório de música.

Palavras chave: projeto extracurricular de música; ensino de música obrigatório; canto coral na escola

O "estímulo à formação de bandas e corais" é uma das finalidades contidas no *Plano Estratégico Nova Escola* (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 41), documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo com a perspectiva de traçar as metas e os desafios principais para o sistema estadual de ensino. Essa finalidade aparece como parte integrante de "Ciência, Cultura e Esporte na Escola", eixo de ação complementar à "Promoção da Aprendizagem", que trata, por sua vez, do currículo básico na rede estadual.

O projeto "Bandas e Corais nas Escolas" iniciou-se em 2008, tendo sua elaboração e desenvolvimento produzidos a partir de uma parceria da Secretaria de Educação (SEDU) com a Faculdade [Estadual] de Música do Espírito Santo (FAMES). O projeto tem enfoque social, cultural e pedagógico, destinado ao ensino coletivo de música, por meio da formação de bandas e/ou corais, no contra turno escolar ou nos fins de semana, aos sábados. Como objetivos gerais, o projeto propõe:

> [a] inserir temas da cultura musical no universo escolar, possibilitando aos alunos diferentes modos de aprendizagem que possam auxiliar na melhoria do desempenho escolar;
> [b] estimular o desenvolvimento da auto-estima;
> [c] disciplinar e instigar o pensamento crítico;

> [d] cultivar o respeito entre colegas com o trabalho em equipe, gerando comprometimento mútuo, e dispor de mais um meio de inserção na sociedade;
> [e] enriquecer o aprendizado dos alunos na parte musical, aprofundando seu gosto pela arte;
> [f] despertar o interesse dos alunos pela música com demonstrações coletivas e individuais dos diferentes tipos de instrumentos, bem como preservar a tradição das bandas de música;
> [g] difundir canções e hinos patrióticos, aproveitando para apresentar dados sobre a vida de seus autores e contexto em que surgiram as letras e as músicas (FAMES/SEDU, s/a, s/p).

Para a execução do projeto, foram contratados professores de música/regentes e monitores/estagiários, que vieram a ser os responsáveis pela elaboração dos planejamentos e ações específicas para o grupo formado na escola de atuação, tendo como base os objetivos gerais acima delineados, bem como a realidade de cada escola.

Em 2009 e 2010, a Escola "Professor Joaquim Barbosa Quitiba",[1] situada em Cariacica (ES), cidade localizada na região metropolitana da Grande Vitória, foi uma das escolas contempladas[2] pelo projeto para a formação de um coral. Sabemos que um coral nem sempre possui uma representação positiva por parte dos alunos de uma escola. Inicialmente, na experiência em questão, as concepções dos estudantes sobre essa atividade musical revelavam a ideia de canto coral como algo voltado para pessoas adultas, com um repertório religioso ou por eles considerado "antigo". A respeito disso, Costa (2009) observa que "... a visão distorcida ou a total ignorância da atividade [coral] faz com que o aluno não consiga dimensionar a proposta que lhe é oferecida" (COSTA, 2009, p. 85).

O projeto específico para esse coral considerou em seus objetivos específicos que os alunos fossem capazes de utilizar técnicas fundamentais de respiração, relaxamento e impostação vocal para a prática do canto coral; criar versos, frases rítmicas e melódicas, de modo a se expressar e conhecer as possibilidades da própria voz; verbalizar sobre aspectos fundamentais da linguagem musical, compreendendo o contexto histórico-social da música e realizando leituras rítmicas e melódicas básicas; interpretar uma diversidade de produções musicais brasileiras e internacionais. Havia ainda a perspectiva de que os participantes aprendessem a cantar de cor o Hino Nacional Brasileiro e o Hino do Estado do Espírito Santo,[3] conforme orientado pela coordenação geral do projeto "Bandas e Corais nas Escolas".

[1] Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM).
[2] Vale observar que escolha das escolas não se mostrou muito clara, na medida em que a própria direção e equipe pedagógica desconheciam a proposta, apesar de recebê-la com muito carinho, como uma "grata surpresa".
[3] Não seria possível mencionar a prática de hinos oficiais sem nos lembrarmos dos tempos do canto orfeônico nas escolas brasileiras.

Os participantes, em torno de vinte e cinco, eram crianças e adolescentes estudantes do ensino fundamental e médio, com idade entre 09 e 18 anos, residentes em áreas de periferia e provenientes de famílias de baixa renda e auxiliadas por programas sociais do Governo Federal, muitos com responsabilidades como a de cuidar de irmãos mais novos e trabalhar para ajudar no sustento dos familiares. Após a sondagem inicial do público-alvo, foi realizada a divulgação do projeto por meio de comunicação oral, de sala em sala, propondo-se a formação de um coral diferente do que eles imaginavam, ou seja, um coral que cantaria músicas de que tivessem a "cara" dos seus integrantes, mas que só seria possível com a participação e frequência espontâneas. Insistimos na importância de se dar valor a essa primeira oportunidade para que outros investimentos na área de música pudessem ser inseridos na escola a partir dessa primeira experiência.

Nesse trabalho, partimos do pressuposto de que todas as pessoas são capazes de cantar afinadamente, desde que haja uma orientação adequada, a não ser que se tenha algum problema de ordem física nas pregas vocais ou mesmo neurológica. A respeito disso, vale mencionar o estudo de Sobreira (2003) sobre o tema "desafinação vocal" (SOBREIRA, 2003). Entendemos que é muito mais fácil lidar com a afinação em canções onde sons vocais e corporais, além da melodia, possam ser utilizados. Assim, reconhecemos que o estudo do canto também é um autoconhecimento, um conhecimento das possibilidades do corpo como instrumento musical. Os exercícios de técnica vocal com o grupo envolviam ainda jogos de dinâmica que tornavam os encontros ainda mais prazerosos para os alunos.

A partir das primeiras aulas/ensaios, começamos a diagnosticar os diferentes gostos musicais presentes no grupo e, aos poucos, os alunos foram proporcionando espaço para conhecerem outros gêneros musicais, ampliando seus horizontes culturais. As músicas escolhidas eram analisadas, contextualizadas e discutidas pelo grupo, a partir de parâmetros simples, tais como a construção sonora, rítmica e textual. Com relação ao tipo de repertório praticado por corais, vale destacar a pesquisa de Vertamatti (2008), que investigou o repertório coral praticado por grupos infanto-juvenis de São Paulo. Nesse estudo, constatou-se a predominância da música popular nacional na composição do repertório de diferentes coros. Em contraposição, a autora, com base nas propostas de educação musical de Guy Reibel, John Paynter e Murray Schafer, defende a ampliação do repertório coral em direção às novas estéticas composicionais da chamada "música de concerto", que surgiram no século XX, especialmente a partir do pós-guerra. Entretanto, entendemos que isso poderia funcionar melhor em um grupo com alguma experiência de coro, mas não necessariamente num coro iniciante.

Assim como uma grande orquestra precisa de um maestro para dar as indicações de tempo, andamentos, intensidades, entradas de naipes e cortes de finalização através da regência pré-estabelecida e decodificada pelos experientes instrumentistas; um coral, por menor que seja, também precisa de um regente para guiar o coro. Vale ressaltar que "O regente não executa, porém estimula o receptor à obtenção do resultado que deseja, evocando em gestos suas intenções, pouco antes dos efeitos obtidos, numa forma de convite à execução" (Muniz Neto, 2003, p. 37). O grupo se caracterizava como um coro iniciante de crianças e adolescentes, de modo que a regência mais tradicional não se mostrava suficiente para uma comunicação satisfatória. Portanto, foi necessária a utilização de gestos mais explícitos, faciais, corporais, de forma que todo o corpo pudesse reger em sincronia, não apenas com os braços e as mãos. Os alunos foram compreendendo a gestualidade da regência e, juntos, ampliamos nosso campo de comunicação.

Paralelo ao trabalho de performance, com ênfase na técnica vocal, também trabalhamos com a iniciação à escrita musical. Entretanto, desenvolvemos o aprendizado do repertório, da divisão de vozes e de outros aspectos interpretativos a partir de estratégias diversas. A respeito disso, discordamos de Rocha (2004) quando analisa o processo de prática de repertório no coro amador, ao afirmar que "Sempre refém de alguém, ou de algum recurso, que lhe ensine a própria linha, o cantor deste coro (...) produzirá sempre pouco ao longo de muito tempo, pois terá de ir decorando, gravando de memória a sua parte" (ROCHA, 2004, p. 98). Nesse sentido, entendemos que a apropriação do fenômeno musical não está condicionada à leitura e escrita de notação musical, que deve ser entendida como mais um recurso possível no processo de construção da experiência autônoma com a música. A apreciação musical foi frequentemente utilizada nas aulas/ensaios, através da audição de vídeos e áudios, especialmente de outros coros e grupos vocais, auxiliando na ampliação do repertório e do conhecimento contextualizado. Foram realizadas ainda dinâmicas que propiciaram pequenas criações musicais.

Nos encontros semanais com os adolescentes e crianças participantes do coral observamos que os mesmos alcançaram considerável ampliação e crescimento dos conhecimentos e habilidades musicais. Exemplo disso é o aumento da percepção musical na apreciação de gravações e vídeos de outros corais e intérpretes das canções cantadas pelo grupo e outras, através de uma audição crítica quanto à afinação, interpretação e comportamento dos intérpretes das músicas apreciadas. Essa apreciação reflexiva foi fundamental para a construção da própria sonoridade e interpretação do coral. Através da prática vocal em coral os alunos aprenderam a ter mais domínio e conhecimento de suas

possibilidades vocais, resultando em constante aprimoramento da afinação e da qualidade sonora do coral como um todo. Detalhes de interpretação, como variação de dinâmica e andamento, foram conquistados aos poucos e, nessa parte, a atuação do monitor/estagiário[4] teve papel decisivo para a compreensão dessas variações em encontros específicos. Os alunos apresentaram habilidade na interpretação performática e na elaboração de performances cênicas. De forma geral, foram observadas ainda mudanças de comportamento nos alunos, como o aumento da auto-estima, na medida em que eles passaram a ser reconhecidos como grupo representativo da escola,[5] com o reconhecimento dos professores e alunos da escola como também dos pais e da comunidade. Esse pertencimento gerou a identificação dos integrantes com um coral que, quando canta, encanta os ouvintes, o que resultou na denominação do grupo, *Coral Encanto*, pelos próprios adolescentes e crianças participantes.

A continuidade do projeto "Bandas e Corais nas Escolas", em 2011, teve início, apenas a partir do mês de outubro. Não obstante, ainda nos cabe perguntar: bandas e corais contemplam a necessária inserção do ensino de música na educação básica?

Se até aqui mantivemos um caráter mais descritivo na apresentação desse relato de experiência, cabe agora tecermos algumas considerações a respeito de possíveis contribuições e limites que os projetos de música extracurriculares podem oferecer ao ensino de música obrigatório na educação básica.

Segundo Figueiredo (2011),

> Projetos extracurriculares com a música são sempre bem-vindos na escola, mas é preciso reconhecer que a legislação trata da música no currículo. O objetivo é garantir democraticamente o acesso à educação musical para todos. A importância de projetos escolares que envolvem bandas, corais, grupos de rap, dentre outros, é inegável e amplia a experiência escolar, e tais projetos deveriam ser estimulados e desenvolvidos em vários contextos escolares. Mas ao lado do projeto extracurricular, a proposta curricular da escola deve propiciar que todos os estudantes vivenciem experiências musicais de forma consistente e significativa (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

Mesmo não se tratando de um componente curricular, tal como se propõe na Lei 11.769 de 2008 – que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica –, a música no projeto "Bandas e Corais nas Escolas" se insere na perspectiva mais ampla de educação apontada no primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

[4] Silas Cordeiro Pascoal, aluno do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo.
[5] Reconhecemos que é recorrente a ideia de que "... corais, bandas e orquestras 'representam' a música da escola…" (Grove Music Online, tradução minha, "... choirs, bands and orchestras 'represent' school music…").

9.394/96, qual seja: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º). O projeto não substitui a educação musical curricular, que mesmo constando no currículo “virtual” para o ensino fundamental e médio no Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2009), não se encontra presente no currículo “real”, o vivido no cotidiano escolar. Inferimos isso a partir da simples verificação dos editais de concurso para professor na área de Arte, cuja formação exigida e conteúdos de prova têm sido direcionados exclusivamente para as artes visuais.[6]

[6] Vale mencionar a participação decisiva da ABEM na garantia da posse de Licenciados em Música nomeados em concurso público para Arte, por meio do encaminhamento de ofício à Secretaria de Estado da Educação do ES, alertando o órgão sobre a ilegalidade da recusa do diploma de música para esse componente curricular (ABEM, 2010).

Referências

ABEM. *Associação Brasileira de Educação Musical*. Ofício nº 15, de 16 de agosto 2010. Londrina: ABEM, 2010.

ABRUEM. *Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais*. Disponível em: <http://www.abruem.org.br/>. Acesso em: 17 jun. 2011.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. *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: Diário Oficial da União, 2008.

COSTA, Patricia. Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 83-92, outubro de 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. *Plano Estratégico Nova Escola*. Vitória: SEDU, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico Escola Estadual: guia de implementação*. Vitória: SEDU, 2009.

FAMES (Faculdade de Música do Espírito Santo); SEDU (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo). *Projeto "Bandas e Corais nas Escolas"*. Vitória: Biblioteca da FAMES, s/a.

FIGUEIREDO, Sérgio Luz Ferreira de. Educação musical e legislação educacional. In: TV ESCOLA/Salto Para o Futuro: *Educação Musical Escolar*. XXI Boletim 08 - Junho 2011, p. 10-16. Disponível em: <tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf > Acesso em: 15 Jul. 2011.

GROVE MUSIC ONLINE. Disponível em <http://www.oxfordmusiconline.com> Acesso em: 7 set. 2009.

MORAES, Marcos Ribeiro de. O ensino de música no Espírito Santo: um impasse histórico. In: I ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – Região Sudeste, 1998, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 1998, p. 1-6.

MUNIZ NETO, José Viegas. *Comunicação gestual na regência de orquestra*. São Paulo: Annablume, 2003.

ROCHA, Ricardo. *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Desafinação vocal*. Rio de Janeiro: MusiMed, 2003.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Editora FUNARTE, 2008.

Reflexões sobre os projetos sociais com ensino da música de concerto para jovens moradores deáreas favelizadas

Júlia Mendes Selles
Escola de Música da UFRJ
juliamendesselles@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de levantar algumas discussões que possam contribuir para o debate sobre o ensino não formal da música de concerto, levado a cabo por instituições governamentais e não-governamentais, direcionado a jovens moradores de áreas favelizadas. Para tal, discursos legitimadores dessas práticas educativas e seus processos de ensino e aprendizagem serão analisados, para então questionar os papéis que o ensino da música de concerto vem cumprindo no contexto estudado. Após algumas reflexões, tendo como referencial teórico estudos da etnomusicologia crítica, este trabalho também busca propor alternativas para os processos de ensino e aprendizagem em questão, a partir das discussões levantadas.

Palavras chave:juventude, pós-modernidade e diálogo.

Introdução

Os locais estudados para este trabalho foram alguns projetos sociais com ensino da música de concerto, situados nas cidades Rio de Janeiro e Niterói[1]. Com base em minha experiência como professora de musicalização, canto coral e pianista, entre os anos de 2003 e 2010, em alguns projetos sociais com ensino da música de concerto, e a partir do trabalho de campo realizado em dois núcleos que desenvolvem esta prática educativa, que consistiu na observação de suas atividades nos anos de 2010 e início de 2011, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma breve análise critica de algumas questões presentes nos contextos estudados.Durante o trabalho de campo, foram realizadas entrevistas semi-abertas com os músicos/estudantes, professores e administradores dos locais de pesquisa, além da análise de registros em vídeo de apresentações musicais e materiais de divulgação dos projetos sociais pesquisados.

Não é do interesse deste trabalho mencionar quais projetos foram analisados, ou dar detalhes sobre como acontecem suas atividades, e sim debater sobre certos padrões e discursos comuns nos projetos sociais que serão aqui tratados, porém não identificados. As questões emergidas nos contextos pesquisados, pouco têm sido problematizadas pelos espaços acadêmicos, órgãos oficiais de cultura e pelos próprios gestores, professores e alunos integrantes desses espaços. Portanto, diante da grande proliferação de projetos sociais para jovens moradores das áreas favelizadas e dos discursos simplistas que os legitimam como

[1]Atividades educativas não formais que têm como foco o ensino de instrumentos sinfônicos, flauta doce, canto coral e conteúdos teóricos da tradição musical originalmente européia, levadas a cabo por organizações governamentais e não-governamentais.

possíveis agentes de uma melhoria na vida dos jovens aos quais se destinam, faz-se necessário refletir sobre questões sócio-políticas mais profundas que sustentam tais iniciativas, avaliando os múltiplos interesses envolvidos econseqüências dessas iniciativas. Por se tratarem ainda de práticas relativamente recentes e muito aceitas pelo senso comum, ainda é pouca a produção de trabalhos de teor crítico sobre esse tema, fazendo necessária a contribuição para um debate mais aprofundado sobre essas práticas educativas que são muito reproduzidas e pouco discutidas.

Os contextos estudados e discursos que os legitimam

Desde o início da década de 1990, diferentes organizações da sociedade civil têm desenvolvido atividades educativas não formais, em resposta, de modo mais imediato, a questões emergidas das "áreas percebidas como carentes de desempenho ativo ou investimento do Estado e outras agências públicas" (ARAÚJO etall, 2006, p. 9). Tais iniciativas têm sido comumente chamadas de 'projetos sociais', muitos dos quais têm como atividade principal, ou única, o ensino da música de concerto, para crianças e jovens moradores das áreas rotuladas 'favelas'. Trata-se de práticas educativas em música que têm se estruturado a partir de discursos, já muito naturalizados, construídos a partir da "equação favela-exclusão-tráfico-violência, recorrente como 'verdade', por viés conservador e discriminatório, em certo espectro do imaginário carioca de formuladores de políticas públicas e agentes do aparelho repressivo do Estado" (ARAÚJO etall, 2006, p. 14). Com base nesse viés discriminatório, criou-se uma lógica que estabelece que essas crianças e jovens quando não são "vulneráveis aos perigos da rua" são uma ameaça em potencial se estiverem ociosos. Dessa lógica surgiu a idéia de que crianças e jovens moradores de áreas favelizadas devem ter seu tempo ocupado, pois "ocupar o tempo" seria sinônimo de "tirá-los das ruas" e do ócio (HIJIKI, p. 157, 2006).

Dado que exige grande carga de estudos musicais sistematizados, fazendo necessário, portanto, que o aluno vá muitas vezes por semana aos núcleos de ensino para ter aulas teóricas e práticas, ou que esteja em casa estudando seu instrumento por muitas horas por dia, os processos de ensino e aprendizagem da música de concerto possuem grande eficácia em "ocupar o tempo" de seus estudantes, como constatado por Rose Hijiki em sua pesquisa sobre o Projeto Guri, na cidade de São Paulo:

> Tipicamente, o participante do Guri vai ao pólo duas vezes por semana, no mínimo. Nestes dias, passa toda à tarde em atividades como aula em grupo, ensaio de orquestra, coral ou camerata e prática do instrumento. Nos intervalos entre as atividades, encontram-se nos corredores para conversar, às vezes para comer (HIJIKI, 2006, p. 158).

Além de ser legitimado por ocupar o tempo dos jovens, essas práticas educativas são também legitimadas por se tratarem da reprodução das ideologias de arte burguesa (ARAÚJO etall, 2006, p. 2) às quais são atribuídas idéias de superioridade cultural, organização e civilidade, de forma que à prática da música de concerto é atribuída a idéia de "qualidade musical", ou mesmo de "superioridade musical" logo, as práticas educativas em questão dificilmente são questionadas como algo que não necessariamente tem um valor "positivo" em si. No entanto, se existem definições de música "de qualidade" é porque também existem definições de música "de pouca qualidade" ou "nenhuma qualidade"; essa hierarquização de práticas musicais, que, nos contextos estudados, varia entre manifestações mais ou menos implícitas, trata-se de uma postura pedagógica que não respeita a diversidade cultural e a pluralidade, significando muitas vezes a desvalorização das práticas musicais geradas nas áreas favelizadas.

Aspectos da pós-modernidade no contexto pesquisado: pluralidade nas áreas favelizadas em contraposição ao modelo da música de concerto respeitado pelo mundo afora

As áreas favelizadassão regiões de moradia formadas tanto por realocações violentas de populações de baixa renda, promovidas pelos governos em diferentes momentos da história, como por constantes migrações de pessoas das mais diversas regiões do país, em busca de melhores condições de vida (SILVA, 2006, p. 17) e até mesmo de movimentos migratórios internacionais, como é o caso dos mais de 1000 angolanos, entre estudantes e refugiados de guerra, que vivem no bairro Maré, bairro favelizado da cidade do Rio de Janeiro (ARAÚJOetall, 2006, p. 14). Em meio à diversidade de origens e tradições de seus moradores, processos de "fusão musical", recontextualização de músicas regionais e diferentes formas de apropriação de músicas transnacionais (OCHOA, 2002, p. 9) ocorrem intensamente nos espaços favelizados, o que os torna espaços de grande pluralidade musical. Essa pluralidade pôde ainda ser intensificada pela explosão das novas tecnologias de comunicação e de informática (MORELLI, 2008, p. 96; PELINSKI, 2000, p. 1.) que ocorreu nos últimos vinte anos e tornou possível a realização de modos totalmente autônomos de produção, circulação e consumo de músicas, em relação à indústria fonográfica (MORELLI, 2008, p. 96). Seja através de modos informais de circulação, seja pela própria indústria fonográfica que muitas vezes parece estar a reboque das produções autônomas (MORELLI, 2008, p. 96), as novas tecnologias possibilitaram que as populações marginalizadas dos centros urbanos passassem a dirigir suas expressões musicais a seus pares de outras zonas marginalizadas do país e do mundo (MORELLI, 2008, p. 96) e tornarem suas expressões

musicais mais visíveis às camadas médias e altas do Brasil. Nesse contexto, através do contato direto, ou por meio dos aparatos tecnológicos, crianças e jovens que moram nas áreas favelizadas estão em permanente contato (uns mais e outros menos) com os processos de produção, circulação e consumo das expressões musicais locais, transnacionais e a outras culturas e práticas musicais de outros grupos de jovens marginalizados no Brasil e no exterior.

Apesar da grande diversidade musical existente nos espaços favelizados e da influência de suas expressões musicais no cenário musical globalizado, as atividades educacionais em música desenvolvidas pelos projetos estudados não estabelecem um diálogo com a diversidade cultural e realidade social do contexto com o qual trabalham. Nos processos de ensino e aprendizagem da música de concerto de modo geral, e no contexto estudado, o que ocorre são processos de transmissão e reprodução de conteúdos e técnicas desta prática musical. Tratam-se de processos de ensino e aprendizagem que dificilmente valorizam a criatividade musical e expressiva, e não por acaso são associados a idéia de conservação de uma sociedade já dada. Nesse contexto de ensino e aprendizagem também costuma ser raro o espaço para reflexões, pensamento crítico e seus desdobramentos. Muito pelo contrário, essa prática musical, é há séculos caracterizada pelas relações hierárquicas entre maestros e músicos, pelas relações de poder e competitividade entre seus praticantes, sejam eles estudantes ou profissionais, pela reprodução quase exclusiva do repertório de compositores consagrados, pelo pouquíssimo espaço para o diálogo entre seus praticantes, ou entre eles e a sociedade. Trata-se de tradições reproduzidas que não abrem espaço para mudanças. Acima das mudanças, por menores que sejam, existe um modelo "puro", "cristalizado", "inabalável", de ser fazer "a grande música"; quanto melhor um músico puder reproduzir este modelo, mais *status* terá no nicho da música de concerto. Dessa forma, gestores, coordenadores e professores dos projetos sociais trabalham para que as práticas ali desenvolvidas sejam cada vez mais fidedignas ao modelo cristalizado pelo mundo afora, o que significa respeitar a tradição secular da teoria e da prática da música de concerto e seus processos de ensino e aprendizagem.

Porém, ao mesmo tempo em que se busca realizar com perfeição os padrões da música de concerto e sua performance, elementos culturais que remetem à origem e condição social dos estudantes também devem se fazer presentes, de alguma forma, nas atividades ou apresentações musicais, para que se garanta o reconhecimento do público e apoio de financiadores e órgãos oficiais de cultura. Não raro, a partir de uma idéia pré-concebida sobre grupos de indivíduos que representam o "outro", ou o "diferente", construída sobre certos preconceitos, estereótipos e fetiches (HERING COELHO, 2006), tanto o público composto pelas classes médias e altas, quanto os financiadores e órgãos oficiais de cultura, esperam

encontrar nas atividades musicais desenvolvidas pelos projetos sociais uma certaidéia pré-concebida do “jovem favelado que toca música erudita”. Em geral, espera-se que esse jovem e pobre seja negro, do sexo masculino e, de preferência, que já tenha passado pelo tráfico de drogas, seja trabalhando para o mesmo, seja como usuário de drogas, variando entre o “tão coitado” ou “potencialmente perigoso” (ARAÚJO etall, 2006, p. 16), o que significa que esses jovens tornam-se alvo de exotização por parte dos setores elitizados. Quão mais identificáveis sejam os jovens aos estigmas a eles atribuídos e quão mais reprodutores do modelo da música tradicional de concerto, mais bem visto será o projeto pelo público, financiadores e órgãos oficiais de cultura. Talvez o interesse desses últimos esteja justamente na concretização de algo aparentemente contraditório, contradição essa que parece simular a domesticação das populações historicamente excluídas, da juventude, certa estagnação temporal, já que a “música de alta qualidade” é a música “congelada” de alguns séculos atrás, e a conservação de uma estrutura social baseada nas desigualdades e em dispositivos excludentes.

Reflexões finais e alternativas com base no diálogo

Ao analisarmos o conjunto de questões até aqui expostas parece que o ditado popular “é melhor prevenir do que remediar” traduz em parte a utilidade que o ensino da música de concerto desenvolvido por organizações governamentais e/ou filantrópicas para jovens moradores dos espaços favelizados (ARAÚJO etall, 2006, p. 16) tem para as camadas médias e altas da sociedade. No entender dessas camadas, para as quais a favela representa o lugar da criminalidade, os projetos sociais, ao oferecerem aos jovens tais atividades estariam também colaborando com a “segurança pública” (ARAÚJO etall, 2006, p. 17). Para os jovens músicos em questão, parece que fazer parte desses projetos significa poder ser, ou parecer, um consumidor em potencial como forma de oposição à opressão social, uma maneira de ser bem visto e ouvido (SANSONE, 2000, p. 88). Talvez o grande incentivo ao consumo, que afeta, principalmente, crianças e jovens moradores das áreas urbanas, seja um dos principais fatores que levam muitos deles a permanecerem nos projetos sociais, almejando seguir uma carreira de musicista e/ou de professor(a) de música, na esperança de garantir um padrão financeiro mais elevado. De qualquer forma, seguindo a carreira musical, ou não, fazer parte desses projetos sociais proporciona aos jovens o *status* de artista ou o status de alguém que busca “crescer na vida”. No dia a dia, a apropriação de uma prática musical das elites possibilita que esses jovens sejam diferenciados dos outros moradores das favelas e, como se estes últimos fossem menos humanos que os primeiros, isso significa ser menos violentado pela polícia, ser mais bem visto pela comunidade em geral, ser (relativamente) bem aceito nos bairros nobres e

seus espaços públicos (nos quais quanto mais escura é a pele, mais necessário é estar carregando o violino). Fica bastante claro, portanto, que mais do que um objetivo em si (argumento utilizado por alguns gestores, professores e estudantes, durante o período do trabalho de campo, para justificar tais atividades musicais), a prática musicalaqui estudada funciona como meio de se atingir interesses que extrapolam o âmbito do simples "fazer musical"; nessa prática musical, "discursos", muitas vezes contrastantes, devem ser compreendidos dentro das arenas onde o poder, através deles, é negociado (ou disputado) (CAMBRIA, 2008, p. 3).

A criação de espaços destinados a práticas educativas onde não se busca desenvolver o pensamento crítico e a autonomia dos indivíduos, muito têm dificultado um real processo de democratização e humanização de nossa sociedade. As relações travadas entre diferentes setores da sociedade no contexto dos projetos sociais vêm acontecendo de forma que as partes envolvidas, em geral, se relacionam entre si com base em diferenças que as definem como grupos específicos; diferenças essas que têm sido usadas como legitimadoras de relações verticalizadas, de poder de uns sobre os outros, seja pelas diferenças etárias, de classe social, seja pelos cargos assumidos no interior do projeto ou fora dele. Portanto, ao invés de práticas educativas em música que representem, mesmo que de forma aparentemente sutil, o poder de uma cultura, ou de uma "classe", sobre a outra, naturalizadas a partir de hierarquias culturais, em que as classes médias e altas devem "levar uma cultura melhor", ou "uma vida melhor" para os jovens favelizados, percebendo-os como uma espécie de tábula rasa (SILVA, 2006, p. 21), é de extrema urgência que, se tratando do contexto dos projetos sociais em questão, sejadesenvolvido profundo e constante diálogo entre as partes envolvidas para que se possa desconstruir supostas hierarquias musicais e culturais, chegar a uma compreensão intercultural, e vislumbrar coletivamente, através de relações horizontalizadas, maneiras concretas de se chegar a um "acordo adequado" e humanizado:

> A metáfora do diálogo expressa que, para obter uma compreensão intercultural, é preciso reconhecer a si mesmo (isto é, sua própria cultura), reconhecer o outro e dialogar com o outro a partir da alteridade nos constitui. Isso significa admitir que "o eu é um outro" (Rimbaud) antes de poder descobrir que "o outro é um eu" (Todorov, 1989, p. 49). Nesse diálogo ninguém tem a última palavra, nenhuma voz reduz a outra a uma simples condição de objeto e o outro é reconhecido como sujeito (Todorov, 1989, p. 311). A finalidade do diálogo é, pois, obter uma compreensão intercultural. Como toda compreensão, trata-se de uma aproximação obtida de várias maneiras através do diálogo, isto é, de uma mutua retificação da

> compreensão por parte de cada participante até que se chegue a um acordo adequado sobre toda interação particular (PELINKI, 2000, p. 12).[2]

Essa nova maneira de encarar o "outro" é também uma nova maneira de encararmos a nós mesmos; significa ter um olhar atento à condição de ser humano que traz questões comuns a todos: estudantes, professores, gestores, público e etc. Buscar um "acordo adequado", no contexto estudado pressupõe a criação de espaços para debater a pluralidade musical e as desigualdades sociais que sustentam o quadro dessas práticas educativas:

> O que sim é novo é tratar de mediar no espaço público (e nos espaços das isntiruiçõesnão-governamentais) aquelas dimensões do discurso crítico que abrem caminho para a existência "de interpretações diferentes ou divergentes que ultrapassam a necessidade de assumir definições rígidas" (TELLES, apud OCHOA, 2001, p. 214). [3]

Havendo espaço para debate e pensamento crítico sobre música e sociedade nas ações educativas em questão, uma diversidade de opiniões e divergências surgirão, em contraste com a reprodução musical acrítica que vem ocorrendo e que não abre espaço para que as diferenças e desigualdades sejam problematizadas pelos participantes. Para além de uma prática educativa em música que reproduz acriticamente determinados conteúdos musicais, e/ou artísticos, por meio de uma formação que muito se assemelha à formação de um profissional técnico, a intenção aqui é sugerir que seja considerada (de preferência, priorizada) a participação das crianças e jovens na própria elaboração dos projetos e na própria elaboração do fazer musical (considerando a diversidade de opiniões, desejos e concepções que essa abertura provavelmente irá proporcionar) de forma que se faça presente

---

[2]La metáfora del diálogo expresa que, para obtener una comprensión intercultural, es preciso reconocerse a símismo (esto es, supropria cultura), reconocer al Otro y dialogar conel Outro sobre la base de laAlteridad que nos constituye. Esto significa admitir que 'yoesun Outro' (Rimbaud) antes de poder descubrir que 'elOtro es unyo' (Todorov, 1989: 49). En este diálogo nadietienela última palabra, ninguna voz reducela outra a una simplecondición de objeto y elotro es reconocido como sujeto (Todorov, 1982: 311). La finalidaddel diálogo es, pues, obtener una comprensión intercultural. Como toda comprensión se trata de uma aproximación, obtenida de varias maneras a traves del diálogo, esto es, de una mutua corrección de lacompresión por cada participante hasta llegar a um acuerdo adequado sobre toda interacción particular (Marcus y Fischer, 1986: 29) (PELINSKI, 2000, p. 12).

[3]Lo que síesnuevo es tratar de mediar enelespacio público [e nos espaços das instituições não-governamentais] aquellas dimensiones del discurso critico que abrencamino a la existência "de interpretaciones diferentes o divergentes y que escapan a lanecesidad de asumirdefiniciones cerradas e sustantivas" (TELLES, 1994; 50) (OCHOA, 2001, p. 214).

econstante o estímulo ao pensamento crítico e o diálogo sobre música e a vida social e política (ver ARAÚJO etall, 2006 e OCHOA, 2002). Isso torna possível que professores, estudantes, gestores e demais integrantes dessas práticas educativas em música construam espaços para a formação de sujeitos críticos e protagonistas de sua música, de seu tempo e realidade, espaços com potencial para desconstruir preconceitos e estereótipos, bem como relações de poder e apontado para saídas mais humanizadas.

Referências

ARAÚJO, Samuel etall. A Violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro.*TRANS Revista Transcultural de Música*, Barcelona, número 010, p. 1- 35, 2006.

CAMBRIA, Vincenzo. *Diferença: uma questão (re)corrente na pesquisa etnomusicológica*. In Música & Cultura n° 3. Disponível em<http://www.musicaecultura.ufba.br> Acesso em: 20 mar. 2011.

HERING COELHO, Luís Fernando. Música indígena no mercado: sobre demandas, mensagens e ruídos no (des)encontrointermusical. *Campos*, 5(1), p. 151-166, 2004.

HIJIKI, Rose SatikoGitirana. Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. *MANA*, Rio de Janeiro, 12(1), p. 151-178, 2006.

MORELLI, Rita da Cássia Lahoz. O campo da MPB e o mercado moderno de música no Brasil: do nacional-popular à segmentação contemporânea.*ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 83-97, jan.-jun, 2008.

PELINSKI, Ramón. *Invitación a laetnomusicologia*. Madri: Akal Ed., 2000. (ver Cap 16, "Etnomusicologiaposmoderna", IN PELINSKI, 2000)

SANSONE, Livio.Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. *MANA*, Rio de Janeiro, 6(1), p. 87-119, 2000.

SILVA, Alexandre Dias da.*As águas da Maré encontram-se ao Rio: a construção de uma memória coletiva para a Maré, diálogos e tensões.* 2006. Monografia (Licenciatura em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OCHOA, Ana MaríaGautier. *El sentido de losestudios de músicas populares enColombia.* In Actasdel III CongresoLatinoamericano de laAsociación Internacional para El Estudio de la Música Popular. Disponível em <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html> Acesso em: 2002.

OCHOA, Ana MaríaGautier. Políticas culturales, academia y sociedad. *Revista Venezolana de Economía y CienciasSociales*, Caracas, vol. 7, nº 3, p. 219-238, 2001.

Relações interdisciplinares no ensino de música - um relato de experiência nas escolas estaduais de tempo integral em Goiás

Aline Folly Faria
Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte
follyf@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo se apresenta pela necessidade de discussões sobre as questões da prática da Educação Musical no contexto escolar dentro das Escolas de Tempo Integral. A abordagem da educação musical no contexto escolar necessita de promover relações e conexões com/entre diferentes conhecimentos que, na maioria dos casos, os professores de música não estão acostumados. A interdisciplinaridade ainda é um assunto não dominado pela maioria desses profissionais, mas que está cada vez mais instaurada na prática da educação musical neste contexto. Um contexto exigente que implica em diálogos com outras áreas do conhecimento a fim de que a educação integral seja efetivada.

Palavras chave: Educação Musical; Interdisciplinar; Conteúdos Musicais e Extra Musicais.

A Escola Estadual de Tempo Integral (EETI)

O presente artigo pretende destacar o contexto da Educação Musical nas Escolas Públicas da atualidade, em específico, a realidade de algumas Escolas Públicas em Goiás que estabelecem um ensino integral a seus estudantes.

Segundo o documento que apresenta as Escolas de Tempo Integral do Estado de Goiás (GOIÁS, 2006), o currículo se propõe a acontecer a partir de um novo conceito, com perspectiva de uma educação inovadora, criativa, de qualidade e abrangente. Além de assegurar de forma interdisciplinar e contextualizada a articulação das expectativas de aprendizagem e dos conteúdos entre os dois turnos, a Base Nacional Comum (matutino) e a Ampliação de Aprendizagem (vespertino).

Nesta ampliação do tempo escolar o estudante passa por uma rotina diária diferenciada: no turno matutino acontece o trabalho com os conteúdos do currículo básico; almoça na escola e, no segundo turno (vespertino) o estudante se reagrupa[1] em oficinas, trabalhando por uma hora e quarenta minutos as vivências propostas pelo professor. Seguem na sequência o lanche e o recreio e, após esse momento, o estudante é novamente reagrupado ou ainda, se desloca para uma oficina de permanente[2] podendo ficar com sua própria turma do

[1] O reagrupamento foi uma forma democrática que o Ciranda da Arte encontrou para distribuir e trabalhar com eficácia as oficinas artísticas, esportivas e as de integração social. Assim, os estudantes escolhem no início do ano letivo o que querem fazer e montam um cronograma de seus horários. Eles se reagrupam, reunindo várias turmas em uma, de no máximo, 20 estudantes. Ex.: 1º ao 3º anos fazem (os que escolheram) a oficina de teatro.
[2] São as oficinas em que os alunos estão em turmas fechadas. Estas oficinas são consideradas de reforço escolar.

período matutino. As atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes são vivências de atividades lúdicas que se relacionam aos componentes Curriculares de Base Nacional Comum e promovem a pesquisa, a ampliação do conhecimento, dentre outros. Ex. Resolução de Problemas Matemáticos (RPM), Orientação de Estudo e Pesquisa (OEP), por exemplo.

Portanto, o tema deste trabalho envolve a reflexão em torno de todo o contexto acima apresentado, especialmente acerca das práticas das Oficinas de Música no período de Ampliação de Aprendizagem (vespertino).

O Contexto das Oficinas

Para que os conhecimentos constituam uma formação integral, as práticas precisam abandonar a fragmentação e estabelecer uma relação de dinamicidade, movimento e percepção da complexidade que o contexto EETI exige.

A autora do presente artigo trabalha no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte[3], atuando na equipe da EETI, que trata da organização das oficinas artísticas durante o reagrupamento nas EETIs. Nesta prática, uma das propostas do trabalho desta equipe é o acompanhamento dos professores nas escolas, observando suas aulas e auxiliando no planejamento das mesmas, orientando-os dentro da Matriz Curricular em Arte[4], propondo uma prática coerente e formando um plano de curso em cada área.

Foi proposto para o trabalho do ano de 2011 que as ações fossem realizadas baseando-se em um dos eixos norteadores que compõe a Matriz Curricular – Identidade Cultural, com o intuito de trabalhar a unidade entre as quatro Escolas de Tempo Integral em Goiânia, duas em Inhumas, uma em Anápolis, uma em Palmeiras de Goiás e uma escola em Paraúna.

Música e Complexidade no contexto EETI

A partir deste acompanhamento foi constatada a necessidade de orientação e estruturação da forma de se trabalhar a Arte, destacando a Música nas EETIs. O acompanhamento da realidade nessas escolas pela equipe EETI revela a necessidade de esclarecimento e de discussões sobre as práticas das linguagens artísticas, sobre a formação

[3] É uma extensão da Secretaria de Estado da Educação de Goiás que trata do currículo e formação continuada dos professores em arte: música, artes visuais, teatro e dança, além de áreas afins como, contação de história e capoeira.

[4] Uma proposta da SEDUC de orientação curricular em arte no Estado de Goiás, que propõe concepções em arte que levem em conta os sujeitos e suas diversidades culturais, de forma a estruturar uma unicidade na prática artística no Estado.

docente, sobre a integração entre as linguagens artísticas, o planejamento das aulas, sobre a Matriz Curricular e a realidade do reagrupamento.

Constatou-se que a educação musical dentro das escolas de educação básica necessita[5] dialogar com outros conhecimentos, obtendo assim, uma relação que permeia entre conteúdos musicais e extra musicais. Estes conteúdos são aqueles que contextualizam e promovem a compreensão crítica do aluno, enriquecendo a compreensão musical, a compreensão de si mesmo, de sua realidade, além de promover aulas mais lúdicas e interessantes, pois se relaciona com questões que são vigentes na atualidade (globalização, mídia, etc.).

A proposta do Ciranda da Arte é trabalhar com um eixo temático, a fim de promover uma integração entre as escolas, bem como entre os professores dentro de cada escola. Desta forma, o Eixo Temático escolhido para 2011 foi *Identidade Cultural* e o autor que embasou a proposta foi Stuart Hall com seu livro: *Identidade cultural na Pós-Modernidade* (Hall, 2001), em que mostra o impacto da globalização sobre as identidades culturais. Ele ressalta que as identidades são múltiplas e não existe mais uma identidade fixa. Ele trata a identidade cultural em três perspectivas: na tradição, na globalização e no hibridismo entre global e local, surgindo o novo termo Glocal. São estes tópicos que nortearão a construção dos planejamentos e conteúdos a serem abordados.

É importante ressaltar que foi nesse ponto das relações com outros conhecimentos, que algumas dúvidas surgiram na prática dos professores: “como trabalhar a identidade cultural se eu tenho que fazer os meus alunos tocarem flauta?” “Se eu abordar a tradição, seu contexto, história, etc., eu vou dar aula de história da música e não de coral”. “Falar sobre identidade com meus alunos não tem nada a ver com música. E o ensino de violão?”

Ocorreu uma preocupação do professor de como abordar os conteúdos musicais relacionados com os extra musicais (eixo temático). Observou-se que o olhar do professor de música ainda está focado na teoria musical e na parte prática do instrumento, o que dificultou a abertura para um trabalho mais abrangente.

Assim, a partir disso, algumas questões importantes são levantadas: de onde vêm essa dificuldade de relacionar diferentes conteúdos com a música? Em que momento da formação dos professores de música são abordadas essas possibilidades e questões?

Segundo Figueiredo (2010), uma das formas de entender a área da Educação Musical na atualidade é perceber seu caráter interdisciplinar, que congrega a música e a educação em

[5] Esta necessidade vem dos próprios alunos que querem vivenciar músicas que vêm de seu contexto.

suas questões. Dessa forma, faz-se necessário relacionar tanto os aspectos do ensino como os musicais, buscando compreender como acontece a aprendizagem dos elementos musicais e, como são ensinados esses elementos em diferentes contextos. Para o autor, “as diversas interseções que se estabelecem entre música e educação, de forma abrangente, implicam na possibilidade de relações com outras áreas de conhecimento” (FIGUEIREDO In Freire, 2010, p. 156). Para Kraemer (2000), a educação musical é complexa, por isso necessita do entrelaçamento com outras disciplinas.

Um exemplo de proposta

No início do ano foi proposto para a escola trabalhar por meio do eixo temático (Identidade Cultural) um tema qualquer, por exemplo, *Folia de Reis*. Se os professores da escola consentirem em trabalhar com a mesma temática cada área deverá abordar esse tema dentro das perspectivas de cada linguagem segundo Stuart Hall (2001), tradição, globalização e o hibridismo entre local e global - glocal. Dentro desta perspectiva, o professor deve criar um plano de curso com conteúdos divididos em unidades para trabalhar com coerência.

É importante ressaltar que desde o começo das aulas o professor irá trabalhar os conteúdos musicais, principalmente a prática, evitando que fique somente na teoria. Estes conteúdos precisam estar claros para o professor, necessitando um estudo e pesquisa, de forma que ele possa entrelaçar esses conteúdos musicais com os pontos do tema e do eixo temático que ele prefere destacar para o aluno.

Um exemplo de um plano de curso dentro da proposta do Ciranda é:

Eixo temático: Identidade Cultural

Nome da Sequência: *Festa*

Conteúdos

Unidade I – Tradição – A Folia de Reis (1º e 2º Bimestres)

1.1 – Abordagem do individuo

Quem é meu aluno?

Qual sua origem?

O que faz? O que gosta? O que isso tem a ver com minha identidade?

Músicas: levantamento prévio sobre os gostos musicais e tipos de músicas.

Exemplo de Atividade: apreciação de vários estilos musicais - alteridade – respeito a próximo.

1.1 – Que festas tradicionais conhecem?

Que festas tradicionais já participaram?

Que tipo de músicas os alunos já ouviram ou conhecem que são desse tipo de festa?

1.2 – Que características possuem a tradição?

Costumes, Valores, Crenças, Música, Comida, Vestimenta

Exemplo de Atividade: parâmetros do som e arranjo (com trecho de músicas tradicionais).

1.3 – Folia de Reis

Contexto sócio-histórico e cultural

Principais características

Tipo de música – Letra, Instrumental e Crença

Instrumentos

O Canto

1.4 – Prática musical

Ritmo

Canto (melodia, harmonia, estruturação, arranjo, registro, etc.)

– Apresentação - Mostra do resultado do processo trabalhado - *Um dia de Folia de Reis na escola.*

Serão trabalhadas com os alunos algumas músicas de folia de reis, desenvolvendo um trabalho de pesquisa em que o resultado é a semelhança de uma prática de Folia de Reis dentro da escola, com os elementos que o professor achar importante como, por exemplo: a música, os instrumentos, o estandarte, o palhaço, o verso e o canto. Cada casa, poderia representar uma casa, onde os foliões seriam recebidos.

Unidade II – Globalização – A festa na globalização. (3º Bimestre)

2.1 – 'Eu' inserido na Globalização

O que é globalização?

Contexto sócio-histórico e cultural

O que eu faço para ser e estar globalizado?

Existe tradição na globalização?

2.2 – Músicas globalizadas

Características

Ideologias por trás das músicas

Música de Massa

2.3 – Festas globalizadas

As ‘Raves’

Características: posturas e posicionamentos dos jovens, o DJ, o som.

Tipos de Músicas

2.4 – Construindo uma ‘rave’.

-Trabalho de arranjos e composição de músicas eletrônicas utilizando o celular.

- Apresentação em grupo.

- Atividade extra: Pesquisa sobre a Folia de Reis pelo mundo.

Apreciação e análise: diferenças e semelhanças com o Brasil.

Unidade III – Glocal – A Folia de Reis na Rave

3.1 – Quem sou eu em Goiânia? Qual minha identidade?

O que faço?

O que gosto?

O que escuto?

Que músicos goianos eu conheço?

3.2 – Festas tradicionais em Goiânia

A Folia de Reis em Goiânia

3.3 – Mesclando Folia de Reis e a Rave. Será no que vai dar?

Pesquisa sonora (música eletrônica e sons do cotidiano)

Pesquisa cultural (vestimentas, instrumentos, canto, posturas, dança,

Materiais (serão adaptados ao tema principal da festa, ou folia, ou rave)

Hibridismo (softwares – construção sonora no computador)

Gravação de um vídeo. Mostrar no horário do intervalo - Interação com os colegas.

Há uma busca na atualidade por estruturar uma Educação voltada para o conhecimento que construa novos significados, que dialogue com diferentes conhecimentos e que permeie as várias projeções de um sujeito: suas relações sociais e profissionais. Desta forma, entende-se que é na complexidade e em seus meandros - contextualização, diferentes olhares para um mesmo problema, criatividade, percepção multirreferencial e multidimensional, sentipensar, interligação e conexão, e outros - (MORIN, 2004; MORAES, 2007), que a abordagem do docente deverá ser organizada, a fim de desenvolver sua prática e alcançar o indivíduo contemporâneo de maneira integral.

Considerações finais

Pode-se perceber através desta proposta de plano de curso que a prática musical está em todo o momento dialogando com elementos extra musicais.

Assim, este artigo conclui levantando algumas questões para serem discutidas e repensadas: porque ainda é tão difícil para o professor compreender que o contexto escolar é diferenciado do contexto de uma escola específica de música? Porque o professor sente dificuldades em desenvolver um trabalho musical de forma contextualizada e significativa? Quais conteúdos devem ser abordados no contexto escolar? Como está acontecendo e como deve acontecer o ensino musical na educação básica? Quais as principais características que o professor de música da educação básica necessita ter para atuar nesse contexto?

Acredita-se que para que estas questões sejam compreendidas seja necessária a observação e discussão de algumas dimensões em que o professor construiu ou constrói sua trajetória. Nelas, se envolvem algumas perspectivas que contribuem para que sua prática seja desenvolvida de uma ou de outra forma.

Pode-se destacar em primeiro plano a formação do professor, aquela pela qual ele construiu e constrói seu conhecimento, vivenciando práticas das quais toma como princípio para suas próprias práticas, seria uma reprodução do que vivenciou. Em muitos casos, foram vivências tecnicistas e fragmentadas, colaborando para a dificuldade de conexões e relações com diferentes conhecimentos que são exigidos no desenvolvimento de suas práticas no dia-a-dia. Nesta perspectiva engloba-se a visão de mundo e pedagógica.

O segundo está relacionado à realidade enfrentada no ensino regular, tanto a rotina da escola – salas lotadas, alunos que não gostam de fazer a disciplina música, indisciplina, programações especiais que se acumulam, dentre outros; quanto o enfrentamento do sistema – salário baixo, pouca valorização e apoio, estrutura, muitas vezes deficiente ou inexistente, muitas horas de trabalho para alcançar um bom salário e pouca autonomia de ação disciplinar dentro de sala, dentre outros. Esse contexto, em muitos casos, não corresponde às expectativas do indivíduo-professor, exigindo dele atitudes, pensamentos e posturas que não foram adquiridos, programados, construídos, ou mesmo vivenciados, o que gera descontentamento e desestimulação.

A partir dessa reflexão, é importante atentar à questão de que até que ponto o professor, depois que está no dia-a-dia da escola, tem condições e disposição para se aperfeiçoar e estudar, crescer e oferecer algo novo e ressignificado. É importante notar que essa ressignificação deve primeiro, acontecer com o próprio professor para depois atingir o aluno. Mas, será que há tempo, disposição, percepção e, principalmente, condições para isso?

Referências

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Considerações sobre a pesquisa em educação musical In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizonte da pesquisa em música***.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 155-175.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência do Ensino Fundamental. *Diretrizes pedagógicas para a Escola Pública de Tempo Integral do Ensino Fundamental:* Possibilidade de Integração e Ampliação de Oportunidades. Goiânia: 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade***.** Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Título original: The question of cultural identity.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. Trad. Jusamara Souza. In: *Em Pauta*, v.11, n. 16/17. p.50-73, PPG em Música/ UFRGS, 2000.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, de La Saturnino. *Sentipensar:* fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem – feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Repertório musical infantil: o que ouvem as crianças na educação infantil?

Mônica Luchese Marques
UnB
monicaluchese@hotmail.com

Maria Cristina C. C. de Azevedo
UnB
criscarvalhocazevedo@gmail.com

Resumo: O repertório musical na Educação Infantil é diversificado e envolve músicas que as crianças aprendem na família, na rotina da escola e com os seus pares. Nesta comunicação apresentamos o resultado parcial da pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é compreender a ação pedagógica de professor de Música na Educação Infantil. Os dados foram coletados por meio de um questionário auto-administrativo aplicado aos pais/mães de crianças que frequentam uma escola regular de Educação Infantil em Brasília-DF. O objetivo desse instrumento é o de conhecer a opinião desses sujeitos sobre a aula de Música, sua importância e sua influência na rotina família. Aqui serão apresentados somente os dados referentes a primeira parte do questionário que envolve as vivências musicais familiares, englobando assim, o tipo de atividades musicais que as famílias realizam com as crianças, os tipos de músicas que a família mais escuta e o repertório musical da criança. Os resultados nos mostram a grande influência da família e da escola nas preferências infantis.

Palavras chave: Educação musical infantil, repertório infantil

Introdução

Como afirma o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) "A Música está presente em diversas situações da vida humana" (BRASIL, 1998, p. 47). Essas diversas situações proporcionam uma diversidade de músicas e formas de escuta o qual estamos sendo defrontados diariamente. O cenário das instituições de Educação Infantil é uma dessas situações em que as crianças estão expostas à música com diferentes finalidades pedagógicas, musicais, recreativas e lúdicas. Como um recorte dos resultados da pesquisa de mestrado em andamento, que tem o objetivo compreender a ação pedagógica de professores de Música que atuam na Educação Infantil, a presente comunicação possui o objetivo de apresentar e discutir dados de pesquisa obtidos por meio de questionário auto-administrativo sobre a vivência musical familiar de crianças que frequentavam a escola particular de Educação Infantil estudada. A relevância desse questionário para a investigação em andamento é, a partir das respostas dos pais, investigar a influência das aulas de Música na rotina familiar.

O presente artigo está divido em quatro partes, a primeira trazendo os conceitos e as contribuições de diferentes autores sobre o "gosto" musical e o que influência a construção de preferências musicais infantis; 2) sobre a metodologia e aplicação do questionário; 3) apresentação e análise dos resultados e 3) as considerações finais.

Preferências e Música

Subtil (2006) afirma que entre as demais artes, a Música é a mais acessível ao indivíduo, devido a sua facilidade de aquisição e fruição dos objetos musicais[1] (SUBTIL, 2006, p. 25). Esse acesso a Música transpassa a barreira social e econômica formando vários conceitos de preferências e "gostos" musicais, vinculados as representações sobre o mundo. Para Bourdieu (1987) o "gosto" é um senso prático, esquemas de ação que orientam as percepções, as escolhas e as respostas do indivíduo dentro de um espaço social. (apud SUBTIL, 2006, p. 23). Porém essas representações não são estáticas, o fator social e interativo das relações humanas fazem com que as percepções individuais do grupo sejam internalizadas de formas diferentes e seja representadas nas preferências.

> [...] as disposições incorporadas e interiorizada manifestam-se nas preferências e nas representações suscitadas nas crianças sobre o mundo em que vivem, e são constantemente atualizadas, entre outros fatores, pelos modismos e inculcações resultantes da conjunção do *habitus*[2] e da situação. (SUBTIL, 2006, p. 20)

A transformação de preferência também ocorre na Música, visto que essa é também socialmente estruturada, internalizada e externalizada por meio de ações. A partir dessa relação às experiências passadas e presentes dão corpo a esse "gosto" do sujeito. Ou seja, tanto o *habitus* como o contexto atualizador das preferências vão incidir nas representações expressadas.

> Boudieu considera que a ideologia do 'gosto natural' opõe duas formas de competência cultural e sua utilização na aquisição da cultura: 'aprendizado total, precoce (...) efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio metódico e acelerado, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura (apud Ortiz, 1983, p. 97). A primeira seria a forma verdadeira da apropriação 'natural' da cultura, o desembaraço de uma relação quase familiar- capital cultural herdado. A fruição assim não passaria tanto pelo intelecto, mas pela vivência que é distintiva de classes no seio de um ambiente familiar culto e refinado. (SUBTIL, 2006, p. 26)

[1] Objetos musicais como: MP3, aparelhos e programas musicais, sendo transmitidos tanto em rádio como na televisão.
[2] O *habitus* para Bourdieu são "esquemas geradores de práticas- que se pode chamar de cultura, competência cultural (...) sistemas de estrutura interiorizada e condição de toda a subjetivação" (SUBTIL, 2006, p. 20)

O “gosto natural”, relacionado com as vivências familiares, e o aprendizado institucionalizado afirmam o cuidado e a responsabilidade da escola para a formação enriquecedora do individuo. O próprio Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) coloca a apreciação musical como um dos objetivos da Música nessas instituições infantis.

Porém a maneira que escutamos a música e a forma como essa pode ser explorada pela escola pode se dar de diferentes formas. Boal e Hargreaves (2003) categorizam a escuta em quatro modos diferentes: 1) Ouvir música de “fundo”; 2) Ouvir como acompanhamento de atividades; 3) Ouvir como atividade principal e 4) Ouvir e interpretar atividades musicais. (BOAL e HARGREAVES, 2003, p. 08). Esses modos podem se dar em atividades passivas e ativas de escuta. Sendo muito comum em crianças pequenas, de 0 a 5 anos, os dois primeiros modos.

A partir dessa influência do meio nas preferências das crianças e os diferentes modos de escuta que essa é submetida, em seus diversos contextos e situações que estão imersas, apresentaremos a seguir a metodologia do questionário aplicado aos pais de uma escola particular de Educação Infantil localizada em Brasília.

O questionário- metodologia

Foram aplicados 50 questionários destinados a pais/mães ou responsáveis das crianças que estudam em uma escola particular de Educação Infantil. Esse universo de questionários (50) corresponde a 58,82% de representantes das crianças que frequentam a escola, o total de alunos é de 85 crianças (100%). O instrumento metodológico foi aplicado durante cinco dias consecutivos após as reuniões de pais e teve o objetivo de entender e recolher dados sobre a vida social e musical dessas crianças fora da escola, no ambiente familiar.

O questionário é auto-administrativo misto, com perguntas abertas e fechadas. É um questionário curto e simples que visa apenas essa sondagem contextual. Seguindo as orientações de Babbie (2003), sua estrutura ficou definida como: primeiramente com perguntas fechadas e abertas focando a vivência musical da família, seguida de algumas informações da criança na escola, sobre a aula de música na escola e por fim alguns dados pessoais dos pais/mães. Essa estrutura foi pensada buscando o comprometimento e interesse dos participantes em responder, iniciando assim o questionário direto com o quê se quer saber com esse instrumento e por fim chegar aos dados mais íntimos do respondente, buscando o

não constrangimento dos participantes. O questionário foi dividido nas seguintes partes: vivência musical da família e criança; a criança na escola; a criança e a aula de Música; e dados pessoais dos pais/mães dessas crianças.

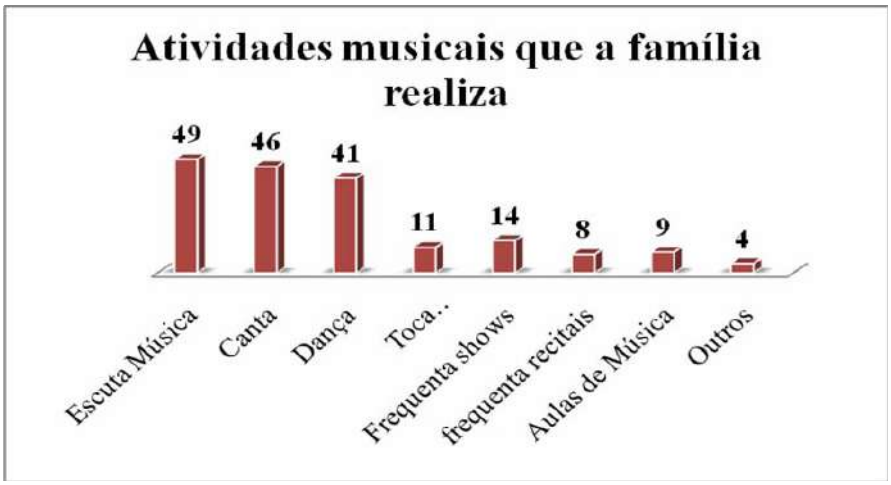
Os resultados aqui apresentados se referem somente à primeira parte do questionário aplicado, a vivência musical da criança. Respondendo a três perguntas: 1) Quais as atividades musicais a família realiza; 2) Tipo de Música que a família escuta e 3) e o repertório musical da criança.

Resultados

A influência da família na vivência musical da criança é muito importante. As atividades musicais que a família realiza em seu cotidiano ajudam no processo de musicalização da criança. No terceiro volume, sobre o conhecimento do mundo, o RCNEI (1998) afirma que

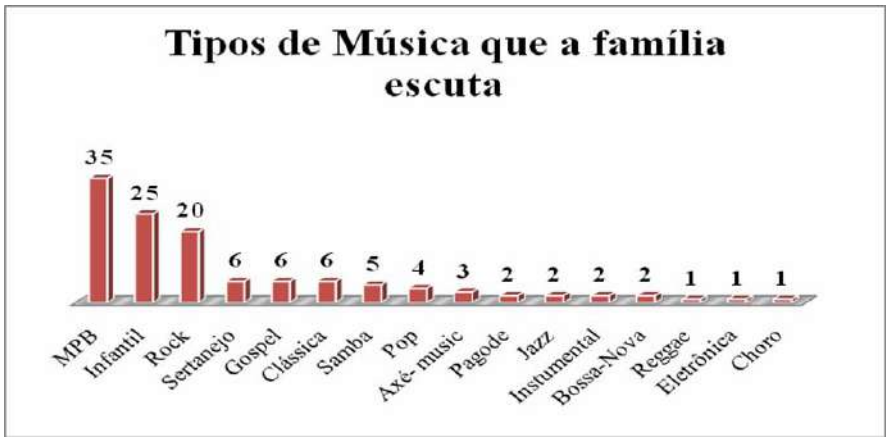
> O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons. (RCNEI, 1998, p. 48)

Assim, o aprender música inclui essas primeiras vivências musicais familiar em seu processo de construção do conhecimento musical. Para o mesmo documento a experiência musical integra a vivência, a percepção e a reflexão sobre Música (RCNEI, 1998). Quando perguntado aos pais quais as atividades musicais a família realiza com a criança a escuta musical foi a mais marcada, sendo assinalada por 49 pais que corresponde a 98% do universo, seguido do ato de cantar com 46 respostas (92%) e de dançar com 41respostas (82%). O gráfico abaixo demonstra os resultados encontrados a essa pergunta:



A categoria menos assinaladas pelos respondentes foi o de freqüentar recitais musicais, sendo marcada por apenas 8 (16%). No item que continha outros foi explicitada por três pais a atividade de assistir DVDs e por um o Ballet. Esses resultados demonstram o quanto as crianças estão imersas a ambientes musicais, porém a forma, ou o modo que se dá essa escuta não foi possível perceber pelas respostas.

Sobre o tipo de Música que a família escuta as respostas demonstraram variedade de estilos musicais, sendo apontadas: Infantil, Sertanejo, Rock, Axé-music, MPB, Clássico, Samba, Pop, Reggae, Gospel, Jazz, Pagode, Bossa-Nova, Instrumental e Música Eletrônica. Os pais ao responderem essa questão denominaram mais de um estilo musical, o que demonstra um rico cenário musical dessas famílias. A freqüência desses estilos nas respostas está na seguinte tabela:



Sobre o repertório musical das crianças pediu-se aos pais para listarem as músicas que as crianças mais gostam e cantam. Nas respostas, percebemos a forte influência de músicas

"folclóricas[3]" infantis, da mídia e do gosto musical dos pais ou do meio em que a criança está inserida. Partindo dessas três categorias, segue a tabela com as respostas dos pais:

Tabela 1: Repertório musical das crianças

Músicas Folclóricas	Músicas Midiáticas	Músicas dos pais/meio
Galinha Pintadinha	Xuxa	Imunização (Tim Maia)
Borboletinha	Tema da novela "Ti ti ti"	Mano Chao
Meu pintinho amarelinho	Hi-five (seriado americano)	Ana Carolina
Atirei o pau no gato	Amo você (Barney)	Menino da Porteira
Minhoca me dá uma beijoca	O Rei leão	Mama Mia
A canoa virou		Diante do trono para crianças
Alecrim		Hino do Flamengo
Cai cai balão		Hino Nacional
O sapo não lava o pé		O Rappa
Pirulito que bate bate		Leãozinho (Caetano Veloso)
Mister Sun		Los Hermanos
1,2,3 indiozinhos		Only you (Elvis Presley)
Pirulito que bate bate		Rita Lee
Parabéns para você		
Boi da cara preta		
Cabeça, ombro, joelho e pé		
Pintinho no telhado		
Sapo cururu		
Tic tic TAC		
Fui morar em uma casinha		
Marcha Soldado		
Uni du ni te		
Se essa rua fosse minha		
Peixe boi		
A Dona Aranha		
Pião		
Terezinha		
A barata		

A partir da tabela apresentada podemos perceber a predominância de músicas folclóricas no repertório infantil, muitas dessas são utilizadas na rotina da escola pesquisada, pelas professoras generalistas e pela professora de Música com diferentes fins e objetivos. Alguns pais relataram a presença das músicas especificas da aula de Música, como o nome de

[3] As músicas folclóricas definidas neste artigo são aquelas definidas por Subtil (2006) como uma arte coletiva e popular que pode ser considerada "uma manifestação de saberes e costumes imemoráveis, constitutivos de determinados grupos" (SUBTIL, 2006, p. 30).

“Bom dia” e “Boa tarde”, são cantadas no inicio das aulas. Dois respondentes do questionário apenas afirmaram que suas crianças cantam as “músicas da escola”.

A influência da mídia e da família na escuta infantil permite que os universos infantis e adultos se unam. (SUBTIL, 2006, p. 95). Essa afirmação pode ser percebida nos exemplos musicais relatados que se referem a programas de televisão e de músicas que não fazem parte do universo infantil e é claramente resultado da influência do meio nas preferências estudadas. Como exemplo, temos a mãe que afirma gostar de Sertanejo, como tipo de música que escuta, e afirmar que o filho gosta da música “Menino da porteira”.

Considerações Finais

A influência da família e da instituição de ensino, em que as crianças estão inseridas, em suas preferências musicais é bastante visível nas respostas dos pais/responsáveis no questionário. Essa relação reforça a importância do cuidado na utilização da Música pelas escolas de Educação Infantil. Como já apontado por Bessa (2007) a escolha do repertório a ser utilizado pelas professoras possui a presença de memória afetiva, o que afirma a característica da ação docente como pessoal. Porém, a ação pedagógica também possui o caráter social, sendo influenciada pelo contexto educativo e pela cultura. Esse caráter social é apresentado pelo estudo de Furlanetto (2006) que buscou as concepções de infância presentes no processo histórico da Educação Infantil, e como elas se articulam às canções ensinadas nessa tipologia de ensino. A utilização de canções sem a reflexão do docente sobre seus elementos musicais e não musicais e sem a aproximação da realidade contextual da criança em sua ação educativa pode gerar equívocos, desmotivação dos alunos ou a não exploração do conteúdo em sua atuação.

Os resultados desse questionário apontam o cenário musical que permeia as crianças estudadas e suas vivências musicais. Como práticas musicais fora da escola, percebemos a predominância do escutar (98%), do cantar (92%) e do dançar (82%) como as principais atividades musicais que os pais realizam com seus filhos. Outro resultado percebido é a variedade musical em que as crianças dessa escola estão imersas em suas casas. Essa variedade foi retratada também ao serem listadas as músicas que as crianças gostam, sendo categorizadas em Músicas folclóricas, de mídia e as apreciadas pelos pais ou presentes no meio em que vivem. Assim, foi possível compreender melhor seus comportamentos e respostas às aulas de Música.

Referências

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisa de survey. Editora: UFMG. 2003

BESSA, Beatriz De Souza. Não atire o pau no gato: o politicamente incorreto e memória na educação infantil. Dissertação de mestrado. 2007

BOAL PALHEIROS, Graça; HARGREAVES, David J. Modos de ouvir musica em criancas e adololescentes. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, n.º 5, p. 5-16, jan. 2003. Disponível em <http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol03-05/cem0501.pdf>. Acesso em jul. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3° volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Infância em pauta - um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de professores. Dissertação de mestrado. 2006.

SUBTIL, Maria José Dozza. Música Midiática e o Gosto musical das crianças. Editora: UEPG, 2006

Representações de estagiárias de música: transformando crenças e valores da docência na formação acadêmico-profissional

Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM/RS
claubell@terra.com.br

Resumo: Na última década, no Brasil, foram desenvolvidas pesquisas, no campo da formação de professores, com centralidade na implementação das políticas educacionais brasileiras, de modo especial da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica CNE 1/2002 e CNE 2/2002. No contexto da referida política pública nacional, focaliza-se esta pesquisa acerca das representações sociais de estágio do curso de Música da UFSM colocando-se algumas questões. Como o licenciando, em particular o estagiário, percebe e relaciona-se com o estágio supervisionado? Quais os significados sobre o estágio supervisionado que possui, em diferentes etapas do curso? Que valores o licenciando atribui ao estágio e como eles modificam-se ao longo do curso, de forma especial, ao longo do estágio supervisionado? Investigaram-se as representações acerca do estágio supervisionado de licenciandos de música, em diferentes etapas do curso. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2008 a 2010 com a realização de entrevistas individuais e grupais. Neste artigo apresentam-se alguns resultados finais da pesquisa.

Palavras chave: educação musical; estagio supervisionado; representações sociais.

A pesquisa: tema, problema e objetivos

A pesquisa focalizada no estágio supervisionado (ES) é relevante em estudos sobre o processo de formação acadêmico-profissional de professores tendo em vista que o ES é um momento de docência no qual os estagiários ainda são alunos mas também são professores, quando enfrentam o desafio de articular os conhecimentos construídos até então, fora e dentro do contexto do ensino superior, com as necessidades cotidianas de sala de aula e da escola, expressas pelos processos de ensinar e aprender e promover o desenvolvimento de seus alunos, no caso, através de uma ação educacional mediadora de educação musical. Frente a isso, o propósito da pesquisa foi investigar/pensar o ES a partir do campo teórico da formação acadêmico-profissional de professores de música e das Representações Sociais (RS).

O problema da pesquisa decorreu da percepção de que mesmo com as recentes contribuições teóricas e legais na formação de professores não tem sido modificada a sua forma de existência, problema que parece estar além do cumprimento da carga horária de 400h (BRASIL, CNE 01/2002). Certamente que a carga horária ampliada possibilitou um maior tempo de permanência dos estagiários em espaços educativos, com inserções mais efetivas no campo profissional, mas em termos de mudança de posição no interior do curso e

nas escolas[1] não se percebem transformações tão acentuadas, para além do tempo necessário para o desenvolvimento desta disciplina curricular.

O problema, então, não decorre somente da permanência alargada do estagiário na escola estando imerso em questões sobre como esse componente curricular é percebido no curso e como, ao longo da formação acadêmico-profissional, representações acerca do ES vão sendo construídas pelos licenciandos, articulando a formação teórica com teorias em ação.

Neste processo de ir e vir que marca a construção/desconstrução da docência no estágio supervisionado, muitas crenças, valores, concepções são trazidas/tramadas e se configuram em representações acerca de ser professor de música. Destaca-se que

> [...] a representação sempre se constrói sobre um 'já pensado', manifesto ou latente. A 'familiarização com o estranho' pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular supõe sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto de classificação. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 30)

Ao identificar e compreender as origens das RS sobre ES, como um sistema de ideias, valores e práticas, são postos os conhecimentos sobre estágio supervisionado, ensino e educação musical, internalizados ao longo da trajetória pessoal e acadêmica dos licenciandos, tecendo relações sobre como estes se manifestam e são transformados quando em realização de atividades de ES.

Com base no exposto, a pesquisa foi desenvolvida visando investigar as representações dos licenciandos-estagiários da Música-licenciatura da UFSM, ao longo da realização do curso, compreendendo significados, gênese e transformações, na visão dos alunos, sobre estágio supervisionado em música, sobre ser professor, estando então a docência fortemente implicada nesse processo.

Para tanto, propôs-se como objetivo geral, investigar as representações sociais sobre o estágio supervisionado em música de licenciandos de música da UFSM, em diferentes etapas do curso e, como objetivos específicos: (a) identificar as representações sociais que licenciandos têm sobre o que significa estágio supervisionado em música, em diferentes etapas do curso de licenciatura em música; (b) compreender as origens das representações sociais sobre estágio supervisionado em música na visão de licenciandos; (c) analisar as

[1] Na pesquisa, ficou evidenciado que as escolas como receptoras dos estagiários também não têm mudado suas posições com relação ao fato destes alunos permanecerem mais ou menos tempo em seu espaço em atividade de docência, o que acaba por naturalizar um processo que deveria ser reconstrutivo na relação instituição formadora e escola.

crenças e as perspectivas dos licenciandos do que significa o estágio supervisionado em música; (d) examinar as transformações das representações sociais sobre o estágio supervisionado ao longo da formação acadêmico-profissional.

Fundamentações

Na área de educação, pesquisas sobre ES destacam-se com trabalhos como os de Pimenta (1995); Almeida et al. (2002); Lima (2003); Pimenta e Lima (2004); Kulcsar (2005); Piconez (2005); Fazenda (2005); Freitas el al (2005); Terrazan et al. (2006), Bellochio (2009), Souza et al. (2009), Winch (2009), Agostini (2008), Fernandes e Silveira (2007); Wielewick (2010). As produções têm apontado situações reais vividas e possibilidades de transformação nas ações que constituem o ES como parte do processo de formação profissional do licenciando. De modo geral, os autores tomam o ES como uma importante etapa na formação acadêmico-profissional e orientam para que seja assumido consistentemente pelo curso formador.

Na educação musical, as pesquisas sobre os estágios supervisionados também têm sido recorrentes. Dentre alguns estudos já realizados os trabalhos de Tourinho (1995); Mateiro (2002); Mateiro e Téo (2003); Wille (2004); Buchmann (2008); Azevedo (2007); Beineke; Bellochio, (2005, 2007); Werle (2010).

Com relação ao campo das RS[2] uma primeira aproximação teórica ao conceito de representação social é revela que esta se constitui como

> [...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Jodelet (2001) compreende que criamos representações para vivermos no mundo, para dominá-lo, para problematizar e criar mecanismos de resolução de problemas. Deste modo, as representações são sociais, relevantes, possuem objetivo prático para o funcionamento cotidiano da vida dos seres humanos em sociedade, elas "nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária" (Ibid., p. 17),

[2] O primeiro cientista social a utilizar o conceito de "representação social" foi Serge Moscovici, em sua obra *La psycanalyse: son image et son public*, datada de 1961 (ALVES-MAZZOTTI, 2008; MARCOVÁ, 2006; ARRUDA, 2002; REIGOTA, 2002).

"são fenômenos sociais complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos: informativos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc" (JODELET, 2001, p. 21).

Metodologia

Na pesquisa, teve-se como objetivo estudar longitudinalmente as RS de um mesmo grupo de estagiárias do curso de Música da UFSM acerca das ideias, dos valores, das crenças e das orientações que constituíam esse campo curricular na sua formação docente. Partiu-se do pressuposto de que, ao longo desse período, muitas teorias de senso comum, somadas à formação acadêmico-profissional universitária da licenciatura adicionavam-se para configurar as representações acerca do ES.

Para realizar a investigação, foram feitas entrevistas ao longo de três anos com três licenciandas do curso, conforme critérios estabelecidos para a participação. As entrevistas foram organizadas em sessões de Entrevista Semi-Estruturada (ESE) com cada uma das participantes e de Entrevista Grupal (EG) com as três participantes, em três momentos distintos da pesquisa.

FASE 1 (2008/09)	**FASE 2** (2009/10)	**FASE 3** (2010/11)
ESE	ESE	ESE
EG	EG	EG

Gráfico 1: Quadro demonstrativo das etapas da pesquisa os procedimentos/instrumentos de coleta de dados.

O número de entrevistados iniciou em seis, mas devido à desistência do curso por alguns alunos, e abandono da disciplina de ES por outros, o grupo terminou em três estagiárias: Andreia, Luiza e Natália[3].

As três fases previstas para a realização da pesquisa tornaram-se significativas pela possibilidade de conhecer e examinar as transformações das representações sociais sobre o estágio supervisionado ao longo da realização do processo de formação acadêmico-profissional no curso de Música-licenciatura.

A análise dos dados seguiu as orientações da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

[3] Pseudônimos.

Achados: “estou procurando o meu jeito”

Ao longo do curso, as representações sociais foram sendo modificadas/transformadas/reorientando a relação das estagiários com o campo da docência. Na apresentação dos achados retomam-se os objetivos sem a pretensão/possibilidade de separá-los, devido ao fato de que as representações de um sujeito (licenciandas/estagiárias) com relação a um objeto (estágio supervisionado/docência) estão vinculadas a um todo, decorrendo de um contínuo processo de construção e reconstrução da realidade pelo sujeito que a produz. Da mesma forma “parece lícito afirmar que, se de um lado buscamos os elementos mais estáveis, aqueles que permitem a emergência de identidades compartilhadas, de outro trabalhamos com o que há de diferente, diverso e contraditório no fluxo do discurso social” (SPINK, 2004, p. 306).

As representações sociais que as licenciandas produzem sobre o que significa estágio supervisionado em música, em diferentes etapas do curso de licenciatura em música, têm seus percursos individuais, mas trazem traços comuns. Na primeira e na segunda fase, duas representações são destacadas. Objetiva-se o estágio supervisionado como “aplicar na prática uma teoria” e em ter um “modelo do professor”, o qual se produz pela imagem positiva ou negativa de um professor enquanto se está na condição de aluno.

Inicialmente, revela-se uma visão utilitarista e funcionalista do conhecimento aprendido que deve ser aplicado na prática. Com isso, as ideias de docência das estagiárias, neste primeiro momento da pesquisa, delineavam-se por desenvolver/apreender conhecimentos no curso e aplicá-los na prática escolar, quando no ensino de música para estudantes. Nesta perspectiva, é preciso lembrar que

> [...] a cisão entre sujeito e objeto, que tem nos coisificado, se reproduz na cisão teoria e prática, como se fora possível construir uma teoria sem que ela tenha passado pelo filtro da prática refletida em seu *locus* socio-cultural, e de uma prática sem reflexão, sem ter um cerne teórico, embora não explicitado (FERNANDES; SILVEIRA, 2007, p. 4).

Paradoxalmente, revelavam-se, nas narrativas, as lembranças de professores que as estagiárias haviam guardado como modelos de docência a serem seguidos quando estivessem em exercício profissional, o que em nada reflete a aplicação da teoria na prática. Com relação a isso, tem-se que a relação com o ensinar das estagiárias, naquele momento, estava marchetada no que Alves-Mazzotti nomina como “universos consensuais”. Dito de outra forma, o fato de ensinar baseando-se num modelo de professor, ressaltando os seus aspectos

positivos (ou negativos) é uma teoria de senso comum na formação de professores e carrega consigo o fato de que: “se deu certo comigo como aluno dará certo comigo como professor”.

Dessa maneira, vai sendo compreendido, com as estagiárias da pesquisa, que a origem das representações sociais sobre estágio supervisionado em música, na visão de licenciandas, em diferentes etapas do curso de licenciatura em música, está intrinsecamente associada a dois fatores (que se transformam ao longo do curso). De início, há as referências pré-formação acadêmico-profissional e, posteriormente, as referências passam a ser pessoalizadas, na busca de uma estruturação pessoal da docência. “*O que eu estou procurando é o meu jeito*” (ANDRÉIA). Sobre este segundo ponto, a partir da metade da pesquisa, já se iniciou a perceber as transformações.

Tardif e Raymond (2000, p. 6) enfatizam na formação de professores, “as fontes pré-profissionais do saber ensinar” são relevantes na constituição da docência; sobretudo aquelas vinculadas à história de vida pessoal e familiar do futuro professor que são “reatualizadas e reutilizadas, de maneira reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício” (Ibid., p. 7).

Outro ponto, que se pode observar, acerca da origem das representações da docência mistura-se com os saberes do curso de licenciatura e com as experiências musicais e pedagógico-musicais que vão sendo construídas ao longo do ensino superior de graduação, demarcando a relação entre o pessoal e o social na constituição de representações. “O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivência dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 67).

Ao serem analisadas, as crenças e as perspectivas das licenciandas na constituição representacional do que significa o estágio supervisionado em música e suas articulações com a educação musical na educação básica, nota-se o quanto o “mundo da escola”, no qual as estagiárias estavam vivendo a sua docência, demonstrava-se, a princípio, distante do mundo já vivido como aluna. A escola mudou para elas quando lhes provocou a sua atuação como estagiária (estudante), com saberes acadêmicos, mas, em muito, com exigências profissionais de ser professora (profissão).

Para as estagiárias, o ES em música ultrapassa o que pensavam ser a aula de música. A crença e a perspectiva quase que direta de que a aula de música seria realmente uma ”aula de/com música”, com as escolas de educação básica que se tinha, foi gerando outros pontos de vista. Com crianças pequenas, a preocupação com o cuidar e o educar foram desafios constantes. Com estudantes dos anos iniciais, dar aula de música implicava buscar, em outras áreas, possíveis relações com o que gostariam de trabalhar.

As estagiárias, sobretudo na Fase III da pesquisa, consideraram que as escolas não estão equipadas com materiais necessários para as aulas de música, bem como não dispõem de espaço físico adequado para atividades sonorizadas, como são as de natureza musical. Expressões como “as turmas são agitadas”; “Não se consegue trabalhar com composição, apreciação, execução musical – tem muito pouca concentração na turma”; “Tem que ficar o tempo todo chamando a atenção dos alunos”; “Parece que não estou dando aula de música” foram narrativas recorrentes. Com relação a este ponto, pondera-se que:

> Se há, por um lado, o reconhecimento de que o estágio tanto é uma etapa importante na formação de professores, quanto uma oportunidade da maior relevância para estar em contato com a escola, há indícios razoavelmente claros de que a organização institucional na universidade é pouco coerente com a necessidade de convívio com a escola. A organização de horários e atividades não favorece a realização de um trabalho integrado e reitera, nesse sentido a linha divisória entre o trabalho feito nas duas instituições. Acaba se fazendo, sob certo modo, um trabalho paralelo. O problema dessa analogia geométrica é que duas linhas paralelas, em tese, nunca se encontram. (WIELEWICK, 2010, p. 87)

Enfim, pode-se compreender que as transformações das representações sociais sobre o estágio supervisionado, ao longo da formação inicial de licenciandos em música, decorrem da ampla inserção das estagiárias em seu curso, participando como estudantes em disciplinas curriculares, mas também em outras atividades do curso. Decorrem dos aprendizados internalizados em sua formação pré-profissional e também das reflexões realizadas quando em estágio nas escolas, desafiando-se a fazer uma aula de música qualificada e que atinja interesses pessoais, da supervisão/orientação e da escola/espaço educativo. As representações sociais assim vão sendo modificadas, mantendo alguns traços comuns, já que as estagiárias têm uma idade semelhante e convivem no mesmo grupo social, mesma turma de faculdade, amigos e colegas músicos, mas modificando outros, na medida em que cada uma tem a sua subjetividade e produz-se diferentemente em seu processo de desenvolvimento como futura professora de música.

Por fim, considerando que “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321), percebe-se que a pesquisa contribuiu para o conhecimento dos valores, ideias e práticas sobre estágio supervisionado em diferentes etapas do curso de licenciatura. Somando-se a isto, a percepção de que a representação é social e, portanto, é preciso compreender que “pelo momento do estágio, vão passar todos os problemas do sistema escolar, todas as

deficiências do estágio, da universidade que o envia, da escola recebedora do aluno" (LIMA, 2003, p. 25). "O estudo das representações sociais dos professores expressa uma tentativa de compreender a forma pela qual as crenças, os valores, as teorias, enfim, os pensamentos sociais se integram com as práticas sociais desses profissionais, e estas com o processo de desenvolvimento dos seus alunos" (ALMEIDA, 2003, p. 149).

Finalizando a pesquisa, entende-se que as representações sociais das licenciandas, estagiárias em música, vão sendo modificadas ao longo da formação acadêmico-profissional e que o aspecto central trazido em relação à docência no ES carrega a aspiração positiva de ser uma boa professora de música nos diferentes espaços educativos.

Referências

AGOSTINI, S. A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimentos de estagiários e orientadores. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ALMEIDA, Â. M. O.; CUNHA, G. G. Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: reflexões e crítica*, Porto Alegre, n. 16, v.1, p. 147-155, 2003.

ALMEIDA, Ana Maria B. et al. *Dialogando com a escola.* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 127-147, no. 2002.

AZEVEDO, M. C. C. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários em música:* dois estudos de caso. 2007. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A prática educativa do estagiário de educação musical: relato de um caso. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2005, Pelotas. *Anais...* Pelotas: ABEM, CD- ROM.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. *Música Hodie*, Goiás, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro et al. Estágio supervisionado em música: representações de licenciandos do 4º semestre do curso de Música/UFSM. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM, 12., 2009, Itajaí, SC. *Anais*... Itajaí: ABEM, CD-ROM.

BUCHMANN, L. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2008.

Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 01/2002 E CNE/CP 02/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Diário Oficial da União, Brasília: Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. O papel do estágio no curso de formação de professores. In: PICONEZ, Stela Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* 11ª edição. Capinas/SP: Papirus, 2005. p. 53-62.

FERNANDES, C. B; SILVEIRA, D. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidade na licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, CD- ROM.

FREITAS, D. S. et al (Org.). *Caderno do II Seminário de Estágios Curriculares supervisionados...* Santa Maria: Imprensa Universitária, 2005.

GILLY, M. (2001) As representações sociais no campo da educação. Em: JODELET, Denise. (Org.), *As representações Sociais,* (pp. 321- 341). Rio de Janeiro: Ed UERJ.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais***.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

KULKSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* 11ª edição. Capinas/SP: Papirus, 2005. p. 63-74.

LIMA, M. S. L. et al. *A hora de prática:* reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 3ª edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MATEIRO, T. *Las practicas de enseñanza em la formación inicial del professorado de música em Brasil:* tres estúdios de caso. 2002. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Universidad del País Vasco, 2002.

MATEIRO, T.; TEO, M. Os relatórios de estágio dos alunos de musica como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n.9, set 2003. p. 89-96.

MARCOVÁ. *Dialogicidades e representações sociais:* as dinâmicas da mente social. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

PICONEZ, S. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* 11ª edição. Campinas/SP: Papirus, 2005.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores.* Unidade teoria e prática? 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA; M. S. *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez, 2004.

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e representação social.* 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Z. A. et al. Estágio supervisionado em música: representações de licenciandos do 4º semestre do curso de Música/UFSM. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM, 12., 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: ABEM, CD-ROM.

SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano:* as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TARDIF, M. T.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade***,** Campinas, v. 21, n.73, p. 209-244, dez 2000.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo et al. (Org.). Caderno de resumos do seminário regional estágio curricular na formação inicial de professores. 1ª edição. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2006. v. 500. 73 p.

TOURINHO, I. "Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu..." divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM***,** Porto Alegre, n.2, p. 35-52, jun 1995.

WERLE, K. *A música no estágio supervisionado da pedagogia:* uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2010.

_____. *Prática de ensino e formação de professores:* um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

WILLE, R. B. Estágio supervisionado: relatos de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: ABEM, CD-ROM.

WINCH, Paula Gaida. Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

Re-significando a história: relatos de uma experiência musical

André Gomes Felipe
UFSCar
andregfelipe@gmail.com

Matheus de Oliveira Pagliacce
UFSCar

Mariana Barbosa Ament
UFSCar

Natália Búrigo Severino
UFSCar

Resumo: Este artigo é um relato de experiência sobre o projeto "Música também ensina história", realizado na 7ª série "B" em uma Escola Estadual do interior de São Paulo, com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Música, no ano de 2010. Por meio de parceria proposta pela professora da disciplina de História, configurou-se um formato diferenciado de atuação, servindo como complemento ao conteúdo a ser exposto e como ferramenta para promover alterações comportamentais dos alunos. O trabalho culminou em composições feitas pelos próprios alunos, que foram apresentadas na Escola e na Universidade, e também gravadas em uma rádio. Neste artigo será descrito os objetivos do processo bem como os resultados alcançados.

Palavras-chave: história e música, educação musical escolar, educação e comunidade

Introdução e Objetivos

No início do ano de 2010, o curso de graduação em Música – Habilitação em Educação Musical da UFSCar, integrou o projeto interdisciplinar de apoio à docência, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Sua proposta visa à valorização do magistério mediante apoio aos estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior (BRASIL, 2009). Duas escolas da cidade de São Carlos foram escolhidas para a realização do projeto em parceria com a área de Música. No presente artigo, será relatada a experiência dos bolsistas que estão atuando em uma Escola Estadual, situada em um bairro periférico do município de São Carlos, que recebe alunos de diversos bairros da região, que possuem sérios problemas sociais tais como alto índice de desemprego, criminalidade, tráfico de drogas, etc.

A intenção principal do projeto PIBID é que as escolas coloquem suas demandas para as áreas participantes, visando uma proposta dialógica, e a partir destes desejos, os alunos e professores da universidade desenvolvem projetos em parceira com professores e

com a coordenação das escolas. Após um primeiro contato, surgiram duas propostas: a primeira sugeria a reativação da fanfarra escolar, e a segunda partiu do interesse de uma professora de área de História, em proporcionar aos seus alunos a integração de conteúdos musicais com os conteúdos da sua disciplina, com fins de melhoria do desempenho individual e coletivo da sala. Sendo assim, relataremos nossa experiência, enquanto alunos de graduação, sobre o exercício docente na 7ª série B.

Metodologia

A proposta de parceria do grupo de alunos do PIBID da Música nas aulas de História foi iniciada pela professora da disciplina devido à dificuldade de interlocução com os alunos mediante a exacerbação de hábitos e comportamentos inadequados dos mesmos no ambiente escolar.

Para nós, os primeiros contatos com a escola foram turbulentos, devido às condutas sociais dos alunos, dos mais diversos tipos: gritarias, bombas, brigas, **** entre outros comportamentos com os quais não estávamos preparados para vivenciar na perspectiva de futuros docentes.

Na primeira intervenção dentro da sala de aula, uma de nossas orientadoras e professora da Universidade, realizou as atividades, cabendo aos bolsistas somente a observação e interação mais próxima e individualizada com alguns alunos. A proposta foi trabalhar o conteúdo histórico da vinda da família Real Portuguesa para o Brasil, no século XIX, e por isso, foi proposta uma vivência a partir de uma música Barroca. Neste primeiro momento, a reação dos alunos perante as atividades propostas foi um tanto quanto indiferente; aparentemente, mais no sentido de resistência ao que estava sendo proposto do que uma efetiva falta de interesse. Os alunos mantinham conversas paralelas, aparelhos eletrônicos ligados com o som alto, havia saídas freqüentes da sala de aula e alguns alunos deitados nas carteiras, bem como pequenos grupos fechados à nossa tentativa de diálogo.

A partir das observações, nós bolsistas constatamos certa disparidade entre o tema abordado e a realidade sócio-cultural dos alunos. Apesar do êxito da atividade com seu desenvolvimento e contextualização histórico-social, não houve de fato uma identificação por parte dos alunos. Diante disso, as aulas seguintes, ainda aliadas ao conteúdo de história desenvolvido pela professora, foram elaboradas atividades com a preocupação de utilizar

músicas e/ou gêneros musicais que dessem margem à exploração de elementos musicais e sociais de origem popular.

Os conteúdos obrigatórios da disciplina que trabalhamos juntamente com a apreciação musical foram a Revolta de Malês e a Internacional Comunista.

Revolta De Malês

A Revolta de Malês foi um movimento de resistência por parte dos escravos mulçumanos que se rebelaram contra maus tratos sofridos, reivindicando a liberdade de praticarem sua religiosidade (Secretaria da Educação, 2009).

Enquanto a professora desenvolvia este conteúdo histórico, nós decidimos trabalhar com os alunos alguns cantos de escravos africanos que descrevessem a vida sofrida, mas que ao mesmo tempo retratavam a esperança de um povo unido. Fazendo algumas conexões com a temática, apresentamos duas músicas a eles, uma chamada "Shosholoza", de origem sul-africana, e outra chamada "Muriquinho Piquinino", de Minas Gerais; proporcionando assim uma experiência diferenciada de audição, através da escuta ativa, com a utilização de musicogramas1 (WUYTACK; PALHEIROS, 1995), visualização de videoclipes, movimentos corporais e análise das letras das músicas.

A sensação de estar à frente desta sala de aula, considerada pela escola a mais complicada e insatisfatória, deixava-nos um pouco nervosos, porém com o desenrolar das atividades, os alunos foram se envolvendo cada vez mais, a bagunça e a gritaria aos poucos foram diminuindo, e nós, os bolsistas, ganhamos espaço e confiança para realizar as demais atividades.

FIGURA 1 – Alunos durante a aula

[1] Musicograma: forma de notação alternativa que se utiliza de gráfico. Extraído do livro audição Musical Activa de Jo Wuytack e Graça Boal Palheiros

Essa foto ilustra o comportamento resistente e aparentemente desinteressado dos alunos no início do trabalho.

Internacional Comunista

A Internacional Comunista foi um organismo coordenador de diferentes organizações socialistas de diversos países, cujo objetivo era apoiar a ação da classe trabalhadora contra a ordem política, social e econômica, em meados do século XVIII e XIX. Destacando alguns elementos, como a essência ideológica de tais revoltas e os pontos em comum entre elas, o caderno de planejamento da disciplina de História, redigido pelos órgãos superiores de educação do Estado de São Paulo e adotado na presente Escola, possibilitou que desenvolvêssemos, juntamente com os alunos, reflexões sobre a presença de elementos como revolta, protesto e rebeldia nas artes – em especial, na Música.

Para tal fim foram escolhidos três gêneros musicais representativos de classes sociais distintas, a saber, RAP, Punk e MPB (Canção de Protesto), só que com um elemento comum: expressão de idéias contrárias à organização social estabelecida, em uma mesma época histórica – segunda metade do século XX. O objetivo foi levar os alunos à reflexão acerca da possibilidade de um indivíduo expressar sua opinião através da linguagem musical. Recordando também as músicas utilizadas nas aulas anteriores (inclusive a do período Barroco), traçou-se uma análise da estética musical, época e classes sociais. Seja da periferia (RAP), classe operária (Punk) ou pertencente à classe média alta (MPB) cada estética se afirmou devido ao mundo da qual emerge e das necessidades que os indivíduos têm de estar e modificar o mundo. Portanto, cada ser humano tem uma contribuição social a ser compartilhada, inclusive cada integrante da 7ª série B. Então, o que eles tinham para “falar”?!

Lançamos assim a atividade de composição. Em pequenos grupos, os alunos teriam que criar uma música que refletisse características da identidade pessoal e demonstrasse

posicionamentos perante a vida. Não foi estabelecido estilo como limitador. O resultado? O grupo de meninas de maior resistência à nossa atuação aderiu à atividade pela primeira vez desde que o trabalho começou, criando um Funk auto-descritivo onde suas ações debochadas e postura agressiva formaram o eixo temático; outro aluno, vítima de zombarias por parte dos companheiros de sala, fez uma música em homenagem à sua mãe, conseguindo a adesão de quase a totalidade dos colegas de classe para cantarem juntos. Ainda tivemos a participação de dois alunos, considerados os mais desordeiros, na atividade através da criação de um Rap retratando o cotidiano pessoal e suas insatisfações contra a autoridade e violência policial. A partir desse resultado os bolsistas elaboraram arranjos para as composições dando início aos ensaios de aprimoramento com a turma toda.

O resultado desses ensaios foi apresentado na Feira do Conhecimento (Novembro/2010), evento promovido pela Escola em parceria com o PIBID, cujo objetivo era mostrar aos alunos e à comunidade local os trabalhos realizados em diversas áreas do conhecimento durante aquele ano. A apresentação dos grupos da 7ª série "B" teve uma repercussão positiva tanto por parte do público presente como pelo corpo docente.

Depois dessa apresentação, os alunos tiveram a oportunidade de gravar suas composições na rádio da Universidade, e fazer uma visita ao campus. Após a gravação, a professora de História e nossa professora orientadora participaram de uma entrevista ao vivo na rádio, e as músicas gravadas foram tocadas durante o programa. Além da gravação, onde os alunos puderam levar para as suas casas um CD com suas vozes e com fotos dessas experiências, tiveram a oportunidade de deixar as amarras da marginalidade imposta por sua condição social e serem ouvidos por muitas pessoas, através de um instrumento de comunicação em massa.

Em outra oportunidade, os alunos se apresentaram também na abertura do I Encontro de Iniciação à Docência e Formação Continuada de Professores (Dezembro/2010), organizado pelo PIBID, que foi realizado na Universidade. A apresentação chamou a atenção de professores e alunos, bem como dos demais participantes do evento. Foi mais uma ótima oportunidade para os alunos da 7ªB, saírem de seu bairro e cantar para outras pessoas a história de suas vidas.

Nós, bolsistas, constatamos através dessas apresentações, o progresso dos alunos nas áreas musical e social que serão descritos, detalhadamente, no tópico abaixo.

Resultados e Discussão

Esta experiência com o projeto PIBID nos permite vivenciar e refletir nossa formação e futura atuação profissional como educadores musicais. Estar em sala de aula, conviver e construir com os alunos e professores, nos faz acreditar nas possibilidades do trabalho musical e nas potencialidades que a música desenvolve. Sobre essas potencialidades, Cruvinel diz:

> A música reflete o pensamento, o sentimento, os valores culturais, de grupos específicos e de toda a humanidade. Quando se fala em música, também se fala do respeito e amor à natureza, ao próximo, enfim, ao mundo no qual se vive. A atividade musical expande as percepções, objetivas e subjetivas, levando o homem a ter contato consigo mesmo, com o próximo (CRUVINEL, 2005, p. 244).

É nesta perspectiva, que a parceria entre Música e História pôde proporcionar uma conscientização dos alunos de seu papel e das possibilidades de transformação do mundo em que vivem. Segundo a autora, "a música na sociedade atual deve ser entendida como um poderoso instrumento de transformação, não só do indivíduo, mas do ser humano social, que vive em sociedade, pertence a um grupo". (CRUVINEL, 2005, p. 17)

No processo de transformação e tomada de consciência, estes jovens podem se desenvolver como cidadãos, e se identificar enquanto sujeitos, pertencentes a um grupo, com objetivos em comum, que os leva a se unir e se respeitar na busca da expressão, da igualdade e da humanização.

> Sabe-se que a igualdade é um conceito inatingível, já que cada ser humano possui, desde o nascimento, características pessoais, a partir de sua família e do seu contexto social, desenvolvendo de maneira mais ou menos intensa, suas potencialidades, seus talentos, dando uma direção a sua trajetória. Mas naquela sala, naquele momento, aqueles alunos eram iguais, porque estavam tendo a mesma oportunidade de se desenvolver, de se transformar, de modificar sua trajetória através de seu própria condição e vontade, resultado da sua escolha. Por meio da música, naquele momento, todos tinham o seu momento de igualdade, vivenciando a humanidade pouco exercida. (CRUVINEL, 2005)

Esta humanidade que a autora se refere, está presente ao longo deste trabalho, nos momentos que estes jovens têm a oportunidade de se expressar e de serem ouvidos, e neste processo vão se transformado e se sensibilizando. Podemos perceber que a música facilita este processo, mas é o fato de estar junto, de compartilhar a vida e de se abrir à relação com o outro que vem modificando esta turma e transformando nossa concepção do que é ser professor, assim como explicam Gadotti e Guttiérrez:

...educativamente, não são os resultados ou produtos finais do processo o que nos deve interessar, e sim o apalpar, sentir, degustar e recriar, pois é assim que estaremos consolidando o processo de maneira permanente e intensiva. Esse processo, com suas relações subjetivamente significativas é que educa e enriquece. (GADOTTI e GUTTIÉRREZ, 1999, p. 113)

Figura 2 – Alunos durante a aula 2

Alunos visivelmente mais colaborativos e socializados já no final do trabalho.

Figura 3 – Gravação na rádio da Universidade

Alunos e bolsistas em um momento descontraído de socialização durante a gravação.

Considerações Finais

Nesse momento, a nossa presença na Escola ainda era inicial, no entanto, os resultados obtidos foram notórios e significativos, principalmente levando em consideração o tempo em que foi realizado esse projeto – três meses. As mudanças no tocante à disciplina repercutiram em outras matérias e, mais especificamente no grupo, tendo em vista a observação de uma maior integração entre os próprios colegas de sala e destes com a professora de História.

Com esse trabalho pudemos solidificar as aprendizagens didático-pedagógicas vistas teoricamente na Universidade, além de praticar o exercício de planejamentos e relatos de aulas, vinculado a reflexões constantes. O fato de estarmos em grande quantidade (somos oito bolsistas), facilitou o processo de condução de uma sala numerosa, porém tivemos que aprender a lidar com opiniões e idéias distintas, e respeitá-las, tentando agregar um pouco do conhecimento de cada um nas atividades propostas, já que o planejamento era em grupo.

A experiência como docentes no ambiente escolar ainda é incipiente, mas nos permite construir coletivamente procedimentos didáticos de forma empírica e medir o retorno de nossas investidas. Estar em grupo nos transmite maior segurança em relação ao exercício docente, e ter a oportunidade de ingressar em tal contexto, ainda na graduação, nos proporciona uma experiência enriquecedora no sentido de nos preparar para a realidade do ensino público do país. Há um exercício constante de aplicação das teorias bem como a reflexão a partir da prática. Partindo disso, podemos compreender a importância da Educação Musical no contexto escolar. É um meio e um fim em si mesmo.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Programa institucional de bolsa de iniciação a docência. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2011.

Caderno do Professor: história, ensino fundamental – 7ª Série, 3º bimestre / Secretaria de Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Diego López Silva, Galydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli, Raquel dos Santos Funari, Paulo Miceli. vol.3 – São Paulo : SEE, 2009

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. *Audição Musical Ativa*. Portugal, 1995.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

GADOTTI, M; GUTTIÉRREZ, F. (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Trabalhando práticas sociais, valores e tradições culturais nas aulas de música na educação básica: Grupo de Pesquisa "Manifestações Musicais de Sergipe"

Rejane Harder
UFSE
rejane.harder@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é uma comunicação de pesquisa em andamento, que objetiva registrar as principais manifestações musicais de Sergipe. A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa sendo escolhido como principal método de pesquisa a História Oral Temática. A pesquisa fundamenta-se na idéia de Currículo Praxial de Elliott (2005) que visa "engajar estudantes em ações musicais (...) com uma íntima aproximação das reais culturas musicais", ou seja, o trabalho de práticas sociais, valores e tradições culturais num aproveitamento da cultura musical local no currículo em música destinado á educação básica (SOUZA|, 2004; SOUZA; MATEIRO; DEL BEN; OLIVEIRA., 2002, PENNA; MARINHO, 2010; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2010; GREEN, 2002). No momento estão sendo estudadas as seguintes manifestações musicais: Festa de São Gonçalo do Amarante, Grupo Afro-Crilibé-Maloca, Os Bacamarteiros (Carmópolis - SE), Grupo Cacumbi de Batinga (Japaratuba - SE), O Reisado de Sabu (Marimbondo, Pirambú - SE), Os Carêtas-Mascarados (Ribeirópolis - SE), Bandas de Pífanos (Laranjeiras - SE), o Ritmo Cumbi (Rosário do Catete - SE), Samba de Parelha, Grupo Iliaiô, A Vaquejada (Porto da Folha – SE) Quadrilha "Século XX" (Aracaju – SE), além do Forró Sergipano e suas variações. A finalidade didática da pesquisa é a elaboração de um material de ensino que possa contemplar músicas do cotidiano dos alunos, considerando as tradições culturais, incluindo as musicais, bastante presentes entre o povo do estado de Sergipe.

Palavras chave: Sociologia da Educação Musical; Currículos em Música; Sergipe.

Introdução

Muitos são os questionamentos e reflexões levantados desde a promulgação da legislação que institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras (11.769/2008). Alguns questionamentos de caráter mais filosófico abordam o "por que" ensinar (FOLKESTAD, 2006, apud GROSSI, 2007; COUTO; SANTOS, 2009), porém as questões que mais afligem os educadores musicais brasileiros na contemporaneidade, em face da urgência da implantação do ensino de música, são aquelas relacionadas aos conteúdos, bem como às práticas pedagógicas a serem adotadas. A realidade atual em grande parte do Brasil é que o ensino de música ainda não conta com definições claras a respeito de "o que" e "como**"** ensinar. De acordo com França (2007) "impõe-se a necessidade da construção e constante revisão de uma matriz curricular, cuja principal função é declarar que competências se esperam dos alunos ao final de um determinado segmento educacional". Apesar das propostas já existentes de uma matriz curricular em música (FRANÇA, 2006; FIGUEIREDO,

2000), ainda hoje, estabelecer um currículo oficial que atenda a todas as escolas do país torna-se quase uma impossibilidade devido às grandes diferenças culturais, socioeconômicas, raciais, entre outras.

Considerando as características peculiares do estado de Sergipe, situado na região nordeste do Brasil, o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe vem desenvolvendo desde o ano de 2009 um processo de pesquisa, conscientização, capacitação e prática pedagógica de seus alunos. A pesquisa em andamento, fundamentada em uma abordagem social (SOUZA, 2000, 2004, 2008; GREEN, 2002; OLIVEIRA, 2005, 2008; OMOLO-ONGATI. 2009), propõe como objetivo final a elaboração de um currículo de referência, bem como de um material didático, destinado aos 6º ao 9º anos do ensino fundamental, visando o aproveitamento das práticas sociais, valores e tradições culturais em atividades de apreciação, criação e execução musical (SWANWICK, 1979, 2003).

Fundamentação teórica

Uma abordagem social na construção de um currículo em música visa o processo de ensino/aprendizagem não apenas limitado a um conhecimento musical erudito, cristalizado dentro dos muros da escola, mas, também, como uma prática social. O alcance de tal objetivo implica na busca por estabelecer um diálogo do professor com as vivências e conhecimentos musicais do cotidiano dos alunos, bem como no aproveitamento das práticas musicais vivenciadas pelos mesmos fora do ambiente escolar (SOUZA, 2004).

De acordo com Pereira e Figueiredo (2010): “Ao propormos que há fundamentos sociológicos para a educação musical estamos considerando uma aula de música que estabeleça esse diálogo com os conhecimentos musicais dos alunos”. De acordo com Penna e Marinho (2010, p.72), existe “a necessidade de se considerar a vivência cultural do aluno e, sempre que possível basear o trabalho pedagógico sobre ela – ou seja, sobre a música que ele ouve e que faz parte da sua vida.” Porém, ao mesmo tempo em que uma abordagem sociológica na elaboração de currículos em música vem sendo discutida na academia, a realidade é que a aplicação da mesma na sala de aula ainda não é uma prática comum, sendo este um tema que desperta muitos questionamentos e incertezas principalmente por parte dos professores.

Elliott apresenta seu modelo de Currículo Praxial, no qual o ensino de música deveria consistir em uma aproximação entre culturas musicais. Para o autor:

> Um Currículo *Praxial* em música deve ser deliberadamente organizado para engajar estudantes em ações musicais (...) com uma íntima aproximação das reais culturas musicais. O currículo *praxial* imerge estudantes em projetos de fazer música que envolvem os padrões musicais, tradições, saberes a respeito das mesmas, aquisições de referenciais, sistemas de símbolos, gestos e estratégias criativas para a prática musical da qual esses projetos são parte (ELLIOTT, 2005, p.12).

Considerando o que continua a ocorrer em grande parte das aulas de música na atualidade, surge a questão: Como poderemos ensinar a partir de um currículo que promova a "aproximação das reais culturas musicais", se continuamos a ensinar música como se os alunos nada soubessem sobre o assunto e nem ao menos permitimos que estes "expressem interesses musicais diferente dos nossos" (SOUZA, 2004, p.9). Defendendo o aproveitamento da cultura musical local no currículo em música, Souza; Mateiro; Del Ben; Oliveira (2002, p. 59) afirmam que "trazer para dentro da escola os textos locais de música é uma forma de promover a aproximação e a interação entre a escola e o cotidiano dos alunos".

Na intenção de tranqüilizar os professores que ainda relutam em trazer as práticas musicais do cotidiano do aluno para dentro da escola, Green (2002) afirma que:

> Não há razão para se temer ouvir os interesses dos alunos ou tentar evitar que estes escolham músicas com as quais se identifiquem, desde que o que for feito com tais músicas possa prover os alunos com a oportunidade de imergirem na música através de atividades práticas do fazer musical (Green, 2002, p. 201).

De acordo com Penna e Marinho (2010, p. 172) a utilização das músicas do cotidiano dos alunos em processos específicos de ensino e aprendizagem visa "promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural". Os autores argumentam ainda que:

> Se nossa premissa estabelece a vivência do aluno como ponto de partida para a ação pedagógica, nossa meta final volta-se para essa mesma vivência, no sentido de ampliá-la, desenvolvendo os meios (de percepção, pensamento e expressão) para que o aluno possa aprender as mais diversas manifestações musicais como significativas, inclusive aquelas que, originalmente não faziam parte de sua experiência musical (PENNA; MARINHO, 2010, p.172).

As reflexões acima nos têm conduzido no processo de pesquisa em direção à construção de um currículo em música, bem como de um material didático direcionado ao ensino de música nas escolas do ensino fundamental do estado de Sergipe.

A realidade do ensino de música na educação básica no estado de Sergipe

No estado de Sergipe, a partir de pesquisa realizada no ano de 2009, foi constatado não haver nenhuma escola pública na qual a disciplina Música fizesse parte do currículo (HARDER, CHAGAS NETO; BARROS; FERREIRA; MACHADO, 2010). O curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe (UFS) é um curso relativamente novo que passou a funcionar a partir do ano de 2007. Sendo assim, no ano de 2009 a primeira turma da disciplina "Estágio Supervisionado" iniciou sua atuação ministrando suas primeiras aulas nas escolas públicas de Sergipe. A partir do ano de 2010 o ensino de Música nas escolas públicas de Aracaju passou a ser ministrado também por vinte bolsistas selecionados para participarem do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Ministério da Educação Brasileiro[1]. Em 2011 no estado de Sergipe já existe um total de sessenta e nove licenciandos em Música pela UFS (quarenta e três estagiários e vinte e seis bolsistas PIBID) ministrando aulas de Música em trinta e quatro escolas públicas de Ensino Fundamental na cidade de Aracaju, bem como no interior do estado.

Além de participar do PIBID, o Curso de Licenciatura em Música da UFS, desde o ano de 2010 participa do programa PRODOCÊNCIA[2]. No curso de Licenciatura da UFS, o PRODOCÊNCIA vem objetivando a capacitação dos bolsistas PIBID e de alunos da disciplina "Estágio Supervisionado". Daqui em diante as atividades desenvolvidas pelos dois programas serão mencionadas conjuntamente por serem desenvolvidas de forma simultânea e/ou complementar.

Primeiros passos da pesquisa

Partindo dos princípios apontados acima, foi iniciado através do PRODOCÊNCIA/PIBID um trabalho de pesquisa visando à elaboração conjunta de um plano de ensino efetivo e de material didático adequado.

O processo de capacitação foi iniciado com encontros semanais de pesquisa e laboratório, onde se principiou a busca conjunta por sugestões metodológicas e relacionadas aos conteúdos a serem ministrados. As reuniões do PRODOCÊNCIA/PIBID se iniciaram no ano de 2010 com dois objetivos principais: o primeiro seria a definição de "o que ensinar" nas

[1] Este programa foi criado a partir do momento em que a CAPES, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil passou, no ano de 2007 a oferecer programas voltados a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

[2] PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas - Iniciativa da CAPES/MEC que visa à capacitação de alunos das licenciaturas das universidades brasileiras com incentivos para a aquisição de recursos didáticos, livros específicos, bem como para a realização de atividades e cursos para seus integrantes.

aulas de Música para os alunos do Ensino Fundamental, ou seja, buscar a elaboração de um Plano de Curso destinado ao ensino de Música na educação básica para um primeiro semestre letivo. O segundo objetivo esteve relacionado ao "como ensinar" e visava os participantes do PRODOCÊNCIA/PIBID já atuando em sala de aula. Para alcançar esse objetivo, a primeira das três horas de cada reunião ficou destinada a discussões a respeito do cotidiano das aulas ministradas, sendo as duas últimas horas de cada reunião destinadas às atividades de pesquisa e elaboração do Plano de Curso.

Com a colaboração de todos os participantes do grupo, se chegou à definição de quinze temas, todos correlacionados e com atividades e apresentação de conteúdos musicais dispostos de forma progressiva. As aulas elaboradas a partir dos temas eram apresentadas pelos integrantes dos referidos programas durante as reuniões semanais e submetidas à avaliação dos colegas e coordenação do PRODOCÊNCIA/PIBID. A partir das observações realizadas durante a avaliação, cada plano de aula era revisto e a redação final do mesmo, bem como os recursos didáticos (vídeos, apresentações em *powerpoint*, áudios, jogos e etc.) eram disponibilizados no *blog*[3] criado pelos alunos, para serem aplicados por todos os participantes do programa em suas experiências em sala de aula. A elaboração das aulas foi fundamentada nos conceitos acima apresentados: levar em conta o cotidiano do aluno, suas vivências, contexto sócio-cultural e seus gostos pessoais (SOUZA, 2004; GREEN, 2002; HARDER, 2008). Foi também considerado, para a elaboração do mesmo as recomendações contidas no volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais– 5ª à 8ª séries (Brasil, 1998, p. 84) que recomenda a "Audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas."

Com base nas premissas acima, decidiu-se que as primeiras aulas seriam elaboradas a partir do conhecimento das preferências musicais dos alunos. Esse conhecimento se deu através da socialização oral do tema em sala de aula, da resposta a questionários escritos e da solicitação de que cada aluno trouxesse para a sala de aula sua música predileta (no celular, pendrive, em CD ou MP3/MP4). A partir desse contato inicial, nas aulas de música que se seguiram foi ouvido, pelo professor de música (estagiário ou bolsista) e pelos alunos, pelo menos um trecho da música de preferência de cada um destes. Esta abordagem serviu também como uma pesquisa informal do gosto musical dos alunos das escolas públicas da cidade de Aracaju. Os resultados relatados pelos participantes do PRODOCÊNCIA/PIBID que realizaram a sondagem em sala de aula apontaram para o *Hip Hop* em primeiro lugar, vindo o

[3] propibidmusica.blogspot.com

Rock em segundo lugar, sendo as próximas classificações destinadas a diversos gêneros musicais brasileiros, tais como o Forró e o Arrocha, entre outros. Sendo assim, a principal temática do Plano de Curso do primeiro semestre de 2010 foi a abordagem de gêneros musicais pesquisados pelos integrantes do PRODOCÊNCIA/PIBID durante todo o segundo semestre de 2010.[4]

Criação do Grupo de Pesquisa "Manifestações Musicais de Sergipe

Terminado o trabalho referente à elaboração do Plano de Curso do primeiro semestre letivo, os participantes dos programas PRODOCÊNCIA/PIBID já demonstravam tanto uma maior maturidade pedagógica, como um grande interesse pela pesquisa. Ao se iniciar uma nova busca conjunta para a elaboração de um segundo Plano de Curso houve um consenso a respeito da elaboração de um projeto de pesquisa fundamentado no conceito de Currículo Praxial de Elliott (2005, p.12), de acordo com o qual o ensino de música deveria ser uma aproximação de culturas musicais.

Com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre a cultura musical do estado de Sergipe e de aplicar tais conhecimentos no ensino de Música, foi criado o Grupo de Pesquisa "Manifestações Musicais de Sergipe". O referido Grupo de Pesquisa é composto atualmente por quatro professores e vinte e oito alunos, integrantes dos programas PIBID e/ou PRODOCÊNCIA.

Uma conscientização necessária ao se iniciar uma pesquisa de caráter etnomusicológico é a aceitação do conceito de "mudança cultural" (Netll, 1983, p.174-176). Tal aceitação implica em que, ao se estudar uma manifestação musical em um espaço informal não se pode afirmar que uma determinada cultura "é" como o observador a descreve. Só é possível descrever como o fenômeno musical e suas implicações (danças, instrumental, vestimentas) "está ocorrendo naquele momento". O papel do pesquisador seria então o de, além de observar e registrar a ocorrência de uma determinada manifestação musical, buscar, através de relatos e registros históricos, informações sobre os processos de transformação atravessados por tal manifestação (NETLL,1983, p.174-76; SPRADLEY and MCCURDY, 1975, p.574-575).

A pesquisa sobre as Manifestações Musicais de Sergipe

[4] Foi realizada uma pesquisa histórica bibliográfica, fonográfica, além da busca por vídeos e fotos, investigando as características dos diferentes gêneros musicais, de eventos musicais importantes, de instrumentos musicais característicos, entre outros aspectos.

A pesquisa em andamento, que objetiva registrar as principais manifestações musicais de Sergipe, iniciou com a distribuição das regiões do estado entre os integrantes do grupo. A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), sendo escolhido como método de pesquisa a História Oral (HALBWACHS, 2006; ALBERTI, 1989.p.52). Entre os três gêneros distintos de História Oral apontados por Meihy (1996), a saber: história de vida, história oral temática e tradição oral, foi escolhida para a presente pesquisa a modalidade história oral temática. As principais técnicas de pesquisa consistem em entrevistas documentadas por meio de fotografias, filmagens e gravação de áudio, havendo também a documentação de ensaios e apresentações envolvendo as manifestações musicais estudadas (LÜDK; ANDRÉ, 1995, p. 33). Estão sendo ainda investigadas fontes bibliográficas e documentários sobre o tema.

Antes do início do primeiro semestre letivo de 2011, os integrantes do grupo de pesquisa e participantes do PRODOCÊNCIA/PIBID iniciaram a escolha das manifestações musicais que cada um estaria estudando ao longo do ano. A pesquisa, com prazo de conclusão previsto para o mês de junho de 2012, já tem rendido resultados interessantes. Diferentes canções do folclore sergipano já estão sendo registradas e transcritas. Projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso sobre o tema já estão sendo desenvolvidos pelos integrantes do Grupo de Pesquisa, bem como um Anteprojeto visando um doutorado.

No momento estão sendo estudadas as seguintes manifestações musicais: Festa de São Gonçalo do Amarante, Grupo Afro-Crilibé-Maloca, Os Bacamarteiros (Carmópolis - SE), Grupo Cacumbi de Batinga (Japaratuba - SE), O Reisado de Sabu (Marimbondo, Pirambú - SE), Os Carêtas (Ribeirópolis - SE), Bandas de Pífanos (Laranjeiras - SE), o Ritmo Cumbi (Rosário do Catete - SE), A Vaquejada (Porto da Folha – SE), O Samba de Parelha, Grupo Iliaiô, Quadrilhas do Século XX, além do Forró Sergipano e suas variações.

A finalidade didática da pesquisa é a elaboração de um material de ensino que possa contemplar músicas do cotidiano dos alunos, considerando que as tradições culturais, incluindo as musicais, são bastante presentes entre o povo do estado de Sergipe.

Após a transcrição das entrevistas e das músicas, a sistematização dos resultados se dará através da edição das gravações e do resumo de cada pesquisa redigido de forma didática. As gravações em vídeo das manifestações musicais serão editadas e reduzidas a uma gravação de vinte minutos para cada manifestação. O resumo de cada pesquisa deverá fazer parte de um capítulo de um livro didático a ser editado acompanhado de um DVD com um panorama de todas as manifestações musicais pesquisadas. A publicação do livro didático

objetiva a sua utilização nas aulas de música, a princípio pelos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFS.

O referido material didático também deverá seguir a premissa de Swanwick (1979, 2003) de que em cada aula de Música devem ser desenvolvidas atividades de Apreciação Musical, Execução Musical (Performance) e Criação Musical (Composição e Improvisação).

O livro didático deverá conter sugestões de atividades de Apreciação Musical, onde os alunos assistirão aos vídeos das manifestações musicais sergipanas e lerão sobre aspectos históricos, sociais e musicais das mesmas, em um processo de imersão na cultura do seu estado. A partir das músicas colhidas nas pesquisas, serão sugeridas atividades de execução musical e expressão corporal através do canto das mesmas e da execução dos passos das danças pelos alunos, além de sugestões de performance destas músicas em instrumentos melódicos, harmônicos ou de percussão. Atividades de Criação (Composição e Improvisação) a serem executadas com os alunos, serão também sugeridas a partir dos ritmos das músicas do folclore sergipano, bem como de suas melodias, harmonias e letras.

O material didático resultante desta pesquisa será destinado primeiramente às escolas do ensino fundamental do estado de Sergipe (6º ao 9º anos). Considerando, porém, a importância de conectar os estudantes com as "músicas das culturas do mundo" (SWANWICK, 2003; COUTO; SANTOS, 2009; ELLIOTT, 2005), é objetivo do Grupo de Pesquisa "Manifestações Musicais de Sergipe" que professores de música e alunos de outros estados do Brasil, bem como de outros países possam ter acesso à parte da cultura musical do estado de Sergipe.

Referências

BARBOSA, K.; FRANÇA, Maria Cecília C. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não dire-cionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 22, p. 7-18, set. 2009.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public. 10. ed. rev. e aum. Paris: Editions de Minuit, 1985.

BRITO, Teca A. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 4.ed. São Paulo: Peirópolis, 2010.

CAPES/MEC. In: http://www.capes.gov.br - Acesso em 01/03/2011.

COUTO, Ana C. N.; SANTOS, Israel R. S. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. Revista Opus, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

ELLIOTT, David J. Praxial Music Education: Reflexions and Dialogues. Oxford: Oxford University Press, 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio L. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. Revista Arte Online, Florianópolis: Udesc, 2000. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/indexindice1.html. Acesso em 14/07/2011.

FRANÇA, Cecília C. Por dentro da matriz. Revista da ABEM, Porto Alegre, nº16, p.83-94, março de 2007.

_____. Do discurso "utópico" ao "deliberativo": fundamentos, currículo e formação de professores para o ensino fundamental de música. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, 2006.

_____, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composicao, apreciacao e performance na educacao musical: teoria, pesquisa e pratica. EM PAUTA. v. 13, n. 21, p.5-41, dezembro, 2002.

GREEN, Lucy. How Popular Musicians Learn: a way ahead for music education. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2002.

_____, Lucy. Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy. Hampshire: Ashgate Publishing, Ltd., 2008.

GROSSI, Cristina; NARITA, Flávia; BLEGGI, Leonardo; FERLIM, Uliana. Música popular na educação musical: um projeto de pesquisa-ação. In: Seminário de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia. ANAIS DO VII SEMPEM, 2007, p.103-109.

HARDER, Rejane; CHAGAS NETO, Antonio; BARROS, Ítalo W. S.; FERREIRA, Ricardo S.; MACHADO, Sandro D. Panorama do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Aracaju, Sergipe. XIX encontro da Associação Brasileira de Educação Musical. Goiânia: ANAIS DO XIX ENCONTRO DA ABEM, 2010.

_____, Rejane. *A "Abordagem PONTES" no Ensino de Instrumento*: três estudos de caso. Salvador, BA: Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, 2008.

MEIHY, José Carlos S. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Alda. Pontes educacionais em música. Salvador: Ed. P&A, 2008.

_____, Alda. Music Teaching as Culture: introducing the "pontes" approach. In: International Journal of Music Education. ISME, vol.23, n.3, p.205-216, 2005.

_____, Alda; HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. In: REVISTA CLAVES, n. 6, p. 70 – 83, novembro de 2008.

OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective. In: Revista da ABEM, n. 21, p. 7-14, março de 2009.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo M. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegra: Sulina, 2010, p.171-205.

PEREIRA, Emanuel.; FIGUEIREDO, Sérgio L.F. Fundamentos Sociológicos da Educação Musical Escolar.In: *www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/2010/MUSICA-05Emanuel.pdf* (p. 309-323). Acesso em 12/06/2011.

SOUZA, Jusamara (Org.). Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: SULINA, 2008.

_____, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, março, 2004.

_____, Jusamara (Org.) Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____, Jusamara; MATEIRO, Teresa. ; DEL BEN, Luciana; OLIVEIRA, Alda. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. In: Série Estudos 6, Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: MODERNA, 2003.

_____, Keith. A Basis for Music Education. London: Routledge, 1979.

Um retrato sociocultural dos estudantes de licenciatura em música da Universidade Federal de São João Del Rei

Carla Silva Reis
UFSJ
Carlasr73@hotmail.com

Resumo: Tendo como pano de fundo o contexto da recente ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil, o presente trabalho apresenta reflexões decorrentes da construção do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de licenciatura em música da Universidade Federal de São João Del Rei (MG). Por meio da análise de 140 questionários aplicados a estudantes ingressantes entre 2006 e 2011 no referido curso, buscou-se mapear a realidade sócio-econômica e cultural do público discente, bem como suas trajetórias musicais e aspirações em relação à formação universitária. Em linhas gerais, os dados permitiram aferir que um novo perfil de alunos se apresenta, ao que tudo indica distanciado das expectativas das instituições em termos de aspirações, habilidades técnicas e familiaridade com a cultura musical. A partir de uma leitura sociológica dos dados, ancorada principalmente nas contribuições de Pierre Bourdieu e François Dubet, este trabalho procura abordar algumas questões relevantes no cenário da educação musical superior no Brasil contemporâneo, a saber: a formação do músico-educador, a dicotomia licenciatura/bacharelado e a inclusão de novos públicos na universidade.

Palavras chave: licenciatura em música; democratização do ensino superior; perfil sociocultural.

Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit,
au moins faut-il le connaître.
Qui se présente, aujourd'hui,
à l'école, au collège, au lycée,
à l'université ?
(Michel Serres)[1]

Introdução

Por ser fruto de uma trajetória histórico-cultural ligada à cultura legítima, o ensino de música presente nas universidades brasileiras ainda reproduz, em larga medida, padrões herdados do modelo conservatorial europeu. Isso significa, dentre outras coisas, que o campo acadêmico musical pressupõe que houve, por parte dos estudantes, um extenso investimento educacional anterior ao ingresso no curso. Sendo assim, à graduação caberia aprimorar esse capital cultural (a competência musical), que por sua vez se configuraria como pré-requisito para um aproveitamento acadêmico satisfatório.

No entanto, essa realidade tem apresentado fortes mudanças em sua estrutura, reflexo, dentre outros fatores, de políticas de democratização e interiorização do ensino

[1] Antes de se ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso conhecê-lo. Quem se apresenta, atualmente, à escola e à universidade?

superior. Uma consequência direta de tais políticas é o aumento nos últimos anos do número de cursos de música, fato este que extingue ou minimiza a entrada de alunos por super-seleção, até então uma característica marcante dos cursos, que, por meio das provas de habilidade específica nos vestibulares, garantia o recrutamento daqueles mais capitalizados musicalmente. Assim, um novo perfil de alunos se apresenta, ao que tudo indica, distanciado das expectativas das instituições em termos de competências técnico-musicais e de familiaridade com a cultura legítima, sendo também muito mais heterogêneo socialmente.

Este trabalho decorre de minha pesquisa de doutorado, em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e pretende ilustrar empiricamente, mediante a apresentação de um retrato sociocultural de estudantes de licenciatura em música da Universidade Federal de São João Del Rei, as transformações ocorridas no perfil do alunado que está ingressando atualmente nos cursos superiores no país. Estudos que buscam compreender quem é e como pensa o público universitário representam tanto um subsídio importante para a elaboração de políticas educacionais quanto para a reformulação de concepções e práticas pedagógicas. Afinal, seguindo Dubet (1998, p.32), é possível indagar: "Pode-se massificar a escola sem transformar profundamente suas regras, seus métodos e seus objetivos?"

Um breve panorama do ensino de música nas universidades brasileiras

Os cursos superiores de música no Brasil são, em grande parte, herdeiros diretos dos conservatórios, já que muitos deles foram incorporados às universidades. Esse processo significou, *grosso modo*, uma transposição da concepção conservatorial europeia para o âmbito das universidades. Basicamente, a formação superior passou, então, a equivaler ao conteúdo dos últimos anos do conservatório, tal como atestam as propostas curriculares e os programas das disciplinas de instrumento. Algumas das principais características do modelo conservatorial são apontadas por Vasconcelos (2002): gratuidade do ensino; seleção do alunado; ensino individualizado; subvenção do Estado; gerenciamento por parte de músicos reconhecidos; ênfase na música profana; crença no talento; valorização da virtuosidade; ênfase na formação de músicos de excelência.

Atualmente, as universidades brasileiras oferecem cursos superiores de música nas modalidades bacharelado e licenciatura. Os cursos de bacharelado, oferecidos em diferentes habilitações e mais próximos do modelo conservatorial, visam à formação do músico e gozam de maior prestígio na hierarquia das modalidades. As habilitações, por sua vez, também possuem uma hierarquia interna, encabeçadas pelas habilitações em composição, regência e

piano. Já os cursos de licenciatura visam à formação do professor de música, tanto para a escola pública quanto para as escolas especializadas. Esta modalidade é oferecida com ou sem habilitação em instrumento. Assim como nos cursos de bacharelado, os alunos de licenciatura com habilitação em instrumento têm aulas individuais ou em grupo durante todo o percurso acadêmico. Esta característica faz com que esta modalidade se configure como um modelo híbrido entre a licenciatura sem habilitação e o bacharelado em instrumento ou canto.

Considerado um dos pilares da teoria sociológica de Pierre Bourdieu (1930-1992), o conceito de *campo* é bastante útil para nos auxiliar a compreender o espaço acadêmico musical. Segundo Bourdieu, nas sociedades diferenciadas, certos espaços de atividade humana tornam-se relativamente autônomos, não submetidos a uma lógica social única. Um campo é também concebido como um campo de forças, um espaço de conflitos, onde o que está em jogo são os monopólios da autoridade (ou competência) específica de cada campo: a autoridade cultural no campo artístico; a autoridade científica, no campo científico, etc (BOURDIEU, 2003, p.112).

Nesse sentido o que entendemos hoje por campo acadêmico musical caracteriza-se por lutas concorrenciais que consideram tanto valores do campo artístico, quanto valores do campo acadêmico, propriamente dito. Isso significa que o campo acadêmico-musical se inclina ora em direção à sua vocação "artística", ora em direção à sua vocação "acadêmica":

> Historicamente [...] o processo de integração da Música à Universidade em nosso país sempre acendeu resistências as mais diversas e, pode-se dizer, os seus efeitos ainda não foram plenamente assumidos pelas partes envolvidas: nem a Universidade adaptou-se bem às muitas especificidades que a Música tem em relação às demais áreas do conhecimento, nem tampouco a Música integrou-se à Universidade em todos os seus aspectos (BARBEITAS, 2002, p.76).

Como já afirmado, o campo acadêmico musical ainda tende a reproduzir o modelo conservatorial europeu. Entretanto, essa tradição tem apresentado mudanças em sua estrutura, que podem ser mais claramente observadas em algumas propostas de reformulação dos currículos e dos conteúdos programáticos das disciplinas que se organizam em torno da busca de uma alternativa ao modelo conservatorial. Outros indícios dessa luta interna no campo é o número crescente de trabalhos científicos que demonstram e questionam a inadequação do modelo à realidade brasileira (JARDIM, 2002) e às concepções mais atuais de educação (VIEGAS, 2007; ESPERIDIÃO, 2002).

Embora as reformas curriculares e o surgimento de trabalhos científicos que abordam a temática sejam os sinalizadores mais evidentes do questionamento do modelo conservatorial

na formação musical superior, temos presenciado, nos últimos anos, mudanças no perfil do alunado que põem em xeque não apenas o funcionamento prático do modelo, mas também as expectativas e representações ligadas a ele. Essas mudanças se relacionam, sobretudo, com o aumento da oferta de vagas para os cursos superiores de música e com a consequente redução da seletividade, um dos pilares do modelo.

O expressivo crescimento, na última década, de cursos universitários de música, assim como de vagas naqueles cursos já existentes, deve-se a fatores como: a homologação, em 2008, da Lei 11.769 (que institui a música como conteúdo curricular obrigatório em toda a escola básica a partir de 2011); a inserção da música popular no campo acadêmico musical brasileiro[2]; e as políticas de "democratização" e interiorização do ensino superior do governo federal (2002-2010).

Construindo o perfil

A criação do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de São João Del Rei no segundo semestre de 2006, se insere no contexto descrito de recente ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil. A cidade de São João Del Rei, situada no estado de Minas Gerais, é reconhecida nacionalmente por sua forte tradição musical e abriga duas orquestras amadoras centenárias, um grande número de bandas e o Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, o primeiro a ser criado no estado em 1953. Atualmente, o curso de música da UFSJ oferece onze habilitações, a saber: violino, viola, violoncelo, violão, piano, flauta, clarineta, trombone, canto lírico, canto popular e educação musical.

Para construir o perfil sociocultural dos alunos ingressantes entre os anos de 2006 e 2011 no referido curso de licenciatura, trabalhei com dados primários obtidos por meio da aplicação de um questionário. A amostra (n=140) engloba alunos pertencentes a todas as habilitações oferecidas e corresponde a 72% de uma população de 197 alunos que já se graduaram ou se encontram atualmente matriculados no curso. As habilitações na amostra se encontram assim distribuídas[3]:

[2] A música popular tem passado, nas últimas décadas, por um processo de legitimação dentro do campo acadêmico brasileiro. Atualmente é oferecida em várias universidades como curso (UNICAMP), habilitação (UFMG) ou disciplina.

[3] Embora os respondentes correspondam a 72% da população, a distribuição percentual da amostra é praticamente homóloga àquela que corresponderia a 100% do alunado do curso, ocorrendo apenas uma sub-representação na habilitação violão. A tabela nos mostra que há maior oferta de vagas na habilitação educação musical, seguida das habilitações piano, violino e violão, estas já tradicionalmente as mais procuradas. Vários são os fatores ligados ao predomínio da habilitação em educação musical, destacando-se: a perspectiva de ampliação do mercado de trabalho para o ensino da música na escola regular e a maior acessibilidade no processo seletivo.

Tabela 1: Distribuição da amostra por habilitação

Habilitação	*frequência*	*%*
Educação Musical	**38**	**27,1**
Piano	**21**	**15,0**
Violino	**17**	**12,1**
Canto Lírico	**12**	**8,6**
Violão	**11**	**7,9**
Flauta	**10**	**7,1**
Violoncelo	**7**	**5,0**
Canto Popular	**6**	**4,3**
Viola	**6**	**4,3**
Clarineta	**5**	**3,6**
Trombone	**5**	**3,6**
Não respondeu	**2**	**1,4**
TOTAL	**140**	**100**

Fonte: da autora

O instrumento metodológico utilizado procurou investigar a origem social dos estudantes, sua trajetória escolar e acadêmica, sua formação musical anterior ao ingresso no curso, suas expectativas profissionais e suas práticas culturais. Devido às dimensões reduzidas deste texto, apresentarei apenas a distribuição da amostra por sexo, os dados que caracterizam a posição social dos alunos, os que revelam como se deu sua formação musical e aqueles relativos às suas expectativas de atuação profissional.

A distribuição da amostra por sexo revela que 42,9% dos estudantes pertencem ao sexo feminino e 57,1% ao sexo masculino. Estes dados ilustram o crescimento da parcela masculina nos cursos superiores de música brasileiros no decorrer das últimas décadas. Algumas hipóteses explicativas para essa mudança, já que até a década de 70 as mulheres eram maioria absoluta, são: quebra do estigma da profissão como um ofício feminino; ampliação da oferta de habilitações socialmente consideradas mais masculinas; inserção das mulheres em cursos antes majoritariamente freqüentados por homens. Entretanto, o equilíbrio entre os sexos não se confirma se nos atentarmos para uma análise mais microscópica, isto é, no nível das habilitações. Neste nível, há uma predominância masculina nas habilitações violão, trombone e educação musical, e uma predominância feminina nas habilitações flauta, canto (lírico e popular) e violino.

No que concerne à posição social dos estudantes, os indicadores utilizados foram a renda familiar mensal, a escolaridade e a ocupação dos pais, bem como o tipo (público ou privado) de ensino médio frequentado.

Tabela 2: Renda do grupo familiar
(em salários mínimos)

	frequência	*%*
Menos de 3 sm	**43**	**30,7**
De 3 a 5 sm	**49**	**35**
De 5 a 10 sm	**38**	**27,1**
De 10 a 15 sm	**5**	**3,6**
De 15 a 20 sm	**1**	**0,7**
De 20 a 30 sm	**1**	**0,7**
Não respondeu	**3**	**2,1**
TOTAL	**140**	**100**

Fonte: a autora

A tabela acima revela que 65,7% das famílias da amostra ganha até cinco salários mínimos. Em sua maioria, pais e mães exercem atividades de baixa remuneração. Em relação à escolaridade dos pais (dado utilizado como indicador de capital cultural), apenas 26% dos pais possuem curso superior, sendo que 7% destes concluíram também cursos de pós-graduação. Já o percentual de mães que concluíram o ensino superior é 39%. Destas, 13% fizeram pós-graduação. Por fim, em relação ao tipo de estabelecimento de ensino médio frequentado, 76% dos estudantes o fizeram na escola pública[4].

Os dados apresentados revelam, portanto, um pertencimento majoritário às camadas populares. Esse resultado contrasta com estudos recentes (Prates, 2006; Braga, Peixoto e Bogutchi, 2001) que demonstraram um caráter elitista do curso superior de música de outra instituição – a prestigiosa Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), situada na capital desse estado – no qual a maioria dos ingressantes pertencia a famílias cultural e economicamente favorecidas. Ao que tudo indica, isso se deve tanto às políticas de ampliação do acesso ao ensino superior (das quais a UFSJ é fruto), quanto a outros fatores, tais como: a localização das instituições (capital/interior), sua notoriedade e antiguidade no campo acadêmico musical, além da oferta, por parte da UFMG, da modalidade bacharelado em instrumento (que goza de maior prestígio no campo e tende a atrair aqueles mais capitalizados).

[4] As escolas privadas são atualmente, no Brasil, reconhecidas por um ensino de melhor qualidade e, por este motivo, frequentadas pelas camadas mais favorecidas da sociedade.

Para descrever a formação musical dos estudantes foram utilizados dados referentes à idade de iniciação musical, ao local de formação e aos motivos que os levaram a escolher o curso de música. De uma maneira geral, não houve iniciação musical precoce, sendo que a maior faixa (33%) travou o primeiro contato com seu instrumento após os 15 anos. Os estabelecimentos de formação predominantes nas respostas foram os gratuitos, a saber: conservatórios (estaduais e municipais) e bandas. Apenas 32% realizaram sua formação musical em estabelecimentos pagos ou com professores particulares. Na questão que abordou a motivação para a escolha do curso, 86% indicaram a satisfação pessoal como principal motivo, sendo que 69% declararam terem tido incentivo e apoio dos familiares. Observou-se também a presença de músicos amadores na família em 61% das respostas, prevalecendo o aprendizado informal sobre o formal, que registrou apenas 13%.

A partir dos dados apresentados, concluímos que as trajetórias dos estudantes não correspondem ao ideal do campo que, como atestado pelos programas exigidos nas provas de habilidade específica dos vestibulares, pressupõe uma sólida e extensa formação musical anterior ao ingresso na universidade. Outro ponto interessante é a forte aprovação familiar na escolha do curso, fato que talvez decorra da grande presença de músicos nas famílias. Esse dado sinaliza a necessidade de se realizar investigações mais sistemáticas e aprofundadas acerca da relação entre ambiente familiar e formação musical.

Para finalizar este breve perfil, apresento os dados referentes às expectativas de atuação profissional após a graduação. Ao serem indagados sobre qual seria o campo de atuação profissional de sua preferência, a maior parte dos alunos (36%) apontou o trabalho como músico (instrumentista ou cantor), 26% o de professor de instrumento em escolas especializadas e apenas 16% indicou a atuação como educador musical na escola regular e em cursos livres. Os dados mostram uma identidade ocupacional muito ligada à execução instrumental e vocal, a despeito de se tratar de um curso de licenciatura. É interessante observar que a parcela de estudantes da amostra matriculados na habilitação educação musical (27%) é bem superior àquela que preferiria trabalhar como educador musical. Esses indicadores nos remetem à necessidade de discussões aprofundadas a respeito das identidades das modalidades oferecidas atualmente no ensino superior de música.

Considerações finais

Em linhas gerais, os dados permitiram aferir que houve um crescimento significativo no acesso de jovens das camadas populares aos cursos superiores de música no Brasil, o que parece se dever a fatores como as políticas de democratização e interiorização do ensino

superior, a perspectiva de ampliação do mercado de trabalho suscitada pela homologação da Lei 11.769, assim como a inserção da música popular na formação superior.

Verificou-se também um aumento da participação masculina de uma maneira geral, com especial destaque para sua predominância na habilitação educação musical, área ainda fortemente associada, no senso comum, com o gênero feminino. Ainda que possamos apontar a quebra do estigma da profissão de professor de música como um ofício feminino e a ampliação da oferta de habilitações socialmente consideradas mais masculinas como hipóteses interpretativas para esta mudança, o crescimento da parcela masculina nos cursos de licenciatura em música no Brasil ainda se constitui um objeto de investigação científica a ser explorado.

Os dados revelaram que embora prevaleça uma iniciação musical tardia, e eventualmente insatisfatória para os padrões vigentes, os jovens retratados demonstraram segurança e satisfação pessoal ao optar pelo curso de música, e contaram, em sua maioria, com o apoio familiar. Esses indicadores podem ser importantes para a construção de trajetórias acadêmicas de sucesso, já que na massificação do ensino "os alunos já não são selecionados na entrada do sistema escolar, mas, sim, durante os estudos, em função unicamente de seu desempenho" (DUBET, 2001, p.16).

Por fim, embora o quadro apresentado pareça bastante otimista, e antes de comemorarmos ingenuamente o sucesso da "democratização" do ensino superior de música no Brasil, não podemos nos esquecer de importantes e seminais questões, a saber: como as instituições, cuja tradição está ancorada no modelo conservatorial, recebem esse novo público discente? Qual o impacto dessas mudanças sobre as concepções pedagógicas e propostas curriculares vigentes nos cursos superiores de música? Como se dão as trajetórias acadêmicas daqueles que não estão, segundo o senso comum dominante no campo, suficientemente preparados para a formação musical superior?

Acredito que a reflexão em torno desses temas é tarefa fundamental para a educação musical no Brasil. A pesquisa de doutorado que venho desenvolvendo, pretende contribuir para esse debate**.**

Referências

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

BRAGA, Mauro; PEIXOTO, Maria C. e BOGUTCHI, Tânia. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG, Belo Horizonte. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.129- 152, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia***.** Lisboa: Fim de Século- Edições, 2003.

DUBET, François. A Formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, n.3, p. 27-33, 1998.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, p.5-19, 2001.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e práticas pedagógicas dos conservatórios. *Revista da ABEM*, n.7, p. 69-74, 2002.

JARDIM, Antônio. As escolas oficiais de música: Um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*. Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro. Escola de Música Villa-Lobos, n.2, p. 105-112, 2002.

PRATES, Francisca S. *A melodia da formação: um estudo das trajetórias de formação musical de estudantes da Escola de Música da UFMG*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

VASCONCELOS, António Â. *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEGAS, Maria Amélia R. *O ensino de piano no curso técnico do conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del Rei.* Dissertação (Mestrado em Música)– Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Ritmo e Corpo: Uma reflexão aplicada à educação musical

João Miguel Bellard Freire
UNIRIO
jmbfreire@yahoo.com

Priscila Marcelli Atie Pacheco
UERJ

Resumo: Esse trabalho é baseado em monografia de Licenciatura, abordando o canto coral e que entende que a aula de música não pode ser somente para aquisição e desenvolvimento de técnica instrumental ou vocal, no caso. Portanto, foi trabalhada a questão do corpo em relação ao ritmo, à interpretação e à dinâmica, por serem alguns dos conteúdos musicais que necessitam ser interligados com o trabalho de corpo na aula de música. Embasado nos conceitos de suingue e de tempo pulsante de Ciavatta (2003), na escuta consciente de Dalcroze (1907), na dinâmica de movimento criada por Laban e no corpo como instrumento de Pessoa (2008), foi elaborada uma proposta de ensino que abordasse os conteúdos musicais bem como desse a devida importância ao trabalho com o corpo. Foram ministradas aulas pelo próprio pesquisador baseadas em Freire (1998) que foram, posteriormente, registradas em notas; e foi feita uma entrevista semi-estruturada que continha perguntas relativas ao trabalho de corpo realizado em aula. O resultado das entrevistas bem como da observação das aulas permitem concluir que os alunos demonstraram muita interação com a música, não só no aspecto interpretativo como também no uso de seu instrumento e no domínio de sua técnica, inclusive na execução rítmica de elementos de percussão corporal ou mesmo da própria melodia cantada, com as devidas inflexões do suingue específico do estilo musical. O trabalho corporal possibilitou aos alunos a potencialização de seus conhecimentos, dando-lhes o domínio sobre a matéria-prima de sua música que é o seu próprio corpo.

Palavras chave: ritmo, corpo; canto coral.

Introdução e objetivos

A presente comunicação é um recorte da monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro intitulada “Ritmo e corpo: Uma Reflexão Aplicada à Educação Musical”, apresentada em 2009. Ela apresenta uma proposta para a aprendizagem musical que interliga as áreas de música e dança, utilizando como estudo de caso as aulas de canto coral ministradas na Escola de Música de Manguinhos (EMM), no período de março a junho de 2009.

A pesquisa teve como objetivos: observar aspectos da rítmica e da expressividade musical nas aulas de canto coral na EMM; propor subsídios para estimular a vivência de um ritmo comunicante e de expressividade e interpretação, articulando elementos de movimento; constatar o impacto do trabalho com o movimento corporal na expressão e na realização rítmica do grupo observado.

O tema do ritmo articulado ao corpo, apesar de não ser novo, é de grande relevância para a área de Educação Musical. Muitos olhares tem se voltado para ele desde a virada do século XX. Esse é o caso, por exemplo, dos métodos de musicalização de Dalcroze, Orff e Ciavatta, criados com o pensamento de que o tempo só pode ser percebido e vivido através do corpo. Na dança, podemos citar o método de dança de Rudolf Laban como exemplo de trabalho nesse mesmo sentido.

No entanto, para conseguirmos aplicar esses métodos e estabelecer novos padrões de produção musical, é necessário desconstruir pensamentos de séculos e inovar, propondo-se a uma reestruturação do pensamento educacional e uma reelaboração da atuação em sala de aula.

Referencial teórico e metodologia

Para desenvolver esse trabalho, baseamo-nos em alguns conceitos chave, que nos ajudaram a alinhavar e estruturar nosso pensamento. Dentre eles temos o *suingue* e o *tempo pulsante* de Ciavatta (2003), a *escuta consciente* de Dalcroze (1907), a *dinâmica de movimento* criada por Laban e o *corpo como instrumento* de Pessoa (2008).

Ciavatta define o *suingue* como sendo o gerador de movimento, interno ou externo, tanto no ouvinte quanto no executante da obra, sem o qual não há vida em uma determinada realização musical. O *suingue* é a fluência adquirida do movimento, organizada em um *tempo pulsante*. Esse conceito é mais perceptível do que pode ser descrito com palavras, mas, em suma, é a vida e o movimento que uma execução musical pode adquirir em qualquer contexto musical. Apesar de percebermos sua existência de forma pessoal e subjetiva, a presença do suingue é inegável, pois causa uma mudança radical de sentido e de expressividade na música.

No entanto, para que o aluno consiga alcançar essa capacidade de organizar o tempo pulsante, ele precisa desenvolver a integração corpo-mente, citada por Dalcroze. Trata-se de sempre perceber e enfatizar os links que o próprio corpo faz com a mente, sistematizando conexões desta com o corpo. Através dessa integração, os alunos terão, dentre outras coisas, aumento de concentração; reação imediata ante um estímulo; e autoconhecimento e domínio de resistências e possibilidades corporais. Dalcroze fala da produção de “sensações táteis e auditivas combinadas”. (DALCROZE, *apud* SANTOS, 1994, p.43)

Assim como a compreensão do movimento, tão valorizada por Dalcroze, a linguagem e a forma de abordagem do movimento são igualmente importantes. É como dizer que se o aluno tiver múltiplos estímulos, ele conseguintemente fará mais associações e,

portanto, aprenderá melhor. Isso ocorre também na proposta de Orff, onde ouvir e reproduzir são condições básicas para o desenvolvimento do sentido de forma musical e, conseqüentemente, da criação. Para Orff, o uso de materiais já estruturados serve apenas como base para criação e variação. Em seu trabalho é muito presente o uso de criação de estruturas rítmicas e melódicas a partir do jogo com palavras, onde são solicitadas fluência e flexibilidade na criação.

O aluno não aprende olhando uma partitura, ele aprende ouvindo e sentindo a música. “A performance do cantor... pode ser explorada não apenas através da técnica vocal, pois o seu instrumento não é somente a voz, e sim seu corpo todo.” (PESSOA, 2008, p.8) Esse conceito de corpo como instrumento abordado por Pessoa (2008), é apoiado no aliar das artes musicais com as artes cênicas, incluindo-se a expressão corporal. É importante percebermos, nessa visão, que o corpo é visto como um todo indissociável, e não fragmentado como abordado tradicionalmente, e que, para alcançar uma expressividade mais completa, o cantor não deve somente trabalhar sua voz, mas, sim, solidificar sua consciência corporal e capacidade de expressão, também, no corpo como um todo.

Na dinâmica do movimento, Laban explica que para que um indivíduo consiga “limpar” seus movimentos ele precisa desconstruí-los e construí-los novamente. O que foi extremamente necessário em nosso trabalho, ao utilizarmos movimentos corporais. Aplicamos a idéia de construção e desconstrução do movimento como recurso pedagógico, bem como trabalhamos questões musicais (melodia, por exemplo) partindo do mesmo princípio.

Para a pesquisa de campo, estruturamos as aulas, baseados nos diversos referenciais teóricos abordados na pesquisa, uma vez que as aulas foram ministradas pelo pesquisador.

O resultado foi o seguinte mapa de atuação: no primeiro contato com a música o aluno iria experimentar as alturas e rítmica musicais, primeiramente ouvindo o professor realizá-la com qualidade musical e posteriormente por imitação. Depois, discutia-se o contexto expresso na letra da música, momento no qual o aluno recita a letra de forma expressiva, com representação o mais teatral possível, uma espécie de construção do cenário musical. A peça era realizada com ênfase no texto literário, trabalhando aspectos da dinâmica a partir da interpretação textual. E por fim, era feita uma definição do estilo da música que estiver sendo trabalhada, caracterizando a rítmica e a emissão vocal segundo seu caráter musical e desenvolvendo o suingue.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, baseadas em FREIRE; CAVAZOTTI (2007):

1. Coleta de dados na pesquisa de campo (aulas de canto coral na EMM, de março a junho de 2009), através de observação e participação diretas (as aulas foram ministradas pelo pesquisador) e o levantamento de informações através de entrevista semi-estruturada e também através da leitura interpretativa dos relatórios das aulas (os relatórios foram feitos aula a aula);

2. Estudo empírico e análise dos relatórios para verificar a ocorrência de qualquer mudança na percepção de tempo dos alunos ao longo das aulas. Foram feitas observações e uma interpretação das respostas deles às atividades propostas pelo professor, e da forma como eles representavam o tempo das músicas graficamente e através do corpo.

3. Elaboração de conclusões a partir do material coletado através dos relatórios descritivos das aulas e da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos em diálogo com o referencial teórico.

Interpretação dos dados

O grupo observado foi o mesmo no qual pudemos propor e experimentar os subsídios para estimular a vivência de um ritmo comunicante e de expressividade e interpretação. Para apurar a opinião e visão dos alunos a respeito do método desenvolvido, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada. Nela, utilizamos perguntas semi-abertas, servindo apenas como uma orientação para o discurso do aluno, no que diz respeito às questões sobre o uso do corpo e em que isso implicou na prática deles.

Dentre as respostas dos alunos podemos ressaltar algumas, que são mais pertinentes aos assuntos abordados neste trabalho. Por exemplo:

Q.1 - O movimento ajuda você na aula? Por quê?

- "Sim. Por que às vezes eu estou com uma dor e também para a voz sair melhor"
- "Sim. Por que nos ajuda com o compasso"
- "Sim. Pois acho que reduz a timidez"
- "Sim. Porque pra cantar precisa-se também do corpo"

Q.2 - Que atividade com o corpo mais gostou e por quê?

- "A de percussão corporal, porque nos ajuda com os ritmos das músicas."
- "Diafragma. Por que me ajuda a respirar melhor na hora de cantar."

Q.6 - Você observa alguma diferença em seu desempenho na aula a partir do trabalho envolvendo o corpo?

- "Sim. Eu consigo cantar melhor me movimentando."
- "Sim, minha voz ficou mais afinada depois dos movimentos."

Q.7 - **O** que você acha do uso do corpo nessas aulas? Por quê?

- "Acho muito importante, porque nós precisamos do corpo para fazer música."
- "Muito bom. Ajuda a reduzir a vergonha fazendo com que a pessoa se desempenhe melhor."
- "Excelente, muito necessário. Ajuda a melhorar a voz."

Os alunos demonstraram, através da entrevista, ter entendido que as movimentações corporais ajudam na aula de canto coral ou em seu desempenho como músicos, pois ajudam no compasso, na respiração, na execução rítmica e na afinação e qualidade vocais.

Alguns depoimentos trataram exclusivamente do corpo, através de expressões tais como "conforto" e "facilidade de cantar se movimentando", ou relacionando-o ao canto: "porque nós precisamos do corpo para fazer música", ou, "porque pra cantar precisa-se também do corpo".

Estes podem ser citados como aspectos levantados por Laban para justificar o trabalho de desconstrução do movimento. Para que o aluno consiga direcionar sua expressividade ele necessita saber construir um movimento com sentido e precisa para tanto conhecer as possibilidades e facetas de seus movimentos corporais.

Outro aspecto que aparece na entrevista é a questão interpretativa, falando sobre timidez e espontaneidade. Como citado anteriormente, o canto está diretamente associado a texto e contexto musicais. As qualidades expressivas no canto podem e devem ser buscadas pelos músicos, e é no movimento que encontramos a "liberdade" para interpretar. Dissemos liberdade, pois um corpo reprimido não sabe ser ele mesmo, não consegue informar e nem construir algo novo. Assim como Laban comenta que "a moção é inseparável da emoção" (LAUNAY, 1998, p.79), e Ciavatta fala do suingue e do tempo pulsante que ligam diretamente o movimento com a qualidade interpretativa, notamos que os alunos podem perceber que sua música fica mais fluente quando aliada ao movimento.

Da análise da entrevista podemos dizer que os alunos apontaram quatro tipos de cruzamento em relação ao movimento:

Movimento X conforto – Para que o aluno tenha chegado a perceber-se tenso ou relaxado ele precisa ser conscientizado da sensação de cada um desses estados corporais, para tanto foram feitos ininterruptos exercícios de relaxamento e de contração muscular, descritos nos relatórios das aulas, baseados nas idéias de Laban. Dalcroze fala do *feeling* que nasce da

sensação muscular e Orff de aprender ouvindo e sentindo a música. A sensação está diretamente ligada ao corpo e à percepção de si mesmo, descrita pelos alunos através de frases como estas – você sente um conforto ótimo – ou ainda – às vezes eu estou com uma dor – que nos mostram a direta ligação entre um movimento bem conduzido e a geração de consciência corporal em contraposição a movimentos repetitivos e maçantes que podem gerar seqüelas no aluno.

Movimento X melhora da voz *e* Movimento X expressividade – No meio vocal é um tanto desprezado o movimento corporal. Vemos intérpretes "travados" e engessados, tentando nos mostrar sua capacidade vocal. É bem difícil sem o movimento que este consiga comunicar o sentimento da música ou o sentido da poesia musical. Não falamos aqui de um movimento que seja somente externo. Ele pode ser externo, mas principalmente interno, um gerador de *suingue,* de encaminhamento musical, que conduza os ouvintes a acompanhar a música e entendê-la. Ainda neste ponto, podemos citar o agravante de tensionar a musculatura da garganta, pois para o cantor o instrumento é o próprio corpo (Pessoa, 2008). Um corpo em equilíbrio de contração e consciente de si mesmo caminha em direção a uma performance de excelência.

Movimento X ritmo – Não se pode trabalhar sem a consciência rítmica. Para alguns professores, a saída é fazer repetidos exercícios de diversos níveis de dificuldade. No entanto, a questão é que o ritmo não pode vir de fora pra dentro, ele precisa ser gerado internamente no aluno. À medida que o aluno movimenta seu corpo, ele cria caminhos e medidas internas, começa a descobrir a pulsação e vai aprimorando sua compreensão do ritmo musical.

A questão da respiração também foi mencionada. O exercício diafragmático foi apontado claramente, pelos alunos, como um exercício positivo, pois "ajuda a respirar melhor", o que podemos traduzir desta forma: ajuda a controlar o fôlego para completar o fraseado musical, exaustivamente cobrado pelo professor.

Foi destacada, ainda, a relação entre movimento e prazer no fazer musical. Como Dalcroze cita em um dos passos da *eurritmia,* a expressão da música é feita corporalmente, segundo as relações de "espaço, tempo e peso", como uma "experiência individual", para "deleite" pessoal. A questão do deleite para Dalcroze é tão importante quanto para Laban na "dança para o dançarino", que serve para reeducar o corpo, fazendo-o sentir prazer. Além do prazer, a capacidade ampliada de realizar sons, também citada nessas respostas, nos mostra um ganho técnico importantíssimo, que permite ao aluno novas possibilidades estéticas.

Para os alunos, ficou claro que trabalhar o corpo possibilitou uma consciência maior sobre seus instrumentos e permitiu um desenvolvimento de suas capacidades expressivas.

Claro que isso é difícil de explicar, ainda mais para quem o estudo de música ainda é uma novidade.

Em nenhum momento foi questionada pelos alunos a necessidade de se realizarem movimentos. Eles inclusive responderam que a movimentação foi um diferencial nessa aula e contribuiu positivamente para seu aprendizado, os ajudando a melhorar musicalmente em suas capacidades vocais e musicais.

De fato, os alunos que foram submetidos às aulas, com ênfase no movimento e no corpo, apresentaram melhoras significativas. Por exemplo, os alunos que não compreendiam a ênfase da acentuação dentro de determinado estilo, após dançar aquele ritmo, ou movimentar-se no "balanço" da música, conseguiram percebê-la e reproduzi-la apropriadamente.

Outro aspecto relevante é a questão da prontidão. Ao ouvir determinada introdução, eles reconheciam-na e imediatamente realizavam toda a música, com o acompanhamento de percussão corporal associada e, mesmo sem a regência, mantinham a pulsação da música.

E ainda podemos mencionar a compreensão da música como um todo, adquirida pela declamação teatralizada, que é nitidamente notada ao observar as nuances de dinâmica, alcançadas ao longo do estudo da peça musical.

É importante ressaltar que o aluno jamais poderá lançar mão de algo que não domina, logo, para que ele possa realizar uma música proposta, ele carece de informações e sensações que devem ser experimentadas em todo momento, para que o aprendizado se inscreva no corpo do aluno. Então, antes de qualquer trabalho com a música a ser ensaiada, o aluno deve experimentar a si mesmo.

É importante destacar que os exercícios de técnica são importantes para que o aluno desenvolva qualidade musical. No entanto, a técnica não é suficiente em si mesma. Mesmo o mais virtuosístico dos exercícios não dá ao aluno subsídios para o virtuosismo na música; porque o que faz a peça sonoramente interessante é a transposição da informação contida nos exercícios para o momento da realização musical.

Então, se um exercício técnico não tem a menor "musicalidade" ou, até mesmo, se não contiver nenhum elemento da música que estiver sendo estudada, o aluno não conseguirá, salvo raras exceções, construir elementos de ligação entre eles. Quando falamos de elementos de ligação, nos referimos às imagens aurais, táteis, visuais e sinestésicas que o próprio aluno deve construir, se possível com o auxílio do professor, imagens estas que o farão recorrer aos recursos oferecidos pelo conhecimento técnico do próprio instrumento.

Conclusões

Através desta pesquisa pudemos perceber que uma aula de música que não se limita ao trabalho técnico-instrumental, mas valoriza o trabalho com o corpo do aluno, pode contribuir consideravelmente para melhorar a realização musical dele na própria aula em que está sendo aplicado e em sua vivência musical como um todo. Além disso, estimula o aluno a ter uma visão de música ampliada a outros campos, tais como o interpretativo, o contexto musical, a dança característica, o estilo vocal a ser aplicado, o suingue inerente àquela música, entre outros aspectos. O que lhe dá subsídios para desenvolver a música criando caminhos próprios, que o seu corpo entenderá, a fim de sentir-se confiante não só para reproduzir, mas também para criar e improvisar sobre ela.

O trabalho com o corpo ajuda consideravelmente o aluno na compreensão de aspectos musicais técnicos, tais como realizar um ritmo proposto com flexibilidade e ao mesmo tempo mantendo o andamento. Pode ainda produzir um som vocal de forma equilibrada e com aspectos interpretativos, e também conteúdos musicais como, por exemplo, o andamento, acentuação métrica, contratempo, ligadura, stacatto e outros.

Para uma turma de canto coral é extremamente necessária a qualidade da emissão vocal e da afinação. No entanto, observamos no trabalho de campo realizado que elementos corporais contribuem de forma muito eficaz para melhorar a sonoridade e a afinação dos coristas, sem colocar em evidência o erro do aluno ou qualquer “dificuldade”.

Quando o aluno encontra o equilíbrio de contração do corpo, adquirido através do trabalho com o movimento, ele encontra formas mais confortáveis para emissão vocal e, portanto, produzirá um som muito mais agradável e que não trará traumas por esforço em seu corpo. O aluno deve “brincar” com seu instrumento antes de tocá-lo; na “brincadeira” ele irá se descobrir e aprender a manusear seu próprio corpo.

Foi nítida a diferença de resultados do aluno que passou por este tipo de trabalho para o que não passou. Mesmo um atraso à aula, ocasionando a perda dos exercícios corporais iniciais, tornava perceptível a diferença entre o aluno que havia passado pelos exercícios corporais e o que não. Esse último apresentava uma enorme defasagem qualitativa em relação aos outros.

O trabalho com o corpo é essencial para quem quer desenvolver em sua turma um trabalho musical consistente e dinâmico. Trabalhar com o movimento corporal, da forma como foi abordado nesta pesquisa, é extremamente útil para substituir excessivas repetições com a finalidade de sanar, por exemplo, uma má realização rítmica. Dessa forma o aluno não

se sobrecarrega e lhe é oferecido um novo caminho mais dinâmico e familiar. Esse tipo de trabalho se torna prioridade para o professor, porque a ênfase não está em corrigir defeitos, mas em compreender e vivenciar a música.

Referências

CIAVATTA, Lucas. **O Passo, a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos**. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2003.

CAVAZOTTI, André; FREIRE, Vanda Bellard. **Música e pesquisa, novas abordagens**. Iª Edição, MÚSICA UFMG. Belo Horizonte. 2007.

FERNANDES, Ciane. Esculturas líquidas: a pré-expressividade e a forma fluída na dança educativa (pós) moderna. **Cadernos Cedes**, Campinas, Ano XXI, n.53, p.7-29, 2001.

FREIRE, Vanda Bellard. **Aspectos metodológicos do ensino da música diante dos novos paradigmas**. Ensino de Música e Pós-Modernismo. ABEM, Londrina. 1997.

GALVÃO, Afonso; PEDERIVA, Patrícia. **Significados de Corpo na Performance Musical: o corpo como veículo de expressão da sensibilidade**. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006.

GRÄETZER, Guilhermo; YEPES, Antônio. **Guia para la prática de "Musica para Niños" de Carl Orff**. Buenos Aires: Ricordi, 1961

LAUNAY, Isabelle. **Laban, ou a experiência da dança. Tradução: Gustavo Ciríaco. In. Lições de dança**. Rio de Janeiro: UNIVERCIDADE, 1998.

PESSOA, Priscila Paraíso. **A expressão corporal como recurso para construção de conhecimento musical no ensino de canto**. Rio de Janeiro, 2008. Monografia. Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PRASS, Luciana. **Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia" – Ninguém Aprende Samba no Colégio**. P. Alegre, 1998. Dissertação de Mestrado Pós-graduação em Música UFRGS.

REINER, Christine. **O próximo corpo: uma possibilidade de discutir Laban em evolução. In: Mommensohn**, Maria; Petrella, Paulo (org.) Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.

ROZO L., Bernardo. **Bimusicalidade: a força cultural do corpo e das emoções**. UFBA. Comunicação científica do III Encontro da ABET. São Paulo, nov. 2006.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A Natureza da Aprendizagem e suas Implicações Curriculares: Análise Comparativa dos Quatro Métodos. ABEM. **Fundamentos da Educação Musical**,Porto Alegre, v.2, p.64 a 101, jun. 1994.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? **Debates**. Rio de Janeiro, n.4**,** Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, p. 07-48, 2001

SAVIANI, D. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, D. T. (org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. RJ: Civilização Brasileira, 1983. p.19-47.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n.53, p.69-83, abr. 2001.

VECCHI, Ana Maria Barros de. **Laban - Laban, R. Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1987.

Seleção e elaboração de materiais (pedagógicos) para aulas coletivas de instrumento em uma turma de licenciatura

Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres
Centro Universitário Metodista – IPA
mariaceciliaartorres@yahoo.com.br

Anete Susana Weichselbaum
EMBAP
weichselbaum@netpar.com.br

Resumo: o presente relato discorre sobre a seleção de materiais e mídias disponíveis para o ensino de flauta doce em grupo e apresenta considerações sobre a elaboração de materiais pedagógicos que foram especialmente confeccionados para a disciplina. O presente material foi utilizado *com* e *para* estudantes de uma turma de licenciatura em música matriculados no segundo semestre de um centro universitário. Os materiais foram selecionados e confeccionados em conjunto pela professora da disciplina e por uma professora convidada[1], que trabalharam de forma colaborativa. Muitos destes materiais e mídias foram reunidos com o objetivo de uso pedagógico, como os acervos pessoais de CDs e de métodos; outros materiais foram confeccionados, como a realização de gravações de vídeos e áudios com os estudantes. As mídias se constituem em vídeos, CDs de flauta doce, livros e métodos de instrumento e em apresentação de slides (*PowerPoint*). Os materiais puderam ser aproveitados para realizar apreciação musical, conhecer os demais instrumentos da família da flauta doce, realizar auto-avaliação quando os estudantes se viam executando o instrumento, conhecer métodos do instrumento, realizar leituras à primeira vista, entre outras finalidades. Espera-se que o trabalho compartilhado possa trazer contribuições à área de ensino instrumental em grupo realizado com adultos.

Palavras chave: materiais pedagógicos, aula coletiva de flauta doce, licenciatura.

Introdução

É bastante comum que o professor de música reúna, desde sua formação, além de partituras e áudios de peças musicais e estudos, materiais formados por livros, CDs, DVDs, vídeos, imagens (fotos, desenhos) e jogos. Tais materiais irão constituir-se em um recurso pedagógico ou material de apoio para suas aulas. Geralmente essa busca é resultado de empenho pessoal e/ou de indicações de outros profissionais.

O presente relato apresenta alguns recursos que foram desenvolvidos para aulas coletivas de flauta doce na graduação, numa turma de segundo semestre de um curso de licenciatura em música. O trabalho colaborativo foi desenvolvido em conjunto com a professora da disciplina e uma professora convidada durante o ano de 2010. O trabalho

[1] A referida professora é bolsista do Programa de Apoio à Capacitação Docente das Instituições Estaduais de Ensino Superior - PCD – IEES, da Fundação Araucária do estado do Paraná.

colaborativo teve o propósito de selecionar, definir e mesmo criar os materiais a serem utilizados na disciplina, atendendo assim aos objetivos da disciplina.

Algumas mídias selecionadas, como CDs, possibilitam seu uso pedagógico por parte das professoras. Outros materiais foram especialmente confeccionados, como o CD feito para os estudantes tocarem junto com a gravação e a apresentação de *slides* sobre métodos de flauta doce. Desta forma, esse relato é dividido em cinco partes, que abordam o uso e a confecção dessas mídias.

1. Tocando com as mídias

Uma das tarefas que nós nos propusemos antes e durante a realização do trabalho colaborativo foi a gravação de um CD para que os estudantes pudessem tocar junto com essa mídia. O repertório do CD foi combinado entre as professoras e constava do repertório da disciplina. Ele foi gravado por uma das professoras que executou tanto a parte da flauta como a do piano ou teclado. O piano e o teclado foram acrescentados na gravação a fim de proporcionar o acompanhamento harmônico das melodias. Contamos com o auxílio de mais duas professoras convidadas para tocarem outras vozes na flauta doce, com a flauta doce soprano e contralto.

O repertório foi gravado com um gravador digital[2]. Em seguida, foi utilizado o programa *Audacity* (programa *freeware*, sem custo) para o processamento do áudio no computador nas formas de arquivo ".wav" e ".mp3", cujas faixas foram disponibilizadas no CD distribuído aos estudantes. Cada estudante recebeu uma cópia do CD no início do semestre.

A maioria das músicas teve apenas uma ou algumas vozes gravadas, ou só o acompanhamento harmônico, já que o intuito era que o licenciando pudesse tocar junto com a gravação sobre uma parte diferente da sua. Nos cânones executados, a linha melódica era gravada algumas vezes na flauta soprano ou tenor para que, de forma semelhante, o estudante pudesse executá-lo, realizando (e treinando) sua entrada posteriormente. As peças do repertório tinham gêneros e estilos bem diversificados, assim como vários níveis de dificuldade técnica e contemplavam desde cânones a peças escritas a mais vozes. Algumas

[2] Foi utilizado o gravador digital da marca Zoom, no modo estéreo para captar a gravação. Para maiores detalhes sobre características dos softwares para gravação de áudio e suas aplicações na aula de música, ver: FRITSCH, Eloi Fernando; FLORES, Luciano Vargas; MILETTO, Evandro Manara; VICARI, Rosa Maria; PIMENTA, Marcelo Soares. Software musical e sugestões de aplicação em sala de aula. In: *Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula*. HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (orgs.). São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 141-156.

peças como “Greensleeves” e “Carinhoso” demandavam a aprendizagem e estudo de notas agudas[3] dos estudantes e contavam com o acompanhamento harmônico realizado no piano ou teclado.

Dispor de um áudio como apoio para o estudo instrumental e para o exercício da improvisação é um recurso valioso para ser usado por estudantes e professores. Muitos métodos de improvisação e de ensino de instrumento já vêm acompanhados com algum tipo de mídia digital acústica, como CDs. Segundo o educador musical Eibach (2008), a [auto]aprendizagem proporcionada por esse tipo de recurso auxiliar – constituída por aparelhos de CD, de *MiniDisc* e de *MP3* – é essencial para a prática instrumental. O autor comenta que o modelo para esta forma de auto-aprendizagem com o apoio das mídias surgiu nos Estados Unidos[4] com uma editora. O princípio por detrás desta forma de acompanhamento: “Music minus One” refere-se à possibilidade da execução musical de instrumentistas e cantores ser acompanhada pelos meios midiáticos (“Play-along”) que continham os arranjos completos de obras menos a melodia.

Tal procedimento foi pretendido nesse trabalho, ao realizar a gravação de vozes diferentes das que o estudante iria tocar. Algumas vantagens da utilização desse princípio são o treino para a manutenção do andamento e a possibilidade de tocar com outras combinações de timbres. Porém, a questão do andamento também limita o uso da ferramenta. Assim, optamos pela gravação do andamento no CD no qual a peça deveria ser executada[5] ao final do semestre, e não por um andamento mais lento para estudo.

Com os recursos de gravação atualmente disponíveis, a tarefa de produzir e salvar produtos próprios de áudio – gravações, *playbacks* - está mais acessível para as pessoas familiarizadas com esses processos de gravação. Um dos estudantes da turma de licenciatura relatou que ele próprio preparava em casa gravações com acompanhamentos ao violão (*playback*) para que ele pudesse utilizá-las como recurso pedagógico nas aulas que ele ministrava. Assim, ele tinha a possibilidade de cantar e/ou tocar flauta doce junto com os alunos sobre a base harmônica por ele gravada no violão.

[3] No segundo semestre, os estudantes aprendiam as notas com acidentes da primeira oitava do instrumento, como si♭, fá # e sol #, bem como as notas da segunda oitava mi, fá, fá# e sol.

[4] Há uma editora americana que comercializa, desde 1950, gravações no formato “play along” e sua partitura. Tais arranjos contemplam obras orquestrais, óperas, bem como peças para diversas formações instrumentais de canto, corda, sopro e percussão, entre outros. Disponível em < http://www.musicminusone.com>, acesso em 19 de julho de 2011.

[5] A editora americana também disponibiliza uma versão de áudio com andamento reduzido para leitura e estudo para algumas obras.

2. CDs[6] para apreciação com a flauta doce

Um dos objetivos da disciplina foi possibilitar que os alunos pudessem fazer a apreciação de diferentes gravações para um repertório eclético de flauta doce através de CDs. Este material fazia parte do acervo pessoal das professoras e incluía gravações de grupos de música que nem sempre são comercializados e outros de grupos profissionais e grupos de flautas doce de escolas e projetos sociais.

Destacamos alguns CDs de trabalhos realizados com crianças e adolescentes, como é o caso dos CDs *Tem Gato na Tuba*, dos Flautistas da Pro Arte e do Grupo Instrumental Santa Rosa de Lima, um CD "caseiro" gravado na própria escola em Porto Alegre com alunos do Grupo desta Escola e com a proposta de trabalhar peças para flautas doce soprano, contralto, tenor e instrumentos percussão como xilofone, metalofone, clavas, pandeiro e triângulo, dentre outros.

Outro CD apreciado foi o do *Consort de flautas da UFPE,* que apresenta um repertório bem eclético executado por professores e estudantes de graduação. As flautas tocadas são cópias do modelo Kynseker. O *Consort* de flautas doce é formado por diversas flautas da família desse instrumento: sopranino, soprano, contralto, tenor, baixo e grande baixo.

3. Análise de métodos

Esta proposta de apresentar e analisar métodos de flauta doce está articulada com o propósito dos alunos conhecerem e analisarem estes métodos como materiais pedagógicos, com suas possibilidades e limitações para o ensino coletivo da flauta, especificamente. Neste sentido, trago o excerto de Torres (2009) em artigo sobre o tema realizado com alunos de um curso de licenciatura em música, no qual a autora enfatiza que

> O interesse em propor este exercício de comentário e análise de diferentes abordagens e metodologias para o ensino de um instrumento está relacionado com questões que englobam os múltiplos tempos de ensino, as concepções de *performance* e, sobretudo, o campo de reflexões da pedagogia do instrumento [...] (2009, p.28).

No caso deste artigo em que os alunos analisaram métodos para diferentes instrumentos musicais, a partir dos olhares e comentários sobre estes materiais, percebeu-se

[6] Abreviatura de *Compact Discs* (discos compactos).

um interesse do grupo no manuseio dos métodos, em perguntar sobre algumas especificidades de cada material e, por parte de alguns alunos houve o desejo de conhecer o método para utilizar tanto como aluno como professor do instrumento.

Em relação à apresentação de métodos existentes para o ensino de flauta doce, elaboramos em conjunto uma apresentação de slides no programa *PowerPoint*[7]. Tal apresentação abordou inicialmente as características conferidas aos métodos de instrumentos e foi seguida da apresentação da obra, autor, data de publicação e um breve texto sobre algumas características, sua abordagem e contribuições. Algumas coletâneas também foram apresentadas, por se tratarem se um material utilizado por professores e conhecido de alguns alunos. Quase todas as obras tiveram a imagem da capa projetada.

Convém mencionar que recentemente, na literatura, Cruz (2010) e Daenecke (2010) analisaram métodos e coletâneas para flauta doce. As contribuições das autoras auxiliaram na confecção do texto para os slides, uma vez que traziam o levantamento das obras existentes e comentários sobre as mesmas.

Na cartilha "Tecnologias na sala de aula" (SEABRA, 2010), destinada aos professores, as vantagens de se utilizar apresentação se *slides* em aula são: (a) a organização de forma clara do conteúdo da aula, inclusive servindo como roteiro de estudo para os estudantes; (b) a possibilidade de inclusão de material que não consta do material didático dos alunos, principalmente imagens, fotos, animações e mapas, que enriquecem o conteúdo da aula e tornam sua apresentação mais agradável do que se fosse feita somente por meio da lousa e; (c) a vantagem de encaminhar o material para os alunos por e-mail ou pela disponibilização em algum *site* ou *blog* no qual possa ser consultado e baixado.

Constatou-se, de forma eficiente, as duas primeiras vantagens relacionadas por Seabra (2011) na utilização das aulas com o recurso dos *slides*. Pôde-se perceber que a inclusão das imagens - como a visualização da capa - foi importante para apresentar a obra, exemplificar os conteúdos e estimular um pequeno debate sobre as contribuições dos métodos e coletâneas. Outro recurso utilizado na apresentação dos *slides* foi a projeção de partituras ou de trechos destas contidos nos métodos, a qual facilitou, tanto a execução instrumental por toda a turma como a análise.

[7] *Software* para apresentação de *slides* da Microsoft Office.

4. Registros de áudio e vídeo dos estudantes

Ao longo do semestre, realizamos gravações em áudio e vídeo dos estudantes em sala de aula. Conforme combinado, iniciamos as gravações pelo áudio, de peças do repertório que os alunos executavam com relativa habilidade e somente depois realizamos as filmagens, a fim de não constranger os estudantes com esses procedimentos.

Com o auxílio de um gravador[8], uma das professoras gravava a execução e na aula seguinte a trazia salva em CD para realizar apreciação e avaliação da peça executada com os estudantes. Um desses registros – o cânone "Hymne" –, serviu tanto para apreciação e comentários em aula, com também como forma de "recordação" para os estudantes, já que a gravação passou a constar no CD confeccionado para a disciplina.

Em outra oportunidade, no ensaio geral, no penúltimo encontro, a turma de licenciatura que tocava flauta doce foi gravada junto com o Coro enquanto executavam a peça renascentista "Tordion". Tal gravação ficou como registro para a professora da disciplina a fim de apresentá-la aos alunos do curso de licenciatura, como exemplo de instrumentação em conjunto de flautas doce e voz.

Há autores que sugerem que as vozes do coro podem ser acompanhadas pela família da flauta doce. Este tipo de instrumentação pode ser bastante útil em escolas. Segundo Dinn (1965) é interessante duplicar as vozes com as flautas mais graves da família, ou seja, com contralto, tenor e baixo (se houver). Na execução da turma, adotamos também como procedimento que os alunos que quisessem poderiam tocar a flauta doce tenor e, um dos alunos, aprendeu a tocar a flauta doce contralto. Como a digitação da flauta doce contralto é diferente em relação à soprano e tenor, ele foi assessorado nas aulas de reposição que fazíamos e antes ou depois das nossas aulas do semestre.

A gravação de vídeo foi realizada em três datas. Os estudantes foram avisados da filmagem com antecedência. Com o objetivo de deixar os estudantes receptivos ao procedimento e confiantes na execução da flauta doce, adotamos alguns cuidados: (a) a professora que manejava a câmera não deveria filmar sempre os mesmos estudantes, mas "percorrer" a sala com o equipamento; (b) nós só registrávamos o repertório que já estava mais ensaiado, (c) e, convidamos um estudante para também realizar esse procedimento, a fim de que ele pudesse contribuir com sua visão, como estudante e colega. No final do semestre filmamos os estudantes tocando o repertório com a finalidade de o avaliarmos, antes da apresentação de final de semestre.

[8] Gravador já citado neste texto.

Com o recurso de gravação de áudio e vídeo, pudemos registrar a execução musical dos estudantes, enquanto processo, em diferentes etapas durante o semestre, formando um *portfólio* áudio-visual. Os produtos resultantes – as faixas de áudio e os vídeos – nos proporcionaram, além do registro do material, a possibilidade de contarmos com essas mídias para o uso pedagógico, enquanto instrumento de avaliação e auto-avaliação da turma.

Lorenzi (2007, p. 113), menciona que, em relação à apreciação do resultado sonoro de composições realizadas por um grupo de adolescentes, "[a] possibilidade de se ouvir e de ouvir os colegas confere ao registro sonoro a qualidade de ferramenta pedagógica, na medida em que propõe referências reflexivas entre as diversas performances [realizadas]".

Em relação à filmagem dos trabalhos dos estudantes, este recurso se mostrou muito favorável à reflexão pretendida, sendo que eles foram muito participativos nessa avaliação e mencionaram terem gostado de se ver nos vídeos. O uso da imagem, bem como da imagem em movimento é um recurso que pode ajudar a lembrar situações vividas e estimular uma "construção" partilhada entre os participantes de um grupo (Loizos, 2002).

Uma dificuldade que uma de nós encontrou foi em relação à edição do vídeo. Nem todos os computadores dispõem de recursos instalados (placa de vídeo e *decoders*) no próprio equipamento para realizar as tarefas necessárias para a edição de vídeo. Assim, foi necessário emprestar outro equipamento (*notebook*) tanto para realizar essa tarefa da edição, como também para projetar o vídeo com multimídia em aula.

5. Compilação de material/repertório

Outra atividade proposta ao longo do semestre foi a "Escolha e análise de partituras para trabalhar com flauta doce em sala de aula" na qual cada aluno selecionava uma partitura para ser utilizada em um trabalho com flauta doce em sala de aula no contexto escolar, identificando o título e compositor da peça e elaborando uma justificativa com a explicação sobre a maneira de desenvolver a atividade com a flauta doce.

Este material foi organizado em um *portfólio* onde cada aluno colocou a partitura, a identificou e preencheu uma justificativa explicitando os motivos da escolha da mesma, as possibilidades de trabalho e questões musicais que seriam trabalhadas.

Dentre as partituras selecionadas pelo grupo destacamos peças do folclore brasileiro e cantigas infantis, músicas da MPB com adaptação para flauta doce como, por exemplo, músicas nacionais e internacionais trazidas de outros instrumentos como piano, sanfona e violão com adaptação para flauta doce, como por exemplo "Asa Branca" de Luiz Gonzaga e "Imagine" de John Lenon. O que observamos na etapa de apresentação das partituras foi uma

grande diversidade de estilos musicais e compositores e tivemos uma riqueza de repertório, sendo que algumas peças selecionadas foram substituídas por outras em função de algum grau de dificuldade na hora da execução no instrumento ou pelo fato de ter uma extensão maior do que duas oitavas e não ser possível de ser executada pela flauta doce soprano.

Neste sentido, dialogamos com as concepções de Torres, Schmeling et al. (2003) no que concerne ao trabalho de seleção e organização de um repertório para aulas e grupos musicais, pois de acordo com as autoras

> O professor de música, assim como o regente escolar, é essencialmente, um selecionador de repertório. Tanto professores como regentes selecionam dentre as incontáveis manifestações musicais aquelas que julgam ser as mais importantes para o processo de ensino e aprendizagem musical (2003, p.62).

Constatamos que ao final desta proposta a turma comentou sobre as escolhas dos colegas e também foi uma oportunidade de socializarem partituras e ampliarem o repertório musical para o trabalho com flauta doce no contexto escolar.

Considerações finais

Constatamos que o uso de mídias variadas (CDs, métodos de instrumento) nos permitiu selecionar material que foi utilizado com finalidade pedagógica para a disciplina. A criação de materiais pedagógicos também se mostrou efetiva para a execução musical, como foi o caso do CD gravado para os estudantes tocarem junto.

Pudemos formar um portfólio formado por partituras e registros áudio-visuais. As partituras foram socializadas com todos os licenciandos. Observamos que os registros em áudio e vídeo foram recursos excelentes para realizar a avaliação durante as aulas. Com os cuidados previstos para a filmagem, observamos que os estudantes participaram, se autoavaliaram e não se sentiram constrangidos.

Desta maneira destacamos que este trabalho aconteceu a partir da parceria entre as duas professoras e certamente oportunizou momentos de aprendizagens e desafios para os alunos e professoras em termos de poderem ter acesso a outros CDs, melodias, métodos, partituras e vídeos.

Enfatizamos ainda que no espaço de uma aula coletiva de instrumento este trabalho colaborativo foi fundamental para o andamento da disciplina com a ampliação de atividades musicais como é o caso da gravação do CD confeccionado especialmente para os alunos estudarem o repertório das aulas com acompanhamento e outras vozes, assim como a filmagem e gravação de aulas com análise pelo grupo.

Referências

BARROS, Daniele Cruz. *A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

BARROS, Daniele Cruz. *Consort de flautas da UFPE*. Recife: Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco, setembro de 2003. 1 disco compact (60 + min.): digital, estéreo.

DAENECKE, Elaine Martha. Análise de métodos para flauta doce soprano. In: XIII Encontro Regional da ABEM –Sul, Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas. 10 a 12 de junho. *Anais*...ABEM, Porto Alegre, 2010. CD rom.

DINN, Freda. *The Recorder in School*. Some practical suggestions for the recorder. London: Schott, 1965.

EIBACH, Martin. Improvisation in der Instrumentaldidaktik. In: Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik. In: BUSCH, Barbara (Hrsg.). *Forum Musikpädagogik*, Band 81. Augsburg: Wiβner-Verlag, 2008, p. 51-61.

FLAUTISTAS da Pro Arte. *Tem Gato na Tuba*. Rio de Janeiro: Seminários de Música Pro Arte, 1999. 1 CD, Pro 003.

GRUPO INSTRUMENTAL SANTA ROSA DE LIMA. Porto Alegre, 2000. 1 CD.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.;GASKELL, George (ed.). *Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2002, p. 137-155.

LORENZI, Graciano. *Compondo e gravando músicas com adolescentes*: uma pesquisa-ação na escola pública. 165 p. Dissertação. (Doutorado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TORRES, Maria Cecília, SCHMELING, Agnes, TEIXEIRA, Lúcia, SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. HENTSCHKE, Liane, DEL BEN, Luciana (Org.). In: *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*, São Paulo: Moderna, 2003, p.62-76.

TORRES, Maria Cecília. Olhares de alunos de um Curso de Licenciatura em Música: entre métodos e manuais para ensino de instrumento. *Revista da FUNDARTE*, n.17. Montenegro: Editora da FUNDARTE, janeiro a junho, 2009.

Seminários de apreciação musical: em busca do repertório para crianças

Ibrantina Guedes de Carvalho Lopes
Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical Faculdade Santa Catarina
ibrantina@yahoo.com.br

Resumo: O texto se propõe ao relato de experiência docente vivenciado no processo de formação inicial de alunos que cursam licenciatura em pedagogia na Faculdade Santa Catarina. Os seminários foram estruturados com os objetivos de fazer um levantamento de repertório para crianças e propor atividades de apreciação musical a partir do repertório escolhido. A metodologia consistiu em escolher um trabalho, fazer análise do repertório, propor pelo menos uma sequência didática de apreciação musical, apresentar um roteiro escrito do processo. A experiência aponta para a necessidade de reflexão crítica em torno de temas como a responsabilidade do educador ao escolher um repertório, a discussão sobre a diversidade musical e os preconceitos com a música que circula na mídia.

Palavras chave: Apreciação musical, repertório para crianças, diversidade musical.

Primeiras palavras

A apreciação musical, compreendida como um dos pilares do ensino de música ao lado da performance e da criação musical, constitui-se o tema deste relato de experiência docente vivenciada na faculdade Faculdade Santa Catarina. O texto se estrutura da seguinte forma: uma breve fundamentação teórica sobre o tema, uma contextualização da proposta da disciplina Experiências Musicais, o relato de experiência e a exposição de algumas considerações.

Nos documentos oficiais tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (Música) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, 2000), a apreciação é posta em relevo na proposta curricular da educação musical e o que se espera é que a experiência seja significativa, que leve em consideração a diversidade musical a tal ponto que a escuta das músicas promova também envolvimento, percepção, reflexão e compreensão da linguagem musical numa perspectiva que oriente e organize as outras duas instâncias.

Segundo Stifft (2009, p. 28), há, no entanto, uma defasagem entre a proposta curricular e a prática, pois a apreciação musical ocupa, na realidade, um espaço bem menor do que a criação e a performance. A autora argumenta que este fato se dá porque a apreciação é menos visível em relação às outras duas atividades e que possivelmente também há uma defasagem na compreensão e até mesmo na definição do que seja apreciação musical.

Freire (2001) também argumenta que "a apreciação musical ocupa pouco espaço, utiliza repertório restrito e discriminatório e não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical" (FREIRE, 2001, p. 70). Segundo a autora, é necessário ampliar as possibilidades de escuta levando-se em consideração de que as culturas não são homogêneas, antes se constituem por um tecido complexo e diversificado. Por outro lado, a autora propõe que as experiências de apreciação musical ultrapassem a fronteira da música erudita e se ampliem levando em consideração a vivência musical de grande parte dos alunos que expressam suas preferências nas músicas populares comercializadas. (FREIRE, 2001, p. 70).

Na mesma direção, Penna (2008) discute que a educação musical, a partir de uma concepção ampla que compreende a perspectiva multiculturalista, há de considerar além das práticas de música erudita, a diversidade das manifestações culturais na qual também sejam incluídas as populares e as da mídia:

> O fato é que música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade da vida dos nossos alunos procurando desenvolver seu senso crítico. Afinal, a educação musical na escola básica tem por objetivo uma mudança na experiência de vida, especialmente, na forma de se relacionar com a música e Arte no cotidiano. (PENNA, 2008, p. 89).

Vivemos em um contexto contemporâneo no qual a música está em toda parte. Basta observar, por exemplo, a ampla circulação associada às tecnologias que permitem a gravação, armazenamento de música e à construção de significados sociais que este fenômeno propõe. Observa-se, por exemplo, uma mudança na proposta de apreciação musical desde as invenções do fonógrafo e do rádio no final do século XIX, culminando nos dias de hoje com a preponderância da cultura audiovisual divulgada pela TV, cinema e internet. O consumo e a apreciação de música encontram-se influenciados também por esse fenômeno interferindo nas escolhas e escutas de músicas dos alunos no âmbito do cotidiano, já que nem sempre isso passa por um contexto escolar formal.

Segundo Souza (2004), os alunos vivem em um contexto cultural complexo e dinâmico que influencia a aprendizagem de música:

> 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 a 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. 9).

Assim, faz-se necessário considerar os alunos enquanto sujeitos do processo, portanto singulares, que convivem com o mundo contemporâneo em suas múltiplas transformações e se relacionam de diferentes formas com as tecnologias, com os fluxos de informação, consumo e mídia. Nesse sentido, as preferências musicais se constroem em múltiplas e diversificadas vivências nos diferentes espaços sociais e culturais. (SOUZA, 2004, p. 10).

A proposta das Experiências Musicais

A Faculdade Santa Catarina propõe uma disciplina obrigatória que foi idealizada para, em caráter de oficina, oportunizar vivências musicais ao pedagogo em formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia. Considerando que serão os professores polivalentes, graduados nos cursos de pedagogia, os responsáveis por organizar situações didáticas relacionados a todas as áreas do conhecimento no ensino infantil como também nas séries iniciais do ensino fundamental, faz-se necessário a implementação de ações que os instrumentalizem durante a formação inicial no sentido de potencializar e apontar caminhos efetivos também para o ensino de música. (BELOCHIO, 2001; FIGUEIREDO, 2004; QUEIROZ; MARINHO, 2007).

No entanto, a proposta da faculdade possibilita a vivência da disciplina em apenas um semestre do curso, tempo considerado insuficiente pelos alunos para uma aprendizagem significativa e que dê segurança para a organização do trabalho docente na área.

A disciplina Experiências Musicais se propõe, em caráter prático, vivências de experiências que envolvam sons, ritmos, exploração de materiais alternativos e apreciação musical numa metodologia, cujo viés teórico que a fundamenta, justifica o tema educação musical enquanto instância mais ampla.

A metodologia de ensino proposta pela disciplina busca promover um processo dialético no qual a articulação entre a prática e a teoria contempla os participantes enquanto sujeitos ativos do processo de construção de conhecimentos (FREIRE, 1998). Assim, prioriza-se a vivência das experiências musicais, sendo em seguida propostas desconstruções das vivências e reflexões críticas a partir de leituras de textos selecionados (PENNA, 1991).

Os recursos didáticos utilizados durante as aulas emergem do cotidiano, dessa forma, os materiais sonoros mais utilizados são os CDs e DVDs, fato que possibilita um olhar crítico

sobre o material circulante na mídia contemporânea e que está ao alcance dos educadores e educandos na escola e fora dela. De sorte que pensar sobre o repertório enquanto possibilidade pedagógica, selecionando-o e construindo sequências didáticas impulsionou um destaque para apreciação musical, para a escuta de uma diversidade de gêneros musicais e reflexão sobre o repertório para as crianças.

Os seminários de apreciação musical

Dialogar a apreciação musical com pedagogos suscita muitas indagações. Uma delas seria qual o material adequado à escuta e trabalho musical com os alunos. Como os educadores em formação atuam normalmente na educação infantil ou nas séries iniciais, são as preferências das crianças que entram em pauta. Na educação musical algumas propostas educacionais se referenciam no folclore, a exemplo dos métodos ativos, no entanto é recorrente entre os estudantes de pedagogia o escanteio desse material sob a justificativa de que as ideologias que perpassam as canções de roda não são adequadas ao processo de ensino e aprendizagem. O argumento de que "atirei o pau no gato", canção que fazia parte do repertório das crianças e brinquedos cantados de outrora, não se colocam entre as escolhas dos professores sob a justificativa de que estariam fomentando um comportamento violento nas crianças. E o que dizer dos "Escravos de Jó"? A canção hoje é descartada, porque permeia sutilmente significados de subserviência. Bom, seriam estes questionamentos pertinentes? E o que dizer das músicas divulgadas pela mídia em caráter massivo que correspondem aos modismos das paradas de sucesso? Que repertório é esse que causa tanta repulsa aos educadores? Quais são os repertórios que são reconhecidos enquanto música para criança?

Os seminários de apreciação musical foram se desenhando a partir de indagações como essas e de críticas feitas pelos pedagogos em formação em relação ao repertório que os alunos têm acesso ou expressam a preferência na escola e fora dela. Os seminários consistem em uma proposta metodológica que tem por objetivo fazer o levantamento de músicas para criança e propor sequências didáticas de apreciação musical a partir do repertório escolhido. Os seminários são construídos e apresentados em grupo e já foram vivenciadas três experiências, que coincidem com três semestres e três turmas diferenciadas de educandos.

Na primeira experiência a classe escolheu pesquisar os gêneros musicais. Isto incluía as características das músicas, os principais compositores e intérpretes, os instrumentos musicais mais utilizados, o repertório que possibilita um trabalho de apreciação musical. Os grupos se organizaram e escolheram como temas dos seminários o frevo, o maracatu e o samba.

O destaque para esses seminários é que mesmo não havendo uma orientação para que os temas fossem tratados de forma interdisciplinar, os três seminários apresentaram propostas de apreciação que dialogavam com a expressão corporal, com as contextualizações históricas, com as propostas visuais que demandam de cada gênero em particular. Uma coincidência observada é que os três gêneros escolhidos estão associados às expressões carnavalescas, dessa forma os seminários transformaram a aula num momento prazeroso, na qual a dança tornou-se uma presença significativa. Aqui vale uma observação, pois havia nos grupos pessoas religiosas que não participam normalmente do carnaval, mas se mostraram interessadas em conhecer e se envolveram com o projeto.

Nos semestres seguintes, os educadores em formação escolheram um CD ou DVD que tivessem as crianças como público alvo. A metodologia consistiu em fazer uma análise do trabalho, observar os temas, as interpretações das músicas, se a linguagem era adequada às crianças e se havia um gênero e uma formação instrumental predominante, isto porque um questionamento pertinente que deveria ser feito pelo grupo ao escolher o repertório seria quais as possibilidades do material ser utilizado no processo pedagógico. Em seguida, foi proposta uma sequência didática para ser socializada e vivenciada com os colegas. Curiosamente o repertório escolhido aqui possuía um viés popular, mais midiático, porém voltado à temática educativa tais como os projetos Palavra Cantada: canções para brincar; ao DVD Melhores Momentos Clipes Musicais da turma do Júlio - Cocoricó e ao CD Chico, Vinícius e Toquinho para crianças, o DVD do Patati e Patatá, o CD da Adriana Partimpim.

As sequências didáticas apresentaram propostas de escutas interativas, de percepção dos sons, de uso de desenhos e trabalho com a letra das canções. Este foi um ponto de destaque nos seminários, pois foi percebida uma tendência de se colocar em relevância mais as letras das músicas do que os elementos e texturas musicais. Outras atividades de apreciação propostas diziam respeitos aos ritmos e sons, mas também às emoções que as canções suscitavam. A maioria dos grupos expressou a dificuldade encontrada para escolher o repertório, pois compreendeu a responsabilidade que cabe ao educador na hora de selecionar o material e planejar as propostas didáticas.

Algumas considerações

Os seminários não se constituem nas únicas oportunidades de apreciação musical vivenciadas no transcurso da disciplina, mas a proposta suscitou uma reflexão crítica sobre a diversidade musical e sobre o gosto diferenciado das pessoas, pois houve uma constatação de que as diferenças existem, as preferências musicais também. Os alunos expressam suas

preferências a partir da música que ouvem ou consomem e o educador precisa rever seus conceitos e até preconceitos a fim de fomentar diálogos, trocas e interesse pela música do outro.

No entanto, o repertório escolhido se relaciona mais ao gosto do educador. As relações significativas e afetivas construídas entre os educadores e o repertório foi um fator preponderante nas escolhas. Em nenhum momento, os grupos envolvidos no processo disseram que as escolhas do repertório figuravam entre as preferências musicais das crianças. Outro ponto é que as preferências musicais dos educadores se situam no âmbito do conhecido. Isto porque nenhum grupo se aventurou, por exemplo, escolher um repertório que dialogasse mais com os padrões da música erudita ou mesmo de músicas só instrumentais.

O repertório para crianças é diversificado, o que impõe ao educador um amplo trabalho de pesquisas, estudos e reflexões. Concordando com a interpretação dos pedagogos em formação, expressos nos relatos orais e escritos durante os seminários, constitui-se uma responsabilidade escolher e dialogar com os alunos sobre as músicas quando se tem como meta a educação musical, pois se faz necessário dialogar com outras questões mais amplas que dizem respeito a temas tais como diversidade musical, diferença, pluralidade cultural, preconceitos e compreensão dos contextos múltiplos e plurais nos quais educadores e educandos encontram-se inseridos, isso sem esquecer as complexidades que demandam dos processos midiatizados. Nesse sentido, despertar o interesse pela apreciação musical na formação inicial de educadores aponta para possibilidades concretas de educação musical na escola, mas constitui-se também em desafios diante da multiplicidade das músicas que circulam na sociedade e produzem sentidos e significações para professores e alunos.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre n. 6, p. 41-47, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 6.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries) arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

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

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 6, p.69-72, 2001.

PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Luiz 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, n. 17, p. 69-76, 2007.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, 2004.

STIFFT, Kelly. Apreciação Musical: Conceito e Prática na educação Infantil. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Org.). Pedagogia da música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 27- 36.

Sensibilizando professores à prática inclusiva

Regina Coeli de Oliveira Schmeling
UNIVALI
reginaschmeling@hotmail.com

Edmar Deunízio
UNIVALI
edmardeunizio@hotmail.com

Rubia de Oliveira
UNIVALI
psicorubia@gmail.com

Resumo: Este artigo relata atividade desenvolvida com alunos de Pós-Graduação[1] em Educação Musical, numa perspectiva inclusiva. Os participantes foram desafiados a constituir um grupo musical e executar uma canção conforme partitura fornecida, vivenciando dois tipos de deficiência: física (tendo mãos e braços imobilizados) e visual (olhos vendados). Utilizaram e construíram instrumentos a partir de materiais diversos e sucata. Tiveram quinze minutos para preparar a música e apresenta-la. Após a apreciação e análise da execução, relataram como se organizaram para a tarefa e como se sentiram na condição de deficiência, avaliando a atividade, que teve enfoque qualitativo porque buscou compreender as percepções acerca do processo de adaptação, criatividade e desenvolvimento de habilidades para o aprendizado e a execução musical da canção quando sujeitos videntes, colocados numa situação de portadores de deficiência física, interagem com outros, postos numa situação de cegueira. Os grupos elegeram um líder como mediador (que teve um braço imobilizado), que incentivou e auxiliou quando realmente necessário e os proponentes da atividade e a professora foram observadores. O objetivo foi sensibilizar professores à prática inclusiva a partir de uma vivência como deficiente, mostrando ser de grande valia aos participantes, ao experimentar as dificuldades pelas quais passa a pessoa com deficiência. O "se colocar no lugar do outro" é uma atitude compassiva que estimula a compreensão e ajuda ao próximo. Estas características devem estar presentes no fazer docente com alunos ditos "normais" e, principalmente, com alunos com algum tipo de deficiência.

Palavras chave: educação inclusiva; deficiência visual; deficiência física.

Introdução

Professores que nunca tiveram a oportunidade de trabalhar com alunos com deficiência, dificilmente têm condições de imaginar como desenvolver seu trabalho e quais as dificuldades que encontrarão no exercício profissional. Propiciar vivência que permita

[1] Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Educação Musical da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, na disciplina Educação Musical na Perspectiva Inclusiva, ministrada pela Professora Dra. Regina Finck Schambeck.

reflexão sobre o trabalho educacional com sujeitos considerados deficientes foi o objetivo principal desta atividade.

Quando se fala em inclusão, associa-se à inserção de pessoas com deficiências em classes do ensino regular. Bonilha e Carrasco compreendem a inclusão de modo mais abrangente e a definem

> como o processo pelo qual todo e qualquer aluno esteja inserido ao sistema escolar, independente de sua condição física, intelectual, social ou cultural. Desse modo, tal temática não se restringe às pessoas com deficiência. De acordo com essa perspectiva, concebe-se uma escola para todos, ou uma escola aberta para as diferenças. Nesse modelo escolar, as diferenças individuais não são ignoradas ou eliminadas, mas constituem um elemento fundamental para o enriquecimento das práticas pedagógicas (BONILHA; CARRASCO, 2007, p. 2).

O professor de música, neste contexto, tem a obrigação de garantir o ensino desta arte a todos, pois, a educação, como a legislação pressupõe, é um direito de todos. É necessário respeitar as diferenças e limitações de cada ser, já que este é o alicerce da formação social humanizada, de forma que seus cidadãos sejam respeitados e valorizados.

A música é uma arte que não exclui ninguém. Portanto, a função do educador é valorizar as potencialidades de todas as pessoas, adaptando determinadas tarefas ou conteúdos, quando for necessário, não se importando apenas com as limitações das pessoas.

Para alunos sem deficiência a música é um importante recurso comunicativo, aberto a todos os sentidos. Já pessoas com deficiência, percebem-na de uma forma diferente. Nem mesmo os surdos ficam de fora, pois seus cérebros são adaptados a “sentir a musica” por meio do tato. Segundo o professor de radiologia na Universidade de Washington, Dean Shibata, “os indivíduos com deficiências auditivas sentem a música através de vibrações, a percepção destas vibrações musicais são tão reais como o seu equivalente sonoro por serem ambos processados na mesma região do cérebro” (SHIBATA *apud* MIRANDA, 2010, p. 17). Já pessoas, com transtornos globais, têm na música, uma importante ferramenta de terapia e, também, de comunicação.

Esta atividade teve foco em duas deficiências (física e visual). Considera-se que os cegos podem ter na música uma importante ferramenta comunicativa e expressiva, pois, o sentido da audição é o foco, e neles este sentido geralmente é mais utilizado e desenvolvido, devido à limitação visual. Já os deficientes físicos, podem encontrar uma forma adaptada de executar a música, devido à necessidade imposta na atividade. Estes deverão, portanto, encontrar a melhor forma de resolver seus problemas.

Para a consecução da atividade mimetizou-se, em indivíduos ditos “normais”, situação de perda total da visão (cegueira) e, também, situação de perda/deficiência física (impossibilidade do movimento dos membros superiores).

Outro diferencial na atividade foi a ajuda mútua que desenvolveram, enquanto “deficientes”. Verificaram que, mesmo possuindo limitações, tinham suas potencialidades, precisando então descobrir como poderiam utiliza-las para resolver o desafio proposto.

O objetivo desta dinâmica era fazer que os professores “sentissem na pele”, como a pessoa com deficiência percebe o mundo (e a música) e os problemas que encontram durante as atividades práticas musicais. Assim, os professores puderam pensar em estratégias de adaptações, encontradas no momento em que vivenciaram as dificuldades de um deficiente.

A inclusão é sempre possível, desde que haja um professor preparado para lidar com a diferença e que se empenhe em garantir uma educação com qualidade e que valorize e respeite cada diferença.

O conceito de deficiência e leis que regem os processos de inclusão

Segundo a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (1999) que apresenta como definição de deficiência, tratada na Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Já Brasil (1999) por meio do Decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira conceitua deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

A mesma fonte conceitua Deficiência Física:

> [...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL,1999).

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (1999) na Convenção Interamericana, em seu Artigo II, preconiza que “tem por objetivo prevenir e eliminar todas as

formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade". E, em seu Artigo III, diz que:

> Para alcançar os objetivos [...] Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (1999).

O Artigo IV b, conforme Comissão Interamericana de Direitos Humanos (1999) diz que os Estados Partes comprometem-se a promover o "desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a autossuficiência e a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência".

O Brasil, em 2001, aderiu à "Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001.

Levando-se em consideração os aspectos citados anteriormente, constituiria discriminação a não aceitação de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência na rede de ensino. No entanto, muitas escolas não estão preparadas para receber alunos com alguns tipos de deficiência, seja por seu aspecto arquitetônico (por exemplo: falta de rampas de acesso para cadeirantes) ou por falta de pessoal treinado para o acompanhamento destes indivíduos.

Para que os alunos, com deficiência, possam ser inseridos no ensino regular, há que se possibilitar autonomia, segurança e comunicação. É necessário que recebam atendimento educacional especializado, que lhes garanta os recursos necessários para o acesso ao conhecimento, bem como aos diversos espaços na escola. Com isto, lhes é oferecida maior independência permitindo um melhor aprendizado (MEC, 2008).

Em relação à deficiência visual, ela é definida como "a perda total ou parcial da capacidade de enxergar". A perda total é a cegueira; a perda parcial é chamada de baixa visão. Segundo Sá, Campos e Silva,

> A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

O principal recurso para o cego ler e escrever é o braille (sistema de leitura e escrita criado por Louis Braille para cegos); os portadores de baixa visão necessitam de recursos especiais (ópticos e não ópticos). Autores como Tomé (2003) e Bonilha (2006) já

desenvolvem trabalhos na área de música com ênfase na utilização do método Braille adaptado à escrita formal em música. Há outras formas de deficiência, por exemplo, a surdez, a deficiência mental, o autismo e, também, a combinação de várias deficiências, como a surdo-cegueira. Autoras como Finck (2009) e Louro (2006) pesquisam sobre atividades musicais direcionadas a estas deficiências.

Para o projeto em questão, trabalhou-se apenas com a deficiência física e a deficiência visual em um contexto de reflexão sobre a prática inclusiva como em curso de formação continuada.

Metodologia

A atividade desenvolvida com alunos de Pós-Graduação em Educação Musical teve enfoque qualitativo porque buscou compreender as percepções acerca do processo de adaptação, criatividade e desenvolvimento de habilidades para o aprendizado e a execução musical de uma pequena partitura impressa em tinta, onde sujeitos videntes, colocados numa situação de deficiência física (tendo mãos e braços imobilizados) interagem com pessoas que, tendo os olhos vendados, simulam ser cegos, tendo o desafio de formar um conjunto musical e executar a música de uma partitura.

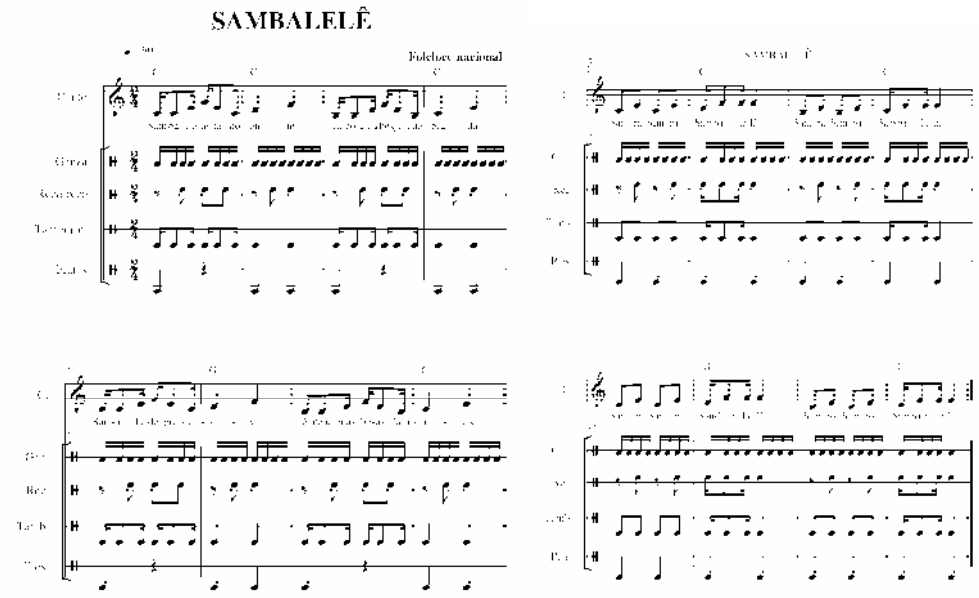
Foi realizada pequena entrevista coletiva, com perguntas abertas para coletar os depoimentos acerca da experiência vivida. A entrevista foi feita com os sujeitos tornados, temporariamente, cegos e deficientes físicos. Além da entrevista realizada com os sujeitos que vivenciaram a experiência como deficientes, foram relatadas as considerações dos observadores.

Através da observação, coleta e análise dos dados das entrevistas, se buscou compreender as sensações, percepções e sentimentos vivenciados pelos sujeitos que, sendo dito “normais” foram colocados numa situação de deficiência.

O Desafio: o jogo “Sentindo na Pele”

Os participantes foram divididos em dois grupos de nove pessoas, tendo como desafio a formação de um conjunto musical para execução de uma música conforme partitura apresentada na figura 1.

FIGURA 1: Partitura de Sambalelê



Fonte: Domínio público

Cada grupo escolheu um líder, que teve sua mão imobilizada e a orientação de se responsabilizar, por transmitir ao grupo, as orientações que deveriam seguir para vencer um desafio. Não deveria executar qualquer atividade por qualquer membro do grupo, somente incentiva-los a levarem a termo a tarefa. Os oito integrantes restantes tiveram, metade deles, suas mãos e braços imobilizados e, a outra metade, os olhos vendados de modo a não poder enxergar.

Com os grupos prontos, cada líder conduziu seu grupo por uma "trilha demarcada no chão", contendo dois obstáculos que foram transpostos. Ao final da trilha chegaram ao seu destino, encontrando uma caixa com diversos materiais (panelas com tampas, frigideiras, talheres, ralador, cadernos, lápis, latinhas, recipientes plásticos e saquinhos contendo arroz e milho) que serviram para confeccionarem instrumentos musicais, bem como partituras a tinta, com uma música a ser executada e uma folha com as instruções que deveriam seguir. Entre as instruções, o tempo de preparo (quinze minutos) para a formação de um conjunto musical e a execução da música para o outro grupo.

Os proponentes do desafio e a professora da disciplina de Educação Musical na Perspectiva Inclusiva foram observadores da atividade.

Reflexões sobre o desenvolvimento da atividade

Desenvolveu-se atividade onde os sujeitos, simulando serem portadores de deficiências física e visual, tiveram que encontrar estratégias para vencer um desafio.

Oportunizou-se, por meio desta experiência, reflexão sobre como os sujeitos com algum tipo de deficiência encontram caminhos para o desenvolvimento de suas habilidades.

Os participantes, durante a entrevista após a execução musical e à apreciação do outro grupo, manifestaram ter vivenciado momentos de insegurança, desespero, angústia, ansiedade, solidão. Mas que, no momento que conseguiram aceitar sua incapacidade para uma determinada ação e habilidade para outra, criando confiança na pessoa que estava ao seu lado para lhe auxiliar, foram conseguindo executar tudo que foi proposto. E, a cada vez, com mais domínio.

Um participante, na condição de cego, queria que seu companheiro "descrevesse a partitura, falando dos sinais e símbolos musicais" para que pudesse executar; disse ter-se sentido "abandonado" porque, ao invés desta descrição, o companheiro "já ia fazendo o ritmo com a voz para ele repetir".

Outro participante, na mesma condição, sendo professor noutra área que não a música, disse que sempre se manteve calmo porque "o colega, desde o princípio, lhe passou confiança" e "assim eu fui fazendo o que ele ensinava e tudo deu certo".

Muitos disseram que precisaram "mais atenção" para o que estavam fazendo, procurando "perceber melhor o ambiente", tendo que "memorizar" o ritmo, e tudo que deveriam executar.

Para suprir a falta/deficiência de um dos sentidos, a necessidade faz aguçar os demais sentidos, estimulando-os frequentemente.

> Os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações (LIRA, 2009, p. 34).

Aos observadores, foi interessante notar que, no início, todos pareciam "perdidos", sem saber como agir. Aos poucos foram se organizando, passaram a "ouvir" mais, a "prestar atenção" às orientações do colega que fazia dupla consigo. Formaram-se duplas (deficiente físico e deficiente visual), cada um "suprindo a deficiência" do outro.

Pode-se observar que a falta de visão gerou mais insegurança que a deficiência física.

Com a atividade, oportunizou-se uma reflexão sobre os sentimentos que permeiam a vida dos sujeitos com deficiência e, também, sobre como proceder na atividade docente com portadores de deficiência, de maneira a incluí-los e integrá-los a seus pares.

Desta maneira, pretendeu-se estimular a busca de alternativas e estratégias para as ações pedagógicas adaptadas para o desenvolvimento das potencialidades musicais dos sujeitos com deficiência.

> Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (MEC, 2008, p.15).

Acredita-se, com a experiência, que os sujeitos participantes do jogo, ao "sentir na pele" as dificuldades pelas quais passaram e pelas quais passam os deficientes, se sensibilizem a buscar alternativas e estratégias para sua ação pedagógica, de forma a torna-la, efetivamente, inclusiva e humanizada.

Todo jogo é uma forma de brincadeira, que deve estar presente durante toda a vida, para um desenvolvimento pleno do indivíduo. Partilhando do pensamento de Syaulis, estende-se aos adultos o que ela, a respeito da brincadeira, considera ser importante para a criança:

> Brincadeira é a vida da criança e uma forma gostosa para ela movimentar-se e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa (SYAULIS, 2005, p. 8).

A atividade permitiu, aos participantes, aguçarem seus sentidos, entrar em contato com o ambiente, e com o outro, de forma diferenciada. Também não pretendeu capacitar o professor a trabalhar com cegos e deficientes físicos, mas sensibiliza-lo a esta prática, conscientizando-o de seu papel como docente e da necessidade de buscar, incessantemente, recursos para desenvolver e melhorar sua prática. Esta necessidade é constante e permeia a vida de todos os indivíduos que pretendam continuar a desenvolver-se, não só profissionalmente, também como seres humanos.

Deve-se ter em mente que:

> A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (MEC, 2008, p.16).

A inclusão é possível de ser colocada em prática com uso de estratégias apropriadas para cada caso de deficiência física, considerando os limites e potencialidades de cada indivíduo.

Considerações Finais

Esta atividade mostrou ser de grande valia aos participantes, pois puderam experimentar as dificuldades pelas quais passa um portador de deficiência. O “se colocar no lugar do outro” é uma atitude compassiva que estimula a compreensão e ajuda ao próximo. Estas características devem estar presentes no fazer docente com alunos ditos “normais” e, principalmente, com alunos com algum tipo de deficiência.

Ao promover uma atividade com a inclusão de todos os participantes permitindo vivenciarem uma forma de deficiência (física e visual) constatando que souberam encontrar mecanismos para suprir estas deficiências oportunizou-se o aprendizado sobre possibilidades de trabalhar com indivíduos portadores destas deficiências.

É possível, desta forma, promover o aprendizado de todos, numa proposta inclusiva, dentro do potencial de cada um.

Referências

BONILHA, Fabiana F. G; CARRASCO, Claudiney Rodrigues. *Ensino de musicografia braille:* um caminho para a educação musical inclusiva. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_FBonilha_CCarrasco.pdf. Acesso em 13/07/2011.

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, 2006.

BRASIL. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.* Decreto nº 3.298. Brasília, 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/dec_3298_trab.pdf. Acesso em 13/07/2011.

MEC. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 13/07/2011.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.* Guatemala, 7 de junho de 1999. Disponível em: http://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/o.Convencao.Personas.Portadoras.de.Deficiencia.htm. Acesso em 13/07/2011.

FINCK, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo:* perspectivas para ação pedagógica inclusiva. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

LIRA, Miriam Cristina Frey de. *Educação Inclusiva* [recurso eletrônico]: curso de Pedagogia, Núcleo das Licenciaturas. Itajaí; Biguaçu: Universidade do Vale do Itajaí, 2009.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação Musical e Deficiência:* Propostas Pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

MIRANDA, Viviane Marques. *Surdez e identidade:* existe uma cultura surda? Faculdades Metropolitanas Unidas. São Paulo, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual.* Curitiba: Gráfica e Editora Cromos, 2007.

SIAULYS, Mara O. de Campos. *Brincar para todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

TOMÉ, Dolores. *Musicografia Braille*. São Paulo: Global, 2003.

Ser professor particular de violão: reflexos do curso de graduação em música na construção da profissão

Oziel Marcos Nogueira
Universidade Federal de Uberlândia
ozielnogueira@yahoo.com.br

Cíntia Thais Morato
Universidade Federal de Uberlândia
cintiamorato@yahoo.com.br

Resumo: Essa comunicação expõe os resultados de uma pesquisa concluída que estudou os reflexos do curso de graduação em música na formação profissional do professor particular de violão. O objetivo da pesquisa consistiu em saber dos alunos que estavam se formando no curso de graduação em música com habilitação em violão, o que os levou a fazer tal curso e como o mesmo estava refletindo em seu desempenho como professor particular de violão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semi estruturadas realizadas com alunos do curso de graduação em música da Universidade Federal de Uberlândia, MG.Por não se considerarem satisfeitos com o desempenho de suas aulas e pelo desejo de aprender mais, os professores entrevistados procuraram se profissionalizar através do curso superior de música.Como qualquer profissão, para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho é preciso ter experiência na área e comprovar essa experiência. O diploma surge então como mais um dos motivos pela busca da universidade.Os entrevistados comentaram também sobre a importância da universidade como facilitadora da troca de experiências no ensino do violão, já que o professor particular costuma não ter com quem compartilhar suas ideias.As disciplinas citadas pelos entrevistados como sendo as que mais contribuíram para a sua profissão enquanto professores foram àquelas voltadas para as metodologias do ensino da música. Eles declararam que nestas disciplinas puderam aprender a ensinar música – e não só o instrumento. Além disso, nessas disciplinas puderam conhecer vários métodos de ensino e até criar seus próprios métodos.

Palavras chave:professor de violão, curso de graduação em música, formação profissional.

Introdução

Essa comunicação expõe os resultados de uma pesquisa concluída que estudou os reflexos do curso de graduação em música na formação profissional do professor particular de violão.

Muitas pessoas ensinam violão sem ter um curso técnico ou universitário e a partir de sua formação e de suas práticas como músicos, adquirem experiência que utilizam no momento de ensinar música. Diferente de outros cursos, onde é necessário que o profissional tenha o diploma para exercer sua profissão, na música não há essa cobrança e muitos atuam como professor antes de ter concluído o curso de graduação na área(MORATO, 2009). A partir disso, cremos ser interessante saber dos alunos que estavam se formando no curso de graduação em música com habilitação em violão, o que os levou a fazer tal curso e como o

mesmo estava refletindo em seu desempenho como professor particular de violão.O objetivo geral da pesquisa consistiu, portanto, em conhecer a realidade profissional dos professores particulares de violão, através dos reflexos que curso de graduação em música estava deixando em seus jeitos de dar aulas.

Para isso, empreendemos uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semi estruturadas realizadas com alunos do curso superior de música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG. Essas foram gravadas em um dispositivo de gravação digitalde voz com o consentimento dos mesmos. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas, sendo fornecida uma cópia da transcrição para cada entrevistado a fim de que pudesse conferir e autorizar o uso de suas falas. A escolha dos entrevistados pautou-se nos seguintes critérios: ser professor de violão, ter dado aulas de violão antes de entrar no curso de graduação em música, estar disposto a colaborar com a pesquisa.

A revisão literária que nos ajudou a refletir sobre os dados coletados esteve voltada para temáticas como o professor particular de instrumento –piano (BOZZETTO, 2004); o músico-professor (REQUIÃO, 2002); e a cultura profissional do professor de violão (VIEIRA, 2009).

Bozzeto (2004) entrevistou 13 professores particulares de piano com a idade entre 62 e 79 anos, residentes em Porto Alegre, RS, e detentores de experiências e vivências numa fase da vida que o senso comum toma por final. A partir de suas narrativas, a autora procurou compreender o modo como cada professor interpreta o seu percurso profissional levando em consideração o contexto que atua além da geração a qual pertence. Para a pesquisa ora relatada, tornou-se especialmente importante saber que os professores particulares de piano, assim como os de violão, trabalham sozinhos e vão desenvolvendo seu método de ensino a partir das dificuldades encontradas por seus alunos. Além disso, eles procuram trabalhar um repertório que fazem parte do cotidiano de seus alunos, mais do que com o repertório valorizado pelas instituições de ensino de música.

O tema da pesquisa de Requião (2002) surgiu a partir da observação da autora em relação ao trabalho docente do músico, já que ser professor é essencial na atividade profissional do mesmo. Sua pesquisa foi realizada em uma escola alternativa de música,no Rio de Janeiro, RJ, e dentre os aspectos discutidos pela autora, o que mais contribuiu para essa pesquisa foi constatar que os músicos têm seu trabalho reconhecido pelo público que o assiste tocar e são procurados para dar aula a partir dessa atuação. Assim, ser professor torna-se uma das atividades da profissão do músico.

Para Vieira (2009), os professores de violão "constituem um grupo social que compartilha aspectos de uma cultura profissional comum" (p. 161). O autor se dedicou a estudar e compreender "os modos de ser e agir" segundo essa cultura, "o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios" dos professores que ministram aulas de violão (p. 159). Foi importante para a pesquisa aqui relatada, saber de seus entrevistados, professores de violão em Porto Alegre, RS, que "ser professor de música não foi simplesmente uma escolha deles, mas sim, decorrência de um envolvimento mais amplo com o fazer musical" (p. 56).Os entrevistados do autor afirmam que não estudaram violão com o interesse de ser professor, mas acabaram optando por essa profissão quando descobriram que podiam obter uma renda fazendo algo que gostavam. Muitos comentaram que começaram a dar aulas de violão para pessoas próximas como parentes ou amigos e que acabaram se enveredando por esse caminho profissional.

A busca pelo curso de graduação em música

Diferente do que acontece com outros cursos no qual o aluno precisa se formar para poder atuar profissionalmente, a maioria dos alunos que procura o curso de graduação em música já exerce a profissão e procura a universidade com a intenção de adquirir novos conhecimentos e se profissionalizar (MORATO, 2009; REQUIÃO, 2002).

Para explicar porque buscou fazer o curso superior de música, Érika, uma das entrevistadas, retoma a sua passagem pelo conservatório estadual relatando que foi muito frustrante. Comenta que apesar de já exercer a profissão de professora particular de violão, ela relutou em fazer um curso superior em música:

> Eu repensei muito se eu conseguiria ficar anos estudando "bolinha" na faculdade. Primeiro eu pensei: "Será que eu sou capaz de passar na [prova de] habilidade [específica?]", depois: "Será que eu sou capaz de aguentar ficar estudando 'bolinha' tanto tempo?" (risos). Mas aí chegou o momento [em] que eu vi que a minha vida era música mesmo. Não tinha como fugir, não era nem questão de opção, era uma paixão tão grande que eu não tinha mais pra onde ir, não tinha outro lugar pra ser tão feliz (Érika, entrevista em 01/12/2009).

Analisando a fala de Érika, podemos perceber que mesmo tendo estudado no conservatório, ela não estava satisfeita com o que aprendeu ("bolinhas") e por isso, devido à "grande paixão que tinha pela música", optou por ingressar em uma faculdade de música – único lugar "pra onde ir", capaz de corresponder à sua paixão.

A escolha do curso superior de música pode inicialmente parecer guiada por um sentimento de paixão pela mesma. Porém, a atuação precoce como professora de violão, no caso de Érika[1], pode ter lhe exigido a necessidade de legitimar a sua atuação profissional, fazendo-a enfrentar o desafio de "ficar estudando 'bolinha'".

Vieira (2009, p. 57) nos ajuda a entender que esses primeiros contatos com a obtenção de renda através da música acabam determinando escolhas profissionais futuras. Quando o músico percebe que pode ganhar dinheiro trabalhando em algo que gosta, acaba optando por se profissionalizar nessa área e assim procura o curso superior com a intenção de conseguir obter saberes que o possibilitem a ter um desempenho melhor em sua profissão.

No caso de Felipe, outro entrevistado, o motivo principal pelo qual procurou o curso superior de música foi a aquisição do diploma. Pelo fato de ser um guitarrista e o curso mais próximo da cidade onde reside ser o da UFU, Felipe optou por cursá-lo com a intenção de poder concorrer a uma vaga como professor de guitarra no conservatório de sua cidade (Uberaba, MG).

Morato (2009, p.185) comenta sobre a importância do curso superior para os professores dos conservatórios públicos mineiros, pois por não serem efetivos em seus cargos estes professores enfrentam todo início de ano a disputa pela nomeação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Por isso os professores procuram se garantir através da diplomação num curso de graduação em música.

Solange relata em sua entrevista que procurou o curso de música por uma ânsia de conhecimento e por um sonho que tinha desde criança de ficar famosa com a música. Ela diz que ser professora de música não estava em seus planos e que começou a dar aulas quando jovem, por ser vista tocando. Por necessidade financeira, continuou a dar aulas enquanto fazia a faculdade já que tinha de se manter durante o curso e sua família não residia em Uberlândia, MG.

Vieira (2009), ao comentar a fala de um de seus entrevistados, argumenta que a proximidade de uma pessoa com a música pode ser inicialmente orientada por um sentimento subjetivo de paixão pela música, sendo que o trabalho com aulas apresenta-se como uma alternativa profissional que lhe surge posteriormente, noutra camada de envolvimento com o universo da atividade profissional em música (VIEIRA, 2009, p. 56).

Os entrevistados deixam-nos entrever que o professor de violão está em constante busca pelo saber; esta busca, porém, não vem desvinculada de interesses profissionais, os

[1] Érika começou a dar aula de violão aos 15 anos de idade quando foi procurada por uma vizinha que lhe pediu para ensinar seu filho de seis anos a tocar.

quais podem representar para cada aluno um desafio diferente, como a concorrência pelo cargo público, no caso de Felipe, e a legitimação da atuação profissional, no caso da Érika. Não vem desvinculada também de dimensões subjetivas, como o sonho do sucesso, no caso da Solange.

O curso de graduação em música e ser professor de violão

Uma das justificativas dadas pelos entrevistados para terem ingressado em um curso superior foi a busca de metodologias que os ajudassem no desenvolvimento de suas aulas de violão. Quando indagados sobre quais disciplinas haviam contribuído no aprimoramento de seu trabalho como professores de instrumento, os entrevistados destacaram as disciplinas da área da educação musical.

Solange disse que as disciplinas que mais a ajudaram a pensar o ensino de música e do violão foram as Metodologias de Ensino e Aprendizagem Musicais 1, 2, 3[2]. De acordo com essa entrevistada, foi através dessas disciplinas que ela pôde conhecer várias abordagens metodológicas do ensino de música que não conhecia ou que até utilizava em suas aulas, mas não sabia que aquilo já havia sido pensado por pedagogos e/ou pesquisadores.

Felipe por sua vez diz que as disciplinas pedagógicas do curso foram as que mais contribuíram em sua profissãopois com elas pôde conhecer pesquisadores que tinham idéias parecidas com as que ele próprio havia criado para ensinar seus alunos, além de poder aprender novas maneiras de abordar o ensino.

Para Érika, as disciplinas de metodologias voltadas para o instrumento contribuíram muito em seu trabalho, pois através dessas disciplinas ela pôde adquirir idéias para melhorar o material que elaborara para dar as suas aulas. Antes de ingressar no curso de música, Érika utilizava cifras de revistinhas compradas em bancas de jornal, xerocava algumas músicas específicas dessas revistas e encadernava criando um livro só. Quando começou a mexer com computador, Érika criou sua primeira apostila de violão e esta foi melhorada quando ela fez a disciplina Metodologia do Instrumento 1. A partir daí, ela criou outras apostilas e percebeu que seu trabalho havia melhorado muito.

[2]As disciplinas Metodologia de Ensino e Aprendizagem Musicais (MEA) são, na grade curricular do curso de graduação em música da UFU, em número de 3, oferecidas semestralmente. De acordo com a ementa, na MEA 1 são estudados os "principais métodos, processos e técnicas do século XX e contemporâneas a serem utilizados na educação musical e seus respectivos materiais didáticos". Nas MEA 2 e 3, a ementa prevê o estudo da "legislação, diretrizes curriculares, desenvolvimento musical e metodologias com fins à elaboração de projetos de ensino-aprendizagem para educação formal (ensino fundamental e escola específica de música), educação não formal e educação informal, educação especial, educação inclusiva, culturas musicais afro e indígenas", focalizando a criança de 0 a 10 anos; e os adolescentes, jovens e adultos, respectivamente (UFU; COMUS, 2006).

Érika relata também que as disciplinas Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE)[3] a ajudaram a construir materiais para dar aula para crianças:

> [...] acabou surgindo assim... no meio do conflito de: "nossa como é que eu vou transmitir isso pra criança?" E pensando muito, teve alguns livros que me ajudaram bastante nesse sentido. A Sara [professora contratada de Metodologia de Ensino e Aprendizagem Musicais] passou pra gente desenvolver dez atividades pra trabalhar com criança. Então, por exemplo, eu já comecei a trabalhar um jogo que eu criei através da proposta do PIPE, que é um tipo de jogo da memória. Eu recortei algumas figuras sonoras, tipo: um leão, uma buzina, uma pombinha... [A figura] fica virada, aí a criança escolhe uma, faz o som e eu descubro qual é o som, ou se tiver em grupo, as outras crianças descobrem e depois o pessoal fala se é grave ou agudo (Érika, entrevista dada em 01/12/2009).

Não se acomodar com o que já é conhecido, buscando-se jeitos mais efetivos de garantir a aprendizagem do aluno é, de acordo com Bozzetto (2004, p.59), um compromisso que o professor particular estabelece consigo mesmo de "procurar novas possibilidades metodológicas e fazer os alunos gostarem de sua aula de música. Isso provoca uma postura de estar continuamente buscando coisas novas".

Os reflexos do curso de graduação em música no desempenho do professor

Ao serem indagados sobre como se sentiam depois de estar frequentando a graduação em música, os professores entrevistados disseram estar mais preparados e apontam alguns fatores que foram importantes no seu amadurecimento profissional como o convívio com outros músicos e a aquisição de material didático.

Felipe disse que se sente mais preparado para dar aula de violão erudito –que ele denomina como "outro universo musical" –, já que iniciou sua atuação docente como professor de guitarra elétrica, ensinando música popular. Diz que construiu uma base teórica para o conhecimento musical que possuía e que com ela pode responder melhor às dúvidas de seus alunos.

Solange relata que sua forma de dar aula mudou muito depois de cursar a universidade e que agora possui mais material disponível. Comentatambém que, com o curso, foi

[3]O Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) é "componente curricular integrador dos estudos desenvolvidos sobre temas pedagógicos e sua contextualização nos diferentes espaços educativos" (CONSUN apud UFU; COMUS, 2006). No curso de graduação em música da UFU, está inserido no núcleo da formação pedagógica da modalidade licenciatura, perfazendo uma carga horária total de 200 (duzentas) horas. Tem por objetivo desenvolver ao longo da primeira metade do curso (1º ao 6º semestre – PIPE 1 a 6) atividades teórico-práticas que articulem os conhecimentos construídos nas disciplinas de formação músico-pedagógica com os conhecimentos práticos (UFU; COMUS, 2006).

aprendendo a usar o material que já possuía e que antes não entendia. Além disso, relata que no curso teve oportunidade de conhecer outros profissionais da área, bem como, trocar idéias com os mesmos.

Érika compartilha da mesma ideia de Solange para a qual o curso proporciona a oportunidade de conhecer profissionais da área e também pessoas mais experientes. Diz que se sente mais madura para trabalhar com seus alunos e que conseguiu montar um material melhor a partir do que aprendeu na universidade.

Considerações Finais

Com o desenrolar da pesquisa podemos perceber que os entrevistados tiveram a sua atuação como professores particulares de violão reconhecida através da sua atuação como músicos e a partir do interesse de conhecidos em ter aulas de violão com eles; surgiu então a oportunidade de seguir a profissão de professor de violão.

A questão financeira também foi um fator que influenciou os entrevistadosa investirem na carreira docente sendo que essa atuação constituiu importante forma de ajudar nos estudos durante o período da universidade.

Outro fator que chamou a atenção foi que os professores entrevistados optaram por dar aulas a partir do interesse de seus alunos. A justificativa para isso foi que, seguindo o interesse do aluno, conquistavam uma clientela maior e os alunos aprendiam a tocar o repertório que gostavam.

Pelo fato de não terem inicialmente experiência em dar aula, esses professores começaram seguindo modelos que haviam adquirido com seus primeiros professores particulares ou do conservatório e a partir das dificuldades que iam encontrando no aprendizado de seus alunos, eles iam construindo métodos para solucioná-las.

Ao ingressar no curso superior de música, trabalhar de acordo com o interesse dos alunos deixou de ser uma necessidade e se tornou um propósito. Os entrevistados descobriram que muitos pedagogos e/ou pesquisadores já haviam escrito trabalhos sobre o assunto e nas aulas Metodologias de Ensino e Aprendizagem em Música puderam aprender mais sobre o tema. Escolhendo um repertório que interessava aos seus alunos, os professores perceberam que estes aprendiam mais rápido, assim os conquistavam e eles acabavam fazendo aula por mais tempo. Além disso, os professores se aproximavam mais de seus alunos construindo um vínculo de amizade e de respeito mútuos onde aluno e professor trabalhavam juntos na construção do conhecimento.

Por não estarem satisfeitos com o desempenho de suas aulas e pelo desejo de aprender mais, esses professores procuraram se profissionalizar através do curso técnico (conservatórios de música) e posteriormente procuraram o curso superior.A busca pela graduação em música se deu pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e metodologias e para conseguir o diploma. Como qualquer profissão, para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho é preciso ter experiência na área e ter como comprovar essa experiência. O diploma surge como um dos motivos pela busca da universidadepois para concorrer a uma vaga em escola pública, por exemplo, é necessário que o profissional seja mais graduado que o outro. Tal é o caso dos conservatórios estaduais mineiros onde a disputa por uma vaga de professor se torna cada vez mais difícil.

Um aspectomarcante vislumbrado pela pesquisa foi a questão do professor particular de música (neste caso violão) trabalhar sozinho e não ter com quem discutir suas ideias. Durante as entrevistas foram muitas as exclamações sobre a importância da universidade como facilitadora do compartilhamento de suas experiências e de suas carências no ensino do violão. Os entrevistados comentaram que estar em um lugar cercado por profissionais competentes e até por outras pessoas que atuavam na mesma área que eles foi de suma importância para sua vida profissional. O curso de graduação em música proporcionou-lhes esse contato com professores e amigos que já haviam passado pelos mesmos dilemas e que possuíam as mesmas ideias. Encontraram também pessoas com ideais diferentes e com as quais puderam discutir e abrir seus olhos para outras possibilidades.

As disciplinas mais citadas pelos entrevistados como sendo as que mais contribuíram para a sua profissão enquanto professores foram as disciplinas voltadas para as metodologia do ensino (entre as citadas estiveram as Metodologias do Ensino e Aprendizagem em Música, as Metodologias do Instrumento e os Projetos Integrados de Prática Educativa – PIPE). Eles declararam que nestas disciplinas puderam aprender a ensinar música aos seus alunos, e não só o instrumento. Além disso, foram muitas as surpresas ao ver que as ideias de muitos pesquisadores da música eram inconscientemente usadas por eles, entrevistados, sem saber que outros profissionais já haviam pensado nisto. Nessas disciplinas os alunos também puderam conhecer vários métodos de ensino e até a criar seus próprios métodos.

Ao serem indagados sobre suas expectativas futuras os professores demonstraram o desejo incessante de continuar estudando, fazer o mestrado ou outro curso que contribua para sua atuação profissional.

Referências

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música:* práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

MORATO, Cíntia Thaís. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música:* construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307 f. Tese (Doutorado), Programa de pós-graduação em Música, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOGUEIRA, Oziel Marcos. *Ser professor de violão:* reflexos do curso de graduação em música nos modos de agir na profissão. 2010. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Curso de Graduação em Música, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

REQUIÃO, Luciana. *O Músico-professor. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativa:* a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Rio de janeiro: Booklink, 2002.

UFU, Universidade Federal de Uberlândia; COMUS, Coordenação do Curso de Música. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música*. Uberlândia, 2006.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seu modo de ser e agir na Profissão:* um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado), Programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Significados musicais e a aula de percepção: impactos das aprendizagens formais sobre a escuta de alunos de um curso superior de música popular

Darcy Alcantara Neto
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
darcyalcantaraneto@gmail.com

Resumo: Neste artigo, apresento um recorte da pesquisa de mestrado intitulada "Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular". A pesquisa teve como objeto as aprendizagens em percepção musical de 13 alunos que ingressaram no Bacharelado em Música Popular da Escola de Música da UFMG, em 2010. O objetivo era compreender como tais alunos construíram anteriormente conhecimentos e habilidades relacionados à percepção musical e quais os significados e valores que lhes atribuem, além de investigar conflitos vivenciados ao longo do processo, impactos sobre suas práticas musicais e expectativas acerca de um curso superior de música. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou a abordagem "estudo de caso instrumental" e empregou questionários e grupos focais. Este artigo apresenta alguns impactos das aulas de percepção sobre as práticas musicais dos alunos: desenvolvimento de uma escuta técnico-analítica; valorização da complexidade e originalidade; crença em significados unívocos e julgamentos absolutos e bloqueio da criatividade e da emoção, analisados à luz da literatura sobre significados musicais, referenciada na sociologia da educação musical, antropologia e etnomusicologia.

Palavras chave: Percepção musical. Significados musicais. Escuta.

Introdução

Neste artigo, apresento algumas das conclusões da pesquisa "Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular" (ALCANTARA NETO, 2010a)[1]. A investigação teve como foco os processos de aprendizagem relacionados à percepção musical de 13 alunos que ingressaram no Bacharelado em Música Popular da Escola de Música da UFMG no ano de 2010.

O objetivo central da pesquisa era compreender como esses alunos de música popular construíram suas habilidades e conhecimentos relacionados à percepção musical, anteriormente ao ingresso na universidade, e quais os significados e valores que atribuem a seus processos de aprendizagem. A investigação buscou compreender também: que tipos de conflitos foram vivenciados pelos alunos; quais as consequências das aprendizagens formais sobre suas práticas musicais; e, finalmente, quais suas expectativas sobre as aulas de percepção na universidade.

[1] A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2009 a 2010, orientada pela Prof. Dr.ª Heloisa Feichas.

A pesquisa é parte de um campo crescente na sociologia da educação musical[2] que investiga os processos de aprendizagem de "músicos populares" (GREEN, 2002) e a inserção de sujeitos e práticas pedagógicas associadas à música popular no contexto formal (FEICHAS, 2006, 2008, 2010; GREEN, 2008b; SANDRONI, 2010). A literatura envolvida, de caráter interdisciplinar, focalizou também pesquisas envolvendo aulas de percepção musical (CUTTIETA, 1993; PRATT, 1998; GROSSI, 1999, 2003; GROSSI et al., 2001; SOUZA, 2004; GROSSI e MONTANDON, 2005; OTUTUMI, 2008; BARBOSA, 2009) e discussões mais amplas da sociologia da educação (BOURDIEU e PASSERON, 1975; FREIRE, 1991), sociologia da cultura (BOURDIEU, 1983, 2008), antropologia (GEERTZ, 2003), sociologia da música (DENORA, 2003; MIDDLETON, 1990) e etnomusicologia (BLACKING, 1973; FELD, 2005).

Metodologicamente, esta é uma pesquisa qualitativa, e mais especificamente, um estudo de caso instrumental. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e grupos focais, além da análise de documentos (especialmente materiais pedagógicos utilizados pelos alunos, e provas de vestibular de anos anteriores).

Neste artigo, destacarei impactos das aulas de percepção musical sobre a escuta musical dos estudantes e, em seguida, sintetizarei a concepção de significado musical reproduzida em seus discursos, contrapondo-a a outra perspectiva teórica apresentada na literatura.

Impactos das aulas de percepção sobre a escuta

Escuta analítica

A literatura científica tem demonstrado que a aprendizagem musical formal pode incentivar formas específicas de escuta, "artificializando-a", no sentido descrito por Swanwick (1988, p. 4, grifos nossos), que afirma que "Quando ouvimos uma melodia com a intenção de escrevê-la 'por ditado' ou uma progressão harmônica para identificar a modulação, *somos desviados das formas usuais* com as quais a música é percebida e apreciada". Segundo Middleton (1990), que discute conflitos das abordagens musicológicas tradicionais (focalizadas na análise de aspectos observáveis na partitura) com os novos estudos em música popular, que requerem outras abordagens,

[2] Parte da revisão bibliográfica, ainda no estágio inicial da pesquisa, foi relatada em artigo anterior (cf. ALCANTARA NETO, 2010b).

> O treinamento centralizado na notação induz a formas particulares de *escuta*, e estas tendem então a ser aplicadas a *todos* os tipos de música, de forma adequada ou não. [...] O segundo aspecto da 'centralidade de notação' é sua tendência para incentivar a reificação: a partitura passa a ser vista como 'a música', ou talvez a música em uma forma ideal. (MIDDLETON, 1990, p. 105, grifos do autor)

Também refletindo sobre essa inadequação entre procedimentos de análise e a experiência da escuta de forma mais ampla, Cook (1990, p. 1), afirma que "[...] a música é repleta de coisas que mesmo os músicos treinados acham difícil ou impossível de perceber nos termos de sua organização estrutural [...]", alertando ainda para o fato de que pessoas musicalmente letradas, ainda que possam acompanhar uma peça em termos técnicos, não o fazem quando a ouvem naturalmente, isto é, por prazer.

> E alguém poderia concluir de tudo isso que a teoria musical convencional, na qual formas de sonata, estruturas tonais e relações temáticas desempenham um grande papel, não é mais do que uma teoria de formas inaudíveis, estruturas imaginárias, e relações fictícias. (COOK, 1990, p. 2)

No campo das aulas de percepção musical, as atividades avaliativas

> [...] enfatizam a importância do pensamento analítico por parte dos alunos e o foco nos componentes 'técnicos' da música. [...] a implicação [disso] é que a 'base' para compreender a música jaz na competência dos alunos em examinar a música (ouvir e pensar sobre ela) de maneira compartimentalizada. (GROSSI, 1999, p. 28)

As aulas de percepção musical vivenciadas pelos alunos desta pesquisa parecem de fato ter impulsionado sua escuta para um viés analítico, priorizando a identificação e reconhecimento de elementos e dimensões enfatizados na teoria musical tradicional. Nos questionários, em resposta à pergunta "Você acredita que as aulas de percepção musical [vivenciadas anteriormente à faculdade] influenciaram na maneira como você escuta música hoje?", foram respostas comuns[3]: "Porque me educaram e *treinaram* para *aguçar* a minha atenção para diversos aspectos musicais que antes passavam despercebidos" (Pablo); "Hoje eu tento perceber os *elementos* de uma música. Compasso, escala, timbres, intervalos" (Daniel); "Fiquei mais *atento* às harmonias nas músicas e nos solfejos" (Júlio) e "Ouvido mais apurado [...]" (Ricardo). Thiago afirmou ainda que as aulas "Contribuíram para que eu *escutasse* de forma mais "'*ativa' (analítica)*". Curiosamente, apenas um aluno (Ricardo) enfatizou que as aulas de percepção musical o dotaram de "maior facilidade em 'tirar' as

[3] Nas transcrições dos questionários e grupos focais citadas, os grifos são destaques meus, em todo o texto.

músicas de ouvido" – uma das estratégias de aprendizagem utilizadas por músicos populares, de acordo com Green (2005, p. 22).

Nos grupos focais, os comentários dos alunos também reforçaram a ideia de que a escuta passou a ser direcionada para um viés analítico em relação às categorias "da teoria", isto é, das estruturas musicais costumeiramente representadas na partitura convencional, como ilustrado na fala de Thiago: "A escuta fica bem mais analítica, né? Por exemplo, se eu estiver escutando um CD novo, de um guitarrista, tem muita coisa que eu vou sacar o que é, *da teoria*", seguindo-se à afirmação de Carla: "E você vai *valorizar*, também".

Valorização da complexidade e originalidade

Logo acima, ao associar o reconhecimento auditivo de certos elementos presentes na teoria à valorização da produção musical, Carla expressa um exemplo de como as aprendizagens formais parecem influenciar as preferências dos alunos por gêneros e produções musicais supostamente mais complexas, em termos de ritmos, alturas e harmonias (os aspectos mais abordados nas aulas de percepção, em geral, conforme a literatura revisada, e nas aulas vivenciadas pelos alunos entrevistados[4]), como vemos na afirmação de Júlio:

> Júlio: Quando *descobri* essa coisa de compasso... Que 4/4 é mais comum e que existiam os *compassos menos comuns*... (Em uma música do *Dream Theater*, que eu gosto muito, tem uma série de 10 compassos seguidos, em que nenhum se repete... É uma loucura! [...] Você tem aquele *efeito*... A música é meio quadradona, meio estranha, irregular). Mas *quando você sabe*, você fala: 'o cara usou uns compassos irregulares'... Isso me faz *respeitar mais ainda*, porque *faz soar bem* usando uma *coisa que não é muito comum***.**

Nos grupos focais, Eduardo reforçou ainda a relação entre originalidade e "boa música": "Vocês não acham que originalidade é um ponto que a música deve procurar sempre?", questionamento respondido afirmativamente por muitos alunos.

De forma geral, as preferências dos estudantes por complexidade e originalidade mantêm uma relação próxima com os significados delineados da educação musical formal, que são por vezes incorporados quando a música popular adentra o espaço acadêmico, como apontado por Green (2008b, p. 12), Queiroz (2005, p. 61), Silva (2001, p. 96-97) e Travassos (2007, p. 14). Isso é também similar às atitudes dos alunos com experiência na música popular entrevistados por Feichas (2006, p. 120-121): "[...] na formação de seus gostos, eles

[4] Cf. Alcantara Neto (2010a, p. 66-68).

tendem a levar em conta critérios como a sofisticação harmônica. Quanto maior o uso de acordes com sétimas, nonas, etc, mais sofisticada a música será considerada".

Significados unívocos e julgamentos absolutos

A reificação da escuta como consequência do treinamento centralizado na notação, mencionada mais acima, aponta ainda para uma tendência dos alunos em redefinirem suas habilidades de análise auditiva baseados na crença em um caráter estático e unívoco dos significados musicais, ignorando seu caráter múltiplo, relativo e sobretudo dinâmico – significados que se recriam nos atos de performance, como aponta Feld (2005).

Para os alunos, a escuta seria "mais desenvolvida" na medida em que o sujeito adquire uma compreensão musical "mais correta", em contraposição à escuta musical anterior, "mais intuitiva". Isto é exemplificado na resposta afirmativa de vários alunos à pergunta do questionário: "Você acredita que as aulas de percepção musical anteriores à faculdade contribuíram para sua prática musical?" e em suas justificativas: "Porque eu *aprendi a entender* a música" (Márcio); "As aulas de percepção facilitaram o *entendimento do que eu estava tocando*. Senti uma grande melhora na parte crítica" (Daniel); "O desenvolvimento da percepção musical é *mais bem estruturado* com as aulas" (Marília); "As aulas anteriores me deram uma base *para entender a música*. (Ricardo); "Uma *escuta mais correta*" (Cláudio). Nos questionários, as únicas respostas que não reproduzem tal concepção foram mencionadas por Fred, Pablo (que afirmou que as aulas contribuíram também "para a desenvoltura na prática musical") e Marcos (que afirmou que contribuem "para a execução, apreciação, composição e trabalhos em grupo, pois se aprende a pensar e perceber instrumentos que não são o seu") – um dos raros momentos na pesquisa em que a dimensão timbrística foi mencionada pelos alunos.

Nos grupos focais, similarmente à maior parte dos alunos, Júlio pontuou ainda que:

> Júlio: No início, você aprende com muitas *regrinhas*. Por exemplo: nesse acorde, você só pode usar essa escala; nesse campo harmônico, só esses acordes aqui... O início é bem assim, porque *você tem que ir construindo sua percepção.* [...] Mas eu acho que restringe muito. E *tem muita música que eu ouço que os caras nem sabem o que é nada*, e fazem uma música muito doida, sabe? O cara *não tem limite nenhum*.

Quando menciona a existência de "regrinhas", a respeito do campo harmônico e das notas "que estão fora", Júlio se reporta a certas teorias musicais aplicadas ao jazz. A utilização

dessas estratégias de ensino faria parte de um processo em que "você tem que ir construindo sua percepção".

Outro dos impactos mencionado pela maior parte dos alunos diz respeito à "acomodação" em relação a "julgamentos" e preferências estéticas. Em outras palavras, práticas pedagógicas que enfatizam "regras" podem levar à ideia de "certo" ou "errado" na música. Manifestando uma opinião mais crítica que seus colegas, Eduardo argumentou que "A teoria tende a te deixar mais acomodado, porque ela justifica as coisas que você faz. Você tende a achar bonito o que é formalmente considerado certo, sabe?", Marília, respondendo a Eduardo, acredita que o problema "É a forma como eles passam pra você. O que eles te ensinam a valorizar, entendeu? E aí a gente cria essa imagem. Não tem como fugir disso, sabe?". O "adestramento" da percepção, mencionado por alguns alunos, pode ser exemplificado na fala de José:

> José: *Quando você não sabe nada*, qualquer dissonância é uma dissonância, entendeu? Eu podia estar colocando uma coisa completamente nada a ver, fora, e ouvir aquilo da mesma forma que se eu tivesse tocando uma dissonância *normal* (por exemplo, tocando uma nona), sabe? *Aí você vai estudando, e você começa a dar mais sentido pras coisas*. [...] você vê que algumas dessas coisas que você podia fazer *soam esquisitas, soam erradas*. Não gosto de usar essa palavra... Mas entendeu? Tipo... Se você for pensar de um jeito mais tradicional.

Esta veiculação de uma forma aparentemente "correta" de escuta e, consequentemente, de uma orientação artística compatível com esta concepção, pode resultar na adjetivação de músicas (e ritmos, notas, acordes) que não se encaixam em tais padrões como soando "esquisitas" ou "erradas" – o próprio aluno atribui tal concepção a uma maneira de pensar "mais tradicional", com a qual, com certa relutância, parece concordar. Em sua fala, José se refere claramente aos conhecimentos das aulas de harmonia *jazzística*, e da relação de notas e escalas com acordes específicos: ao contrário de uma "dissonância normal", uma combinação "nada a ver", seria uma não autorizada pela teoria da improvisação jazzística[5]. Em outras palavras, a aprendizagem da percepção *autorizaria* o músico, isto é, dotá-lo-ia de um conhecimento consagrado socialmente, para definir o que está correto ou não, desvelada, em outros momentos dos grupos focais, como incentivadora da "acomodação" do músico a um conjunto de regras.

[5] Nesse sentido, é possível afirmar que aspectos conceituais tradicionais se reproduzem também em métodos, correntes e escolas que ensinam a "música popular", compartilhando pressupostos com a concepção tradicional clássica.

Por outro lado, o conhecimento teórico é também considerado por alguns estudantes como um "prêmio", algo que traz "satisfação" e uma verdadeira ferramenta para se distinguir de outros músicos populares que não detêm o saber formal

Significados musicais e a aula de percepção

A constatação de que o ensino de percepção musical deve ser situado ideologicamente torna-se muito evidente quando se passa a questionar os discursos que conferem à música um caráter "não-marcado", universal, a-histórico, ou, ainda, natural, isto é, como uma "linguagem universal". Os estudos antropológicos, etnomusicológicos e sociológicos, ao longo do século XX e na primeira década do século XXI, trouxeram outra compreensão, defendendo a ideia de que o "universo" musical é, na verdade, extremamente "diverso", e que se deve buscar evitar "[...] comparações sem sentido entre gêneros distintos e práticas culturais distintas" (BRETT e WOOD, 2002). As experiências que ocidentalmente denominamos "artísticas", de forma geral, respondem assim a necessidades sociais diversas, e articulam significações em formas simbólicas sonoras que não podem e nem devem ser isoladas de seu contexto, se pretendemos compreendê-las de fato.

Significados musicais essencializados, estáticos e universais

Para Geertz (2003), a ênfase nos aspectos técnicos da realização artística é uma particularidade da concepção ocidental de arte, que busca descrevê-la a partir de seus aspectos materiais. No ensaio "A arte como um sistema cultural", o antropólogo argumenta que

> [...] só no Ocidente e talvez só na Idade Moderna, surgiram pessoas (ainda uma minoria que, suspeitamos, está destinada a permanecer como minoria) capazes de chegar à conclusão de que *falar sobre arte unicamente em termos técnicos*, por mais elaborada que seja esta discussão, é o suficiente para entendê-la; e que o segredo total do poder estético localiza-se nas *relações formais entre sons*, imagens, volumes, temas ou gestos. (GEERTZ, 2003, p. 144-45, grifos nossos)

Em crítica a teoria semiótica da arte como empreendimento autônomo, fundada em "um mundo fictício de dualidades, transformações, paralelos e equivalências" (GEERTZ, 2003, p. 165), não localizados histórica e socialmente, Geertz advoga em favor de uma teoria da arte que seja ao mesmo tempo uma *teoria da cultura*, e – se pretende ser genuinamente semiótica – uma *ciência social*, como a história ou a antropologia, e não uma ciência formal, como a lógica ou a matemática. Em contraposição à "ideia de que a mecânica da arte gera seu

significado", levando a um "virtuosismo de análise verbal sem nenhum sentido" (GEERTZ, 2003, p. 179), ele advoga em favor de que "os poderes analíticos da teoria semiótica [...] não sejam utilizados em uma investigação de indicadores abstratos, e sim no tipo de investigação que os examine em seu habitat natural – o universo cotidiano em que os seres humanos olham, nomeiam, escutam e fazem" (GEERTZ, 2003, p. 179).

A ênfase na utilização da notação musical em modelos europeus de ensino de música é também única entra as culturas, como aponta Small (1998, p. 110-111), e pode ter contribuído para o fato de que "Virtualmente toda semiologia musical privilegia partituras, lógicas de signos, e uma noção altamente formalista de significados musicais essencializados", como ressalta Feld (2005, p. 80).

No campo do ensino de percepção musical, Pratt (1998, p. 2) afirma ainda que "[...] para atender a demanda da avaliação, a maior parte do treinamento auditivo é direcionada a testar o que é certo ou errado, e o material mais adequado para isso é a altura e a duração das notas", desconsiderando outras dimensões da música. "O prejuízo" de tal ênfase na escrita e leitura de alturas e ritmos, para Pratt (1998, p. 8), "não se restringe à simples negligência" com as outras dimensões da música: "Ela influencia as atitudes e opiniões também".

E, assim, a valorização, por parte dos alunos, de elementos e estruturas musicais enfatizadas no ensino formal pode estar relacionada à constatação de Green (2008a, p. 99-100), que alerta que, por trás da aparente descontextualização dos conteúdos musicais nas atividades de percepção musical – parecendo estar voltadas apenas aos significados inerentes – é acrescida uma camada de significados delineados à atividade em si mesma,

> [...] não apenas o delineamento de que um significado inerente em particular é mais ou menos importante (ou significativo) dentro do estilo, mas também *que o significado inerente estudado tem um valor* – em concordância com a atenção que lhe está sendo oferecida. (GREEN, 2008a, p. 99-100, grifos nossos)

Significados musicais dinâmicos, processuais e contextuais

A etnomusicologia e a sociologia da música têm apresentado respostas no campo da música à necessidade de uma teoria da arte fundada em uma visão histórica e social do fazer artístico.

Um exemplo é a teoria desenvolvida por Green (2008a), em 1988, que propõe a compreensão da experiência musical a partir de duas esferas lógicas e interdependentes de significados *inerentes* e *delineados* (GREEN, 2008a, p. 153). Mesmo o processo de produção dos significados inerentes por parte do ouvinte, como afirma a autora, depende de uma certa

competência ou familiaridade com as normas estilísticas da cultura musical em que se insere a produção musical, posto que o significado não está na materialidade física da obra (nas ondas acústicas), mas é produzido numa prática social, a partir da interação entre o sujeito e a música. O significado inerente, ainda que contido dentro do objeto musical, não implica que seja essencial, a-histórico ou natural, mas sim histórica e culturalmente constituído (GREEN, 2005, p. 4), o que também ocorre com os significados delineados (sugeridos ou esboçados metaforicamente pela música em relação a seu contexto social). Não é possível, assim, isolar os conteúdos musicais intrassônicos de seu entorno cultural, já que as duas dimensões de significados são interdependentes e admitem uma separação apenas no plano lógico.

Questionando abordagens fundamentadas nas psicologias comportamental e cognitiva, Feld (2005, p. 84, grifos nossos), de um ponto de vista etnomusicológico, afirma que

> Ao invés de propor *apenas limites psicológicos* como as origens profundas que permitem a música expressar emoções, devemos também *reconhecer a experiência social, background, habilidade, desejo e necessidade* como construtos centrais e complementares que moldam as sensações perceptivas em realidades conceituais. *Fazê-lo é reconhecer o caráter social do processo de comunicação musical*: o ouvinte é apontado como um ser situado social e historicamente, e não apenas como um portador de órgãos que recebem e respondem a estímulos.

Assim, no contexto de um "engajamento musical", para Feld (2005, p. 84, grifos nossos),

> [...] os movimentos interpretativos agem aproximadamente como uma série de convenções que se processam socialmente, localizando, categorizando, associando, refletindo sobre, e avaliando a obra através de variados aspectos da experiência. Essas convenções *não fixam um significado singular*; ao invés disso, elas focalizam algumas *faixas de deslocamentos fluidas* em nossos padrões de atenção enquanto deslocamos para o primeiro plano ou para o fundo a experiência e o conhecimento em relação à percepção em andamento de um objeto ou evento sonoro.

Assim, ao contrário de fixos, os significados musicais seriam "mutáveis", "inconstantes" e "emergentes", processuais e vinculados a experiências musicais "em andamento" (FELD, 2005, p. 84).

Considerações finais

Nas experiências com aulas de percepção musical vivenciadas pelos alunos investigados nesta pesquisa, uma concepção de significados musicais fundada em uma base

histórico-social parece ter sido absolutamente distante – como se depreende também de seus relatos sobre as aulas e da análise dos materiais didáticos utilizados, apresentados na dissertação. Um ensino baseado no condicionamento e na noção de significados estáticos e uniformes, ao contrário, forneceu a tônica dos impactos sobre a escuta relatados pelos estudantes – que, por vezes, reproduzem e, em outras, desafiam o legado de suas primeiras incursões no ensino formal.

Em artigos futuros, destacarei outras das conclusões da pesquisa[6], explicitando conflitos e outros impactos das aprendizagens formais sobre as práticas dos alunos; a importância das vivências informais para o desenvolvimento de seus processos perceptivos; os significados que atribuem aos conhecimentos formais; e, por último, suas expectativas em relação à aula de percepção na universidade, legitimando ou contestando representações sociais vigentes.

[6] Cf. Alcantara Neto (2010a).

Referências

ALCANTARA NETO, D. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010a.

ALCANTARA NETO, D. Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010b. p. 164-173. Disponível em: < http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-DarcyAlcantara.pdf>. Acesso em: 28 set. 2011.

BARBOSA, M. F. S. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BLACKING, J. *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press, 1973.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. *A distinção:* crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP / Zouk, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRETT, P.; WOOD, E. Música Lésbica e Guei. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 7, Dezembro 2002. Tradução de Carlos Palombini. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv7/Brett_Wood/Brett_e_Wood.html>. Acesso em: 05 mai. 2010.

COOK, N. *Music, imagination and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

CUTIETTA, R. A. The Musical Elements: Who Said They're Right? *Music Educators Journal*, v. 79, Issue 9, p. 48-53, Maio 1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3398635>. Acesso em: 23 mai. 2010.

DENORA, T. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, Cambridge, 2003. p. 165-177.

FEICHAS, H. *Formal and informal music learning in Brazilian higher education*. 2006. 258 f. Tese (Doctor of Philosophy - PhD) - University of London (Institute of Education), Londres, 2006.

FEICHAS, H. Música popular na educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2008, Brasília. *Anais...* Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.jacksonsavitraz. com.br/abemco.ida.unb.br/index.php?idcanal=169>. Acesso em: 2 maio 2009.

FEICHAS, H. Bridging the gap: informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education,* Cambridge, v. 27, Special Issue 01, p. 47-58, Março 2010.

FELD, S. Communication, music, and speech about music. In: KEIL, C.; FELD, S. (Org.). *Music grooves*: essays and dialogues. Tucson, Arizona (USA): Fenestra Books, 2005. p. 77-95.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GEERTZ, C. *O saber local:* novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

GREEN, L. *How popular musicians learn:* a way ahead for music education. Londres e Nova Iorque: Ashgate, 2002.

GREEN, L. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, 2005.

GREEN, L. *Music on Deaf Ears:* Musical Meaning, Ideology and Education. 2ª ed. Bury St Edmonds, United Kingdom: Arima Publishing, 2008a.

GREEN, L. *Music, Informal Learning and the School:* a New Classroom Pedagogy. Cornwall: Ashgate, 2008b.

GROSSI, C. S. et al. Música popular na percepção musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais.*.. Porto Alegre: Marcavisual, 2001. p. 60-64. 1 CD-ROM.

GROSSI, C. S. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, L; SOUZA, J. (Org.). Avaliação em Música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 124-139.

GROSSI, C. D. S. *Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary brazilian composers*. Londres. 1999. Tese (Doctor of Philosophy - PhD) - Universidade de Londres (Instituto de Educação). Londres.

GROSSI, C. S.; MONTANDON, M. I. Teoria sem mistério: questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora da UFPR. 2005. p. 120-127.

MIDDLETON, R. *Studying popular music*. Buckingham: Open University Press, 1990.

OTUTUMI, C. H. V. *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PRATT, G. *Aural awareness:* principles and practice. New York: Oxford University Press, 1998.

QUEIROZ, L. R. S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). *Contexturas*: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.

SANDRONI, C. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., Belém. *Anais*... Belém: ABEM. 2000. p. 19-27.

SILVA, J. A. S. E. A composição como prática regular em cursos de música. *Revista Debates*: Cadernos de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade do Rio e Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2001. p. 95-108.

SMALL, C. *Musicking:* The Meanings of Performance and Listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. C. B. (Org.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 207-216.

SWANWICK, K. *Music, mind, and education*. Londres: Routledge, 1988.

TRAVASSOS, E. John Blacking ou uma humanidade sonora e saudavelmente organizada. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 16, p. 191-200, 2007.

Tem gente ali que estuda música para a vida! Um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia

Lucielle Farias Arantes
ESEBA/UFU
luciellearantes@yahoo.com.br

Resumo: A pesquisa de mestrado em questão se situa dentre os estudos sobre Juventudes, no campo acadêmico da Educação Musical. Caracterizada como um estudo de caso qualitativo, a investigação teve como propósito conhecer como as práticas musicais vivenciadas por jovens do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (Uberlândia - MG) incidiam sobre a constituição de sua condição juvenil. Para isso, buscou apreender as circunstâncias do envolvimento desses atores com as práticas musicais no projeto social configurado como um espaço de ensino e aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas; os modos como construíam seu conhecimento sobre práticas musicais e os significados que atribuíam a tais práticas frente à sua condição juvenil. Os dados da pesquisa mostraram que no projeto, os jovens tinham experiências que marcavam sua vivência, repercutindo em seu relacionamento com instâncias como a familiar, a escolar e a do trabalho. Ao passo em que experimentavam o fazer musical naquele contexto, construíam conhecimentos e constituíam-se como sujeitos. Isso, motivados pela participação no projeto enquanto um espaço de sociabilidade tomado como o seu "*pedaço*" (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b); pela oportunidade de experimentação das práticas musicais valorizadas enquanto um processo de caráter vivencial e comunitário (SMALL, 1989, 1998, 1999); pela possibilidade de interação com a música em circunstâncias específicas, incorrendo na "força semiótica da música" (DENORA, 2000, 2003); pela expansão do relacionamento com as práticas musicais vivenciadas no projeto a outros espaços integrantes do "*circuito*" (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b) e, ainda, pela restrita influência dos adultos naquele contexto.

Palavras chave: Jovens e Práticas Musicais; Condição Juvenil; Projeto Social.

A pesquisa de mestrado configurada como um estudo de caso qualitativo (STAKE, 2005) a que se refere esta comunicação, teve por objetivo geral conhecer como as práticas musicais vivenciadas por jovens do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (OJU) - com sua sede situada no bairro Alvorada, na periferia da cidade de Uberlândia (MG) - incidiam sobre a constituição de sua condição juvenil. Para tanto, foram destacadas três questões centrais: Sob quais circunstâncias se dá o envolvimento dos jovens com as práticas musicais? Como os jovens constroem o conhecimento sobre as práticas musicais? Quais os significados que esses atores atribuem às práticas musicais frente a sua condição juvenil?

O estudo situa-se entre as investigações acerca da temática "Juventudes" e, especificamente, da interação entre "Jovens e músicas", seguindo a perspectiva contemporânea que considera a multiplicidade de modos de se experienciar essa fase da vida, com atenção à necessidade de se relativizar os marcos etários em vista das experiências que conferem singularidade à trajetória de cada indivíduo. Daí falar-se em "nova condição

juvenil", principalmente levando-se em conta as transformações mundiais profundas observadas a partir da segunda metade do século XX (ABAD, 2002; ABRAMO, 2008; DAYRELL, 2007; SINGER, 2008; SPOSITO, 2008). No que concerne às manifestações dos atores jovens, as "culturas juvenis" entendidas a partir da concepção de Pais[1] (ARROYO, 2010; DAYRELL, 2005), têm reconhecido destaque, compreendendo-se a música como uma linguagem de grande relevo nesse contexto - a contemplar uma diversidade de gostos e práticas.

Quanto ao termo práticas musicais, seguiu seu emprego tendo-se em vista a conceitualização de Blacking[2] acerca do "fazer musical" interpretado como ação humana, de caráter reflexivo e gerador (ARROYO, 1999; QUEIROZ, 2005; HIKIJI, 2006), contemplando, assim, produtos, produtores e ações musicais, além das lógicas do contexto social e cultural em que tais ações são empreendidas.

A pesquisa insere-se no campo acadêmico da Educação Musical. Considera assim, que os atores focalizados experimentam as práticas musicais na medida em que as aprendem e, em uma dinâmica articulada ao fazer musical, vão constituindo seus modos de serem jovens. Seguindo a abordagem sociocultural são adotadas as teorizações sobre o "*musicking*" (SMALL, 1998, 1999) e a "força semiótica da música" (DENORA, 2000, 2003) como referencial para subsidiar a coleta, a análise e a interpretação dos dados. Dessa forma, são ressaltadas as lógicas do contexto em que processos de ensino e aprendizagem acontecem, tendo-se em vista as circunstâncias da relação dos jovens com as práticas musicais.

De acordo com DeNora (2000), a música tem "poder", sendo capaz de atuar sobre o humano de diversas maneiras, além de constituir um meio de comunicação não verbal. A explicação para esse poder parte do conceito *affordance*, segundo o qual os objetos são percebidos como fornecedores de determinadas propriedades, por sua vez, submetidas à maneira como os usuários delas se apropriam. Estendendo esse princípio à música, DeNora argumenta que seu poder advém da própria materialidade sonora (e de suas associações convencionais), apropriada pelo ser humano que lhe investe significados a partir de suas vivências sociais e culturais.

Para Small (1998, 1999), o princípio da experiência musical está nas ações desempenhadas no plano coletivo, em que todos "assistentes, ouvintes e músicos, estão tomando parte no encontro pelas relações que criam juntos entre eles durante a atuação" (SMALL, 1999, não paginado, tradução nossa). Dessa forma, a experiência musical é

[1] 1993.
[2] 1995.

entendida como um “ritual”, promovendo a integração de todos que participam do ato performático de modo a explorar, afirmar e celebrar relacionamentos. No termo “*musicking*”, o autor procurou sintetizar seu pensamento definindo-o, em linhas gerais, como “tomar parte, de qualquer maneira, em uma atuação musical” (1999, não paginado, tradução nossa). Segundo Small (1998, 1999), quando musicamos, ou seja, tomamos parte na atuação musical exploramos relações - tanto sonoras quanto humanas - aprendendo sobre elas, afirmando-as e celebrando-as, do modo como imaginamos que são e que devem ser.

A coleta de dados *in loco* ocorreu no ano de 2009 privilegiando a observação direta, mas também foram coletados dados por meio de entrevistas, testemunhos espontâneos e documentos. A análise e interpretação dos dados perpassou todas as fases da pesquisa, sendo utilizado o procedimento de triangulação.

A dissertação está organizada em seis seções. Após a introdução, a segunda seção situa a pesquisa quanto ao campo de estudos; expõe os princípios de DeNora (2000, 2003) e Small (1989, 1998, 1999) tomados como referencial teórico e descreve os pressupostos metodológicos que conduziram o desenvolvimento do trabalho, bem como o percurso investigativo.

A terceira seção tem o objetivo de proporcionar informações sobre o contexto em que ocorre o relacionamento dos jovens com as práticas musicais. Nesse sentido, traz dados sobre o projeto social, sua inserção na conjuntura do Terceiro Setor e, ainda, os espaços musicais por onde seus integrantes circulam, haja vista sua participação no “*circuito*” de práticas musicais (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b).

A quarta seção trata da descrição e interpretação das práticas musicais desempenhadas pelos jovens no projeto, tanto nos momentos livres de atividades preestabelecidas (com e sem a presença de adultos) quanto nos espaços de aulas, ensaios e apresentações. O ponto de partida está na ponderação sobre o espaço físico tendo-se em vista a possibilidade de sua interferência na definição do espaço social (SMALL, 1999). Na sequência, o projeto é interpretado como um *pedaço* levando-se em conta a rede de relacionamentos tecida em seu interior a partir da teorização de Magnani sobre “*circuitos* de jovens” (MAGNANI, 2002; 2007a, 2007b). Nesse *pedaço*, laços de amizade são estabelecidos enquanto práticas musicais são vivenciadas, podendo se observar sinais de uma determinada tradição e também recriações em virtude da ação dos diversos atores. Ao passo em que “musicam” (SMALL, 1998, 1999) no projeto, os jovens constroem conhecimentos, têm atendidas suas necessidades sociais (como as de pertencimento) e individuais (de

percepção e desenvolvimento das próprias potencialidades e de construção e regulação da autoidentidade, por exemplo).

A quinta seção aborda, pontualmente, a condição juvenil vivida em parceria com a experiência musical. Assim, compreende subseções com "retratos" de alguns dos jovens do projeto, demonstrando a repercussão das práticas musicais em instâncias de suas vidas, como a familiar, a escolar e a do trabalho.

Por último, a sexta seção rememora o conteúdo da pesquisa e apresenta as considerações finais, incluindo apontamentos à realização de trabalhos futuros.

Um pouco sobre o projeto social

Desenvolvendo-se no Setor leste de Uberlândia (MG), a Orquestra Jovem de Uberlândia é sediada em uma pequena casa no bairro Alvorada, atendendo ao público daquela localidade e dos bairros Morumbi, D. Almir e adjacências. As atividades do projeto foram iniciadas no ano de 2005. Até 2007 destinaram-se, exclusivamente, a jovens entre 12 e 18 anos de idade. Nos anos seguintes, além de ter seu número de vagas ampliado, passou a atender também a crianças e a estabelecer parceria com a Escola Municipal Irene Monteiro Jorge, no bairro Morumbi.

O trabalho no projeto é fundamentado no ensino e na aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas, sendo ofertados aos seus participantes aulas de instrumento e também ensaios coletivos, com a formação da orquestra.

Os alunos têm livre acesso à casa onde ocorrem as atividades encontrando-a aberta de segunda a sexta-feira para estudo, podendo utilizar instrumentos e materiais do próprio projeto. Em seu *pedaço,* os jovens ocupam os espaços da maneira como desejam, agrupando-se individual ou coletivamente, conversando, tocando, observando, ouvindo música no computador, brincando, lanchando, ensinando uns aos outros. Tratando-se do funcionamento do lugar, uma peculiaridade está em ser mantido independentemente da presença de adultos, emergindo a capacidade dos jovens se auto-organizarem, criarem dinâmicas, se apropriarem dos espaços e desenvolverem formas de sociabilidade, tendo a música um importante papel nesse processo (DENORA, 2000).

Jovens musicando no *pedaço*

Em meio ao vaivém dos jovens pela casa, uma cena envolvendo Phelipe (ao tocar em seu violoncelo trechos de um concerto de Dvórak) e outros jovens que o apreciavam (Breno,

Juliana e Jhony) revela a mobilização desses atores a partir do fazer musical, independentemente da presença de adultos. Por meio da materialidade sonora, com seus fornecimentos - quais sejam, a sonoridade densa do violoncelo, os *vibratos*, as melodias, as passagens em caráter meditativo e as enérgicas - os jovens foram afetados, agrupando-se em torno de Phelipe, constituindo e reconstituindo tais fornecimentos de significados durante a própria atuação (DENORA, 2000).

No ambiente familiar em que estavam os jovens, situados entre seus pares, o fazer musical foi compartilhado, podendo se dizer, sob a ótica de Small (1998, 1999), que cada um tomou parte na ação contribuindo para seu resultado - fosse como executante ou como ouvinte.

Ao tocar, Phelipe imprimia ao texto musical as marcas de seu "nível" técnico e de sua compreensão. Mas, o resultado sonoro era também influenciado pelo relacionamento do executante com os ouvintes, incluindo-me nesse cenário. Ao apreciarmos o feito de Phelipe, sentados bem próximos a ele e lhe demonstrando nossa atenção e interesse, o jovem ganhava fôlego e motivação, moldando a música. Nessa circunstância, pode se dizer que até mesmo Juliana contribuía para a atuação musical na medida em que provocava uma conversa paralela com Breno, reforçando a sensação de ambiente familiar, de estar à vontade no *pedaço* - no "lugar dos *colegas*, dos *chegados*" (MAGNANI, 2002, p. 21). Sendo assim, ao invés da ação de Juliana ser simplesmente caracterizada como um desvio da norma por ferir o silêncio, pode ser interpretada como parte das lógicas locais, já que no *pedaço* "não é preciso nenhuma interpelação: todos sabem quem são, de onde vêm, do que gostam e o que se pode ou não fazer" (Ibid.). Portanto, ao tocar Phelipe explorava e afirmava elementos de uma estética musical correspondente a uma determinada tradição, por sua vez, prezada pela equipe de profissionais do projeto. Mas, o produto musical era também fruto da circunstância de sua própria realização (DENORA, 2000; SMALL, 1989, 1998, 1999).

O fazer musical observado naquela cena, mais do que expressar significados inerentes à obra, representou uma realização em "caráter comunitário" na medida em que cada um - executante e ouvintes - tomou parte na ação (SMALL, 1989, 1998, 1999). A tal fazer foram incorporados significados de ordem cognitiva e cultural, considerando que ao tocar, Phelipe explorava, apreendia e reelaborava os códigos semióticos e, ao apreciar a execução, os demais jovens também construíam seu conhecimento sobre práticas musicais. Aquela performance significou ainda um ensejo para os jovens estabelecerem e estreitarem laços de amizade, favorecendo a dimensão da sociabilidade.

Quanto aos processos de ensino musical conduzidos pelos adultos, embora houvesse alguma proximidade com práticas da cultura escolar, seu desenvolvimento era também delineado pelo comportamento dos jovens - como a corriqueira participação em aulas alheias, ministradas por diferentes professores e em horários distintos aos seus. Mas, era também notória a flexibilidade dos próprios professores e maestro em relação ao cumprimento de horários, ao propósito, aos procedimentos e aos conteúdos das aulas.

No dia-a-dia do projeto, tanto nos momentos livres de atividades predeterminadas quanto nas aulas, ensaios e apresentações, havia espaço para abordagem de questões pertinentes à fase da vida experienciada pelos jovens, notadas nas conversas entre eles e em seu relacionamento com os professores. Um sinal da participação dos professores nas questões tangentes à vivência juvenil dos alunos pode ser apreendido na fala do professor Petterson ao transmitir uma concepção interpretativo-musical a Éderson:

> Ao falar sobre a dinâmica do fraseado em um trecho de Villa-Lobos (Improviso nº 7 – Melodia), Petterson comentou: "[...] chora, desabafa: 'poxa, eu fiz tudo pra ela...' [...] aqui retoma a seção 'desabafo' – não tem nem como [não ser]... tem tudo a ver [...] aqui é o momento de reflexão – o que foi bem no relacionamento... o que quer levar para frente... nada de deprê... no final termina um cara maduro... eu tô te falando assim porque sei que você já passou essa experiência e eu também... Ta entendendo o que to querendo dizer?" (09/11/09, diário de campo p. 167-168).

Procurando conduzir Éderson em seu raciocínio e criar um ambiente para que o aluno conseguisse posteriormente, em seu estudo solitário, executar a obra de Villa-Lobos segundo as orientações dadas, Petterson recorreu à associação dos aspectos musicais a uma experiência vivida pelo jovem. Ao ter sua memória incitada, pode se dizer que Éderson vivenciou um momento de reflexão, tendo a música o importante papel de conduzir seu sentimento, isso porque ao apreciá-la e executá-la, passou a fazê-lo com vistas a uma circunstância específica: um relacionamento amoroso que teve no passado próximo. Dessa forma, diferentemente de transmitir afetos, a "força semiótica da música" (DENORA, 2000) pode ter agido como um dispositivo, levando Éderson a reviver uma experiência e invocar seus sentimentos e modos de ser, como que o apresentando a si mesmo em um processo de autoconhecimento. Sob essa perspectiva é possível inferir que, por meio de sua interação com o Improviso nº 7 (Melodia) de Villa-Lobos, o jovem pôde reelaborar algo vivido, tendo a oportunidade de projetar seu futuro a partir da expressão musical (Ibid., p. 66).

O fazer musical no âmbito da orquestra sob a condução do maestro Idelfonso também chamava a atenção. No grupo, os jovens experimentavam o caráter "vivencial" e

"comunitário" (SMALL, 1989) de tal fazer de modo a constituírem seu universo de referências musicais, de relacionamentos humanos, configurando-se também como espaço de desenvolvimento de potencialidades e de percepção de sua autoimagem positivamente.

Para o maestro (25/11/09, diário de campo p. 237), música pode ser feita com apenas um som e considera que, mesmo "as mais simples" podem sensibilizar as pessoas. Quanto aos processos de ensino e aprendizagem musicais, acredita que as pessoas nele envolvidas devem, antes de qualquer coisa, ser motivadas a "sentirem" a música (ainda que construída sobre "duas notas") e apropriarem-se dela, tornando-a parte de si mesmos.

Segundo a concepção expressa por Idelfonso em seu discurso e ações, pode se dizer à luz de Small (1998, 1999) que valoriza o processo do fazer musical - ou seja, a experiência vivencial (SMALL, 1989) - ao invés de depreciá-la em favor do produto musical. Daí a adoção de procedimentos e repertório que possibilitem a participação de todos os indivíduos na orquestra, independentemente de seu nível técnico instrumental e do domínio da grafia musical. Nesse sentido, o foco sobre o que tocar é desviado para a qualidade da atuação, dos relacionamentos ali empreendidos envolvendo, inclusive, o público presente nas apresentações de forma ativa - cantando, batendo palmas e até mesmo regendo.

Dentre as execuções conduzidas pelo maestro estava uma realização musical estruturada a partir de um ostinato melódico formado pelas notas lá e mi (tocadas em cordas soltas) sobre o qual eram executadas outras vozes, pelos diferentes grupos de instrumentos. Nesse processo era notória a intenção de Idelfonso em integrar os participantes apesar das diferentes possibilidades técnico-instrumentais por eles apresentadas. O resultado sonoro, por sua vez, apresentava-se como uma textura musical densa, gerada "na interação das diversas partes" (SMALL, 1989, p. 51), sendo que cada um desenvolvia ali suas potencialidades - tocando de forma expressiva, improvisando - podendo perceber sua autoimagem positivamente.

Jovens musicando no projeto e na vida

A experiência dos jovens que, no contexto do projeto mostrava-se tão densa - tanto no sentido da apropriação musical quanto no da sociabilidade e da reflexão que proporcionava - acarretava seu compromisso com o próprio grupo e com as práticas musicais, levando-os a se posicionarem e agirem autonomamente, fazendo jus ao espaço concedido pelos adultos (mas não somente limitando-se a ele). Transpondo os limites do espaço e tempo do projeto social, muitos desses atores expandiam suas experiências musicais e sociais, refletindo-as em seus projetos de vida e em sua relação com instâncias socializadoras tradicionais: família,

escola, trabalho. A relação dos jovens com as práticas musicais interferia, assim, em seus relacionamentos familiares; em suas expectativas profissionais e em seu envolvimento com o mundo do trabalho - chegando a experimentarem a dimensão "expressiva" dessa esfera (BAJOIT; FRANSSEN, 1997), e, ainda, na escola - atenuando a tensão entre o "ser aluno e o ser jovem" (DAYRELL, 2007, p. 1121), possibilitando o seu envolvimento diferenciado com o conhecimento (SPOSITO; GALVÃO, 2004) e, até mesmo, encontrando nas práticas musicais "os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar" (DAYRELL, 2007, p. 1120).

Apesar dos limites impostos aos jovens em virtude da situação de baixa renda, as práticas musicais vivenciadas no projeto e expandidas ao *circuito* (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b) coadunavam para a fruição de sua fase da vida no tempo presente, inclusive considerando aqueles que lidavam cotidianamente com uma grande carga de responsabilidades e atribulações.

As situações de aprendizagem musical a que os jovens estavam sujeitos compreendiam muito mais do que o domínio de habilidades técnico-instrumentais e a apropriação de uma determinada cultura musical. Elas abrangiam sentimentos; impasses; relações familiares, escolares e profissionais; a formação de identidades e de projetos de vida. Assim, pode se dizer que, embora as ações em Educação Musical dissessem respeito ao ensino e à aprendizagem de música, referiam-se a algo mais abrangente: à esferas da própria vida dos aprendizes.

A expectativa em relação à pesquisa é de que possa contribuir às reflexões quanto a complexidade que permeia a vivência juvenil, incluindo os limites e potencialidades dos jovens, por vezes ignorados em espaços de ensino e aprendizagem e, ainda, contribuir às reflexões quanto a necessidade de se prosseguir ampliando o olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem de música, tendo-se em vista que envolvem uma trama com múltiplas dimensões a repercutir nas diferentes instâncias de vida dos sujeitos.

Referências

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivência, ciudadania y nueva condicion juvenil. *Ultima década*, Vinhã Del Mar, n. 16, 117-152, mar. 2002.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical*: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes.1999. Tese (Doutorado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Jovens, músicas e percursos investigativos. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 21-35, jan./jun. 2010.

BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 76-95, mai./dez.1997.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena*: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. *After Adorno*: rethinking music sociology. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. *A Música e o risco*: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (ORGs.). *Contexturas*: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 49-65.

MAGNANI, José Guilherme. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

_____. Introdução – Circuitos de jovens. In: MAGNANI, José Guilherme; SOUZA, Bruna Mantese. *Jovens na metrópole*: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades: São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007a. p. 15-22.

_____. Conclusão – Fechando o circuito. In: MAGNANI, José Guilherme; SOUZA, Bruna Mantese. *Jovens na metrópole*: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades: São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007b. p. 247-253.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 27-35.

SMALL, Christopher. *Musica, sociedad, educacion.* Madrid: Alianza Editorial, 1989.

_____. *Musicking*: the meanings of performing and listening. Middletown, Connecticut: Weslan University Press, 1998.

_____. El musicar: um ritual em el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 4, 1999. Disponível: <http://www. sibetrans.com/trans/index.htm>. Acesso em: 10 fev. 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Alguma reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-125.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

STAKE, Robert E. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman k.; LINCOLN, Yvonna S. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative research*. 3ª ed. Londres: Sage Publications, 2005. p. 443-466.

Uma abordagem pedagógica multidisciplinar no canto coral usando repertório musical brasileiro

Ana Maria de Castro Souza
UFBA
anni.belem@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento sobre a abordagem pedagógica utilizada no trabalho de regência com ênfase no canto coral expressiva, com repertório de música brasileira. A abordagem desenvolvida e aplicada pela autora busca aplicar conhecimentos e atividades básicas de outras áreas de conhecimento e diretamente ligadas às necessidades das situações didáticas e artísticas do contexto, dos cantores e de seus próprios valores educativos e musicais. O objetivo dessa abordagem é contribuir para a construção da interpretação musical junto aos atores do processo educativo, desenvolvendo pontes de articulação entre os vários saberes que forem necessários a uma interpretação artística expressiva e um processo educacional criativo e significativo. A pesquisa tem cunho qualitativo e investiga os processos educacionais, interdisciplinares e criativos no desenvolvimento musical de coralistas na construção da interpretação musical. A base teórica toma como fundamento a abordagem PONTES (A. Oliveira, 2001) e todos os trabalhos de pesquisa posteriores já realizados. Dados preliminares ainda não conclusivos têm indicado que alguns aspectos relevantes estão sendo descobertos sobre as relações e articulações que são desenvolvidas pelo regente educador. Os dados estão sendo coletados e analisados a partir de vídeos, entrevistas, depoimentos, fotos e todo material musical produzido pelos grupos corais. Foram observados, analisados e relatados pelos participantes: a qualidade do desenvolvimento pessoal e artístico; as mudanças positivas no comportamento; a melhoria do desempenho musical nos instrumentos e a melhoria do nível de expressividade na interpretação musical no coral. Alguns coralistas tornaram-se roteiristas, regentes, solistas, instrumentistas e educadores musicais em seus próprios contextos de trabalho.

Palavras chave: Canto Coral, Interpretação Musical, Expressividade.

Introdução

A experiência em trabalhar a música de forma coletiva com o ser humano, tendo como foco o canto coral, instigou a autora a buscar, além da realização artística, a descoberta de caminhos que pudessem facilitar aos sujeitos o encontro com eles próprios, para então desenvolver a expressividade artística. Por esse motivo buscou-se aliar ao coral, conhecimentos e atividades básicas de outras áreas de conhecimento e diretamente ligadas às necessidades das situações didáticas e artísticas, contribuindo assim para uma formação que desse ênfase à interpretação musical expressiva.

Quando iniciei o trabalho de canto coral com alunos das turmas de Percepção Musical, há duas décadas dentro da Escola de Música da UFPA, não ficava satisfeita ao apreciar as interpretações inexpressivas sem movimento ou expressão, mas não conseguia explicar ou ensinar a forma na qual eu gostaria que os cantores “respondessem” à música coral. Durante

um dos Painéis Funarte de Regência Coral (RJ) no final da década de 1980, pude assistir apresentações de grupos de corais expressivos como: o Grupo Vocal *Som a Pino* regido por Mara Campos e o Coral *Canto em Canto* de Elza Lakschevitz. Dessa forma encontrei algumas respostas para minha inquietação pela forma tradicional que vinha trabalhando o canto com meus alunos.

A convite da UFPA em parceria com a Aliança Francesa, a regente Mara Campos realizou em Belém um curso de Regência Coral destinado ao nosso grupo e a comunidade, trazendo novas experiências em regência de arranjos da música brasileira contemporânea e da MPB, assim aprendi a reger e lidar com uma nova linguagem no canto coral. Na volta aos ensaios, percebi que, dentro do próprio grupo havia pessoas com algumas habilidades que desconhecia anteriormente, mas que poderiam ajudar a desenvolver o primeiro trabalho cênico.

Márcia Rodrigues (2009) afirma que:

> A Educação Musical deve se associar à arte do movimento, explorando amplamente as possibilidades corporais, utilizando-se da expressão corporal como um meio de desenvolvimento do esquema corporal, dos esquemas motores básicos, da estruturação do tempo e do espaço e da expressão de significados, sentimentos e emoções através dos gestos. RODRIGUES (2009:46)

A colaboração de alguns professores do curso de música atuando como instrumentistas; de professores da Escola de Teatro e Dança da UFPA na parte cênica e coreográfica além de outros técnicos, todas as conexões de caráter interno ou externo ao grupo, são definidas em acordo com a coordenadora, contribuindo para definir a concepção do trabalho, a temática, o repertório brasileiro, os arranjos, o roteiro, as cenas, a cenografia, o figurino, os solistas, os textos, a iluminação, o espaço, os recursos até a produção.

A partir dessa experiência, as práticas musicais criativas e interdisciplinares vêm sendo desenvolvidas no âmbito da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, sob a responsabilidade desta educadora musical, que já organizou inúmeros espetáculos músico - teatrais. Porém, toda essa experiência tem tido pouca documentação em termos de pesquisa à luz da literatura que vem sendo produzida na área de educação musical e saberes afins.

Ressignificando práticas pedagógicas

A presença do ritmo, do corpo, das vivências musicais, do movimento, do gesto, da música brasileira são elementos fundamentais para o desenvolvimento do individuo dentro da

área de educação musical. Dalcroze (1865-1950), Willems (1890- 1978), Orff (1895-1982), Kodaly (1882-1967); todos esses educadores musicais trouxeram contribuições para o ensino da música, com suas práticas inovadoras, que até hoje são consideradas eficazes, funcionais e adaptadas por educadores de vários países para as diferentes realidades mundiais.

Para SANTOS (2000) "a prática coral com recursos cênicos estimula a participação integral dos coralistas e os prepara de forma mais eficaz e eficiente, tornando-os mais seguros e expressivos" (2000:27). Dentro das práticas inovadoras nas últimas décadas no Brasil destacamos alguns trabalhos: o *Côro Cênico* da UNAMA em Belém desde 1994 (Joelma Teles); os Corais *Coronline* desde 1999 (Cícero Alves) e *Melodias* da UFBA desde 1998 (Leila Dias) em Salvador. Porém, essas práticas ainda carecem de ser documentadas e analisadas em termos das conexões (pontes) desenvolvidas e criadas entre os saberes dos atores do processo artístico-educacional e do repertório musical trabalhado pelo regente educador.

Para Orff citado por FONTERRADA (2008):

> A integração das linguagens artísticas e o ensino baseado no ritmo, movimento e na improvisação e são veículos facilitadores para uma interpretação mais expressiva estão nas práticas corporais e do movimento. FONTERRADA (2008:159)

Para Dalcroze que valoriza a consciência rítmica e movimento corporal nos processos pedagógicos musicais MULLATI (2007) destacou que:

> Em todos os estágios e em todos os níveis do desenvolvimento, o movimento corporal está relacionado à música e é usado para desenvolver o senso rítmico. Todos os músculos estão envolvidos no despertar e no desenvolvimento da consciência rítmica... todo o corpo é treinado a responder e a resolver problemas rítmicos. o ganho do ritmo musical não é somente uma paixão mental, é física na essência. Por meio de movimentos do corpo, nós podemos equipar-nos mesmos para executar ritmos. MULATTI (2007:6).

Outro fator importante para o processo pedagógico na prática coral é a escolha do repertório tendo a música brasileira como eixo facilitador, articulando arranjos e adaptações adequados para aquela formação. Para FIQUEIREDO (2007:7): "Os regentes brasileiros se deram conta do problema e passaram a investir na criatividade, gerando novas alternativas para repertório".

Nas atividades práticas de um coro, SANTOS (2000:60) verificou que é possível perceber que se o cantor tem consciência do seu movimento, seu corpo passará a mensagem

desejada, pois quanto mais a consciência das suas habilidades corporais for explorada, mais apto ficará para expressar a música que interpreta.

Com os jovens, o exercício de trabalhar a voz e o corpo é fundamental e facilita o aprendizado e desenvolvimento musical, como afirma COSTA (2009) na contribuição dos recursos cênicos:

> A expressão cênica vem, portanto, unir-se ao veículo, diversificando e aprofundando a investigação das possibilidades de expressão do jovem, de forma criativa e prazerosa ainda que o processo em si possa, eventualmente, trazer o desconforto da percepção das limitações do indivíduo. COSTA (2009:63-71)

Em relação ao prazer das pessoas e o seu envolvimento musical Dalcroze completa ainda que:

> A ênfase está no prazer em que todas as pessoas encontram através do movimento rítmico. Independente da idade, todas as pessoas sentem-se bem quando se dão conta dos ritmos que animam seus corpos. As crianças particularmente gostam de descobrir os ritmos que estão à sua volta, em seu mundo, e os expressam através da música. Alunos de todos os níveis gostam de experimentar, explorar e encontrar novas formas de usar os seus corpos. Ibdem (2007:7).

A área de Educação Musical no Brasil necessita de trabalhos mais sistemáticos, de natureza empírica que relacionem teoria e prática na ação educacional, que contextualizem o ensino aprendizagem dentro do âmbito sócio cultural. FREIRE (2011) em sua pesquisa no ensino de música nas graduações percebe que:

> O ensino está calcado em ênfase nos procedimentos técnicos; o repertório trabalhado, por ser prioritariamente de épocas passadas, não corresponde a conteúdos atuais, e só pode ser apreendido parcialmente; os procedimentos criativos são minimizados ou ausentes nos referidos cursos, de vez que privilegiam a reprodução calcada na leitura musical ao invés da produção (teórica e prática) FREIRE (2011: 152).

Nesse trabalho que está sendo desenvolvido, estudamos as diversas articulações que surgem na prática do canto coral em rede interativa com outras linguagens artísticas, dentro do contexto dos ensaios educativos realizadas desde 1988. Para tanto, a pesquisa que está em andamento, tem como objetivo registrar em áudio/vídeo/textos, selecionar, descrever, analisar e avaliar as articulações pedagógico-musicais encontradas no trabalho de um coral que utiliza recursos cênicos.

Para Alda Oliveira:

> O uso de Pontes pode ajudar a articular os diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e gestão, especialmente aqueles relacionados às interfaces com a cultura, tais como as características pessoais dos sujeitos, os elementos e a essência do contexto sociocultural, o nível de conhecimento dos estudantes, as suas experiências prévias, e o novo conhecimento a ser aprendido. OLIVEIRA (2006:40).

Nessa pesquisa busca-se investigar quais as articulações pedagógico-musicais (PONTES) que são encontradas no trabalho pedagógico-musical das Práticas Musicais criativas e interdisciplinares no Canto Coral que lida com interdisciplinaridade, com desenvolvimento de produções em equipe e com desenvolvimento de produtos artísticos que usam temas atuais relacionados à diversidade cultural brasileira. Presume-se portanto, que as atividades musicais criativas, rítmicas e cênicas articuladas ao ensino do canto são ferramentas facilitadoras na aprendizagem musical.

Procedimentos pedagógicos e metodológicos

A pesquisa está utilizando o método qualitativo em estudo de caso. Como ferramentas, usa vídeos, entrevistas gravadas em áudio e vídeo, fotos, diário reflexivo de observações de práticas corais. A documentação e coleta de dados est sendo feita em um grupo coral de extensão universitária da Escola de Música da UFPA. Os instrumentos de coleta de dados incluem entrevistas estruturadas e aplicadas a regentes envolvidos e coralistas, questionários aplicados ao público assistente e análise documental: programas; projetos; roteiros, registros e intercâmbio.

A abordagem expressiva do trabalho pedagógico-musical aplicada pela pesquisadora valoriza o contexto e as necessidades dos aprendentes, na busca de resultados educativos e artísticos, utilizando recursos do ritmo corporal, do movimento, da dança, da criatividade e da improvisação, assim como na integração de linguagens artísticas, além de aplicar um repertório de música com ritmos brasileiros. Em termos de etapas de trabalho de ensaio/ensino, temos o planejamento e definição da temática, o roteiro musical e a concepção cênica. Dentre os procedimentos de organização das atividades corais, inicia-se pela divulgação da oferta de vagas para inscrições de candidatos interessados da escola e comunidade, por meio de teste de que consta das seguintes etapas: percepção rítmico-melódica, habilidades cênicas e entrevista. Na etapa da entrevista, descrevem-se os objetivos do trabalho para os candidatos, conscientizando-os de que é um projeto de extensão, que se trabalha o canto coral cenicamente e também se questiona a concordância dos mesmos em

participar e em disponibilizar a variável tempo para os dias de ensaio, sem haver critérios de exclusão por idade, conhecimentos musicais ou limitações por alguma deficiência.

Aos candidatos selecionados nesta primeira etapa, é oferecida uma oficina de canto coral e interpretação cênica de curta duração, com a finalidade de orientar, vivenciar, estimular e observar a pré-disposição física e espontânea dos participantes, além de verificar suas habilidades e dificuldades para as atividades musicais e corporais. De acordo com as vagas disponíveis e o desempenho dos candidatos, eles são convidados a estagiar no grupo para adaptação com a proposta.

A abordagem usada pela professora/regente constitui-se em: atividades didáticas planejadas; atividades artísticas; atividades de apreciação musical; atividades de discussão sobre as músicas, os textos e a estrutura do trabalho; atividades criativas e atividades avaliativas e reflexivas. Inclui-se seleção dos materiais pedagógico-musicais; escolha e adequação das partituras no nível dos participantes, preparação dos arranjos musicais adequando-os ao desenvolvimento musical do grupo, distribuição das partituras; coordenação dos trabalhos e criação de materiais e processos artísticos; definição da temática músico-teatral junto com o grupo, assim como do processo criativo cênico e visual. Profissionais especializados são contatados para ajudar a solucionar os problemas mais diretamente ligados às áreas de conhecimento relacionadas com o produto a ser desenvolvido, trabalhando-se portanto de forma colaborativa.

A interdisciplinaridade utilizada nesta prática, possibilita ao indivíduo descobrir seu potencial artístico cantando e atuando, tornando o canto coral uma atividade sócio- educativo-cultural, trazendo benefícios para a interpretação musical no instrumento, nas performances cantadas solisticamente, nas interações sociais da coletividade, na sua expressão verbal cotidiana. Violeta Gainza em entrevista sobre Educação Musical e Contemporaneidade afirma que:

> A nova práxis integra todos os aspectos do fazer musical. Não interessa só o que está acontecendo no cérebro, mas o que se passa no corpo como um todo, isso é integração. A nova práxis defende pedagogias musicais mais humanas, flexíveis e abertas onde a práxis deve estar integrada: Fazer-Sentir-Pensar. GAINZA (2010:12 -15)

O trabalho é desenvolvido em equipe, partindo da construção do tema, da pesquisa e seleção de músicas, os arranjos, o roteiro, o ensaio musical, os textos apropriados até a aquisição e confecção de figurino e cenários. O projeto interdisciplinar também atua como veículo artístico de temas atuais relacionados à diversidade cultural, como: relações étnicas,

educação geral, meio ambiente, cultura popular, história da música e música brasileira e paraense.

Descrevendo a trajetória desenvolvida

O Canto Coral tem sido uma constante na vida acadêmica e artística desta autora. Visando documentar as articulações pedagógico-artísticas desenvolvidas pelo regente-educador dentro de um contexto multi-disciplinar e interdisciplinar de todo esse trabalho de anos na prática coral, apresentamos aqui, uma relação preliminar dos trabalhos desenvolvidos. As análises mais aprofundadas em termos das pontes de conexão entre saberes, ações empreendidas e atores do processo ainda estão sendo elaboradas, para serem catalogadas, descritas, analisadas e interpretadas à luz da fundamentação teórica da tese.

Desde 1988 vem sendo desenvolvidas ações, posturas e reflexões metodológicas que permitiram gerar uma abordagem específica para uma expressão vocal integrada em coralistas. Uma série de trabalhos que denominamos de espetáculos músico-teatrais ou cênico- musicais foram idealizados e realizados dividindo as atividades de ensino desta pesquisadora com profissionais de áreas cênicas com a finalidade de apresentação nos Encontros de Arte de Belém, tendo o Coral recebido à denominação de Coro-Cênico.

Os trabalhos temáticos com arranjos destinados ao grupo de música brasileira são iniciados em 2004. O roteiro foi construído sobre as questões étnico-raciais. O "Show de cor" apresentou um tema relacionado as questões étnicas com repertório musical e textos baseados nas publicações recentes da Lei 10.639/2003. Com a participação de percussionistas e coreógrafos afro-brasileiros, incluiu danças de origem africana, rituais, cantos de trabalho, culinária, crenças religiosas. Textos selecionados de Jorge Amado, Paulo Colina e Bruno de Menezes (Batuque). Na oportunidade o trabalho foi apresentado em Escolas públicas do Pará e Universidades Brasileiras do norte e nordeste, em Seminários, Encontros e Congressos.

Em 2007 foi encenada "Amazônia em Cantada" com a temática sobre questões ambientais, os mistérios da região amazônica com suas lendas (Boto, Iara, Uirapuru e Tambatajá), os gêneros musicais paraenses (brega, guitarrada e carimbó), projeções de telas com temáticas amazônicas e vídeos com igarapés[1], a personagem da Matinta Perêra (mito amazônico) interpretando um texto sobre a devastação da floresta.

[1] Igarapé em termos científicos significa cursos de água amazônicos de primeira ou segunda ordem, braços estreitos de rios ou canais existentes em grande número na bacia amazônica, caracterizados por pouca profundidade, e por correrem quase no interior da mata.

Em 2008 o tema foi Carnaval, com o título de "Ô Abre Alas, um resgate dos antigos carnavais", uma mostra dos antigos carnavais do país, dividido em três partes: a 1ª parte com as Marchas-rancho lembrando os Bailes de Máscaras iniciando com a Marcha de Quarta feira de cinzas e terminando com Cidade Maravilhosa, na 2ª parte com as Marchinhas carnavalescas com um pout pourri de várias delas, e na 3ª parte não poderia faltar homenagem ao Samba, trazendo "Pelo telefone" de Donga, o 1º samba brasileiro gravado, além de Aquarela do Brasil, encerrando com uma representatividade da escola de samba mais antiga de Belém com a banda, porta-bandeira, passistas e porta-estandarte. Nos intervalos, vídeos e textos sobre carnavais interpretados por personalidades ligadas a essa manifestação cultural brasileira.

Em 2010 foi a vez de "Canções do Tempo", um trabalho musical que veio resgatar as serenatas e saraus poético-musicais, que costumavam acontecer no século passado, sendo a primeira cena apresentada em frente ao casarão do recém inaugurado Sesc Boulevard em Belém, com os cantores interpretando modinhas paraenses do séc. XIX e logo em seguida cantando e dançando gêneros brasileiros como: chorinhos, valsas e boleros nos salões do casarão. Nesta formação destacamos a inclusão de um cantor deficiente visual que participou como solista e coralista interagindo nas coreografias juntamente com todos os participantes.

Avaliando os resultados parciais

A gama de conquistas dentro do trabalho desenvolvido é bastante ampla. Aqui, nos limitaremos a relatar de forma sucinta alguns desses tópicos que consideramos importantes. Observou-se que alunos que se dedicavam ao estudo de outros instrumentos se juntavam ao trabalho do coro cênico por diversos motivos, quer para se livrar da timidez, ou aprender a cantar. Vários foram os depoimentos descritos por alunos do grupo, que pelas experiências vividas puderam alcançar melhores rendimentos em suas performances em público, no seu equilíbrio emocional, na sua vida pessoal até mesmo nos relacionamentos familiares e sociais.

Alda Oliveira reflete que:

> Tem-se tentado burilar ao máximo a produção sonora e criatividade musical dos aprendentes, sendo um dos principais objetivos desse ensino uma formação que conduza a indivíduos produtivos musicalmente, únicos, criativos, comunicativos...Assim, o foco do trabalho do educador musical está na valorização do processo educativo e no desenvolvimento geral dos aprendentes, em vez de no produto final, musical. OLIVEIRA (2008:72)

Alguns aspectos significativos foram observados, relatados e documentados tais como: desenvolvimento pessoal e artístico; as mudanças positivas no comportamento; o desenvolvimento no desempenho instrumental, a expressividade na interpretação musical no coral, além de que alguns coralistas tornaram-se roteiristas, regentes, solistas, instrumentistas e educadores musicais. Ressaltamos que uma análise interpretativa desses dados está ainda em andamento.

Apresentamos algumas respostas de participantes do grupo sobre as contribuições artísticas e pessoais relatadas no questionário de coleta de dados como resultados parciais (2010):

- *O trabalho vocal e cênico nos fazem crescer em todos os sentidos. A experiência é altamente positiva. (contralto)*
- *Como cantora lírica melhorou a interpretação no palco. (soprano)*
- *Essa experiência demarca a minha iniciação musical em um grupo profissional. (contralto)*
- *A gente cresce. No meu caso, como ator, é um exercício de interpretação maravilhoso e um desafio a cada trabalho realizado. (ator)*
- *Artisticamente obtive uma experiência enorme com a música popular que de certa forma eu tenho um pouco de dificuldade, e o musical abriu um pouco os meus horizontes nesse sentido (contra baixista).*

Conclusão

Diante dos resultados preliminares desse projeto de pesquisa qualitativa em andamento, pode-se afirmar que os trabalhos práticos em educação musical deste século devem acompanhar as tendências da sociedade contemporânea, o contexto social, as revoluções tecnológicas e multimídias que são elementos relevantes e influenciam na educação.

A abordagem usada pelo regente-educador com ênfase na expressividade, contribuiu para estimular nos coralistas à criatividade, a liderança, as relações interpessoais, a alteridade, os potenciais artísticos individuais, a reflexão temática, o desenvolvimento do gosto estético, assim como contribuiu para explorar coletivamente as funções da música (prazer, lazer, conhecimento, cultura); a percepção e a fruição do prazer estético e das emoções, além de vivenciar o poder do ritmo musical e da expressão corporal.

Referências

BASTIÃO, Zuraida. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**. Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 23, p. 15-24, mar. 2010.

COSTA, Patrícia. Expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. **Revista Per Musi**, Belo Horizonte, n.19, p. 63-71, jan./jun.2009.

FREIRE, Vanda Freire. **Música e Sociedade**, uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. 2ª Ed. Florianópolis. ABEM. 2011 Série Teses, p. 152.

FIGUEIREDO, Carlos A.etc e tal, **Ensaios,** olhares dobre a Música Brasileira. 2ª Edição. Oficina Coral. Funarte. Rio de Janeiro, 2007, p.7, 143 p.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. **De Tramas a Fios,** um ensaio sobre música e educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro. Funarte. 2008. Coleção Arte Educação. 364 p.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Educação Musical e Contemporaneidade**, S. Paulo: Revista Espaço Intermediário (AAPG), 2010. Entrevista concedida a Elizabeth Carrascoza Martinez. Disponível em http://www.violetadegainza.com.ar/2010/12/entrevista-usp/ acesso em 05/04/2011, 23:31 h.

MULATTI, Clises M.Carvajal. **O Método Dalcroze**. Tradução e adaptação de Dalcroze Dimensions de Edith Wax. S.Paulo, 2007, p.6-7

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura. **Claves**, João Pessoa, n.2, p.31-45, nov.2006,

_____Música na escola brasileira*:* frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, 2001

_____ e HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não - escolares e acadêmicos. **Claves**, João Pessoa, n.6, p. 72,2008.

RODRIGUES, Maria Cristina P. Apreciação Musical através do Gesto Corporal. In___**Pedagogia da Música**, experiências de Educação Musical. Porto Alegre: Mediação, 2009, cap.3, p. 46- 48.

SANTOS, Ana Maria S. **Expressão corporal a partir do ritmo***:* um caminho para interpretação no coral. 2000,121 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, p.27-60. 2000.

Uma breve revisão de literatura sobre a importância e as possibilidades do ensino de Arte/Música na EJA

Flávia Costa Prazeres
UFSCar
flaviacp_38@yahoo.com.br

Daniela Dotto Machado
UFSCar

Resumo: O presente trabalho consiste em apresentar uma parte da pesquisa em andamento, realizada como pré-requisito para a conclusão do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de São Carlos (CEEJA/UFSCar). A pesquisa consiste em um estudo de caso e tem como objetivo refletir sobre o Ensino de Arte/Música na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma entrevista a ser realizada futuramente com uma professora de Arte da rede municipal de ensino de São Carlos. Algumas questões que direcionaram essa pesquisa foram: 1. Qual o sentido da aula de Arte na EJA?; 2. Qual o espaço e o papel da aula de Arte dentro do currículo da EJA?; 3. Quais os conteúdos da área de Artes e os procedimentos metodológicos adequados à realidade da EJA?; 4. Especificamente sobre o ensino de Música, qual a importância e a pertinência de desenvolvê-lo na EJA? Este trabalho consiste em uma breve revisão de literatura sobre o tema. A partir de análise de documentos oficiais disponíveis sobre a EJA, sobre o ensino de Arte e de levantamento bibliográfico, buscaremos responder essas questões.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ensino de Arte e Música na EJA; Legislação sobre ensino de Arte e Música na Educação Básica

Introdução

Este trabalho refere-se a uma parte da revisão bibliográfica realizada para embasar uma pesquisa em andamento, pré-requisito para a conclusão do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de São Carlos (CEEJA/UFSCar). Tem como objetivo refletir sobre o ensino de Arte/Música na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de análise de documentos oficiais de âmbito nacional e revisão bibliográfica. O interesse pela temática "Ensino de Arte/Música e EJA" surgiu em decorrência de minha formação acadêmica – licenciada em Educação Musical – e também de minha prática como professora de Arte na EJA.

A EJA, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB 9394/96), é considerada uma modalidade de ensino da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Possui características específicas, distintas das características da educação de crianças e adolescentes. Isso quer dizer que, apesar de possuir uma organização curricular semelhante à das etapas do Ensino Fundamental e Médio, ocupar espaços físicos comuns e muitas vezes

possuir corpo docente comum, devemos entender que estamos nos referindo a formas de educação distintas.

Essa modalidade de ensino atende jovens, adultos e idosos que, por algum motivo foram excluídos da escola ou, de alguma forma, foram ou são excluídos socialmente. Historicamente, no Brasil, verifica-se uma concepção de EJA entendida como ensino supletivo ou compensatório. Essa concepção de EJA entendida pura e simplesmente como uma compensação de um ensino que foi negado por algum motivo, muitas vezes, a meu ver, além de promover apenas a reprodução de conteúdos e objetivos referentes ao ensino fundamental, é bem pragmática e acaba priorizando apenas a alfabetização para a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Ainda encontramos traços desse pensamento em várias políticas e práticas educacionais.

Entretanto, essa concepção, atualmente entendida como equivocada, foi se transformando ao longo do tempo. Nos dias de hoje emerge essa compreensão da especificidade da EJA, da necessidade de atender às demandas desse público específico, da necessidade de se valorizar as culturas dos alunos, da obrigação de se pensar os alunos jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho e da importância de se pensar a EJA pela perspectiva da Educação ao Longo da Vida (ELV)[1].

Várias questões surgiram a partir de minha formação e meu contato com a realidade da EJA: Como ministrar aulas de Arte, de acordo com minha formação priorizando a Música, em um sistema que historicamente prioriza as Artes Visuais?; Qual o sentido da aula de Arte na EJA?; Qual o espaço e o papel da aula de Arte dentro do currículo da EJA?; Quais os conteúdos da área de Artes e os procedimentos metodológicos adequados à realidade da EJA?; Especificamente sobre o ensino de Música, qual a importância e a pertinência de desenvolvê-lo na EJA?

Além dessas questões, um outro questionamento me acompanha, que diz respeito à relevância do ensino de Arte na EJA e à relevância da Arte em nossa sociedade. Como tornar o ensino de Arte significativo, já que nossa sociedade desigual privilegia a produção e o consumo desenfreado, deixando de lado o cultivo de relações humanas verdadeiramente importantes, e acaba nos levando a priorizar assuntos relacionados à nossa sobrevivência no mundo material?

[1] Oliveira (2009) define o conceito de Educação ao Longo da Vida: "...a educação considerada a partir de uma visão existencialista e dialética de mundo evidencia a importância da educabilidade do ser humano, como ser em permanente formação. Nesta perspectiva, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas se apresenta como necessária ao seu processo de humanização". (OLIVEIRA, 2009, p.15)

Esta pesquisa é relevante, pois busca tentar responder a todas as questões apresentadas anteriormente e também porque há uma carência de trabalhos voltados para a reflexão sobre a prática do ensino de Arte na EJA, em especial para o ensino de Música. Pretende-se, também, que o registro dessa pesquisa possa ser um instrumento para a construção de políticas públicas efetivas voltadas para o ensino de Arte/Música na EJA, na medida em que levanta pontos importantes que, na minha opinião, devem ser levados em consideração quando pensamos as Artes dentro do currículo da Educação Básica, em especial da EJA, e quando pensamos as Artes como tema de políticas educacionais.

Documentos nacionais que orientam o ensino de Arte na EJA

O ensino de Arte na EJA é guiado por alguns documentos nacionais de orientação curricular. O Parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 1/2000 aprovados pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) são os documentos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esses documentos apresentam a atual concepção de EJA, como sendo uma modalidade específica da Educação Básica que atende jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores, e que deve buscar um olhar mais cultural e flexível do que escolarizante. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1/2000:

> Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de eqüidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (...) (BRASIL, 2000b, p.1)

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais, foram elaboradas Propostas Curriculares Nacionais para o 1º e para o 2º Segmentos[2] da EJA. A Proposta Curricular para o 1º segmento não contempla a área de Artes. Na área "Estudos da Sociedade e da Natureza", onde depreende-se que a área de Artes poderia estar inserida, não há referências a conteúdos específicos das linguagens artísticas. O próprio documento explicita algumas limitações, em nota da equipe de elaboração, incluindo uma referência ao ensino de Artes, equivocadamente ainda denominado Educação Artística[3]:

[2] 1º Segmento se refere à 1ª à 4ª séries (ou 1º ao 5º anos) e 2º Segmento se refere à 5ª à 8ª série (ou 6º ao 9º anos).
[3] A terminologia Educação Artística foi abandonada quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996.

> Limitações apontadas como problemáticas no texto preliminar e que não nos sentimos em condições de superar nesta versão dizem respeito, por exemplo, à sua abrangência. A presente proposta faz referência apenas às quatro primeiras séries do ensino fundamental, quando o direito ao ensino fundamental de oito séries representa uma conquista legal que ainda exige todo empenho para se transformar em conquista efetiva. Além dessa limitação relativa às séries abrangidas, foram apontadas limitações quanto às áreas de conhecimento: a ausência, nesta proposta, de orientações específicas paras as áreas de Educação Artística e Educação Física ou, de forma mais geral, um tratamento não suficiente das linguagens não-verbais. (BRASIL, 2001, p.8-9)

Já a Proposta Curricular para o 2º segmento é dividida em três volumes. O primeiro volume traz fundamentos comuns às diversas áreas, que devem servir de apoio à reflexão curricular. O segundo volume refere-se às áreas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. O terceiro volume aborda as áreas Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

Para este trabalho, nos interessam especificamente os volumes 01 e 03.

O volume 01 é dividido em duas partes. A primeira parte, "Algumas características específicas da EJA", apresenta: um histórico da EJA no Brasil; marcos legais que subsidiam a modalidade; dados estatísticos baseados em uma consulta a secretarias estaduais e municipais de todo o país, que envolveu questionários direcionados a professores e alunos. O documento, portanto, traz dados muito ricos que caracterizam a EJA no Brasil, em específico o 2º segmento, no que se refere a: condições de oferta e organização curricular; perfil dos alunos; perfil dos professores; práticas pedagógicas. A segunda parte, "Construção de uma proposta curricular para a EJA", tematiza questões importantes para a constituição de uma proposta curricular baseada na seguinte concepção de EJA:

> Garantida pela Constituição como um direito do aluno, a EJA deve propiciar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; desse modo, o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno, o que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais. (BRASIL, 2002 a, v.1, p.80)

O volume 03 dessa proposta para o 2º segmento da EJA apresenta, entre outras áreas, aspectos e orientações curriculares para a área de Arte. O documento indica que a Arte "... pode significar muito e ser a portadora de muitos conhecimentos e valores para os alunos, ampliando suas possibilidades de participação social e cultural de forma crítica, criadora e autônoma" (BRASIL, 2002, v.3, p.135). Além disso, aponta que o ensino de Arte na EJA

difere do ensino de Arte no ensino fundamental na forma como o ensino e a aprendizagem acontecem e, para isso, o professor deve estar sempre "aperfeiçoando sua prática pedagógica". A proposta curricular do 2º segmento da EJA para a área de Arte, assim como os PCNs de Arte para o ensino fundamental, aponta que o ensino de Arte na EJA deve estar estruturado em três eixos de aprendizagem: produzir, apreciar e contextualizar. Também em consonância com os PCNs de Arte do ensino fundamental, o documento reconhece a possibilidade de trabalho abordando as quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro e música. Alguns dos trechos mais importantes, no texto do documento, na minha opinião, dizem respeito à formação e atuação do professor, e referem-se à questão da polivalência do ensino de Arte:

> A formação do professor, seu conhecimento em arte, é que indicará a linguagem artística a ser desenvolvida com os alunos: artes visuais, dança, música ou teatro. A partir daí ele construirá seus critérios para selecionar os conteúdos do plano de ensino. (BRASIL, 2002 b, v.3. p.141)

E ainda:

> A presente proposta traz as linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, não se tratando de polivalência, mas sim de trabalho específico com cada uma delas. (BRASIL, 2002 b, v.3. p.145).

A partir desses trechos, conclui-se que o documento reforça a questão da autonomia das instâncias locais e das unidades escolares para organizar seus currículos de Arte e principalmente subsidia o professor de Arte para desenvolver seus trabalhos de acordo com sua formação específica.

Questões sobre a Lei 11769/08 e o ensino de Música na EJA

A Educação Musical tornou-se conteúdo obrigatório na Educação Básica, a partir da aprovação da Lei 11.769/08. De acordo com essa lei, as escolas tinham três anos para se adaptar a essa nova realidade. Ou seja, 2011 é um ano decisivo para a Educação Musical na Educação Básica.

Na verdade, analisando a legislação anterior, entendemos que o ensino de música na escola já era conteúdo previsto: a LDB 9394/96 indica a Arte como componente curricular obrigatório e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte reconhecem a música como uma das linguagens a ser desenvolvida nas escolas. A Lei 11769/08 veio reforçar esse reconhecimento da música como linguagem a ser desenvolvida na escola e tornar o conteúdo

musical obrigatório. A partir de então, verificamos que está acontecendo uma mobilização em torno do assunto: abertura de editais para concursos públicos, realização de fóruns de discussão, contratação de professores de música etc.

Conclui-se a partir disso, que a EJA, como modalidade da Educação Básica, também deverá inserir o conteúdo musical no seu currículo. E esse conteúdo é obrigatório dentro do componente curricular "Arte". Várias questões surgem a partir dessa obrigatoriedade do ensino de Música na EJA:

O quê ensinar e quais procedimentos metodológicos utilizar?

Como já mencionado neste trabalho, a EJA é uma modalidade específica, que possui características próprias, distintas das do Ensino Fundamental e Médio. A concepção atual de EJA entende os alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Esses alunos são o centro do processo e possuem demandas específicas. Portanto, uma educação musical para jovens e adultos deve levar em consideração essas demandas específicas e, além disso, levar em consideração os processos de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional do ser humano ao longo da vida. Fernandes (2005) expõe sobre essa questão e ainda reflete sobre a formação do professor:

> Trata-se de uma educação musical diferente da desenvolvida com crianças. Por isso, a formação do educador musical deve ser diferenciada. Necessitamos formar educadores específicos para a educação musical de adultos, e não só de crianças. Além disso, os pesquisadores deveriam explorar mais o campo da educação de adultos, para dar suporte aos educadores musicais no que toca ao processo de aprendizagem da música durante o percurso de vida humano, incluindo a idade adulta e a velhice, e não somente a infância. (FERNANDES, 2005, p.38)

Cabe abordar aqui também uma questão relativa às faixas etárias dos(as) alunos(as) atendidos na EJA e as relações estabelecidas entre pessoas de idades diversas. A EJA é uma modalidade educacional que promove a convivência entre gerações, na medida em que atende pessoas jovens, adultas e idosas. De acordo com RIBAS (2006),

> Se, por um lado, hierarquias entre fases de vida podem diferenciar indivíduos no sentido da segregação, preconceito e autoritarismo – aspectos que obstruem a formação de relações igualitárias e criativas – por outro lado, relacionamentos recíprocos entre gerações fomentam a compartilha, o respeito às diferenças e a alteridade, estando a serviço de uma sociedade reconhecidamente complexa, heterogênea, todavia mais igualitária e afetiva (...) (RIBAS, 2006, p. 46)

Especificamente sobre o ensino de música na EJA, RIBAS (2006) conclui que "A aula adquire maior significado quando associada às preferências musicais dos/as estudantes" (RIBAS, 2006, p. 148). A autora aponta a pluralidade cultural e a identidade como aspectos fundamentais que devem ser levados em considerações quando se pensa o ensino de música na EJA:

> No contexto da EJA, para lidar com a pluralidade de práticas musicais dos/as estudantes de distintas gerações, certamente se faz necessário romper com as homogeneizações e hierarquias entre mundos, gostos e identidades musicais, bem como assumir os/as estudantes como seres culturalmente/musicalmente identificados. (RIBAS, 2006, p. 159)

É ainda fundamental refletir sobre qual ensino de música queremos desenvolver na EJA. O ensino de música na escola significa necessariamente o ensino de instrumentos musicais? Deve ter como objetivo a leitura e escrita de partituras? Pode ser um ensino integrado às outras artes ou às outras áreas de conhecimento desenvolvidas na escola?

Onde ensinar? Quais os espaços disponíveis? Há recursos e materiais didáticos específicos para o ensino de música na EJA?

A EJA divide o espaço físico da escola com o Ensino Fundamental, Médio e muitas vezes também com a Educação Infantil. Há também oferta de cursos de EJA em Igrejas, Centros Comunitários e também em outros locais onde surge a demanda, mas não existe uma escola. As questões que se colocam são: Nesses locais citados, há salas disponíveis adequadas para o ensino de música? É possível o desenvolvimento das aulas de música nas salas de aula comuns? Seria possível adequar ou criar esses espaços mais adequados dentro e/ou fora da escola?

E com relação aos recursos e materiais didáticos para o ensino de música, estes existem voltados para a EJA? É adequado utilizar recursos e materiais didáticos desenvolvidos para crianças na EJA?

Quem ensina música na EJA?

O ensino de música esteve um pouco esquecido durante muitos anos na Educação Básica, escondido dentro da Educação Artística, instituída pela LDB 5692/71. A instituição da Educação Artística trouxe consigo a questão polêmica da polivalência do ensino de Arte. Ou seja, o professor de Educação Artística tinha uma formação superficial em quatro

linguagens artísticas (música, teatro, artes plásticas e desenho) e, quando se via na escola, acabava priorizando o desenho. De acordo com Fonterrada (2005) a polêmica com relação aos cursos de Educação Artística é a seguinte:

> O resultado era (é) a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impede o aprofundamento em qualquer uma delas. (FONTERRADA, 2005. p.202)

Ainda sobre a questão da polivalência, de acordo com Penna (1998)

> ... Esta (a polivalência) traz sérias conseqüências, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica e, além disso, faz com que haja uma diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística. (apud FERNANDES, 2004. p. 77)

Posteriormente, a LDB 9394/96 institui o ensino de Arte em substituição à Educação Artística e se inicia um movimento de valorização das linguagens artísticas específicas. Atualmente observamos a existência de cursos de nível superior nas linguagens artísticas específicas (Licenciaturas em Música, Dança, Artes Cênicas, Artes Visuais ou Plásticas) e vários editais de concursos públicos para a disciplina Arte indicam como pré-requisito a formação em quaisquer das linguagens artísticas específicas. Em meio a essa realidade, a questão que surge é: Quem ensina música na EJA? O professor de Arte, que pode não ter a formação acadêmica específica em música? O professor pedagogo, para quem devem ser oferecidos cursos de formação continuada? Ou deve-se contratar professores de música?

Se a opção for contratar professores específicos de música, a questão que surge é: Há professores de Música em número suficiente para atender a demanda de toda a Educação Básica?

Considerações finais

Vivemos um momento de implementação da Lei 11.769/08, que se configura como um momento de transição e, em muitos casos, indefinição e insegurança. Essas questões estão sendo discutidas em fóruns e congressos e são questões que ainda precisam ser melhor esclarecidas.

Uma ação importante está se dando em instância federal e se refere à discussão e elaboração de diretrizes nacionais para o ensino de música nas escolas. De acordo com informativo nº 64 de abril de 2011 da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)

foi realizada a pedido da ABEM, em março deste ano, uma reunião para discutir a implementação da Lei 11769/08. Essa foi uma ação importante com perspectivas de iniciar um trabalho de orientação oficial em nível federal e que com certeza dará maior subsídio para ações locais.

A garantia do ensino de Arte na Educação Básica em nossa legislação, em especial agora o ensino de Música, é muito importante. Entretanto, apenas constar como lei não basta para a efetivação desses ensinos. Os desafios que se apresentam são grandes e, provavelmente, veremos resultados a longo prazo. Ao tentar responder às questões lançadas nessa pesquisa o que queremos é criar perspectivas futuras e visualizar situações significativas de ensino de música nas escolas.

Futuras publicações tratarão dos resultados desse trabalho de conclusão de curso de especialização que consiste na realização de uma entrevista com uma professora de Arte da EJA em São Carlos (SP) e na análise dos dados coletados a partir dela. O que foi apresentado, neste momento, foi um pequeno levantamento bibliográfico sobre os assuntos e questões que achamos pertinente abordar para iniciar essa pesquisa.

Referências

ABEM, Informativo Eletrônico. nº 64, abril. 2011

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental - Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série / Secretaria de Educação Fundamental, 2002 a. v.1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental - Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série / Secretaria de Educação Fundamental, 2002 b. v.3.

_____. Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 11 de 2000 a.

_____, Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 1 de 2000 b.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 35-41, mar. 2005.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 75-87, mar. 2004.

FONTERRADA, Marisa T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação ao longo da vida in. Salto para o futuro, ano XIX, nº 11, setembro de 2009. Disponível em http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165745Edulongovida.pdf, acesso em 26.04.2011.

RIBAS, Maria Guiomar Carvalho. Música na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Tese de Doutorado. Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Uma experiência de ensino da música no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará

Conceição de Maria Cunha
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (Ce)
ceicacunha@hotmail.com

Aládia Quintella Soares
Secretaria Estadual de Educação (Ce)
aladiaquintella@gmail.com

Joiania Maria Pereira Marques
Banda de Música da Polícia Militar do Ceará
joiania@hotmail.com

Hebe de Medeiros Lima
Universidade Federal do Ceará (Ce)
hebemedeiros@bol.com.br

Larissa Schmaedeke Lange
Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES)
larilari@terra.com.br

Resumo: Este trabalho relata uma experiência de ensino da música na disciplina de Arte educação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, contribuindo para a educação musical dos estudantes da educação básica. A metodologia abordada em sala de aula foi do tipo expositiva dialogada, integrando práticas de ensino e pesquisas em música. Apoiado na literatura da área de educação musica e nos PCNs de Arte/Música da educação infantil e ensino fundamental I e de informações empíricas obtidas em sala de aula, verificou-se que os alunos em questão apresentam grandes carências de como trabalhar com a música em sala de aula, tanto em conteúdos bibliográficos como em procedimentos metodológicos. Ressaltamos o quanto é necessário uma disciplina específica de música nos cursos de Pedagogia, bem como repensarmos em caminhos que auxiliem na formação continuada dos professores pedagogos que, mesmo sem terem uma formação específica em música, podem desenvolver atividades pedagógicas musicais consistentes e significativas nas séries iniciais da educação básica.

Palavras chave: ensino de música, curso de pedagogia, educação básica

1 – Introdução

Estudos que focam a formação musical de professores que atuam nas séries inicias e o ensino da música nas escolas de educação básica vem sendo discutido com ênfase nos últimos anos, tendo como foco a Lei de Diretrizes e Bases N° 9.394/96 bem como a Lei N° 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual trata da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas. Conhecemos, então, que desde o período da colonização brasileira, a música sempre esteve presente no processo educacional dos alunos, sendo que, somente em 1854, foi

oficialmente instituído o ensino da música nas escolas públicas do Brasil, "por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: "noção de música" e "exercícios de canto", não explicitando nada mais que isso" (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Com o Decreto N° 981[1] de 8 de novembro de 1890, o ensino da música nas escolas brasileiras passaria a ser lecionado em todas as séries da educação básica. Nesse período da história brasileira ainda não existia no Brasil cursos de formação de professores em música. De acordo com Fonterrada (2008, p. 211), em 1845, em São Paulo, foi fundado o Conservatório Dramático e Musical, na mesma ótica dos conservatórios europeus. Nessa escola foram formados muitos instrumentistas brasileiros, pois na época entendeu-se que o "ensino da música e ensino de instrumento" era sinônimo. Com esse relato, se pode subentender que muitos professores que atuaram nas escolas brasileiras, após o Decreto n° 981 de 8 de novembro de 1890 eram descendentes dessa escola de música.

Com o passar dos anos, as concepções educacionais foram modificando e com elas, os questionamentos sobre o ensino da música nas escolas. Em meados dos anos de 1930, com o movimento Escola Nova no Brasil, Heitor Villa-Lobos passou a dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal (SEMA), no Rio de Janeiro. A frente desse órgão público Villa-Lobos popularizou o ensino da música nas escolas brasileiras, instituindo o Canto Orfeônico, no entanto, enfrentava algumas dificuldades para a concretização desse projeto educacional: professores habilitados para desenvolver a música nas escolas.

Sendo assim, em 1946, com o Decreto-Lei N° 9.494 oficializou o curso de formação de professores em canto orfeônico, com o título de especialização, denominado Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, o qual acontecia no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, criado no Estado Novo e ligado a Universidade do Distrito Federal. Com o passar dos anos, o ensino de canto orfeônico foi enfraquecendo, que, de acordo com Queiroz (2007, p. 70), tal fato estava relacionado a "ausência de políticas que fortalecessem a formação de professores com competências necessárias para conduzir essa proposta de ensino".

Nesse ínterim, novas leis educacionais foram estabelecidas, entre elas a Lei N° 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu Art. 7° determinava a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística na escola, sem que houvesse políticas de formação de professores para

[1] Decreto N° 98 - Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível no site http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acessado no dia 06 de novembro de 2009.

atender a lei, instigando educadores e artistas a reivindicar um melhor espaço para o ensino da arte nas escolas. Tais inquietações refletiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de N° 9.394/96, bem como o seu desdobramento nas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, elaborados pelo Ministério da Educação e da Cultura. No entanto, em 2008 foi adicionada às regulamentações do ensino de arte uma nova orientação, por meio da Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, acrescentando o § 6° ao texto dizendo que "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Nesse sentido, considerando as ponderações apresentadas acima, é que venho relatar uma experiência de ensino da música, a qual aconteceu dentro da disciplina de Arte Educação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), resultado do estágio de docência durante o curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

O estudo de artes no curso de Pedagogia vem sendo desenvolvido com objetivo de gerar melhores reflexões aos discentes sobre as linguagens artísticas e suas possíveis aplicações na educação básica. Para que tais percepções fossem debatidas em sala de aula, foi proposta a turma, leituras que possibilitassem inquietações e ampliassem suas visões sobre a importância do ensino de arte, por meio de leituras bibliográficas (DUARTE JR, 1991; BRASIL, 1998; FERRAZ e FUSARI, 2009), gerando melhores discussões em sala sobre o ensino da arte na educação básica.

Após as leituras desses textos apresentamos a turma os tópicos relacionados a linguagem de música, enfatizando algumas relevâncias culturais e sociais proporcionadas pelo ensino da música na escola, destacando os estudos musicais de educadores brasileiros atuais sobre o ensino da música na educação básica (BRITO, 2003; QUEIROZ, 2005; FONTERRADA, 2008; PENNA, 2008), desejando que tais discussões instigassem a reflexões quanto ao ensino da música na escola, estimulando práticas pedagógicas musicais atualizadas possíveis de serem aplicadas no modelo da grade curricular vigente, estimulando-os no desenvolvimento de projetos musicais nas escolas, por meio de atividades com materiais recicláveis proporcionando a consciência ecológica, bem como estudos de músicas do cotidiano escolar e cultural dos alunos.

2- Procedimentos metodológicos

As aulas foram realizadas na disciplina de Arte Educação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Os encontros aconteceram no período de 2010/1 com

duas turmas desse curso, totalizando uma média de 60 alunos, tendo uma turma aulas na quarta-feira e outra na sexta-feira, com 4h/a semanais com cada turma.

A metodologia aplicada foi do tipo expositiva dialogada, tendo como suporte, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte na linguagem de música, conhecendo os objetivos e metodologias propostas pelo mesmo para a educação infantil e ensino fundamental I. O referencial teórico sobre o ensino da música na atualidade (BRITO, 2003; QUEIROZ, 2005; FONTERRADA, 2008; PENNA, 2008) possibilitaram cruzamentos e discussões sobre as propostas educacionais musicais apresentados nos PCNs de Arte/Música e suas possíveis aplicações no chão da escola, de acordo com as realidades físicas e materiais de cada educando do curso de pedagogia. Como recurso pedagógico, optou-se por apresentações expositivas em data show, audições musicais com usos de CD, vídeos e instrumentos musicais. As avaliações foram justificadas por meio das análises e discussões em sala, composições de melodias e criação de instrumentos musicais de sucatas em sala.

As aulas foram divididas de acordo com os objetivos desejados, estruturando uma proposta pedagógica em educação musical que auxiliasse os estudantes do curso de Pedagogia, muitos deles já professores, a desenvolverem suas atividades musicais em sala de aula de acordo com seus limites e conhecimentos em educação musical, fazendo-os compreender que o ensino da música na escola não está direcionado somente ao entretenimento e as atividades disciplinares do cotidiano dos alunos como: organizar filas, horários de refeições, comportamento, noções de higiene e outras atividades desenvolvidas na escola.

Num primeiro momento, durante o planejamento das aulas, os conteúdos a serem abordados na disciplina de Arte educação do curso de Pedagogia da UECE, foram estudados pelo professor titular da disciplina, onde foi possível aprofundar e refletir melhor os conteúdos apresentados com leituras bibliográficas, organizar e estruturar cada aula, bem como selecionar as atividades musicais a serem desenvolvidas em sala de aula.

Assim, passou-se a obter os seguintes tópicos a serem abordados durante a disciplina:

- Conhecer as referências musicais dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte/Música – educação infantil e ensino fundamental I.
- Identificar os parâmetros do som, por meio de sons ambientes, audição musical e apreciação de vídeos.
- Vivenciar cantigas, parlendas e jogos rítmicos infantis;
- Criar instrumentos musicais com uso de sucatas;

- Proporcionar o canto coletivo e a composição de melodias.

Com tais objetivos, passamos a desejar que os professores pedagogos passassem a refletir sobre o ensino da música na escola e pudessem ampliar seus conhecimentos pedagógicos musicais possibilitando desenvolver suas práticas musicais mais conscientes e significativas nas séries iniciais da educação básica.

3 – Que sons são esses? Escutar para identificar, modificar e criar músicas

Identificar as referências sonoras existentes no nosso meio nos estimula a perceber os diversos sons que tramitam na paisagem sonora de cada ambiente, são algumas ideias defendidas por Schafer (1991). Tal abordagem foi enfatizada em sala com os alunos do curso de Pedagogia da UECE, os quais foram instigados a perceber os sons ouvidos no ambiente acadêmico. Muitos identificaram os sons dos ventiladores, vozes, ruídos de motores de carros e motos, risos, sons de carros e sons de animais existentes no campus. Com esse ambiente sonoro passamos a discutir os parâmetros do som, expondo vídeos musicais[2] onde os alunos deveriam relacionar os sons e instrumentos musicais presentes nos vídeos, classificá-los quanto ao timbre, altura, intensidade e citar exemplos de sons observados nos vídeos quanto a duração.

Além dos vídeos foram apresentados aos alunos músicas eruditas e populares que auxiliaram na compreensão da dinâmica musical, onde os mesmos puderam realizar movimentos corporais induzidos pelas dinâmicas das músicas apresentadas.

Os parâmetros sonoros são alguns dos referenciais abordados nos PCNs de Arte/Música, assim como valorizar as diversas culturas, sejam elas nacionais ou internacionais, utilizar e cuidar da voz por meio do canto e técnicas vocais, abordar as preferências musicais no contexto sociocultural dos alunos e entre outros. Para este documento, torna-se relevante "aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver, capacidades, habilidades e competências em música." (BRASIL, 1998, p. 80).

Tendo como referencial os PCNs de Arte/Música possamos a abordar um dos temas bastante discutidos e citados como elementos básicos nas aulas de educação musical:

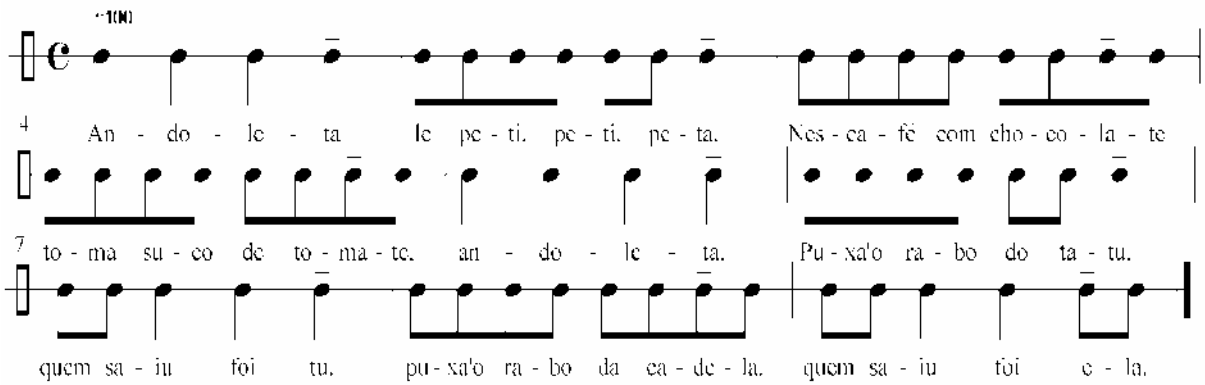
[2] Video: Diversão Musical – Walt Disney

cantigas e brincadeiras da cultura popular infantil. Ao iniciarmos esse assunto em sala de aula, pedimos a turma que relacionassem algumas cantigas, parlendas e jogos rítmicos infantis que conheciam. As músicas citadas foram: Ciranda cirandinha, Atirei o pau no gato, Fui a Espanha,Terezinha de Jesus, além das parlendas e jogos rítmicos como, Andoleta, Piu-piu-piu, quem mexeu saiu, O trem maluco, Escravos de Jó e outros. Após anotar no quadro os exemplos citados, perguntei aqueles que já lecionavam na educação infantil e fundamental I se trabalhavam em sala de aula com essas atividades musicais. Poucos disseram que sim, sendo que a maior parte dos alunos cantava tais melódicas em forma de paródias que abordavam temas pedagógicos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, passamos a conversar sobre a importância das canções e brincadeiras da cultura popular infantil no desenvolvimento social, cultural, musical e afetivo das crianças, incentivando os alunos do curso de Pedagogia a pesquisarem na comunidade e com as pessoas mais velhas as brincadeiras e cantigas tradicionais infantis e repassarem para os alunos da educação infantil e fundamental I tais atividades musicais, como enfatiza Brito (2003, p. 111) “não se trata de saudosismo, mas sim de proporcionar às nossas crianças a possibilidade de viver sua própria cultura e modo de ser!”.

Entre as brincadeiras relatadas e apresentadas pelos alunos do curso de Pedagogia em sala de aula destacamos a brincadeira da Andoleta, onde o brincante deve ficar atento ao ritmo do brinquedo[3], executando cada sílaba recitada batendo a sua mão na mão do colega. Ao final do recitativo, a criança que deixar bater uma mão na outra sai da brincadeira, ou aquela que tentou bater na mão do colega e errou, estará fora da brincadeira. Esta atividade rítmica estimula a percepção rítmica e motora das crianças, além do brincar em coletivo.

FIGURA 1 - Andoleta

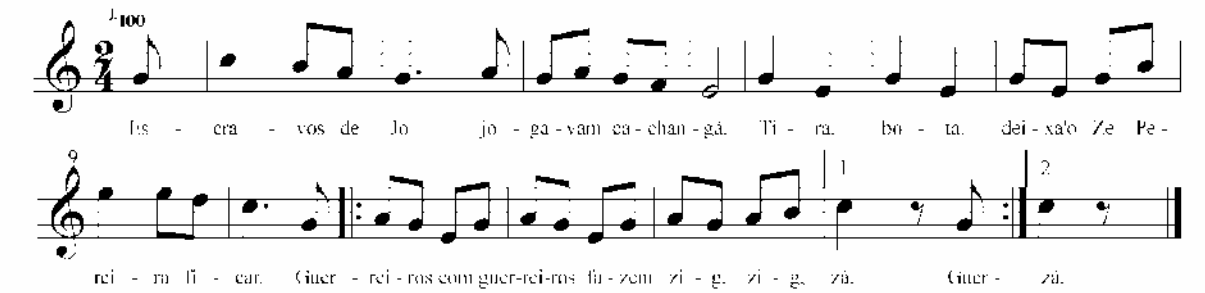
[3] Câmara Cascudo, no Dicionário do Folclore Brasileiro, (1954, p. 188/190) no verbete *brinquedo, brincadeira*, diz que estes “são sinônimos de jogos, rondas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento etc.”.



Fonte: Domínio

Outra brincadeira realizada em sala de aula foi Escravos de Jó. Nesse jogo musical todos os alunos ficaram sentados no chão formando um círculo, cada um com um objeto na mão (estojos escolares, pinceis de quadro, borrachas). Quando começaram a cantar a música, cada aluno foi passando os objetos de um para o outro, circulando na rodinha. O aluno que não estive na pulsação correta da música cantada ou que não passou a tempo o objeto para o outro colega saiu da brincadeira. A brincadeira encerrou quando restou somente um aluno, que foi, então, o vencedor.

FIGURA 2 – Escravos de Jó



Fonte: Domínio

Num outro momento passamos a comentar sobre alguns trava-línguas que muitos alunos professores relataram trabalhar em sala de aula auxiliando na leitura de seus alunos. Com esses relatos passamos a instigá-los a compor melodias para as trava-línguas selecionadas por eles. Antes de iniciar esta atividade pedagógica musical, fizemos uma alusão a parlenda “Hoje é domingo” com uma música do Palavra Cantada “Ora bolas”. Apresentamos ambos os textos onde encontramos algumas semelhanças na composição das duas letras, sendo que a primeira é recitada e a segunda cantada. Em seguida, apresentamos

um vídeo baixado na internet da canção "Ora bolas"[4]. Os alunos perceberam as semelhanças, anexadas abaixo, e se sentiram motivados a compor melodias para as parlendas selecionadas por eles em sala de aula.

HOJE É DOMINGO
(Domínio público)

Hoje é domingo
Pé de cachimbo
O Cachimbo é de ouro
Que dá no besouro
O besouro é valente
Que dá na gente
A gente é fraco
Que cai no buraco
O buraco é fundo
E acabou o mundo

ORA BOLAS
(Palavra Cantada)

Oi oi oi
Olha aquela bola
A bola pula bem no pé, no pé do menino
Quem é esse menino?
Esse menino é meu vizinho.
Onde que ele mora?
Mora lá naquela casa.
Onde esta a Casa?
A casa esta rua.
Onde esta a rua?
esta dentro da cidade.
Onde esta a cidade?
Esta do lado da floresta.
Onde esta a floresta?
A floresta é no Brasil.
Onde esta o Brasil?
Ta na America do Sul,
Continente Americano,
Cercado de oceanos
Nas terras mais distantes de todo o planeta.
E onde é o Planeta?
O planeta é uma bola que rebola lá no céu.

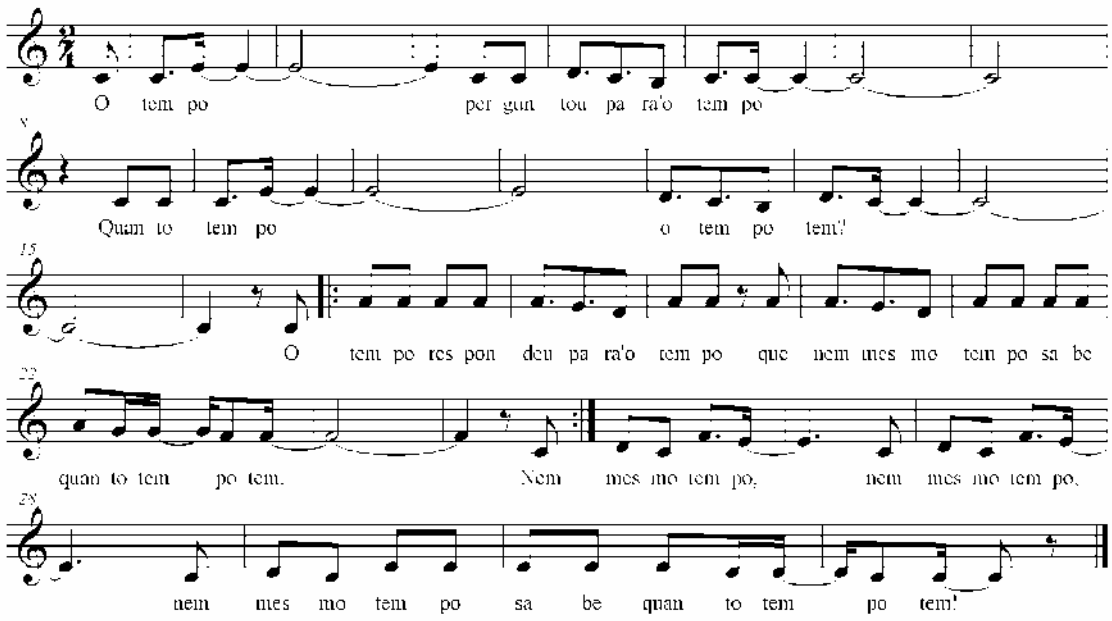
As composições foram realizadas em sala de aula, onde os alunos criaram as melodias em equipes e apresentaram aos colegas acompanhados por instrumentos musicais percussivos criados em uma oficina de construção de instrumentos musicais de sucata, confeccionando: pau-de-chuvas reco-recos, tambores, chocalhos, guizos, liras, pandeiros e

[4] http://www.youtube.com/watch?v=AewiIY5jHy0. Acessado no dia 20 de maio de 2010.

outros. Esta oficina gerou discussões sobre os espaços e materiais pedagógicos musicais disponíveis nas escolas, haja vista que todos os alunos relataram que nenhumas das escolas que trabalhavam dispunham de instrumentos musicais para auxiliar em algumas atividades musicais por eles desenvolvidos. Nesse sentido, proporcionar tal prática instigou os alunos do curso de Pedagogia a propor em suas atividades dentro das escolas que trabalham oficinas de construção de instrumentos musicais de sucata, trabalhando também com os alunos a consciência ecológica e a reciclagem de materiais descartáveis.

Durante a apresentação das composições dos alunos, algumas equipes permitiram a gravação em aparelhos de MP3 e celulares, outros pediram para não serem gravados. Respeitando a individualidade dos discentes, apresentamos uma das composições autorizadas pelos mesmos da trava-línguas “O tempo”.

FIGURA 3 – O tempo



Fonte: Trava língua de Domínio público. Melodia criada pelos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará.

Com as propostas pedagógicas musicais expostas nos primeiros encontros na disciplina de Arte educação do curso de Pedagogia da UECE foi relevante observar os relatos dos alunos presentes sobre suas vivências musicas nas escolas enquanto alunos da educação básica. Nenhum dos alunos disse ter tido aulas de música na escola formal, quatro alunos participavam de coros em igrejas, um tocava violão popular que havia aprendido entre amigos, outro tinha contato com a sanfona, já que seu avô tocava, mas ele mesmo não havia

aprendido. Somente um aluno havia iniciado a leitura musical praticando a flauta doce em escola de música particular, porém havia desistido do curso por questões particulares.

Após tais enfoques concluímos a disciplina de Arte educação, tendo como avaliação final, uma auto avaliação, comentando os pontos positivos e negativos, tanto da disciplina e os procedimentos metodológicos abordados em sala de aula como pessoal, observando relevantes considerações sobre o ensino da arte na educação básica, em especial, o ensino da música.

4 – Considerações finais

A disciplina de Arte educação gerou grandes expectativas nos alunos presentes. No decorrer do processo, enfocando os tópicos sobre o ensino da música na educação básica, ficou evidente que todos os alunos já apresentavam conhecimentos musicais adquiridos no cotidiano e em suas formações culturais, porém os mesmos não compreendiam como estruturar propostas pedagógicas musicais para serem desenvolvidas com os alunos da educação infantil e ensino fundamental I, onde o professor pedagogo atua com maior ênfase. Todos relataram que trabalhavam a música na escola com fins de entretenimento e didáticos pedagógicos direcionados para algumas finalidades, não necessariamente musical, mas para organizar filas, identificar letras e números, trabalhar as datas comemorativas e outros eventos na escola. Enfatizam ainda que nem sempre poderão aprofundar melhores questionamentos musicais em sala de aula por não terem uma formação específica em música, porém, salientam que podem melhorar suas práticas pedagógicas musicais a partir das práticas e leituras realizadas durante esta disciplina.

Ressaltamos o quanto é necessário uma disciplina específica de educação musical nos cursos de pedagogias para que os alunos possam ter uma formação inicial consciente e poder desenvolver melhor seus fazeres musicais em sala de aula, sem negar a importância de um professor especialista de música nas escolas de educação básica, mas compreendendo que os professores pedagogos lecionam nas séries que, salvo exceções, não tem um professor licenciado em música para atuar nessas séries.

Por fim, acreditamos que, se os alunos da graduação chegassem com um nível melhor de compreensão sobre o ensino da arte/música, adquiridos durante a educação básica, as discussões acadêmicas poderiam ir além das fundamentações básicas dos estudos das artes, gerando maiores debates e exposições das idéias.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.* Brasília: MEC, 1998.

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

DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte-educação?* – 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T., FUZARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições.* 2° ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONTERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, A Música como Fenômeno Sociocultural, in MARINHO, Vanildo Mousinho e QUEIROZ, Luiz Ricardo. (Org.). *CONTEXTURAS: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo:UNESP, 1991.

Uso da flauta doce no ensino médio: Relato de experiência sobre a escolha de repertório na educação musical

Juliana Rigon Pedrini
Colégio de Aplicação UFRGS

Rafael Rodrigues da Silva
Colégio de Aplicação UFRGS
rafaelsilva.pr@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo refletir sobre a importância da escolha de repertório na Educação Musical e trazer experiências que possam servir de referência para a construção da sua própria metodologia, a seleção do seu próprio repertório. O texto e dividido em *histórico da questão do repertório na Educação Musical* e o relato propriamente dito, *a flauta doce no Ensino Médio do CAP*. Essa experiência demonstrou que é possível, a partir do repertório, se aproximar ainda mais dos alunos, promover uma aula de música mais significativa, assim como a importância de os alunos terem um instrumento musical em casa.

Palavras chave: Flauta Doce, Ensino Médio, Repertório

O presente texto parte das experiências em Educação Musical no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Porto Alegre e da reflexão sobre a produção acadêmica para refletir sobre as diferentes maneira de lidar com a delimitação de repertório no campo da Educação Musical. Nossa intenção é demonstrar que as diversas correntes em Educação Musical ao longo da história eram também marcadas ou mesmo potencializadas por oposição aos critérios para definir o repertório trabalhado, e não somente a questões metodológicas de maneira pura. O texto é dividido em duas partes, sendo a primeira uma análise sucinta da história da Educação Musical no Ocidente a partir do século XIX, pela perspectiva das mudanças nos critérios para constituir o repertório trabalhado e, a segunda, uma reflexão sobre a experiência como professores da área de Educação Musical do Colégio de Aplicação da UFRGS, no ano de 2008, em Porto Alegre, com a proposta de ensino de flauta doce para as turmas de Ensino Médio.

A maneira pela qual os educadores têm selecionado o repertório a ser trabalhado em aula mudou desde o começo do século XIX. Se na primeira metade do século XX um professor de música podia considerar-se preparado para a aula com um livro de hinos pátrios, outro de canções folclóricas e algumas coletâneas dignas de nomes como “Grandes Gênios da Música”, embaixo do braço, hoje esse sentimento de dever cumprido demanda uma versatilidade maior. Após uma série de debates acerca do papel da educação musical frente à

diversidade cultural tão evidente em nosso cotidiano[1] (entre eles, SOUZA, 2000; TRAVASSOS, 2001; ARROYO, 2001) ou mesmo acerca das pedagogias multiculturais em educação musical (ANDERSON; CAMPBELL, 1996; CAMPBELL, 2004) parece ser ponto pacífico dizer que um dos objetivos da Educação Musical é ampliar a escuta do educando tornando-o capaz de compreender a diversidade de práticas musicais que ocupam o planeta. Hoje, os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Arte prevêm que as escolas ampliem a oferta de músicas para os alunos que cada vez têm mais acesso a diferentes fontes de produção musical. "Currículos de música devem ser revistos regularmente para assegurar que eles reflitam e celebrem a diversidade musical de toda a coletividade"[2]. (WELCH e ADAMS, 2003, p. 21, tradução nossa).

Muitos professores receberam essas novas ideias assustados com as consequências para o seu trabalho cotidiano: "Então eu preciso conhecer e tocar tudo?". Por razão desse tipo de reação a uma proposta de ampliação de repertório, me parece importante pontuar que defender a sala de aula como um espaço onde o aluno tenha contato com um amplo repertório não é o mesmo que defender a formação de um professor "tranquilo e infalível como Bruce Lee[3]", com conhecimento de repertório e técnico suficientes para transitar entre as peças para piano preparado de John Cage, as canções da Britney Spears, prelúdios de Chopin e cantos dos pigmeus do Gabão com fluência e musicalidade. Ser professor e bom músico já é tarefa bastante grande para uma só pessoa, quem dera saber e tocar tudo. Ninguém conhece todas as músicas. Nem por isso, defender que a aula de música deva dar conta de um amplo repertório deve ser encarado como um objetivo contraditório ou inalcançável.

A partir dessa introdução que relata uma preocupação do cotidiano do professor, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da escolha e negociação do repertório na Educação Musical e trazer experiências que possam servir de referência para a reflexão e atuação de outros educadores em diferentes realidades.

A ampliação do repertório na Educação Musical

O termo repertório é aqui entendido no seu sentido clássico como um conjunto de peças musicais selecionados a partir de determinado critério (como autor, período de composição, etc.), no entanto, não separamos aqui a produção musical daquele que a produz

[1] Para uma cronologia de importantes trabalhos no campo da educação musical e da etnomusicologia que influenciaram o debate acerca da diversidade cultural em educação musical, ver Arroyo (2002).

[2] Music curricula should be regularly reviewed to ensure that they reflect and celebrate the wider community's musical diversity.

[3] Trecho da música "Um índio", de Caetano Veloso.

nem do grupo ou contexto cultural no qual o músico está inserido. Consideramos, portanto, que o ato de selecionar um repertório não obedece simplesmente a critérios técnicos, mas é também fortemente influenciado por questões de classe, gênero, etnia, etc. Em outras palavras, como nos será apresentado por Bourdieu (2007a; 2007b) e posteriormente no campo da música por Bozon (2000), a legitimidade que atribuímos à determinada manifestação musical está fortemente influenciada pela representação que temos do grupo social a qual vinculamos aquela prática musical. Dessa forma, ampliar o repertório implica no reconhecimento de grupos sociais até então ignorados, filtrados pelo nosso olhar.

Eagleton (2005, p.136) cita uma piada sobre um católico que explica a seu colega protestante haver duas formas de adorar a Deus: "você da sua, e eu da Dele". É mais ou menos essa a visão que a Educação Musical do início do século XX herda do século anterior como hegemônica. O ensino formal de música, fortemente influenciado pela tradição do conservatório do século XIX, pelo menos na sociedade ocidental, desconsiderava as experiências musicais ligadas a práticas musicais não pertencentes ao cânone ocidental, considerando o ensino da música clássica europeia como sinônimo de ensino de música, sendo essa, a única legítima. Na melhor das hipóteses, a prática musical alheia àquela que o professor orienta era desconsiderada para fins didáticos, quando não reprimida. Eram os padrões europeus que constituíam a base para o repertório, o conteúdo e a metodologia a ser empregada em sala de aula e a legitimidade para se falar de música se media pelo grau de familiaridade e adaptação a esses padrões.

Aquilo que é chamado de "Música Clássica", "Música Erudita", "Grande Música", "Música dos Grandes Mestres" ou "Música Séria" pode ser entendido, *grosso modo*, como a música europeia (desde a Idade Média) que tem sua origem nos seus grupos sociais dominantes da Europa. Tomadas como referência de qualidade musical, as obras de compositores como Bach, Mozart, Beethoven e seus contemporâneos são o ponto de partida para a elaboração de uma teoria musical ensinada em conservatórios e escolas de música do mundo todo. "Utilizada historicamente pela nobreza e pela corte dos países colonizadores das Américas, a música desses autores tornou-se símbolo de *status* social, destinado ao consumo das elites" (Trotta, 2007, p.119). O impacto dessa visão de música sente-se até hoje: a conjugação de características estéticas específicas como [1] "complexidade" harmônico-melódica, [2] condições específicas de experiência (valorização da audição silenciosa e com pouca resposta física), [3] consumo elitizado (nobreza e classes abastadas) e [4] alto grau de especialização (treinamento técnico sistemático e severas regras teóricas), ou seja, alto grau de diferenciação entre músicos e leigos e [5] a utilização de instrumentos musicais

valorizados pela tradição "burguesa" europeia[4], critérios de valoração emprestados da chamada música erudita, constituem uma referência de qualidade musical.

Na sociedade ocidental, esses critérios de classificação (e hierarquização) são hegemônicos e, com frequência, apresentados como critérios "universais", "naturais" ou "racionais". Em outras palavras, no que tange à possibilidade de se emitir juízos de valor em música, alunos de música (quando vistos em relação a seus professores), bem como os assim chamados leigos, estavam condenados a serem ignorados, desacreditados. A simpatia ou a filiação aos valores estéticos eurocêntricos, nesse contexto, funcionam como uma espécie de "delimitador de esfera de competência". Aqueles que "entendem de música" escutam a "música erudita" e seus prolongamentos mais populares e deles são capazes de compreender sua grandeza e superioridade, ao passo que os demais, não são.

A partir do início do século XX, educadores musicais passarão a apontar para novas possibilidades de repertório num movimento que parece ainda estar ocorrendo. Essa ampliação se deu em vários sentidos progressivamente incorporando repertórios não pertencentes ao chamado cânone ocidental como a música "folclórica" (Kodaly e Villa-Lobos, por exemplo), a "música nova" e suas muitas vertentes (Koellreutter, Schafer e Paynter), a música de outros povos, a partir da influência da etnomusicologia e do multiculturalismo (Patricia S. Campbell) e da "música popular" cujas demanda e importância já vinham sendo sentida até mesmo nas mais tradicionais instituições de ensino como conservatórios e até mesmo universidades.

A flauta doce no Ensino Médio do CAp

No ano de 2008, tentamos buscar soluções para problemas que haviam aparecido no ano anterior com as turmas do Ensino Médio do Colégio de Aplicação. Parecia claro que não fora possível avançar mais em determinadas habilidades e conceitos porque as atividades de performance, particularmente, as de exploração de instrumentos e de diferentes materiais, ou as atividades de composição só aconteciam uma vez por semana durante as aulas regulares. Uma semana de intervalo, para alunos que não tinham instrumento musical em casa, como era

[4] Como aponta Bozon (2000), a representação que fazemos do valor simbólico dos instrumentos (resultado de uma história social incorporada) nos permite atribuir a esses um nível social. O princípio que norteia a escolha do instrumento lembra aquele expresso na escolha dos esportes: "aos esportes coletivos correspondem os instrumentos tocados apenas em conjunto, aos esportes individuais os instrumentos que podem ser praticados por solistas. As camadas populares marcam preferência pelos primeiros, as camadas medianas e superiores pelos segundos" (p.152). "Conforme os instrumentos sofrem adequações técnicas que os permita ser utilizado como instrumento solista (segundo os padrões do cânone musical ocidental) e/ou ser integrado a uma orquestra sinfônica, seu sentido social é obliterado. Passam a ser dignos de agregar ao seu nome o termo "clássico": "percussão clássica", "violão clássico", "trompete clássico", etc.

o caso da maioria, era um tempo muito grande e que acabava representando certo recuo em relação à atividade realizada na semana anterior, diferente das séries inicias da escola, por exemplo, que tinham a flauta doce como instrumento de musicalização.

Pensamos na possibilidade de ampliar essa proposta de ensino para o Ensino Médio também. Todos terem um instrumento – e parecia importante que fosse o mesmo para que compartilhassem as mesmas dificuldades técnicas. Foi solicitado que todos comprassem uma flauta doce para as aulas de música por se tratar de um instrumento relativamente barato, leve e pequeno o bastante para levar na mochila sem dificuldades e que apresentava uma embocadura mais simples do que o comum entre os instrumentos de sopro. Além desses aspectos, CUERVO e PEDRINI (2010, p.55) apontam a facilidade de memorização do que é executado, de simples integração com diferentes instrumentações, entre outros aspectos já trazidos por CUERVO (2009) e BEINEKE (2003).

A vantagem do Colégio de Aplicação é ter uma área composta por mais de um professor, onde se pode discutir desafios e elaborar propostas. Nesse momento o desafio era conquistar os alunos com o instrumento, pois era perceptível certo preconceito em relação ao instrumento: alguns diziam que era instrumento de criança, outros que era um instrumento feito só para tocar "Noite Feliz" e "A Dona Aranha", ou seja, desconheciam seu potencial. Juntos, um professor do Ensino Médio e o outro das séries iniciais, assumimos o risco e trouxemos a proposta aos demais professores da área que apoiaram no que nos parecia um audacioso projeto[5].

Assim aconteceu e no primeiro dia de aula os alunos foram avisados de que a lista de material escolar agora era composta também de um instrumento musical e um caderno de música[6]. Daí em diante, era claro para nós que, para quebrar a imagem que o instrumento tinha naquele grupo e fazê-los interessar-se pelo instrumento o fator *repertório* seria essencial para a motivação dos alunos. Havia um objetivo em longo prazo que era fazer alunos circularem espontaneamente com a flauta pelo colégio durante o recreio e os intervalos, pois entendemos que isso constituiria um sinal claro de que o instrumento estava sendo melhor

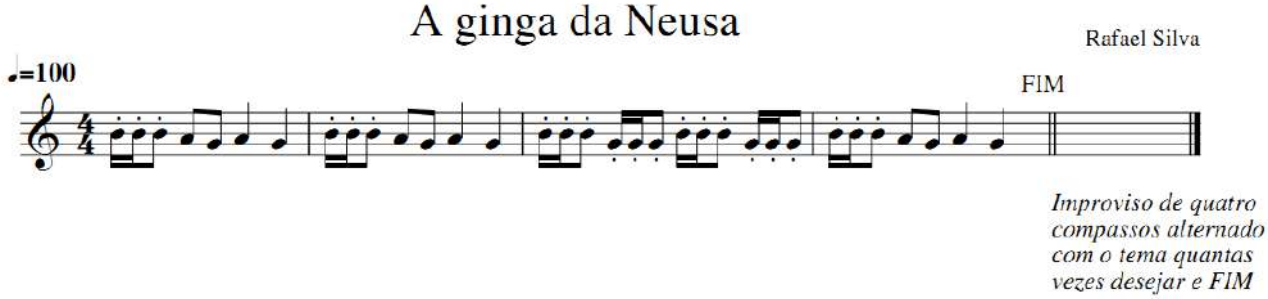
[5] Nossos agradecimentos a Martha Paz, Maria Helena de Lima e Rodrigo Ferreira que apoiaram a empreitada e à Comissão de Pais e Mestres que auxiliou na compra dos instrumentos para os que não puderam investir financeiramente.

[6] No Colégio de Aplicação da UFRGS, no Ensino Médio, os alunos escolhem entre Música, Artes Visuais e Teatro. Isso, além de valorizar o interesse do aluno, aumentando sua motivação, diminui consideravelmente o tamanho da turma, o que facilita sobremaneira o trabalho e qualifica o tempo de aprendizado. A escolha da disciplina que preferem cursar acontece logo após os professores dessas áreas se apresentarem à turma no primeiro dia de aula.

aceito e que esse poderia ser usado como instrumento de musicalização sem maiores dificuldades.

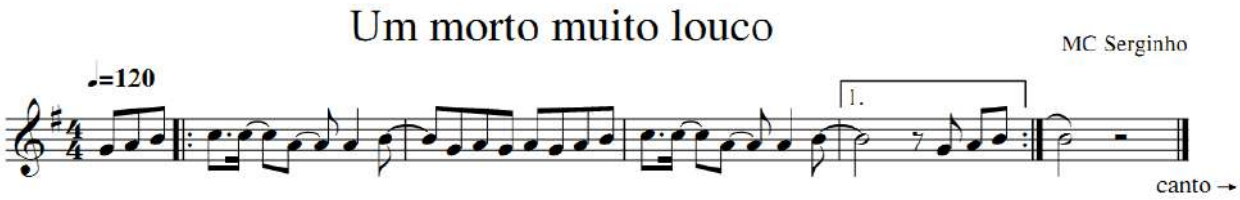
Há muito que se dizer dessa experiência que foi tão rica e da qual pudemos ver resultados surpreendentes entre os alunos, no entanto, aqui nos debruçaremos ao repertório que foi empregado em aula, às características que tornavam cada música pedagógica e musicalmente interessante para aquele público e como chegamos àquelas músicas. O início do aprendizado de um instrumento é o período considerado menos aberto a negociações de repertório, pois as limitações técnicas do instrumentista limitam a um mínimo o número de músicas que poderão ser executadas a contento com poucos recursos. Cada um de nós possui algumas músicas que considera interessantes para esse primeiro contato com o instrumento, mas, no caso da flauta, o que tínhamos disponíveis eram peças oriundas de métodos voltados para um público infantil. Era preciso de uma música que tivesse uma extensão de uma terça, que "fizesse o dedo correr" no instrumento e que soasse interessante para aquele público.

Resolvemos começar com uma composição própria, a peça "A ginga da Neusa" que é constituída de um refrão de quatro compassos intermediado por uma improvisação de igual duração usando as mesmas três notas usadas na música: sol, lá e si.

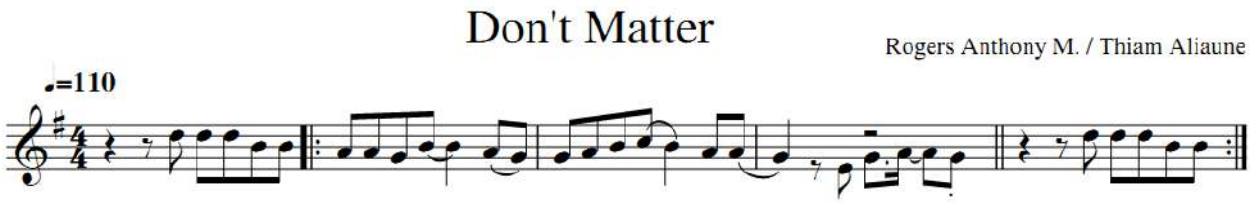


Com essa peça foi possível trabalhar muitos elementos como criatividade e fluência, além do foco principal que era estabelecer um primeiro contato com o instrumento e suas questões técnicas elementares como a digitação e a intensidade do sopro. A leitura rítmica não foi trabalhada nesse momento. A partitura serviu principalmente como registro das alturas.

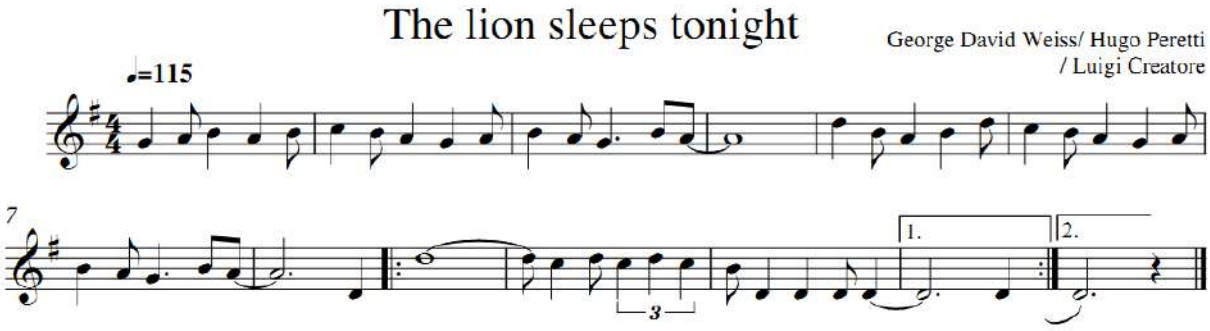
O próximo passo foi dado no sentido de ampliar o conhecimento da extensão do instrumento já que a terça maior (diatônica) de si a sol já tinha sido bem explorada. Com um grau a mais já era possível executar um tema encontrado num funk (carioca) muito conhecido na época chamado "Um morto muito louco" de autoria de MC Serginho.



A ideia era ampliar diatonicamente na escala de dó até a quinta de ré a sol. Atentos ao que estava sendo tocado nas rádios mais populares percebemos que a canção “Don't matter”, interpretada pelo cantor Akon, que vinha sendo bastante tocada no rádio, particularmente o refrão, com exceção do contracanto final que traz um mi mais grave, enquadrava-se na extensão melódica conhecida dos alunos. Nem foi preciso mudar o tom e era conhecida por todos os alunos. Dessa forma, foi incorporada ao repertório e foi acolhida com entusiasmo pelos alunos.



O passo seguinte poderia ter sido no sentido de ampliar ainda mais o repertório em conformidade com as reflexões de Swanwick (2003) preferimos buscar novos temas que encaixassem nessa mesma extensão e que trabalhassem outros aspectos musicais ao invés de buscar músicas tecnicamente mais difíceis. Surpreendentemente os jovens mostraram interesse por uma canção que vínhamos trabalhando com os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que faz parte da trilha sonora do filme Rei Leão (Walt Disney). A canção, que seguramente fez parte da infância deles, manteve-se como fonte de grande interesse.



A partir desse momento, os alunos escolhiam músicas para serem tocadas pelo grupo, ensinavam uns aos outros e, consequentemente, tínhamos atingido o objetivo de ouvi-

los tocando também fora da sala de aula. Ocorreu-nos, então, de fazer uma integração entre meus alunos do Ensino Fundamental e do Médio.

No final daquele ano, depois do desafio de aprender a tocar flauta doce, os alunos de 16 anos vestiram-se de palhaços e foram apresentar o arranjo da peça "Abertura do circo" para flautas, violões, tambores e pratos para os menores. A peça foi apresentada aos alunos junto a outras músicas possíveis para que escolhessem a próxima música a ser trabalhada a seguir. Trata-se de uma polca no estilo circense para a qual foi criada uma esquete cômica no estilo *clown* para apresentarmos às crianças antes de tocarmos a peça propriamente. Foi um momento de grande entrosamento, as crianças ficaram encantadas com "os grandes", que foram pacientes em repetir a música algumas vezes, em mostrar e emprestar os instrumentos.

FIGURA 1 – Apresentação da peça "Abertura do circo" para a segunda série do Ensino Fundamental

Conclusão

Essa experiência demonstrou que é possível promover um diálogo entre diversas práticas musicais e os diversos grupos em uma turma de ensino médio, a partir de um repertório amplo, desde os primeiros contatos com o instrumento. Acreditamos ser possível, assim, estabelecer vínculos com os alunos e promover uma aula de música mais significativa. O repertório trabalhado no ano letivo, incluindo as peças compostas especialmente para os alunos, foi acordado com os alunos considerando as suas condições técnicas e os gostos musicais dos grupos dentro da turma. Destacamos ainda a importância dos alunos terem um

instrumento musical em casa, principalmente por além de ouvir, poderem explorar o instrumento, treinar e criar peças musicais fora da escola.

Nos parece importante também salientar que o processo de negociação de repertórios, em especial entre jovens, segundo nossa própria experiência, não acontece sem resistências e até um trabalho de administração de conflitos entre os sujeitos que compõem a turma. Resistências e conflitos gerados principalmente por ser a música um elemento muito importante na constituição de identidades entre os jovens, o que, muitas vezes resulta numa forte oposição desses jovens às músicas que que não fazem parte do gosto musical que marca o seu próprio grupo (SILVA, 2008).

Acreditamos também que, apesar de já contarmos com um vasto referencial teórico acerca da questão da diversidade cultural e da necessidade de esta fazer-se presente na aula de música, ainda nos falta compor um número significativo de relatos de experiência em situações reais de ensino que sirvam de referência para os educadores musicais que tem encontrado dificuldades na aplicação de tais princípios em sua realidade de trabalho. Nossa intenção, com esse trabalho, é a de contribuir nesse sentido.

Referências

ANDERSON, W. M.; CAMPBELL, P. S. (Eds.). Multicultural perspectives in music education. Reston: MENC, 1996.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002.

_____. Música popular em um Conservatório de Música. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, n. 6, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, p. 145-173, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

CAMPBELL, Patricia Shehan. Teaching music globally: experiencing music, expressing culture. Nova York: Oxford University Press, 2004.

CUERVO, L.; PEDRINI, J. Flauteando e criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. In: Música na educação básica. v.2, n.2. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

EAGLETON, Terry. Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Trad.:Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 304.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Para relativizar estéticas e culturas na educação musical escolar: entre lidar com notas musicais e lidar com pessoas. In: Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 343–361, jul/dez. 2008.

SOUZA, Jusamara (Org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

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

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, Anais..., Uberlândia: Abem, 2001.

TROTTA, Felipe C. Juízos de valor e o valor dos juízos: estratégias de valoração na prática do samba. Galáxia (PUCSP). São Paulo, v. 13, p. 115-128. 2007.

WELCH, Graham; ADAMS, Pauline. How is music learning celebrated and developed? Editora: Southwell, Notts. : British Educational Research Association, 2003. Disponível em: http://www.bera.ac.uk/files/reviews/musicp1.pdf Acesso em: 27/09/2011.

Uso de recursos do software *Fruit Loops* para aulas de percepção musical

Raquel Dantas Gomes Pereira
UFPB
raqueldantas.violao@gmail.com

Resumo: A proposta apresentada neste artigo tem como objetivo expor uma possibilidade de utilizar os recursos oferecidos pelo software musical *Fruit Loops* para aulas de percepção musical, no que concerne, não só à criação e à reprodução de células rítmicas, mas também tendo como foco o timbre escolhido durante o uso dos recursos desse software na construção rítmica. Essa proposta faz parte do projeto de Prolicen (Programa de Apoio às Licenciaturas) *Educação musical e tecnologia: desafios e oportunidades para aulas de música*, em desenvolvimento na UFPB e foi aplicada em duas turmas de ensino coletivo de teclado na mesma universidade.

Palavras-chaves: Música; Percepção Musical; *Fruit Loops*.

Introdução

Este artigo é fruto da primeira fase do projeto de Prolicen (Programa de Apoio as Licenciaturas) intitulado *Educação musical e tecnologia: desafios e oportunidades para aulas de música*, criado em abril de 2010 e coordenado pela Prof.ª Juciane Araldi Beltrame, vinculado a Universidade Federal da Paraíba[1]. Este projeto tem como objetivo "potencializar a utilização de diferentes tecnologias em ações pedagógico-musicais" (ARALDI, 2011, p. 1), e na sua primeira fase priorizou o estudo de softwares musicais e sua utilização em aulas de música.

Tendo em vista minha participação neste projeto como bolsista, trago nesse artigo uma possibilidade de utilizar os recursos oferecidos pelo software musical *Fruit Loops* para aulas de percepção musical, no que concerne, não só à criação e à reprodução de células rítmicas, mas também tendo como foco o timbre escolhido durante o uso dos recursos desse software na construção rítmica.

Dessa forma, esse texto está dividido em duas partes. Na primeira apresento uma breve revisão de literatura. São sete textos que estão contribuindo para fundamentar as ações elaboradas neste projeto. Na segunda parte, discorro a respeito da proposta que me propus a apresentar como possibilidade para aulas de música usando os recursos do *Fruit Loops*.

A Fundamentação

[1] A partir deste projeto, foi criado um grupo de estudos "Tecnologias Digitais e Educação Musical". As informações e os aplicativos trabalhados neste primeiro ano do grupo estão no blog: http://tedum.blogspot.com

Para a fundamentação deste artigo foram escolhidos alguns trabalhos ligados à temática. Um deles, tem por título *O software livre PD: possibilidades de uso em processos de ensino e aprendizagem*. Nele, os autores discorrem a respeito de um software livre e musical chamado PD (Pure Data) que se enquadra na categoria dos "... softwares para síntese e processamento de sons em tempo real" (MASUTTI & NÉSPOLI, 2010, p. 1677). No artigo os autores defendem sua importância para o ensino de música: "Além do seu emprego na criação, edição, apreciação dos sons, os softwares musicais aproximam o aluno da música desenvolvendo a musicalidade e a sensibilidade..." (MASUTTI & NÉSPOLI, 2010, p. 1676).

Utilizei para o embasamento teórico desse trabalho o artigo *Tecnologias da Informação e Comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no Estado de Santa Catarina*. Em seu artigo, o autor busca entender a inserção e a importância das TIC's na formação do professor de música e, destaca, com base em dados do ENADE de 2006, que a fonte de pesquisa – que se enquadraria no segundo lugar como sendo a – mais usada pelos estudantes de música seria a internet. Vemos aí, o quanto os recursos tecnológicos se tornaram importantes e de grande necessidade. Durante sua pesquisa, o autor tem como um dos focos saber quais as habilidades consideradas fundamentais e relevantes para o professor de música durante o exercício da docência:

> As habilidades apontadas como importantes ao educador musical no contexto da 'sociedade da informação' foram: a) acompanhar a inovação tecnológica da área de música; b) conhecer programas de cunho musical; c) saber manusear os equipamentos; d)saber pesquisar na rede mundial de computadores; e) saber produzir materiais didáticos com auxílio de TIC; f) saber utilizar os recursos no ensino de música, e g) ser um facilitador no acesso às TIC para os alunos (BORGES, 2010, p. 2219).

Outro artigo que usei para embasar este trabalho intitula-se *Tecnologias da Informação e Comunicação na formação do professor de música da região sul do Brasil: três estudos de caso*. Este artigo apresenta resultados ainda "preliminares", como afirmam os seus autores, da segunda fase de uma pesquisa chamada *Tecnologia no ensino e aprendizagem musical nos cursos de licenciatura em música – região sul do Brasil* (subprojeto da pesquisa *A Formação do Professor de Música no Brasil*).

A pesquisa de Silva *et al* (2010) têm como objetivos: saber quais os recursos que estariam a disposição daqueles que fazem o curso de Licenciatura em Música (na região sul do Brasil); fazer uma análise de como os professores e os alunos em processo de conclusão de curso percebem o papel exercido pela tecnologia na formação dos mesmos e, além disso,

"verificar a correlação entre o uso de tecnologia e desempenho acadêmico" (SILVA *et al*, 2010, p. 2203).

Os autores citam diversas resoluções que fazem parte da legislação dos cursos de graduação em música do Brasil e que apontam uma preocupação a necessidade cada vez maior dos professores terem contato com a tecnologia, não só como leitores do meio, mas como "produtores de cultura".

> A legislação regulatória dos cursos de formação de professores em nível superior apresenta um certo consenso acerca da necessidade de instrumentalizar os estudantes no domínio de recursos tecnológicos (CNE/CP 1/2002, CNE/CES 2/2004 e CD/FNDE 34/2005). De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, referente à resolução CNE/CP 1/2002, o domínio das TIC deve servir na preparação de professores... Esta preocupação também está presente na resolução CNE/CES 2/2004, onde o domínio da tecnologia está incluído como uma das dimensões indispensáveis à formação do professor de música. Na resolução CD/FNDE 34/2005, vamos perceber um aprofundamento no domínio recomendado das TIC. No entendimento desta resolução, os cursos de formação de professores devem preparar profissionais não apenas aptos a serem leitores nestes meios, mas também produtores de cultura (SILVA *et al*, 2010, p. 2204).

No artigo intitulado *Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Musical: caminhos para a abordagem colaborativa* (MOURA, 2010), considerado importante como parte do embasamento deste trabalho, a autora chega à conclusão através suas "análises e experiências" que o uso das TIC's com um foco colaborativo durante o ensino de música tende a fazer com que os alunos interajam entre sim de forma mais profunda e consistente, além de ajudá-los a desenvolverem um "senso crítico e reflexivo", fazendo minhas as palavras da autora (MOURA, 2010, p. 2194).

Moura (2010) aponta para a existência de cursos de graduação em música à distância que utilizam como recurso a internet e mostra-se tentada a acreditar que "... o acesso à educação em nível superior, principalmente nos interiores do país, tende a se modificar cada vez mais pela criação e expansão dos cursos a distância..." (MOURA, 2010, p. 2194). A autora intencionou, com o seu artigo, expor propostas diferentes para serem discutidas sobre a utilização das TIC's no ensino de música.

Outro trabalho a ser mencionado aqui é uma coletânea de textos: *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*, publicado em 2008 sob a organização de Jusamara Souza. O livro é fruto do trabalho de uma década do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Musical e Cotidiano da UFRG. A coletânea é composta por doze textos (dissertações e teses) cujos temas estão correlacionados às formas inovadoras no processo de ensino e aprendizado de

música salientando a socialização da mesma, o uso de tecnologias mais modernas no ensino de música e a formação e atuação de profissionais docentes e regentes de coro.

O interessante é que não só o uso do computador, mas de outros recursos midiáticos como televisão, *CD-player*, MP3, rádio, celular e *iPods* são mencionados nesse trabalho como possíveis ferramentas de auxílio no trabalho do professor de música.

> As transformações tecnológicas configuraram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea. As tecnologias possibilitaram a vivência simultânea de sons, imagens e textos. Novas conexões tornaram-se possíveis, produzindo diferentes sociabilidades. Para os educadores musicais tornou-se imperiosa a necessidade de compreender as condições de produção de sentidos que as tecnologias eletrônicas promovem nas experiências pedagógico-musicais dos alunos (SOUZA, 2008, p. 8).

Escolhi – como parte da fundamentação teórica do presente artigo – um dos textos contidos no livro descrito acima, *Discutindo a auto-aprendizagem musical*, escrito por Marcos Kröning Corrêa. Nele, o autor apresenta um estudo sobre como um grupo de adolescentes de Porto Alegre aprendia a tocar violão sem a orientação de um professor. Os procedimentos usados pelo grupo eram vários: observação, audição, experimentação, dedução, TV, CD, além de outros, e também pesquisas na internet: "A *Internet* era utilizada como recurso de aprendizagem, uma espécie de biblioteca que dispunha de um vasto acervo de cifras e tablaturas" (CORRÊA, 2008, p. 17, grifo do autor).

Enfim, com os avanços da tecnologia a música tornou-se, digamos mais "popular" – no sentido de maior acessibilidade – e adquiriu um caráter multifuncional. A música, como ressalta Souza (2008), informa, estimula, desafia, etc. Para a autora, a prática do ensino de música deve não só estar ligada ao dia-a-dia, ou seja, se orientar pelas experiências, preferências e gostos musicais dos alunos. É preciso ser levada em conta a possibilidade de através das experiências musicais vividas cotidianamente pelos alunos, da música funcionar como um "reflexo de vida" e de "experiências estéticas" em suas vidas (SOUZA, 2008, p. 12).

Está claro que – através dos softwares musicais – professores, alunos, músicos, estudantes de música, etc., têm a chance de manipular os sons, de compor, de apreciar e de executar música, além de improvisar, "mexer" com a dinâmica musical (expressividade e outros).

A proposta... Como surgiu... Na prática...

Com o surgimento de novas possibilidades de se ensinar música utilizando como apoio programas de computador, a criação do projeto *Educação musical e tecnologia: desafios e oportunidades para aulas de música*, tem se tornado mais um espaço para reflexão e ações de ensino e aprendizagem musical. Nesse projeto – do qual faço parte – buscamos nessa primeira fase criar novas propostas a fim de transmitir o conhecimento musical através de softwares musicais. Conhecimento esse que o aluno irá buscar e/ou pesquisar com a prática dos programas de música, sob a orientação de um professor.

> O projeto tem como objetivos: potencializar a utilização de diferentes tecnologias em ações pedagógico-musicais; oportunizar vivências musicais por meio da criação, execução e apreciação a partir do universo musical contemporâneo; instrumentalizar os alunos para uma apreciação musical consciente a partir das diferentes formas de ouvir música a partir das novas tecnologias; estimular o desenvolvimento de projetos musicais nas escolas e demais espaços de atuação do educador musical (ARALDI, 2011, p. 4).

Apresento a seguir, uma proposta aplicada em duas turmas do projeto de extensão *Musicalização através do ensino coletivo de teclado* coordenado pela Prof.ª Josélia Ramalho Vieira, do departamento de Educação Musical da UFPB para trabalhar a percepção musical com o programa *Fruit Loops*. Embora não seja um software livre, o programa oferece recursos que podem despertar a curiosidade daqueles que o utilizam.

Para contextualizar a proposta na prática, segue uma breve explicação sobre o *Fruit Loops* e sobre como surgiu a proposta. Para uma maior compreensão do que estou falando, foi inserido neste trabalho figuras para que o leitor possa visualizar o *Fruit Loops*.

A figura 1 mostra a tela inicial, quando abrimos este programa podemos ver quatro *patterns*: *kick*, *clap*, *hat* e *snare*.

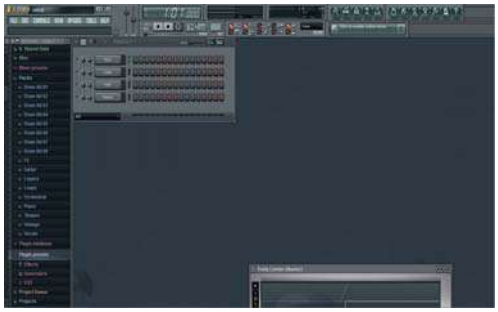


Figura 1

Na figura 2 (logo abaixo), podemos visualizar *patterns*. Ao abrir o *Fruit Loops*, só estes quatro *patterns* aparecem de imediato. Mas, o programa oferece outros *patterns*, caso o usuário queira usufruir deles durante seu trabalho.

Figura 2

Para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, tomei como ponto de partida minha própria reação ante ao *Fruit Loops* quando entrei em contato com ele pela primeira vez. Comecei a clicar nos *patterns* que aparecem logo quando abrimos o programa e criei algumas células rítmicas apenas como teste.

Nesse período, a professora coordenadora do projeto solicitou que cada membro da equipe criasse um pequeno plano de aulas utilizando os recursos do *Fruit Loops* levando em conta as possibilidades que o programa oferece.

O meu plano foi preparado em duas etapas: a primeira etapa tinha como foco apresentar o programa, oferecer aos alunos um momento para explorá-lo e realizar algumas atividades que trabalhassem com o timbre dos quatro efeitos *kick*, *clap*, *hat* e *snare*. Na segunda, o foco era trabalhar figuras rítmicas como semínima e colcheia e, dependendo do desenvolvimento do trabalho, outras figuras como semicolcheias, por exemplo.

A proposta foi posta em prática com duas turmas do projeto de extensão *Musicalização através do ensino coletivo de teclado*, mencionado anteriormente. Os alunos têm aulas de piano/teclado e teoria musical. Uma turma é composta por alunos iniciantes em música e a outra possui um conhecimento preliminar de teoria musical e de piano. As ações da proposta visavam englobar e abordar conteúdos vistos pelos alunos em sala de aula.

Na primeira etapa apresentei a essas duas turmas o *Fruit Loops*, mostrando aspectos básicos do programa: como utilizar os *patterns*, reproduzir o que seria feito por eles (os alunos), como manipular suas criações, etc. Era a primeira vez que esses alunos estavam tendo contato com o programa especificado.

Em seguida, os alunos tiveram um momento para explorar o programa, pois, era interessante permitir que eles tivessem contato, um tempo para explorar, ouvir o som que cada *pattern* (*kick*, *clap*, *hat*, *snare*) produz, criar efeitos e pequenos trechos rítmicos, etc. Alguns dos alunos perguntaram se outros efeitos poderiam ser colocados a fim de terem mais opções

de timbre em suas criações. Mostrei que havia sim outros efeitos que poderiam ser usados, mas que seriam explorados num outro momento.

Após esse momento de exploração fiz pequenas atividades que exploravam os timbres dos *patterns kick*, *clap*, *hat* e *snare*. Células rítmicas simples eram criadas, a princípio, utilizando só um efeito sonoro e depois com o uso de dois ou três efeitos. Os alunos iam clicando em cada *pattern* até descobrirem qual ou quais *patterns* estavam sendo usados.

A segunda aula aconteceu uma semana depois. Desenhei no quadro branco dezesseis pequenos "quadrados" representando os dezesseis que cada *pattern* dispõe logo na abertura do programa. Mostrei que os dezesseis "quadradinhos" podem ser divididos em quatro grupos e ciclando no primeiro "quadradinho" de cada um desses grupos poderíamos ter, representadas neles, quatro semínimas:

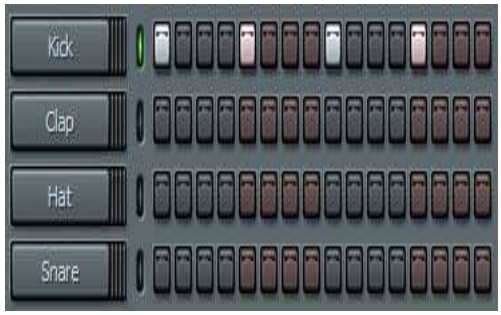


Figura 3

Trabalhei com duas figuras musicais: a semínima e a colcheia. A turma iniciante ainda não tinha visto nas aulas de teoria a figura da colcheia, apenas as figuras de mínima e semínima. A turma que tinha um pouco mais de conhecimento sobre as figuras, já tinha visto a colcheia. Durante a explicação para as turmas falei dessa forma: "Se fôssemos dividir o 'som' da semínima em duas partes iguais, a gente teria uma outra figura para representar cada parte dessa: a colcheia". Mostrei para as turmas como ficaria no *Fruit Loops* a seguinte sequência: uma semínima, duas colcheias, uma semínima e duas colcheias.

Figura 4

Em seguida, realizei algumas atividades como ditado rítmico com apenas essas duas figuras rítmicas. Os exemplos dados e todas as atividades foram realizadas utilizando um único *pattern* – *kick* – como mostram as imagens. Para a turma iniciante, fui ao computador e fiz algumas sequências rítmicas, uma delas foi essa:

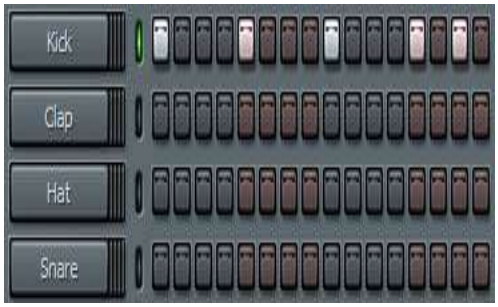


Figura 5

Acrescento aqui que é importante não deixar que os alunos vejam quais "quadradinhos" foram marcados, uma vez que esta atividade se caracteriza como um exercício de escuta.

Alguns alunos da turma iniciante tiveram algumas dificuldades no momento de realizar a atividade. Houve a necessidade de reforçar as explicações e deixar claro que para representar a semínima é necessário marcar o (clicar no) primeiro "quadradinho" de um ou mais grupos de quatro. Para representar duas colcheias, clica-se no primeiro e no terceiro "quadradinho" de um ou mais grupos de quatro.

Outro fato interessante aconteceu. Exponho aqui as imagens do que alguns alunos reproduziram no programa ao ter que realizar a atividade apresentada na Figura 7. Ao ouvir algumas vezes a sequência rítmica uma aluna reproduziu o que ouviu da seguinte forma:

Figura 6

Já outro aluno... Realizou a atividade como mostra a Figura 9:

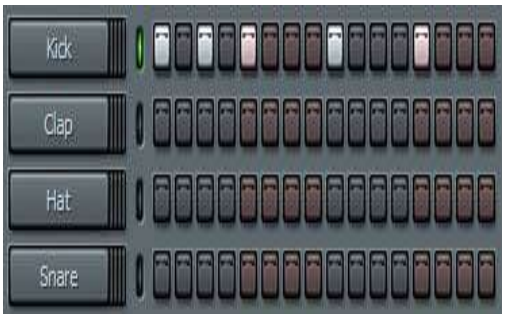


Figura 7

Isso acontece porque o programa reproduz o exercício de forma cíclica e neste contexto em que ele estava sendo apresentado, tive que considerar as atividades produzidas pela turma, pois, tanto a turma iniciante como a turma mais avançada não viram ainda os conteúdos sobre compasso.

Quanto a aplicação desses exercícios de percepção na turma que possui um conhecimento preliminar de música, houve menos dificuldades em relação à turma iniciante.

Um dos exercícios utilizados como ditado rítmico com a segunda turma foi este:

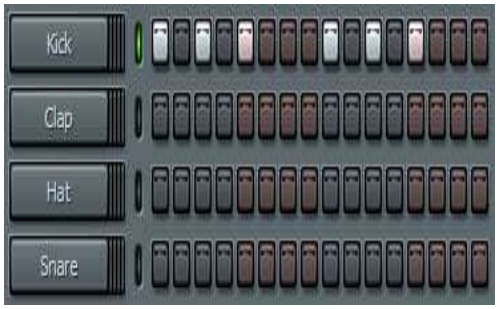


Figura 8

É importante acrescentar um detalhe aqui. Com a turma mais avançada, eu não fui ao computador construir a atividade e executá-la para os alunos ouvirem, como fiz com a turma iniciante. Apenas dei exemplos com sons percutidos no corpo para que os alunos "escrevessem" no programa o ritmo dos sons que eu produzi.

Em alguns momentos tive que relembrar a relação dos "quadradinhos" do *pattern* com a disposição das figuras, mas de todo modo, a assimilação da turma mais avançada foi mais rápida que a da primeira.

Quero acrescentar ainda, que o programa também oferece possibilidades para se trabalhar a percepção melódica uma vez que ele dispõe de efeitos que simulam o teclado, a guitarra, etc. Nele, o usuário também pode gravar suas composições e/ou efeitos que criou.

Conclusão

A proposta apresentada visa auxiliar o desenvolvimento e/ou o aprimoramento da percepção rítmica do aluno. Nos motiva saber que, por meio dos recursos tecnológicos e de muitos outros que ainda serão criados, o aparecimento de novas possibilidades de ensinar música utilizando as TICs será possível.

Com o avanço da tecnologia “novas formas de aprender e ensinar música” (SOUZA, 2008) têm surgido e é imprescindível que nós – professores de música – estejamos dispostos a fazer uso de modo consciente e com certo domínio de um ou mais recursos que a tecnologia dispõe.

Na fase que estar por vir, teremos – eu e os demais membros do projeto – a oportunidade de estudar sobre, pensar e exercitar na prática as experiências proporcionadas pelo mesmo quanto ao uso e possibilidades das ferramentas tecnológicas em aulas de música. As experiências advindas através desse projeto têm sido valiosas para mim e apontam novas direções para a minha prática como professora de música.

Referências

ARALDI, Juciane. *O que fazer com tanta tecnologia? Considerando desafios e oportunidades para aulas de música*, Juciane Araldi. In: X Encontro Regional Nordeste da ABEM, Recife, 02 a 04 de junho de 2011.

BORGES, Gilberto André. *Tecnologias da Informação e Comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no Estado de Santa Catarina*, Gilberto André Borges. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Discutindo a auto-aprendizagem musical*, Marcos Kröning Corrêa. In: SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano / org. Jusamara Souza. – Porto Alegre: Sulina, 2008.

MASUTTI, Fabricio Beraldo; NÉSPOLI, Eduardo. *O software livre PD: possibilidades de uso em processos de ensino e Aprendizagem*, Fabricio Beraldo Masutti; Eduardo Néspoli. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. *Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Musical: caminhos para a abordagem colaborativa*, Risaelma de Jesus Arcanjo Moura. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010.

SILVA, Gabriele; BORGES, Gilberto; SOARES, José; GODOY, Vanilda. *Tecnologias da Informação e Comunicação na formação do professor de música da região sul do Brasil: três estudos de caso*, Gabriele Silva; Gilberto Borges; José Soares; Vanilda Godoy. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano* / org. Jusamara Souza. – Porto Alegre: Sulina, 2008.

Vivências no aprendizado em aulas de música para deficientes visuais com construção de instrumentos musicais alternativos

José Carlos Quintanilha
UFRJ
zecaquintanilha@ig.com.br

Resumo: O presente artigo traz o relato de uma experiência de aulas de música com procedimentos de construção de instrumentos musicais alternativos, parte de uma pesquisa em andamento. Concomitantemente, aponta para algumas questões inerentes a emergente política de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Assim apresentamos uma pesquisa que relaciona Educação Musical e Procedimentos Didáticos para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mais especificamente alunos com deficiências visuais desde comprometimentos visuais moderados a severos ou até profundos (cegueira total). Mas que possibilidades há para o ensino de música para deficientes visuais baseadas em procedimentos de construção de instrumentos musicais? Essa questão nos move em direção à pesquisa, cientes de que se trata de um assunto recente e sem a pretensão de esgotá-lo objetivamos descrever alguns procedimentos utilizados no trabalho de campo, a fim de oferecer alguns subsídios e ideias para educadores que trabalham ou desejam se envolver na área da Educação Especial contemplando o universo da diversidade. Apresentamos também uma breve reflexão crítica dos procedimentos didáticos relacionando-os com a realidade social dos alunos, entendendo a educação como um processo transformador.

Palavras chaves: Diversidade, Instrumentos Musicais Alternativos, Educação

Introdução

Esse trabalho é baseado na experiência de campo em uma oficina de construção de instrumentos musicais com materiais alternativos para alunos deficientes visuais, realizada no Instituto Benjamin Constant (RJ) vinculada ao estágio de uma disciplina de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nessa oficina os alunos vivenciaram atividades em que construíram alguns instrumentos musicais e desenvolveram pequenos arranjos para um recital ao final do período. Pretendemos observar aqui alguns pontos que descrevam a situação de ensino- aprendizagem, a superação de algumas dificuldades e o delineamento de especificidades da deficiência que devem ser respeitadas. Trabalhar na diversidade é uma possibilidade de contemplação do todo, assim um aluno cego pode ter uma perspectiva diferente do mundo, uma vez que sua interação com o meio é diferente (privilegiando a audição, o tato e o olfato) e o produto dessa interação tem grande importância nessa pesquisa. Descreveremos aqui alguns procedimentos das aulas pretendendo propor ideias para atividades para deficientes visuais ou não, uma vez que o conceito de inclusão social também é uma premissa do trabalho.

Possibilidades na diversidade

Atualmente o conceito de inclusão social é um tema bastante discutido, e que não se refere somente a pessoas com deficiências, mas englobam diferenças de cor da pele, sexualidade, nacionalidades, diferenças de níveis econômicos, etc. Em meio a essa diversidade, as pessoas vão se agrupando e se fechando dentro de "comunidades" para tentarem garantir a sobrevivência e se defenderem do descaso que sofrem quando suas especificidades não são respeitadas. Para Monteiro:

> O termo comunidades tem hoje um aspecto abrangente no qual se inserem categorias que em busca de direitos, tentam se fortalecer com a utilização do mesmo. A procura por garantias constitucionais específicas, além de espaços nos campos econômico (pensão e isenção de impostos), acadêmico (cotas), social e territorial (demarcação de terras) - e por que não religioso? Tem-se configurado como realidade na pós-modernidade. (MONTEIRO, 2007, p. 4)

Discursos de inclusão são levantados e a comunidade escolar vive um processo de adaptações que prevêem a aproximação e a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em todas as escolas. Porém, inicialmente é preciso considerar que:

> Parece haver uma situação cultural e política favorável para o processo de inclusão social, entretanto, isto não quer dizer que existam práticas coerentes em todos os lugares, uma vez que o fenômeno da exclusão social é cada vez maior e difuso. (ADEODATO, 2006 *apud* URICOECHEA, 1995, p. 2)

A inexistência da garantia de práticas coerentes pode ser remetida ao fato de que o professor da maioria das escolas sofre com a falta de investimento na área e consequentemente reflete diretamente dentro da sala de aula. Faltam instrumentos musicais, material de áudio para trabalhos de apreciação, material este, que fica sempre a cargo do professor providenciar segundo o que considera necessário dentro de suas condições.

Nesse momento não nos referimos somente a alunos com NEE, mas a maioria do alunado das Escolas Públicas do Brasil, com algumas exceções que ainda recebem alguns incentivos, onde encontramos situações um pouco melhores como salas para aulas de música, professores especializados na área, instrumentos, etc, mas na maioria dos casos essa não é a realidade.

A deficiência dá ao indivíduo características diferentes legitimadas no universo da diversidade. Assim, é preciso considerar que o aluno cego possui uma maneira diferente de se relacionar com o meio, e nem sempre ele pode realizar qualquer atividade como alguém que pode ver. Nossa experiência em campo mostrou que existem limites impostos pelo meio (escola, ruas, meios de transportes) não adaptados. Salientamos que as especificidades não fazem o aluno ser melhor ou pior, suas diferenças fazem parte da diversidade em que todos podem cooperar e se relacionar de alguma forma. É justamente nesse ponto que se omitem algo fundamental: a transformação do aluno (um fruto da educação) que realmente precisa acontecer por meio do processo de ensino e aprendizagem, e isso não está ligado somente à deficiência, mas principalmente como o meio interage com a especificidade do aluno.

No instante em que não se atenta para uma dificuldade ou necessidade de uma pessoa com deficiência, de certa forma está sendo dito que ela não precisa de um suporte. E como lidar com as especificidades dos alunos com deficiências? Essa pergunta é importante para aquele que se propõe a trabalhar na área de educação especial, pois a resposta dela determinará os passos que serão dados durante os processos de ensino-aprendizagem.

Durante as aulas no IBC, os alunos preparavam um chocalho com tampas de garrafa e precisavam furar as tampas para amarrar com um cordão de *nylon*. Surgiu aí um problema: como um aluno que não enxerga poderia realizar tal atividade sem que ao segurar a tampa não corresse o risco de furar a sua mão caso a tampa escorregasse? Pelo fato de enxergarmos isso pareceria fácil, mas no mundo da diversidade, é preciso considerar uma possível dificuldade de reflexo do aluno cego ao sentir o perigo. Nesse caso desenvolvemos um suporte em que as tampas se encaixavam e o aluno não segurava mais a tampa a ser furada, mas o suporte dava uma distância segura a sua mão para a furação. Mesmo que o furador manual corresse sua mão estaria segura.

A construção dessa ferramenta não omitiu uma necessidade ou limite, mas apenas forneceu um subsídio para que a atividade pudesse ser realizada pelo aluno, suas especificidades em outras atividades foram respeitadas, por exemplo, não foi possível utilizar máquinas de furar elétricas por questões de segurança. O fundamental é entender que as necessidades dos alunos são colocadas em uma posição na qual podemos interagir durante o processo de construção do conhecimento. Logo, uma visão romantizada (MONTEIRO, 2007) afirmando que tudo estaria resolvido e que o aluno cego pode fazer qualquer coisa a qualquer momento, é repensada a partir dos limites que são vencidos, tornando a sala de aula um espaço de superação para todos, professor e aluno

Cada aluno possui suas especificidades e fazem parte do mundo da diversidade, as quais não podem ser desconsideradas em tentativas de incluir o aluno, pelo contrário, as diferenças são valores importantes nesse contexto. Ou seja, a inclusão do aluno deve prever que suas características sejam evidenciadas e suas contribuições no processo de construção do conhecimento, independentemente de suas especificidades, sejam respeitadas e trazidas para o espaço de aprendizagem. Mais adiante descreveremos alguns procedimentos na construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis que foram utilizados por alunos com deficiência visual em seu recital, dialogaremos com algumas sugestões bibliográficas e referências de grupos que trabalham com propostas alternativas.

Experiências em campo

Em nosso levantamento bibliográfico identificamos trabalhos como RIBEIRO (2004), BEINEKE (2006), TORRES (2000), VIEIRA (2010), FELIZ (2002) e GOMES (2008) abordando a importância da criação de novos instrumentos musicais ou a construção de instrumentos musicais existentes com materiais alternativos. Ao mesmo tempo, parece haver certa escassez de materiais quando dialogamos a construção desses instrumentos com aulas de música para alunos com necessidades especiais, mais especificamente deficiências visuais.

Nesse contexto, nosso conceito de instrumentos musicais foi ampliado, contemplando diversas possibilidades desde o uso de copos de plásticos como instrumentos musicais, Beineke (2006), o uso do corpo como instrumento de percussão corporal e voz, por exemplo, o grupo Barbatuques[1] e o uso de sucata para realizações musicais, como por exemplo, o grupo Stomp.

Outro ponto importante é que todos os instrumentos construídos representam uma amostra da superação de limites no que se diz respeito às habilidades manuais dos alunos. Praticamente todos os alunos nunca tiveram a experiência de construir algo dessa natureza (clavas de madeiras, chocalhos, chinelofones[2], tambores com peles, etc).

Dentre as adaptações que fizemos para a construção de instrumentos musicais destacamos procedimentos que exigiam cortes. Por exemplo, para construir o chinelofone, usamos um pequeno torno, comprado em qualquer loja de ferramentas, para segurar o tubo,

[1] Site www.barbatuques.com.br acessado em 24/06/2011 às 14h20min.

[2] Instrumento de percussão temperado construídos com tubos de PVC fixados em uma base de madeira e percutidos com solados de sandálias de borracha. Uma referência é o Grande Pan apresentado por Ribeiro (2004), mas sem os tubos sanfonados para afinação e a caixa de ressonância.

uma vez o torno preso a mesa o aluno não tinha a necessidade de aproximar suas mãos da área de corte, podendo assim utilizar a serra de arco.

Lançamos então outra questão: como o instrumento estava sendo construídos com parâmetros de afinação do sistema temperado, os tubos precisavam ser cortados com determinadas medidas. Então como calcular essa medida? Como medir os tubos de maneira que os próprios alunos pudessem realizar sem a ajuda de alguém com visão normal? Essas perguntas nos levaram a pesquisar e apresentar aos alunos uma fórmula física da acústica para que eles mesmos realizassem os cálculos.

Nesse momento mantemos um diálogo interdisciplinar com a matemática e a física, porém a fórmula matemática possui uma organização visual que, para as pessoas que enxergam, ajuda a compreendê-la. Como apresentar a fórmula ao aluno de modo que ele pudesse entender a organização visual e assim lidar com a inversão de seus elementos?

Lançamos mão de uma triangulação da fórmula e colocamos sobre a mesa representada por objetos e substituímos por valores de modo que com o tato os alunos podiam compreender a organização da equação e substituir objetos por números. A partir desse procedimento os alunos puderam compreender o que falávamos da fórmula e usaram o *soroban*[3] para realizar os cálculos. Sendo assim os alunos faziam os cálculos e o professor conferia usando papel e caneta.

Com os valores definidos, partirmos para as medições do tubo lançando mão de uma fita métrica usada geralmente por costureiras, marcada com cortes em relevo de 5 em 5 milímetros (adaptada para o uso de deficientes visuais), o que dava uma aproximação na medida bem razoável do tamanho desejado de corte. Após os cortes dos tubos, usamos fitas de fechar caixas de papelão para fixar os tubos em uma madeira e o chinelofone estava pronto.

Dentre os instrumentos construídos também destacamos a confecção de chocalhos de arroz em tubos de PVC e fechados nas extremidades com papelão e fita. Um chocalho de tampas e cordão de *nylon*, mencionado na seção anterior e clavas de cabo de vassoura que eram cortadas com o mesmo procedimento dos tubos.

Os próximos passos da oficina previam situações de performance utlizando os instrumentos construídos pelos alunos. Então discutimos conceitos de composição e música baseados em SCHAFER (1991), SWANWICK (1988) *apud*. SILVA (2001) e

[3] Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento para cálculo utilizado por deficientes visuais para o aprendizado de matemática. Porém no Japão, todas as pessoas aprendem a utilizar o *soroban*, independente de serem cegos ou não.

QUINTANILHA; SILVA (2008) para que os procedimentos de composição e arranjo fossem fundamentados teoricamente e que os alunos pudessem participar de discussões que envolvessem os processos criativos. Os alunos tiveram liberdade para experimentar e manipular os sons, uma vez que entendemos composição "como uma atividade em que se tem alguma liberdade para escolher e organizar os sons, com ou sem notação, a fim de formar um sentido musical a ser transmitido." (QUINTANILHA; SILVA, 2008, p.1)

É importante salientar também, que a construção de um instrumento musical alternativo é apenas um meio a serviço da educação musical, e não um fim por si mesma. Ou seja, o objetivo é que com o uso de recursos não convencionais seja possível alcançar os objetivos de um planejamento de aulas de música. É mais uma ferramenta que o educador pode ou não lançar mão dependendo das suas necessidades e condições. Obviamente, que ao optar por trabalhar com instrumentos alternativos, é importante que o professor esteja disposto a ampliar seus conceitos e dialogar com novas possibilidades. Um educador com uma visão tradicional, sem estar disposto a questionar, focando apenas em reproduzir algo já pronto estará limitando qualquer processo criativo inserido nessa proposta. Saviani descreve o desempenho de um professor em uma abordagem tradicional conservadora:

> Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1988, p. 6)

Em contrapartida, a abertura para vivência dos alunos, discussões relacionando os conteúdos propostos, ou até conteúdos que poderão surgir, com a realidade social dos alunos, e a busca de um entendimento de um espaço de ensino e aprendizagem como faces de um complexo social, são procedimentos que devem se alinhar com uma posição de educação que abranja essa visão de mundo.

Portanto nos apropriamos de uma posição crítica dos conteúdos, na qual uma de suas características é o não estabelecimento de categorizações ou generalizações, como por exemplo, dicotomias ou tricotomias entre música popular, erudita ou de tradição oral (LIBÂNEO, 1990, p. 39). Nas oficinas trabalhamos com os alunos a escuta de música contemporânea, visitamos o repertório regional brasileiro, com arranjos de canções tradicionais, além de ouvirmos músicas que os próprios alunos traziam, como por exemplo,

bandas de rock internacional. Trata-se de uma visão ampla e aberta para diferentes significações que possam surgir dentro do processo de ensino e aprendizagem. Não existe a valorização de um conceito subjacente de música de gênero ou compositor específico. O conceito de música está em constante ampliação e transformação contrapondo-se a qualquer tipo de concepção preconceituosa ou restritiva.

A educação deve ter uma contextualização social inseparável (Paz *apud* Koellreutter 2000, p. 227). Ao considerarmos esse pressuposto, estamos reafirmando uma posição de dialógica com a realidade dos alunos. Por exemplo, um estilo que é familiar a vivência do aluno deve ser trazido para o ambiente de ensino e aprendizagem, pois essa visitação nos permite interagir com significados que os alunos atribuem a esse estilo.

Seguindo a linha de pensamento, acreditamos que os conteúdos musicais podem estar em constante diálogo com problematizações sociais cotidianas dos alunos, a citar, por exemplo, a questão da política de inclusão social, ou mesmo uma reflexão sobre a escolha dos materiais utilizados na confecção dos instrumentos musicais, que nos remetem a um questionamento sobre problemas econômicos, infra-estrutura escolar, entre outros.

Considerações Finais

Concluindo, podemos dizer que a educação inclusiva ainda tem um longo caminho a ser conhecido. Os procedimentos aqui descritos são apenas um micro recorte do universo de possibilidades e que devem ser repensados ao serem aplicados, uma vez que não oferecemos uma receita que funcionará em qualquer contexto, mas são estratégias que podem ser relacionar com outras práticas (para alunos deficientes visuais ou não) e espaços gerando novas vivências.

A diversidade dentro de sala de aula deve ser contemplada como uma ampliação de possibilidades, de perspectivas e de relações. Olhar para um aluno com uma necessidade especial focando em limites é reduzir o processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário podemos fazer que essa oportunidade seja transformadora, construtiva e ampliadora tanto para o aluno como para o professor se buscarmos entender e valorizar as perspectivas de todos nossos alunos.

Os próximos passos dessa pesquisa prevêem:

a. A exploração de novas possibilidades de construção de instrumentos musicais nesse contexto de ensino, experimentando outros materiais e tipos de instrumentos (sopro, por exemplo);

b. Aprofundar-se na discussão sobre a inclusão nas escolas relacionando com a importância de práticas criativas desde os procedimentos didáticos até a composição e performance; e por fim

c. Ampliar nosso referencial teórico para um trabalho de mestrado em andamento.

Referências

ADEODATO,A. A Musicoterapia nos Espaços Escolares: Contribuições no Processo de Inclusão Educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 16., 2007, João Pessoa. *Anais...* JoãoPessoa: ABEM, 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A%20musicoterapia%20nos%20espaços%20escolares%20Ademir%20Adeodato.pdf acesso em: 12 jul. 2011.

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. *Lenga la Lenga*: jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora ltda., 2006.

FELIZ, Júlio. *Instrumentos Sonoros Alternativos*: Manual de Construção e Sugestões de Utilização. Campo Grande: Editora Oeste, 2002.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. *Relatório de estágio: uma experiência letiva de música na 6ª série***.** Relatório de Estágio (Graduação) Licenciatura em Música. CEART/UDESC. 2007. Disponível em: http://www.pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000000 /00000000000A/00000ACA.pdf acesso em 12 jul. 2011.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola Pública* **–** A pedagogia Crítico social dos Conteúdos. São Paulo: Editora Loyola, 1990. Cap. 1 p. 19 - 44.

MONTEIRO, L. M. F. S. . O Processo de Romantização das Deficiências. *Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, v. 13, nº 38, p. 3-9, dez. 2007. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/index.php?query=Busca&amount=0&blogid=2 acesso em 12 jul. 2007.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Séc XX:* Metodologias e Tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

QUINTANILHA, J. C.; SILVA, J. A. S. e. Procedimentos Didáticos em educação musical com práticas de composição. In: Encontro Nacional da ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* (CD-ROM) São Paulo: ABEM, 2008.

RIBEIRO, A. A. *Uakti um estudo sobre a construção de novos instrumentos musicais acústicos.* Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia***.** 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1988. Disponível em: http://www.4shared.com/document/gRk83-ST/Escola_e_Democracia_-_Dermeval.htm acesso em 12 jul. 2011.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante.* São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SILVA, J. A. S. e. A composição como prática regular em cursos de música. In: *Debates.* nº 4, Rio de Janeiro: 2001. p. 95 – 108.

TORRES, M. C. de A. R. Construção de Objetos Musicais a partir de objetos do cotidiano. In: *Música, cotidiano e educação.* SOUZA, J. (Org.). Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VIEIRA, N.da C. *A construção de instrumentos alternativos e os recursos formadores de uma ambiente educacional integrado para a educação musical:* Uma pesquisa participativa com uma turma do 4º ano do ensino regular fundamental em uma escola pública do Rio de Janeiro. 2010. f. 145. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Música, UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: http://teses2.ufrj.br/26/dissert/MNiagaraDaCruzVieira.pdf (Texto)http:// www.ufrj.br (UFRJ) acesso em 12 jul. 2011.

Vivência instrumental no curso de licenciatura: Relato de experiência

Ailen Rose Balog de Lima
UNASP

Ellen de Albuquerque Boger Stencel
UNASP/UNICAMP
ellen.stencel@unasp.edu.br

Vandir Rudolfo Schäffer
UNASP

Resumo: Este texto apresenta um relato de experiência da prática instrumental no ensino coletivo dos instrumentos de piano, percussão, flauta doce e conjunto instrumental de banda do curso de licenciatura em música. Como fundamentação são abordados aspectos de democratização do conhecimento e inserção social na visão de Freire (1975), Libâneo (1991, 1996) e Macedo (2000). Para a educação musical este processo é uma ferramenta importante para o entendimento sensível e crítico dos alunos. Souza (2000), Oliveira (2002) e Cruvinel (2005) apresentam contribuições relevantes no ensino coletivo dos instrumentos que contribuem para o aprendizado dos alunos. De modo geral, temos alcançado as competências e habilidades que estabelecemos no projeto pedagógico como: capacidade de identificação e distinção da linguagem sonora; de execução de instrumentos de teclado, percussão e de sopro; de distinção e reprodução dos sons em diferentes alturas, durações e texturas; de articulação entre teoria e prática no planejamento e execução e avaliação nas suas atividades profissionais. Acreditamos que esta forma de desenvolver o conhecimento instrumental dos alunos em conjunto, utilizando laboratório e atuação coletiva os capacita para a vivência do ensino musical. A grande maioria dos alunos têm mostrado grande avanço nas competências musicais e instrumentais se apropriando da prática musical como um caminho de expressão musical.

Palavras chave: prática instrumental; ensino coletivo; licenciatura em música.

O ensino coletivo de instrumentos musicais é uma prática bastante antiga e conhecida. Tradicionalmente no Brasil se trabalha com esta proposta em escolas de música e com instrumentos como: flauta doce, violino, percussão. A questão em pauta é levar esta ideia à escola regular e também à prática de outros instrumentos. Isto possibilitaria o alcance de um maior número de pessoas, a um custo mais baixo do que a aula individual e a formação de grupos musicais como fanfarras e bandas.

Diante disto percebe-se a necessidade de preparar profissionais para atender a esta demanda e também a discutir formas de democratização do conhecimento musical e a inserção social.

As disciplinas de prática instrumental do curso de (nome do curso/escola) buscam desenvolver as competências e habilidades na execução de instrumentos de teclado, percussão e sopro. Esta escolha se deu por decisão do colegiado baseando-se nas necessidades das

escolas e nos aspectos metodológicos do projeto pedagógico. De acordo com as diretrizes de Música, como conteúdos específicos o aluno deverá ter conhecimento instrumental e, neste sentido, a instituição terá a responsabilidade de oferecer esta experiência.

Para tanto, o projeto pedagógico do curso possui doze créditos de disciplinas divididos em seis semestres sendo oito de prática instrumental e quatro de prática de conjunto instrumental que serão relatados neste trabalho.

A música atualmente deve ser entendida como um poderoso instrumento de transformação para o ser humano social, que vive em sociedade e pertence a um grupo. Entende-se que:

> A música é dotada de uma dimensão política, como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que, como as demais formas de arte, ela contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual (FREIRE, 1992, p. 14).

Desta forma, por intermédio da educação musical, "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).

Seguindo esta concepção, a educação musical pode ser entendida como um meio de transformação social, de conteúdos musicais novos, na atuação interdisciplinar, provocando assim uma formação musical mais crítica. Por outro lado, o acesso a educação formal ainda é um privilégio para poucos e a situação do ensino musical não é diferente. Sendo assim, o contato dos alunos com instrumentos musicais traz uma experiência musical concreta e real.

Outra problemática é o que se refere ao quadro dos docentes disponíveis para este trabalho. Há poucos professores com formação para desenvolver uma proposta desta natureza, qual seja, utilizar o ensino coletivo de instrumentos – atividades e aulas em grupo como fanfarra, flauta doce, banda – como uma ferramenta pedagógica para o ensino de música na escola em detrimento a aulas individuais, coral ou somente teoria musical.

Algumas propostas destas já vêm sendo utilizadas no Brasil com êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar de acordo com Oliveira (2002) que o estudo da música por meio do ensino coletivo veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical. O autor acredita que o século XIX trouxe uma mudança no paradigma do ensino da música. Para ele:

> o acesso à educação, advindo com a cultura de massa, forçou esta mudança, estabelecendo um padrão alternativo, agora não mais baseado numa relação

> bastante estreita e individual entre professor e discípulo, e sim, experimentando o uso do ensino da música em situações coletivas (OLIVEIRA, 2002, p. 1).

De acordo com Cruvinel (2005, p. 22)

> a iniciação musical pelo ensino coletivo é uma metodologia que está sendo usada e aplicada em vários níveis tendo como referencial os estudos de Tourinho (1995), Moraes (1995, 1996, 1997), Galindo (1998, 2000) e Oliveira (1998, 2002).

O ser humano no decorrer de sua existência vai à busca do conhecimento em uma trajetória na qual percebem desde cedo que pela formação de grupos podem obter mais sucesso, pois poderão compartilhar as ideias, sentimentos, valores e o saber. Para Freire (1975, p. 76), as pessoas aprendem apenas em coletividade, "mediatizados pelo mundo".

Libâneo (1991, p. 17) acredita que a prática educativa não se constitui apenas como uma exigência social, mas também o "processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade".

Macedo (2000, p. 48) afirma que a

> educação desempenha um papel crucial no processo de desigualdade social, mesmo sabendo que é um processo de extrema complexidade, e que não pode ser resolvido apenas com a mudança de currículos ou na prática diária da sala de aula, mas através da educação, que poderá aprofundar ou não.

Libâneo (1996, p. 12), diz que se torna necessário democratizar o ensino dando oportunidade a todo o cidadão a ter escola de qualidade, na tentativa de que as palavras como liberdade, igualdade e fraternidade não sejam apenas para se guardarem nos livros de história sem significado real.

Porém, para que ocorra uma transformação social, é preciso uma ação pedagógica organizada, com a instituição tendo como função despertar o conhecimento e a consciência crítica do cidadão. Para tanto é necessário que a educação busque pedagogias e didáticas apropriadas. É importante que a partir da Lei 11.769/2008, com a obrigatoriedade do ensino de música, o educador musical esteja comprometido com a educação, pois a sociedade contemporânea está em um momento de diversidade de tendências musicais que vivem uma confusão de ideias, de conceitos, concepções estéticas e criativas.

A partir disto foram levantados alguns questionamentos que serão contemplados neste relato, como: quais metodologias deveriam ser utilizadas no contexto de formação de professores de música? Será que o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais poderia ser uma das metodologias propostas para um ensino musical escolar significativo? Como a Universidade pode contribuir para a implementação de um ensino musical para uma melhor formação do músico?

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". Por isso, o professor de música deve estar atento ao meio em que vive e ao cotidiano, para que a experiência musical dos alunos seja transformadora. O educador deve estar atento ao contexto social em que está inserido, tanto na atividade pedagógica dentro de sala de aula como na repercussão de seu resultado na sociedade. É importante também observar como sua atividade pedagógica está influenciando os alunos e consequentemente a comunidade que pertence.

O ensino coletivo de instrumento musical tem sido amplamente usado no processo de musicalização e socialização dos alunos do curso de licenciatura em música. Os conceitos e metodologias usados serão descritos abaixo. 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.

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.

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 conhecer 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. Esta disciplina, Prática Instrumental I, tem como objetivos trabalhar com os parâmetros musicais e do som na perspectiva dos instrumentos; conhecer os instrumentos, suas famílias, seus grupos e naipes; reconhecer os sons dos instrumentos em diferentes circunstâncias; distinguir os instrumentos de acompanhamento dos exclusivamente solistas (harmônicos e melódicos).

No mesmo semestre e durante três semestres, todos os alunos têm uma aula semanal de piano, que até o ano passado era oferecido em duplas, grupo ou máster classe. Neste ano com a aquisição do laboratório de piano Roland, as aulas estão sendo em grupo de dezesseis alunos. A divisão deles era feita de acordo com a habilidade de piano de cada um. Se o aluno era principiante ele tinha aulas em duplas, se possuía um conhecimento prévio, era em grupos de quatro ou cinco no teclado, e se possuía um repertório avançado participava da Máster Classe. Além das aulas, os alunos precisavam ter uma prática sistemática de 25 horas semestrais, relatá-las e participar do recital no final de cada semestre.

Os alunos deveriam conhecer a postura, topografia do teclado, posição das mãos, dedilhado, toque, sonoridades, escalas, acordes e literatura do piano de acordo com o seu nível. Como objetivos eles deveriam desenvolver a leitura, a musicalidade, a coordenação e a sensibilidade por meio da prática e treino sistemático do piano.

O ensino do piano se faz necessário para a formação do músico, no acompanhamento de uma visão ampla da música de conjunto, que apresenta uma diversidade de estilo e interpretação, podendo assim tocar o popular, o erudito e o folclórico. A iniciação ao piano contribui na educação do ouvido, estudo dos intervalos, acordes, solfejos e ditados; tópicos importantes no estudo da harmonia, da polifonia e da composição. Este estudo também aprimora a sensibilidade e o raciocínio, pois o aluno aprende a ler simultaneamente signos em duas claves distintas e desenvolve a coordenação motora. Temos buscado uma metodologia do ensino do piano que seja específica para adultos e que tenha relação com a vivência musical e acadêmica do estudante. Este trabalho tem sido feito associado à experiência do aluno de forma motivadora, apresentando as contribuições e as razões do estudo do piano. Como método principal têm sido usado os dois volumes do *Adult Piano Adventures* de Nancy e Randall Faber (2002) que possuem uma metodologia atual e atraente, inclusive com cd's para acompanhamento.

No segundo semestre, na aula coletiva de Prática Instrumental II, os alunos passam a conhecer a mecânica, a técnica e o registro, bem como a afinação, origem, desenvolvimento, famílias, principais obras e intérpretes dos diferentes instrumentos e grupos. Em classe, os alunos têm uma experiência e contato prático e rápido com os principais instrumentos de orquestra e banda.

Na Prática Instrumental III, os estudantes deverão desenvolver uma vivência prática com os principais instrumentos da fanfarra. Ela é uma das formações musicais mais simples, dinâmicas e cativantes para se trabalhar em escolas com jovens e adolescentes. Ela permite integrá-los em uma atividade musical, de cultura, lazer, desenvolve a disciplina e cria uma

ampla visibilidade para a instituição. Esta formação permite, para os alunos, um rápido aprendizado e desenvolvimento e também estabelece uma dinâmica de ensaios e apresentações que desperta muito interesse por parte deles. As escolas, com um investimento básico, podem oferecer em seu programa curricular ou extra-curricular esta proposta com um retorno a curto prazo. Eles conhecem vários instrumentos de percussão, estudam a técnica de execução e a formação de uma fanfarra. Cada aluno deve ter um "*pad*" de estudo e um par de baquetas para fazer os exercícios rítmicos de percussão e treinar sistematicamente.

Para o final do semestre cada aluno precisa elaborar um projeto escrito sobre fanfarra, contendo justificativa, objetivos, descrevendo a importância de uma fanfarra para os alunos e a escola; determinando o grupo participante, faixa etária, turmas; estabelecendo os horários, local, frequência para os ensaios; especificando o grupo de instrumentos e quantos que irão compor a fanfarra; montar a disposição dos instrumentos, dividindo em fileiras e naipes; instituindo a forma de trabalho e liderança nas apresentações; elaborando uma agenda de apresentações para o ano; criando uma sugestão de uniforme; compondo duas partituras, escrevendo as cadências com a participação de todos os instrumentos da fanfarra como sugestão para o trabalho na escola.

Nas últimas aulas do semestre, os alunos vão para a quadra e participam de uma fanfarra, onde treinam as marchas e evoluções, vivenciando a prática de um grupo desta natureza. O professor da disciplina elabora um caderno de exercícios e atividades para instrumentos de percussão que norteiam o trabalho dos alunos. Este caderno apresenta exercícios rítmicos básicos para o desenvolvimento da leitura e da coordenação motora importantes à iniciação nos instrumentos de percussão de Fanfarra. Mostra também noções fundamentais para a organização e iniciação de um trabalho como este: teste de seleção, comandos, projetos, disposição dos instrumentos e, por fim, modelos ou exemplos de cadências, toques, dobrados e marcha para metais.

É interessante notar que muitos alunos têm resistência com esta prática instrumental, pois dizem que nunca vão atuar neste área; no entanto, o que se observa a partir do relato de alunos egressos do curso é que a fanfarra na escola é uma realidade e uma necessidade no Brasil de hoje. Muitas escolas têm o instrumental parado e/ou projetos prontos faltando apenas o profissional.

Na prática instrumental IV, os alunos irão conhecer e executar a flauta doce. A ementa desta disciplina é: descrição, tipos e modelos, posição das mãos, articulação, respiração, posição das notas, estudo de peças para aplicação da técnica e desenvolvimento da musicalidade do aluno. Os objetivos são: conhecer a mecânica, a técnica e o registro da flauta

doce; pesquisar sobre a origem e desenvolvimento do instrumento; ampliar a leitura, a musicalidade, a coordenação e a sensibilidade musical por meio da prática da flauta doce; permitir uma experiência de prática instrumental individual e em grupo; dar a oportunidade ao aluno do estudo e treino sistemático do instrumento; participar de recitais com performance na flauta doce.

Cada aluno precisa adquirir o seu instrumento, modelo barroco, e as aulas são ministradas coletivamente. A classe geralmente tem por volta de quarenta alunos. Algumas vezes encontram-se alunos que possuem um conhecimento prévio da flauta doce; estes são escolhidos como monitores da classe e tocam eventualmente uma segunda voz. A sistemática de ensino é válida para o aluno iniciante e o que tem conhecimento prévio, pois além de aprender a tocar o instrumento, ele também aprende a como ensiná-lo em sala de aula; isto é, utilizar a flauta doce como ferramenta de musicalização na escola.

Cada aluno tem um caderno de atividades musicais para a flauta doce, compilado pelo professor da disciplina. Ele também elabora um cd com acompanhamentos para tocar em aula e como material de estudo em casa. As partituras são projetadas na tela para todos tocarem juntos. Para avaliação, os alunos fazem duas provas individuais e apresentam relatório de prática de no mínimo de vinte e cinco horas no semestre. No final do semestre a classe se apresenta em algum evento do curso em grupos.

Nos dois últimos semestres temos as disciplinas de Prática de Conjunto Instrumental I e II. São dois créditos em cada semestre onde o aluno escolhe um instrumento de sopro que não sabe executar. Nesta atividade ele tem a oportunidade de vivenciar uma experiência de banda musical. Um dos aspectos importantes desta proposta é que os alunos participam ativamente do grupo; a grande maioria deles aprende a tocar o instrumento e a desenvolver um trabalho pedagógico coletivo de instrumentos de banda.

Em algumas classes já tivemos alunos profissionais de um instrumento de sopro. Neste caso, para não prejudicar a embocadura começando outro instrumento, eles atuam como regentes de naipes e auxiliam o professor no ensino do seu instrumento. Alunos que são profissionais em cordas, teclados ou percussão, escolhem um instrumento de sopro normalmente.

Dentre os objetivos desta disciplina destacamos: desenvolver a leitura musical; motivar o aluno a ser um professor do instrumento que escolheu; alcançar, por meio do estudo e da técnica, uma boa afinação, embocadura, som e performance. Os alunos precisam participar da aula, praticar semanalmente, participar em recitais e fazer duas provas individuais do instrumento.

Como delineador do trabalho principal, tem sido usado o método de banda como “Da Capo” de Joel Barbosa (2004) ou “Yamaha Band Student” de Sandy Feldstein e John O´reilly (1988). Ambos apresentam um estudo sistemático e coletivo de instrumentos de banda. Semanalmente eles vão tocando, de forma coletiva em sala de aula, as várias lições e, individualmente, eles possuem repertório específico para solos, com cd, dos diferentes instrumentos elaborados pelo professor. Algumas vezes os alunos ensaiam por famílias de instrumentos e também se apresentam em quartetos de saxofone, trio de flautas, quinteto de metais, conforme escolha de repertório.

Apesar de sempre avaliar os processos e realizar mudanças necessárias, de forma geral estas atividades vêm sendo realizadas por mais de dez anos em nosso curso, com resultados satisfatórios. Desta maneira, temos alcançado as competências e habilidades que estabelecemos no projeto pedagógico como: capacidade de identificação e distinção da linguagem sonora; capacidade de execução de instrumentos de teclado, percussão e de sopro; capacidade de distinção e reprodução dos sons em diferentes alturas, durações e texturas; capacidade de articulação entre teoria e prática no planejamento, execução e avaliação nas suas atividades profissionais.

Muitos alunos têm usado as experiências de prática instrumental em suas atividades de estágios e profissionais. Acreditamos que esta forma de desenvolver o conhecimento instrumental dos alunos em conjunto, utilizando laboratório e atuação coletiva os capacita para a vivência do ensino musical. A grande maioria dos alunos têm mostrado grande avanço nas competências musicais, de forma geral, e instrumentais, de forma específica, se apropriando da prática musical como um caminho de expressão e desenvolvimento musical.

Referências

BARBOSA, Joel. *Da Capo*. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2004.

BEINEKE, Viviane. O Ensino de Flauta Doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Ensino de Música: Propostas para Pensar e Agir em Sala de Aula.* São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: Uma Experiência com Ensino Coletivo de Cordas.* Goiânia: Ed. ICBC, 2005.

FABER, Nancy e Randall. *Adult Piano Adventures*. Florida: FJH Musica Company Inc., 2002.

FELDSTEIN, Sandy e O'REILLY, John. *Yamaha Band Student – Book. 1*. EUA: Ed. Alfred, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 2ª ed. Rio de Janeiro; Editora Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Vanda, B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de música.* Rio de Janeiro: Abem Série Teses 1, Tese de Doutorado, UFRJ, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capitalismo Real.* 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1991, 261p.

_____ *Dramatização da Escola Pública:* A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação.* 14ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MACEDO, Marle de Oliveira. O Cenário de Exclusão Social – uma tentativa de desconstrução. In: Reis, Ana Maria Bianchi (org). *Plantando Axé: Uma proposta Pedagógica.* São Paulo: Editora Cortez, 2000, p. 47-77.

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.

OLIVEIRA, Enaldo. *Música nas Escolas.* São Paulo: artigo não publicado, 2002.

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.

Pôsteres

A criação musical a partir de elementos da paisagem sonora: relato de experiência em uma escola de música especializada

Tiágene Malaquias Nascimento
UFMG
tmarral@yahoo.com.br

Maria Betânia Parizzi Fonseca
UFMG
betaniaparizzi@hotmail.com

O presente trabalho configura-se como uma proposta de atividade elaborada a partir da vivência em sala de aula, em classes de musicalização infantil em escola especializada. Esta atividade pretende abordar, a partir do conceito de paisagem sonora proposto por Murray Schafer (1991), aspectos fundamentais para o aprendizado musical, que são: a escuta, a escrita, a criação e a performance. Esses parâmetros compõem o modelo C(L)A(S)P de experiência musical proposto por Swanwick (1992) e a teoria da aprendizagem musical proposta por Gordon(2003). Por meio de reflexões acerca dos conceitos de música, apreciações de obras compostas utilizando o material da paisagem sonora, do exercício da escuta sensível proposto por Schafer, da criação musical a partir dos elementos registrados no ambiente resultando na elaboração de uma audiopartitura, o experimento em questão planeja englobar dentro de um exercício rico de possibilidades, experiências essenciais ao aprendizado de música.

Palavras chave: Paisagem sonora, criação musical, audiopartitura.

Introdução

A prática do exercício de percepção da paisagem sonora, criado e incentivado por Murray Schafer para aguçar e educar os ouvidos, é o ponto original desta experiência em educação musical. Aliando a construção do ambiente sonoro à criação musical e posterior confecção de uma audiopartitura, este exercício possibilita a apropriação da música por parte dos sujeitos envolvidos na tarefa, pela percepção, reprodução e transformação dos materiais sonoros captados na paisagem.

Para o desenvolvimento dessa atividade, parte-se do pressuposto elaborado por Swanwick (1979), segundo o qual o valor principal da composição na educação musical não é a formação de mais compositores, mas a aquisição de uma percepção particular de música que pode ser adquirida por este exercício de criação. Esta proposta também se encontra teoricamente embasada em Schafer. Para esse autor, “a mais vital composição musical de nosso tempo está sendo executada no palco do mundo” (Schafer 1992,187 p.).

Os sons de nosso entorno serão o material utilizado para a criação musical. A partir de uma escuta sensível de nosso ambiente descobriremos os timbres adequados à composição e

dentro de um conjunto aleatório de possibilidades o pensamento musical será estruturado organizando os elementos sonoros de forma lógica.

> "Hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades, situado dentro do domínio abrangente da música.
> Eis a nova orquestra: o universo sônico.
> E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!"(SCHAFER, 1991,121p.)

> "A música consiste basicamente de som e silêncio, representados por signos(...)Signo é um sinal que se refere à alguma coisa fora de si mesmo(...)Som é tudo que soa. Assim, ruído também é som."(koellreutter, 1987 33p.)

Objetivos

O propósito desta experiência é, a partir da percepção da paisagem sonora proposto por Schafer, integrar os processos de aprendizagem empregados por Gordon(2003) em sua teoria de aprendizagem musical. De acordo com este modelo, o aprendizado da música acontece de forma semelhante à apreensão da língua materna. Inicialmente o indivíduo ouve os sons referentes à conversação, esta etapa pode ser comparada à experiência sensorial proporcionada pela percepção da paisagem sonora. Em seguida ele tenta imitar os sons ouvidos, em nossa experiência isto aconteceu no momento da criação de uma paisagem sonora artificial. Após esta fase começa-se a pensar através da língua, a experiência da fala começa a dar sentido às palavras e frases. Isto tem analogia na exploração dos objetos sonoros do ambiente. Finalmente começamos a improvisar, somos capazes de criar as nossas próprias frases e organizá-las de uma forma lógica, o que se assemelha ao processo de criação musical sugerido no exercício. Com a experiência de ouvir, imitar, pensar e improvisar aprendemos a ler e escrever. Esta última atividade encerra a nossa tarefa com o reconhecimento e leitura de audiopartituras e a elaboração da audiopartitura da criação musical.

Justificativa

De acordo com Ferreira (2000), a percepção é um processo de múltiplas entradas, conscientes e inconscientes, de informação. A partilha da diversidade de percepções é uma das fontes geradoras de conhecimento em música. Ela expande as fronteiras da percepção, pois a cada troca o painel perceptivo se amplia. A interação entre percepção e criação incrementa as capacidades perceptiva, intelectiva e musical do aluno. Lidar com a linguagem

musical pela apreensão, reprodução e reconstrução da mesma, propicia uma compreensão mais abrangente e concreta.

O processo de criação demanda percepção, pensamento estrutural e reflexão. O conhecimento obtido por meio deste processo propicia o ganho e a autonomia do pensar e do perceber. Refletir sobre o processo de criação, revivê-lo e recriá-lo possibilita a expansão de nossa percepção e a descoberta de outras possibilidades de realização musical.

A audiopartitura é um mapa auditivo que registra de forma gráfica todas as recorrências musicais percebidas pelo aluno e suas inter-relações. Ela possibilita a concretização da percepção e sua elaboração permite a apreensão da linguagem de acordo com a capacidade do autor.

Metodologia

A atividade foi organizada do seguinte modo: reflexões acerca do conceito de música; audição de composições relacionadas à paisagem sonora, que tenham paisagens sonoras como material; exame de audiopartituras com o intuito de reconhecimento da linguagem por parte dos participantes; percepção da paisagem sonora de nosso ambiente de estudo; criação de uma paisagem sonora artificial com elementos de nosso ambiente de estudo; criação musical utilizando os elementos sonoros explorados como material e confecção de uma audiopartitura da composição final. Os sujeitos desta experiência são alunos do Centro de Musicalização infantil(CMI) da UFMG. Um total de seis alunos com idade entre 9 e 12 anos, os quais estão no nível II de iniciação musical.

Estas atividades aconteceram em três encontros e o ambiente sonoro pesquisado foi a sala de aula.O cronograma de tarefas foi o seguinte:

Aula 1

- Reflexões acerca do conceito de música;
- Audição de músicas relacionadas à paisagem sonora, compostas utilizando elementos do ambiente sonoro. As músicas selecionadas foram: Riveglio de una citá de Luigi Russolo, Snowforms de Murray schaffer e Water Walk de John Cage;
- Exibição de um vídeo da audiopartitura de “Artikulation” de Ligeti para o reconhecimento desta linguagem gráfica.

Aula 2

- Percepção da paisagem sonora da sala de aula;

- Exploração de objetos sonoros no ambiente de estudo;
- Criação de uma paisagem sonora artificial com elementos explorados no ambiente de estudo ;
- Escolha de dois objetos sonoros diferentes, os quais seriam tocados em conjunto, um de cada vez, utilizando apenas variações de dinâmica. A diretriz era que os participantes começassem a tocar separadamente, a ordem de entrada foi uma decisão coletiva do grupo e cada som era agregado ao conjunto de forma sucessiva até formar uma unidade composta por todos os timbres selecionados. O professor orientava apenas as variações de intensidade e entrada e saída de cada elemento.

Aula 3

- Reconhecimento de modelos de audiopartituras e reprodução dos sons ilustrados;
- Criação musical utilizando os timbres pesquisados na aula anterior;
- Elaboração da audiopartitura da música composta.

Conclusão

A aplicação deste exercício de percepção e apropriação da linguagem musical por meio da exploração dos sons do ambiente e criação musical a partir dos timbres encontrados resultou na vivência da música de uma forma inusitada. Os sujeitos foram confrontados com composições sonoras muito diferentes do trivial, de algo comum e conhecido do repertório dos mesmos, e convidados a criar música com elementos distantes de sua concepção de material musical. Mas todos reagiram de forma aberta e interessada na criação desta nova música. Durante o processo, foram todos arrebatados pela experiência e o aprendizado aconteceu de forma natural, pela vivência da atividade de criação e registro dos sons por imagens gráficas na audiopartitura. As composições englobavam diversidade de timbres, variações de dinâmica e forma.

Considerações Finais

A idéia deste relato de experiência partiu de minha vivência em sala de aula no exercício da paisagem sonora com meus alunos. Percebi que esta atividade pode ter um desdobramento bastante complexo e abrangente. Ela nasce do desenvolvimento de uma escuta sensível e progride pela classificação sonora, ordenação dos sons, criação musical e escrita,

como já mencionei anteriormente. A manipulação do material musical captado do ambiente sonoro pode criar no aprendiz uma relação mais íntima com o universo musical, o qual será abordado desde o conceito de música até a sua criação. A discussão em si destas definições e a manipulação dos objetos sonoros já é um processo de aprendizagem enriquecedor.

Referências

FERREIRA, V. H. Bernard. **A música nas escolas de música.** Belo Horizonte: UFMG/Fae, 2000. 215p.

GORDON, Edwin. **A music learning theory for newborn and young children**.Chicago: GIA Publication, 2003.

GORDON, Edwin. **Edwin Gordon: Teoria da Aprendizagem musical**. Improviso – Academia de música. Disponível em : <http://www.escola-musica.com/metodologias-e-exames/edwin-gordon.html>. Acesso em 30 set. 2011

KOELLREUTTER, H. Joachim. **Introdução à estética e à composição musical contemporânea**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987. 57p.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP,1991.399p.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education.** Londres: Routledge, 1992.124p.

As respostas emocionais à música por crianças de 6-8 anos de idade: um estudo piloto com alunos do Programa de Musicalização Infantil da UFBA

Kamile Santos Levek
UFBA
kamilesl@hotmail.com

Diana Santiago
UFBA
disant@ufba.br

Resumo: A emoção em música muitas vezes não é comentada, ou até mesmo considerada pelo educador musical na sala de aula. É importante que o educador tenha conhecimento das reações emocionais que a música pode provocar em seus alunos, e também dos elementos capazes de provocar essas emoções. O presente estudo teve por objetivo verificar as respostas emocionais de 8 alunos do Programa de Musicalização Infantil da UFBA, considerando as emoções básicas alegria, tristeza, medo e raiva. Foram utilizados cinco estímulos musicais instrumentais e em tonalidade maior, envolvendo os estilos blues, forró, reggae, rock e samba de roda. Analisando os dados a partir dos estilos musicais, os resultados demonstraram que o estilo musical rock foi considerado o mais alegre (87,5% das respostas), assim como o samba de roda (62,5%). Já o estímulo considerado mais triste foi o reggae com 25% das respostas. A emoção de medo apareceu mais no estilo forró, com 25% das respostas, assim como a raiva (25% das respostas). Outro estudo, com maior número de participantes, está sendo realizado no momento.

Palavras chave: educação musical, emoção, psicologia da música.

Introdução

As reações emocionais à música vêm sendo bastante estudadas na atualidade (CROSS, 2001; TRAINOR, 2010; TREHUB; NAKATA, 2001/2002; ESPOSITO; SERIO, 2007; LISBOA, 2008; LEVEK; ILARI, 2005). Alguns estudos procuram verficar o que existe na música capaz de provocar respostas emocionais nos ouvintes, *performers*, alunos, entre outros, e também se demais fatores "extra-musicais" como a memória e a cultura influencia a resposta emocional das pessoas. Existe, porém, uma grande complexidade na realização de estudos sobre emoção em música, já que as emoções são difíceis de serem mensuradas e definidas (JUSLIN; SLOBODA, 2001; DAMÁSIO, 2000).

Sabe-se da existência de emoções básicas que podem ser percebidas em todas as culturas, consideradas inatas, como alegria, tristeza, medo e raiva (ESPOSITO; SERIO, 2007; IZARD et al.,1995 apud SCHUBERT; McPHERSON, 2006). Existe, portanto, a possibilidade de algumas respostas emocionais à música serem inatas também, já que há indícios de respostas emocionais à música já nos primeiros dias de vida do ser humano (MILLIGAN et

al., 2003; TRAINOR; AUSTIN; DESJARDINS, 2000; LEVEK; ILARI, 2005). Contudo, ainda não se sabe ao certo como a percepção e reação emocionais à música são desenvolvidas ao longo da vida. Pode-se dizer que existe um certo aprendizado das emoções em música (SLOBODA, 1985). Em outras palavras, algumas respostas emocionais obtidas por determinada música podem ter sido convencionadas, e fazem parte da memória da pessoa (SWANWICK, 2003).

Alguns estudos sobre emoção em música demonstraram que os elementos musicais determinantes para certas respostas emocionais à música são o andamento e a tonalidade (DALLA BELLA et al., 2001). Porém, sabe-se que outros elementos musicais também são capazes de influenciar essas respostas como a textura, o timbre, entre outros (MEYER, 1956).

Metodologia

Amostra

Este estudo piloto procurou verificar as respostas emocionais por oito crianças de 6 a 8 anos de idade, 7 meninos e 1 menina, matriculadas no Programa de Musicalização Infantil da UFBA. Devido ao maior número de meninos, optou-se por não verificar possíveis diferenças nas respostas por gênero.

Estímulos musicais

Para a realização deste estudo, foram escolhidos cinco estímulos musicais, em cinco estilos musicais diferentes: blues, forró, reggae, rock e samba de roda. Como a maioria dos estudos relacionados à emoção utiliza músicas eruditas como estímulo, optou-se por estilos "populares". Foram escolhidos apenas cinco estímulos com a finalidade de o teste não ficar longo e cansativo, já que foi realizado com crianças. Cada estímulo musical apresentou aproximadamente 20s de duração cada, e todos instrumentais e em tonalidade maior. Os trechos das músicas escolhidos foram instrumentais devido à possível influência da letra da canção.

Tabela 1: Estímulos musicais

Estilos / Dados	Blues	Forró	Reggae	Rock	Samba de Roda
música	I Get so Weary	Forró n. 1	Pressure	Why do You Want Him?	Amor de Mamãe
intérprete	B.B. King	Luiz Gonzaga	Aswad	Green Day	Samba de Roda
álbum	One Kind Favor	50 anos de Chão	B.B.C. Sessions	1039/Smoothed Out Slappy Hour	Samba de Roda: Patrimônio da Humanidade
duração	28"	19"	17"	22"	17"

Folha de respostas

A folha de resposta continha quatro carinhas expressivas, criadas especialmente para este estudo pela artista Mayli Colla, representando as emoções de alegria, tristeza, medo e raiva, respectivamente:

FIGURA 1 - Carinhas expressivas

Fonte: Mayli Colla

As crianças deveriam circular a carinha correspondente à emoção sentida ao ouvirem os estímulos.

Resultados

De maneira geral, o rock foi o estímulo musical considerado mais alegre (87,5%). Em seguida o blues (75%), o samba de roda e o reggae (62,5%), e por último, o forró (37,5%).

Já o estilo musical considerado mais triste foi o reggae, com 25% das respostas. O forró e o samba de roda obtiveram 12,5% das respostas consideradas tristes, cada estímulo. Já o blues e o rock não foram considerados tristes por nenhuma criança.

A emoção de medo apareceu mais no estilo forró, com 25% das respostas. O blues, o samba de roda e o rock obtiveram o mesmo número de respostas relacionadas a essa emoção (12,5%).

As respostas relacionadas à raiva apareceram mais no estímulo forró, com 25% das respostas. O reggae, o blues e o samba de roda apresentaram12,5% das respostas emocionais relativas à raiva.

Tabela 2: Respostas emocionais

Emoções / Estilos	Alegria	Tristeza	Medo	Raiva
Reggae	62,5%	25%	-	12,5%
Forró	37,5%	12,5%	25%	25%
Blues	75%	-	12,5%	12,5%
Samba de Roda	62,5%	12,5%	12,5%	12,5%
Rock	87,5%	-	12,5%	-

Discussão

Todos os estilos musicais obtiveram maior número de respostas relacionadas à emoção de alegria. Este resultado pode estar relacionado à tonalidade maior, já que, como foi dito anteriormente, o andamento rápido e a tonalidade maior podem ser determinantes para uma resposta emocional alegre (DALLA BELLA et al., 2001). Com relação ao andamento, pode-se verificar que o estímulo musical com andamento mais rápido, o rock, proporcionou maior número de respostas para a emoção de alegria. É possível também que haja uma relação com a textura e os timbres presentes nesses dois excertos. Por exemplo, os dois estímulos são compostos pelos instrumentos guitarra, baixo e bateria.

Contudo, este foi apenas um estudo piloto, com poucos sujeitos de pesquisa. Outros estudos estão sendo realizados no momento, com maior número de sujeitos de pesquisa, para uma comparação por gênero também ser realizada, pois sabe-se da possibilidade de haver diferença na percepção de emoção em música entre meninos e meninas (LEVEK; ILARI, 2005).

Referências

CROSS, Ian. Music, mind and evolution. *Psychology of Music*, n. 29, p. 95-102, 2001.

DALLA BELLA, Simone, PERETZ, Isabelle, ROUSSEAU, Luc & GOSSELIN, Nathalie. A developmental study of the affective value of tempo and mode in music. *Cognition*, 80, B1-B10, 2001.

DAMÁSIO, Antonio. *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras., 2000.

ESPOSITO, Ana. & SERIO, Manuela. Children's perception of musical emotional expressions. In: ESPOSITO, Ana et. al (eds.) *Verbal and Nonverbal Commun Behaviors*, Berlim, p. 51-64, 2007.

HARRIS, Paul. *Criança e Emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes,1996.

IZARD, Carrol, ACKERMAN, Brian, SCHOFF, Kristen. & FINE, Sarah. Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion-cognition relations. In M.D. Lewis & I. Granic (eds.), *Emotion, development and self-organization: Dynamic systems approches to emotional development*. New York: Cambridge University Press, 2000.

JUSLIN, Patrik. & SLOBODA, John. *Music and Emotion: theory and research.* Oxford: Oxford University Press, 2001.

LEVEK, Kamile. & ILARI, Beatriz. Emoção em música : a influência de andamento e tonalidade na resposta emocional à música por crianças e adolescentes brasileiros. In: 1°SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2005. *Anais do 1°Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: DeArtes, 2005. p. 460-465.

LISBOA, Christian. A intenção do intérprete e a percepção do ouvinte: um estudo das emoções em música a partir da obra *Piano Peace* de Jamary Oliveira. Tese de Doutorado (Execução Musical) - Universidade Federal da Bahia, 2008.

MILLIGAN, Karen, ATKINSON, Leslie, TREHUB, Sandra, BENOIT, Diane & POULTON, Lori. Maternal attachment and the communication of attachment through song. *Infant Behavior and Development*, 26, 1-13, 2003.

MEYER, Leonard. *Emotion and Meaning in Music.* Chicago: University of Chicago Press, 1956.

SCHUBERT, Emery & MCPHERSON, Gary. The perception of emotion in music. In: MCPHERSON, G. (ed.) *The child as musician: A handbook of musical development.* Oxford, England: Oxford University Press, 2006.

SLOBODA, John. A. *The Musical Mind.* New York: Oxford University Press, 1985.

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

TRAINOR, Laurel. The emotional origins of music. *Physics of Life Reviews,* 7, 44-45, 2010.

TRAINOR, Laurel, AUSTIN, Caren & DESJARDINS, Renée. Is infant-directed speech prosody a result of vocal expression of emotion? *Psychological Science,* 11, 188-195, 2000.

TREHUB, Sandra & NAKATA, Takayuki. Emotion and music in infancy. *Musicae Scientiae, special issue,* 37-61, 2001/2002.

Caminhos formativos de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss
UFSM
gaitero716@gmail.com

Resumo: Este artigo relata um recorte de um projeto de pesquisa focado nas narrativas, colhidas através de entrevistas semi-estruturadas na perspectiva de uma metodologia de História Oral, sobre a formação e atuação de professores de acordeom do sul do Brasil. Através da análise das falas dos professores em questão, busco compreender os aspectos constitutivos da sua cultura profissional destacando suas relações com culturas populares e acadêmicas e problematizando as concepções pedagógicas presentes em seus relatos. Primeiramente localizo o aprendizado na família em momentos do lazer. Posteriormente destaco alguns aspectos de seus relatos trazendo a tona modos como "escolas de acordeom" são construídas através da vivência destes músicos. Estudar os professores de música e refletir sobre suas narrativas possibilita um olhar sobre si mesmo para o leitor, que também é professor, bem como uma perspectiva de análise sobre os grupos profissionais de professores de música, desta forma trazendo uma contribuição importante para área de Educação Musical.

Palavras chave: História Oral , cultura profissional, ensino particular de música

1. Introdução

Neste artigo relato o recorte de uma pesquisa sobre a cultura profissional de professores de acordeom de uma cidade de porte médio do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem sua relevância justificada à medida que se percebe um contraste entre a introdução significativa do acordeom na cultura musical brasileira e sua escassa inserção no meio acadêmico dos cursos de música do Brasil. Neste sentido têm surgido trabalhos como Zanatta (2004; 2005), Persch (2005; 2006), Oliveira (2008), Machado (2009), Reis (2009; 2010), Weiss e Louro (2010), Silva (2010) e Puglia (2010), em busca de teorizar o estudo deste instrumento. Apesar de existirem estas pesquisas recentes, o ensino e aprendizado do acordeom carece de uma atenção maior na interface do popular e erudito sendo este um instrumento singular e bastante representativo na música de diversas regiões Brasil, e visto na maioria das vezes, como um instrumento restrito a música popular no nosso país. Como acordeonista inserido neste meio e aluno de um curso de Licenciatura em Música faço um estudo sobre a cultura profissional de dois professores de acordeom consagrados nos seus contextos sócio-musicais.

Nas trajetórias formativas, os ambientes sócio-culturais e os dilemas enfrentados são variados, e influenciam na formação da identidade profissional de um indivíduo. Considerando ainda que a música é bastante discernente enquanto forma de expressão

cultural, e muito utilizada ao longo da história da humanidade para tal fim, é importante estudar os caminhos percorridos pelos professores de acordeom com objetivo de apreender e compreender sua formação e atuação profissional em meio a culturas populares e acadêmicas.

Visto que é pouco inserido no meio acadêmico, muitos dos acordeonistas acabaram desenvolvendo sua própria técnica no instrumento, tornando ainda mais forte a diversidade e subjetividade das características musicais dos professores e intérpretes das diversas regiões do nosso país. Estes professores "tendem a confeccionar o próprio material para auxiliar as práticas e diminuir a carência do mercado." (SILVA, 2010, p. 40).

Contudo, Bellochio (2003, p. 23) cita os escritos de Gauthier (1998) e Veiga (2002) e expõe que "é fundamental considerar os saberes da experiência. Esses saberes seriam o núcleo vital da formação docente." Experiência esta que também é derivada do ambiente cultural no qual os professores em questão estão inseridos, e que é peculiar de cada indivíduo. Com isso, surgiu a necessidade de se pesquisar esta cultura com intuito de conhecer e teorizar a construção do saber musical sobre o acordeom fora de instituições formais, e desta forma contribuir para a educação musical brasileira na medida que os horizontes de escuta e práticas musicais se ampliam para além dos considerados tradicionais.

Contribuições desta pesquisa

Para a pesquisa descrita neste artigo, foram entrevistados professores destacados no seu contexto sócio musical. Os escolhidos para a pesquisa possuem experiência como músicos profissionais, sendo esta sua única forma de subsistência. Possuem experiência de docência de acordeom, tem conhecimento de teoria musical e utilizam esse conhecimento na sua atividade docente e profissional. Além disso, possuem produção discográfica com músicas de autoria própria e executam música popular e erudita. Sendo que um deles possui formação acadêmica na área de canto.

Visto que ambos possuem experiências no meio acadêmico, busco explicitar qual a influência dos diversos contextos culturais vivenciados pelos professores de acordeom na sua maneira de ensinar o instrumento. E mais especificamente, a possível presença da música popular e erudita no ensino e aprendizado do acordeom, tendo assim como resultado uma melhor percepção da pedagogia destes professores-músicos.

2. Metodologia

Os objetivos da pesquisa tem o foco direcionado ao relato pessoal dos professores de acordeom sobre suas experiências com relação ao ensino e aprendizado deste instrumento. Assim sendo, a metodologia escolhida para a coleta de dados foi a História Oral. Paul Thompson pondera que esta metodologia atinge diversos contextos sociais, contemplando também contextos familiares, recreativos e dos trabalhadores autônomos. “Nesta área da história social, o impacto da evidência oral é especialmente importante, pois permite que o historiador examine questões críticas que anteriormente eram restritas.” (THOMPSON, 1998, p. 131).

Quanto a cultura informal, ou cultura popular, Montenegro (1994, p. 13) considera que o fato que nos remete essa cultura “não é a possibilidade de descobrir um enclave da representação cultural produzida oficialmente, mas antes fazer um caminho inverso. Através dos depoimentos, analisar que elementos simbólicos são construídos pela população”. Além disso, Thompson (2002) considera que ao transcrevermos a História Oral devemos considerá-la para além de um simples objeto documental, segundo ele “se estas fontes podem de fato transmitir informação fidedigna, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (p. 138).

Utilizei a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta das Histórias Orais dos professores de acordeom, esta sofreu mudanças conforme o andamento das respostas de cada entrevistado. Pois como afirmam Lucena et. al. (2008, p. 43) “O pesquisador dirige a entrevista. [...] a capitação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema.” Na mesma direção, Laville e Dione (1999) definem que a entrevista semi-estruturada é “uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (p. 188).

Vale destacar que, antes da entrevista, procurei conversar com os professores para contextualizar a pesquisa e saber se concordavam em participar dela. No ato da entrevista houve um detalhamento maior das questões éticas, com esclarecimentos por escrito através de um Termo de Consentimento Livre aprovado pelo comitê de ética da nossa instituição. Este documento foi assinado pelos acordeonistas, e a eles foi solicitado que escolhessem um pseudônimo. Assim sendo, J. P. Gaiteiro foi entrevistado em 09/12/2010; Richard, em 18/03/2011.

3. Os Dados: Visões de ensino instrumental na interface de culturas acadêmicas e populares

Os professores escolhidos para a pesquisa têm vivências com o ensino de música popular e música erudita, sendo que J. P.Gaiteiro possui formação acadêmica em música. Refletir sobre a visão técnica e a visão destes acordeonistas profissionais sobre o meio acadêmico se torna interessante para auxiliar um possível debate sobre a cultura musical fora de instituições formais e ampliar os horizontes reflexivos sobre a arte produzida por estes acordeonistas e possivelmente por outros músicos populares. Na fala dos entrevistados, parece existir um choque entre culturas acadêmicas e a cultura popular destes professores de acordeom.

O diálogo entre a cultura popular e o conhecimento acadêmico tem sido focalizado há muito tempo. O que ressalto, não é uma relação dicotômica entre estes dois meios complexos de ensino e aprendizagem, mas sim, uma reflexão sobre algumas influências que a cultura popular pode trazer para o ensino de música através da fala destes acordeonistas, sem tomar este fenômeno de maneira simplista.

Liberdade de expressão musical: repertório, técnica, improvisação e criação

Louro (2004) em sua tese expõe a visão de alguns professores universitários, sobre o ensino de técnica no instrumento.

> Outros professores, se preocupam em fornecer em primeiro lugar a base técnica, a "espinha dorsal" da interpretação. [...] Os professores consideram a aprendizagem do domínio da técnica dos instrumentos muito importante. Mas suas opiniões variam em relação a abordagens do ensino da técnica dos instrumentos. (LOURO, 2004, p. 124).

Assim como os professores do meio acadêmico, entrevistados por Louro (2004), consideram a técnica algo importante e tem visões diferenciadas da utilização da mesma, Richard, um dos acordeonistas entrevistados se refere à técnica como sendo a base para seus alunos estudarem o instrumento: "pra você montar uma casa, você tem que ter o alicerce". Já em outro momento da entrevista o mesmo entrevistado demonstra certa flexibilidade quanto ao estudo de técnica, e exprime atribuir uma importância maior para a criação musical.

> eu acho que a música não é cem metros rasos, música não pode ser competição, a música é estado de espírito, a música tu tem que tocar [...] Como é que tu vai dizer pro Dominguinhos que ele está tocando com a técnica dele errada!? Se ele é o criador da música dele!? Ele fez a música assim! E tem gente que tem técnicas apuradas e não conseguem criar." (RICHARD).

Neste trecho o acordeonista parece encarar a música como uma forma de expressão livre dentro da arte, e não como um estudo focado somente na técnica e na obtenção de troféus de melhor instrumentista. Segundo Richard, "tu nunca vai saber o que é técnica certa, ou que não é [...] o importante é que a música tem que sair da mente. Ela tem que sair pra fora (afirma)." Não quero supor que a técnica não é considerada importante por estes acordeonistas e sim ressaltar da liberdade que dão aos seus alunos instigando a criação musical e a improvisação, sem focar o aluno apenas em estudos técnicos.

> Então tu tem que dialogar com o aluno pra ele entenda que aquela música que ele deseja tem um nível de exigência técnica maior [...] então tu pega músicas, assim facinhas, ou até tu inventa uma música, daí se vai tendo aquela parte de improvisação dentro da aula. Cria uma espécie de exercício, pra que o aluno vá treinando, digitação, postura enfim. (J. P. GAITEIRO).

J. P. Gaiteiro expõe que é flexível em relação ao uso do repertório e deixa a cargo do aluno se ele quer aprender por partituras, de "ouvido", ou as duas coisas unidas e assim vai "construindo um repertório do aluno, e ao mesmo tempo tu vai inserindo, devagar aquele conhecimento técnico". Nesta fala ele demonstra ser flexível em relação a técnica sendo que o foco principal das aulas é o repertório sugerido pelo aluno. Este fato difere da visão do ensino de alguns dos professores entrevistados por Bozzetto (2004) que expõe que "o importante é que o aluno tenha uma base sólida, garantida pelo controle rígido do professor. (p. 59)." No entanto, a autora expõe que:

> Muitos professores entendem que cada aluno é uma pessoa com vontades e necessidades próprias em relação ao estudo de piano, procurando respeitar a individualidade de cada um. (BOZZETTO, 2004 P. 58).

As vivências dos entrevistados como acordeonistas e professores se diferenciam primeiramente das culturas acadêmicas porque muitas delas não visam necessariamente uma profissionalização em música, nem muito menos dentro de perfis ligados a culturas eruditas. No entanto, elas podem ser de grande relevância para um repensar tanto de processos de educação musical que visam a profissionalização como aqueles que não visam. Por outro lado, os entrevistados falam das situações bastante comuns de alunos que não desejavam a profissionalização e acabam se decidido por ela. Parece haver um dilema entre as intenções dos alunos de profissionalização ou não, bem como das diferentes visões de profissionalização em música envolvidas.

A reflexão dos colaboradores desta pesquisa sobre o papel da técnica e suas interfaces com a interpretação musical podem vir a auxiliar os debates sobre ensino instrumental de

música, na medida em que problematizam a definição ou não de uma profissionalização por parte do aluno, e as conseqüentes decisões metodológicas do professor.

A busca de caminhos formativos e a interação com os alunos

Existem adversidades comuns a qualquer calouro em uma universidade, o novo ambiente social e contato com diferentes culturas é uma delas. Para alunos que ingressam em uma graduação onde o foco principal é música erudita, existe um choque de culturas quando o aluno vem de uma tradição musical mais popular. O entrevistado J. P.Gaiteiro ingressou no curso de canto lírico, e relata que conseguiu conciliar o popular com o erudito e transferir isso ao aprendizado do acordeom.

Mesmo com a dificuldade de abarcar em uma atmosfera erudita diferente daquela vivenciada pelo músico popular fora do meio acadêmico, o professor relata que continuou estudando o acordeom paralelo ao meio acadêmico. Este choque de culturas parece ter ampliado e diversificado a maneira de ser profissional deste professor. “Assim eu fui construindo o meu saber e meu aprendizado musical, e eu fui juntando as coisas que eu aprendia na Universidade e fui tentando transferir para o acordeom.” (J.P. GAITEIRO).

O entrevistado Richard expõe a sua idéia sobre a importância da diversidade de contextos de aprendizagem. Quando almejava a profissionalização no acordeom, foi buscando diferentes esferas de aprendizado, na fala dele:

> Eu sempre fui buscando, e nunca enfiei a cabeça dentro de um conservatório [...] você precisa ficar de ouvidos abertos, ligado a tudo o que aparece, não se fechar no teu mundo. Trazer tudo de fora pra dentro da tua música, ingredientes (afirma) sempre trazendo ingredientes, eu acho que é o caminho para o aprendizado. (RICHARD).

Ao expor que “precisa ficar de ouvidos abertos, ligado a tudo o que aparece, não se fechar no teu mundo” e que esse “é o caminho para o aprendizado”, o acordeonista parece demonstrar o quanto ampliar os horizontes de escuta e práticas é importante para a otimização do ensino e aprendizado de um instrumento. Quando o acordeonista expõe a sua visão sobre a importância de conhecer diferentes contextos musicais, que ele buscou para a sua formação, ele sugere que utiliza isso dentro das suas aulas com os seus alunos.

> tu analisa o aluno as vezes, e tu sabe que ele quer voar. E eu não posso segurar o aluno. E eu tenho como experiência própria porque eu já fiz aulas[...]Eu sempre vou mostrar o que eu estou estudando. Olha isso aqui é isso, as vezes o cara não entende nada, mas ele sai voando daqui, porque eu

> também demorei pra assimilar. Então eu pego o básico do básico e vou puxar. (RICHARD).

Sobre as maneiras de interação com os alunos, este acordeonista expõe que deixa a vontade o aluno aproveitando o seu contexto musical. Porém, busca ampliar as experiências destes quando procura trazê-los para dentro da sua realidade. Na fala que segue expõe que traça os caminhos para o aluno ampliar seus horizontes de práticas musicais a partir da realidade que o aluno traz para a aula.

> digamos que o cara chegue aqui, tu deixa a vontade o aluno. Por exemplo, faculdade é difícil, faculdade é diferente, eles tem um projeto pra passar e não tem que dizer nem A nem B, é aquilo. Eu vou mostrar o que ta funcionando no acordeom. Mas eu deixo a vontade o cara dizer assim, o que gosta. "Eu gosto de vaneirão, eu gosto de tango", então vamos estudar. Vamos pegar uma base por aqui e vamos chegar até lá (afirma) eu acho que é um bom começo não adianta eu "empurrar" e o aluno não gosta daquilo. Ele tem que sair feliz da vida. (RICHARD).

O professor entrevistado demonstrou sua visão sobre o ensino e aprendizagem no meio acadêmico. Ele considera que aquele meio de aprendizagem é difícil e exprime que o aluno não pode dizer nem "A" nem "B". Este é um tema também desenvolvido por Bozzetto (2004):

> Essa questão da universalidade de compositores a serem estudados pelos alunos de piano apareceu com grande força nos depoimentos. Existe uma valorização da música européia que deve ser absorvida pelos estudantes de música. No entanto, poderíamos questionar por que os professores têm essa concepção rígida... (BOZZETTO, 2004, p. 61).

Nos cursos de bacharelado em instrumento, pondero que seria um desafio utilizar as experiências musicais que o aluno traz. Para uma situação de ensino mais formal, como a universidade, onde o repertório é muitas vezes mantido pela tradição, as aberturas para as vivências externas do aluno não são sempre consideradas como oportunas. Este ponto de vista é corroborado pelos escritos de Louro (2009)

> A mídia faz parte da vivência cotidiana do aluno. Utilizar essa vivência é aproximar a aula de música daquilo que os alunos chamam de música "lá fora". Tal processo parece ser um desafio complexo para qualquer circunstância formal de ensino de música. Esse desafio parece ser ainda mais acentuado para a aula de instrumento na universidade, uma vez que existe uma prática enraizada relacionada ao próprio repertório tradicionalmente ensinado que conduz a uma relação entre professor e aluno hierarquizada e, ao mesmo tempo, dificulta o aproveitamento das experiências, musicais ou não, midiáticas ou não, que os alunos possuem. (LOURO, 2009, p. 268).

A aula particular tem a vantagem de se ter uma liberdade maior na sua estruturação, pois a escolha dos conteúdos do programa pode ser definido em conjunto com o aluno. Enquanto a maioria dos cursos de bacharelado, apesar também ter uma relação de "um para um", tradicionalmente seguem um programa pré-definido. Sobre o repertório no ensino particular Vieira (2009) menciona que

> Os professores, por sua vez, possuem graus distintos de interferência nas escolhas do que deve ser trabalhado em aula. Estas interferências são condicionadas a visão que cada um desses professores tem sobre a atividade que desenvolvem; suas inclinações ideológicas; seus preconceitos; enfim, suas visões de mundo. Portanto, o repertório desenvolvido em aula é fruto de negociações entre os professores e seus alunos mediadas por diversos fatores. (VIEIRA, 2009, p. 100).

Bozzetto (2004) e Vieira (2009) expõem que alguns professores particulares acabam repetindo o modelo que aprenderam na universidade, porém muitos professores particulares entrevistados pelos autores, assim como os acordeonistas entrevistados por mim, aproveitam esta liberdade em relação ao conteúdo programático.

Estas reflexões iniciais que traço sobre a análise de dados parecem apontar para uma relevância da aproximação da minha pesquisa com as pesquisas de Bozzetto, Vieira e Louro. Esta linha de pesquisa sobre formação e atuação de professores de música pode vir a iluminar a reflexão de muitos profissionais da Educação Musical. Sendo a proposta deste artigo uma contribuição para este debate.

Espero através do recorte desta pesquisa possibilitar a reflexão em primeiro lugar de profissionais ligados ao instrumento acordeom. Posteriormente, considero relevantes as problematizações trazidas para o re-pensar do ensino de música em diversos contextos a partir das experiências de professores de música embebidos por culturas populares. Estudar os professores de música e refletir sobre suas narrativas possibilita um olhar sobre si mesmo para o leitor que também é professor bem como um olhar sobre os grupos profissionais professores de música, desta forma trazendo uma contribuição importante para área de Educação Musical.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A formação profissional do educador musical:* algumas apostas. Revista da Abem n°8, março 2003, p. 17-23.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino Particular de Música*: práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Ed. URGS, 2004.

GOMES, Celson. *Educação musical na família: as lógicas do invisível.* Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber:* manual e metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG,1999.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário – professor de música:* dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. (tese de doutorado). Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música UFRGS, 2004.

LOURO, Ana L. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação "um para um" ao "grande link"In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.237-258.

LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, M. Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. orgs. *Pesquisa em Ciências Sociais:* Olhares de Maria Isaura de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008.

MACHADO, André. V. *Ensino de acordeon: um estudo a partir da prática docente de dois professores.* Monografia (Graduação em Música: Licenciatura) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2009.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História Oral e memória*: a cultura popular revisitada. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Jeferson. *Músicas Solos de Acordeon do CD Minha Cordeona*. Volume 1. Carazinho – RS, 2008.

PERSCH, Adriano J. *A música de Albino Manique***:** Doce Saudade. Volume 1. Álbum de Partituras. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2005.

_____, Adriano J. *O ensino particular de acordeon auxiliado por computador:* Um estudo de caso utilizando o software *Encore***.** Montenegro: Curso de Graduação em Música - Licenciatura. Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, 2006. (Monografia de conclusão de curso)

PUGLIA, Eduardo Faleiros. *O ensino do acordeom na região sudeste do Brasil.* Monografia (graduação) - Universidade de Ribeirão Preto. UNAERP, Licenciatura plena em música. Ribeirão Preto, 2010.

REIS, Jonas. T. Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: *Congresso Nacional da ABEM*, 18, e SPEM, 15, 2009. Londrina. Anais..., Londrina: ABEM, 2009, p. 320-328.

_____. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem... . In: *XIII Encontro Regional da ABEM- Sul.* Anais... Porto Alegre: ABEM SUL, GT7-Formação do professor em espaços não escolares; 2010.

_____. *A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre – RS*. Monografia (Especialização em Música: Ensino e Expressão), Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes – ICHLA, Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2010.

SILVA, Álvaro C e. *O ensino de acordeom no Brasil: uma reflexão sobre seu material didático.* (monografia de conclusão de curso). Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado –História Oral*. *2. edição*. São Paulo: Paz e Terra, 1998

_____. *A voz do passado –História Oral* Tradução de Lolio Lourenço Oliveira. 3° edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

TORRES, Maria Cecília A. Músicas do cotidiano e Memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.237-258.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão:* Um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música UFRGS, 2009. (tese de mestrado).

WEISS, Douglas. R. B; LOURO, Ana. L. *Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom.* In: XIII Encontro Regional da ABEM- SUL. Anais... Porto Alegre: ABEM SUL, GT7-Formação do professor em espaços não escolares; 2010.

ZANATTA, Maria. A. F. *Dialetos do acordeão em Curitiba: Música, cotidiano e representações sociais.* Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005.

_____**O** *acordeon no cenário político, econômico e sócio cultural brasileiro.* Revista Emancipaçâo V. 4 N° 1 (2004) Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/57> acessado em 24 de junho de 2010.

Crenças e práticas quanto à música e educação musical de bebês em uma comunidade do campo na Amazônia

Iani Dias Lauer-Leite
UFOPA
ianilauer@yahoo.com.br

Resumo: A ciência aponta que a primeira infância é o período no qual o aprendizado acontece de maneira mais eficaz. Existem no Brasil programas e classes que estimulam o aprendizado ainda nessa fase, contudo, são poucos os programas existentes voltados para a aprendizagem da música; quando estes existem, acontecem apenas em ambientes urbanos. Este trabalho objetiva identificar as crenças e as práticas quanto à música e a educação musical de bebês em uma comunidade do campo localizada na região do oeste do Pará, na qual acontecerá um curso de musicalização para bebês. A pesquisa será realizada com 30 mães com bebês na faixa etária de 06 meses a 2 anos,sendo 15 participantes do curso e 15 não participantes. Os dados serão coletados mediante a técnica de grupo focal e analisados utilizando-se o software para análise de dados qualitativos ALCESTE. Espera-se que os resultados contribuam para a criação de estratégias mais eficazes de educação musical de bebês no Brasil, respeitando as peculiaridades das comunidades do campo.

Palavras chave: interação mãe-bebê, musicalização, comunidades amazônidas.

Crenças e práticas parentais: base teórica para o estudo

É considerável o conjunto de estudos sobre crenças, advindas da Psicologia Social, que permitem compreender como esses produtos do pensar humano influenciam nos comportamentos das pessoas em relação a si próprios e em relação aos outros.

Rokeach (1981), considerado autor de referência no estudo das crenças, atitudes e valores, definiu crenças como proposições simples acerca de relação entre duas coisas ou ainda entre uma coisa e uma de suas características, sendo endossadas ou não pelas pessoas. Para esse autor, o termo deve englobar fenômenos como esquemas, atribuições, idéias, julgamentos, concepções e cognições.

As crenças são organizadas em sistemas. Um sistema de crenças tem representado dentro de si cada uma e todas as crenças inumeráveis que as pessoas tem sobre a realidade física e social. Nem todas as crenças são igualmente importantes para as pessoas, havendo uma variação ao longo de uma dimensão centralidade-periferia. A centralidade e estabilidade das crenças acontecem de acordo com o grau de ligação funcional de uma crença com outras, ou seja, quanto maior a ligação maior a centralidade e estabilidade. O reforçamento pelo consenso social unânime torna as crenças mais centrais.

Esses sistemas de crenças tem sido estudados em diferentes grupos humanos. O interesse em estudar as crenças parentais cresceu ao longo dos anos, talvez devido à compreensão de que as crenças dos pais interferem no desenvolvimento infantil na medida que se estabelece uma relação entre crenças e práticas parentais (Lellis, 2007, p.11).

Autores como Goodnow (1992) e Bastos, (1991) têm verificado a possível influência dessas crenças sobre comportamentos e práticas em relação à criança. Goodnow (1988), por exemplo, reconheceu a existência da relação entre crenças e práticas ao afirmar que, em parte a forma como os pais cuidam dos filhos, seria conseqüência de como os pais concebem esses filhos, o seu desenvolvimento e a tarefa de criá-los. Caso se considere apenas o comportamento exterior dos pais, despreza-se o fato de os pais são criaturas pensantes, dado que isso seria ignorar a interpretação ativa desses pais sobre a realidade.

Quanto à existência de uma relação entre crenças e práticas, há discordâncias na literatura. Tratando da provável influência das crenças sobre as práticas e sobre o desenvolvimento infantil, Miller (1988) afirmou a existência de uma relação direta entre as crenças dos pais sobre os seus filhos e a maneira deles se comportarem em relação a estes, evidenciando, portanto que as práticas parentais possuem influência significativa no desenvolvimento infantil. Dessa forma, compreender o que os pais pensam sobre a música e a educação musical contribui de maneira indireta para o desenvolvimento cognitivo-musical das crianças**.**

Interação mãe-bebê, música e educação musical

A interação entre mãe e bebê tem sido considerada pela literatura em Desenvolvimento como fundamental à saúde física, emocional e mental da criança. Bowlby (1988), o célebre autor da teoria do apego, afirmou que a saúde mental da criança depende de que ela tenha "... a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com sua mãe (ou uma mãe substituta permanente - uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel de mãe para ela) na qual ambos encontrem satisfação e prazer" (p. 13).

A interação mãe-bebê, portanto, tem sido intensamente investigada nas últimas décadas. Os resultados demonstraram, por exemplo, que as relações entre mãe e bebê, desde muito cedo são de sincronia ou co-regulação, o que implica, segundo Bortoletto-Dunker & Lordelo (1993), em “pensar os comportamentos da díade como um sistema mutuamente adaptado”(p.13). Estudos de filmagens da interação mãe-bebê (Trevarthen, 1989; Papousek & Papousek, 1989, dentre outros citado por Bortoletto-Dunker & Lordelo, 1993) demonstraram

que o ritmo do movimento do bebê é similar ao ritmo da fala da mãe, que as mães ajustam a fala (altura, ritmo e tom) às respostas do bebê, numa configuração de co-regulação. Sendo assim, o comportamento do bebê não deve ser compreendido sem o comportamento da mãe.

Nesse contexto, percebe-se que intuitivamente as mães usam a música na interação com seus bebês, muitas vezes, para acalmar, embalando-os ao utilizarem canções de ninar. A música é considerada como importante nesse período, pois serve de estímulo ao sono, para o entretenimento e como demonstração de afeto. Além disso, os contornos melódicos na fala e na música que a mãe produz são parte da base da percepção musical no início da vida (ILARI, 2002; 2006).

A música portanto, desempenha parte importante e necessária ao desenvolvimento cognitivo-musical, que por sua vez está relacionado a diversas funções psico-sociais como a comunicação entre crianças e adultos. Apesar de todos esses aspectos a musicalização de bebês ainda acontece de maneira informal no Brasil. Poucos são os programas voltados para esse público (BROOCK, 2007). Nesse sentido, a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, sediada em Santarém – PA, oferecerá um curso de musicalização para bebês, na faixa etária de 0 a 2 anos de idade, com uma turma na cidade de Santarém e outra turma, em fase experimental, na comunidade Vila Planalto, na rodovia Transamazônica. O projeto de pesquisa em questão está atrelado a essas turmas de musicalização infantil.

Método

Amostra

A amostra será composta por 30 mães da comunidade de Vila Planalto – PA, sendo 15 delas participantes do curso de musicalização para bebês e 15 não participantes, todas com filhos na faixa etária de 6 meses a 2 anos de idade. O número de participantes escolhido atende aos critérios desta pesquisa, que é exploratória não determinística. Nesse caso, a análise dos dados oriundos dos grupos focais permitirá compreender melhor o tema, sem, contudo, esgotá-lo. Além disso, os resultados encontrados fornecerão insumos para novos estudos que poderão aprofundar as questões abordadas, utilizando outras técnicas de pesquisa.

Instrumentos e materiais

a) Folha de registro para os dados pessoais dos participantes: composta por itens que objetivam caracterizar a amostra a partir de dados referentes a idade, renda familiar, escolaridade e hábitos alimentares.

b) Guia de temas para o grupo focal: roteiro de perguntas utilizado pelo pesquisador para conduzir as discussões entre os participantes do grupo, com o fim de assegurar o foco da discussão no tema proposto. O guia de temas será construído a partir do referencial teórico e possibilita que o moderador suscite dos participantes verbalizações que permitam explorar o tema.

Procedimento

O projeto será enviado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Após obtido o consentimento do Comitê de Ética, as participantes serão contatadas. Para a parte da amostra que não pertence ao curso de musicalização a escolha de sujeitos para participar será realizada mediante indicação.

A partir da confirmação de participação os sujeitos serão divididos em 6 grupos de 5 pessoas. Será marcada data, horário e local para a coleta de dados, realizada mediante a técnica de Grupo Focal. Esta técnica objetiva coletar dados durante a interação de um grupo que discute sobre um tema determinado pelo pesquisador. O grupo focal se diferencia de outras técnicas por ser uma ferramenta para descortinar conceitos que ainda não estavam oralizados pelo sujeito, o qual compartilha com os outros participantes e recebe desses um novo conceito como insumo modificador do conceito anterior. Dessa forma, a unidade de análise é o grupo e não seus participantes individualmente (Bunchaft & Gondim, 2004).

Análise dos dados

As discussões geradas nos grupos focais serão gravadas e transcritas para processamento no programa de análise de dados textuais ALCESTE. Tal programa possibilita a realização da análise lexical de conteúdo utilizando técnicas quantitativas de tratamento de dados de forma automática (Ribeiro, 2006). É possível ainda a exploração da estrutura e organização do discurso dos participantes, permitindo o acesso às relações entre os universos lexicais, que possivelmente seriam difíceis de identificar com o uso da análise tradicional (Oliveira, Gomes & Marques, 2005).

Contribuições esperadas

Espera-se que a pesquisa resulte em descrições das crenças e práticas das participantes quanto à música e a educação musical de bebês, e que esse conhecimento sirva como parte dos subsídios para a implementação de políticas de educação mais focadas na valorização da música na formação do ser humano desde cedo.

Referências

BROOCK, Angelita Maria Vander. Curso de musicalização para bebês da UFBA. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPPOM, 2007. p.1-8.

BASTOS, A. C. B. (1991). Idéias sobre a criação de filhos: uma invenção cultural. *Psico, N. 22*(2), P. 63-87, 1991.

BOWLBY, J. *A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York : Basic Books, 1988.

BORTOLETTO-DUNKER, A. , LORDELO, E. Um novo bebê: interpretações sobre competências. *Psicologia: ciência e profissão*, n.13 (1), p. 10-15, 1993.

BUNCHAFT, A.F.; GONDIM, S. M. G (2004). Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. *Revista Estudos de Psicologia*. PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 63-77.

GOODNOW, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feedings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, p. 286-320.

GOODNOW, J. J. (1992). Parents' ideas, children's ideas: Correspondence and divergence. In SIGEL, I.; McGILLICUDDY-DELISI; GOODNOW, J.J.(Orgs.), *Parental belief systems:the psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 293-317.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. In: *Revista da ABEM***,** Porto Alegre, 2002. p. 83-90.

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In *Em busca da mente musical, Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção,*Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006; p. 271-302.

LELLIS, Irani Lauer.. Crenças parentais quanto à mesada. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia Experimental. Universidade Federal do Pará, UFPA, 2007.

MILLER, S. A. Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-281, 1988.

OLIVEIRA, D. C., GOMES, A. M. T.; MARQUES, S. C. Análise estatística de dados textuais na pesquisa das representações sociais: alguns princípios e uma aplicação ao campo da saúde. In: MENIN, M. S. S.; MORAES, S. A. (Org.), *Experiências e representações sociais: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 157-200, 2005.

RIBEIRO, A. S. M. Análise do discurso: introdução à utilização do software Alceste (análise quantitativa de dados textuais). Manual. Belém: UFPA, 2006.

ROKEACH, M. Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

Criação, apreciação e performance com suporte digital no ensino básico de música

Cecília Cavalieri França
UFMG
contato@ceciliacavalierifranca.com.br

Giordano Ribeiro Eulálio Cabral
UFRPE
giordanorec@gmail.com

Waldcelma Bezerra Silveira
Daccord Music Software
wal@daccord.com.br

Fábio Florêncio Carneiro dos Santos
Game Designer
fabio.florencio@daccord.com.br

Resumo: Tecnologias computacionais vêm impactando gradativamente a educação musical, ampliando enormemente as possibilidades de se fazer, divulgar e apreciar música. No entanto, a efetiva apropriação dessas ferramentas no ensino de música em escolas regulares demanda a observação de fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos e metodológicos que as respaldem. É preciso, ainda, considerar a natureza e a qualidade das interações e do fazer musical por elas promovido. O presente projeto de pesquisa tem como objeto a utilização da plataforma de educação musical *Turma do Som* como suporte ao ensino de música nas séries iniciais da educação básica. A pesquisa é de natureza quantitativa e caracteriza-se como de delineamento descritivo, com o objetivo de descobrir a relação entre a utilização das ferramentas e o desempenho musical dos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas de Recife. O software consiste em um conjunto de ferramentas que promovem o aprendizado musical de maneira lúdica e criativa, como a utilização de jogos e a apresentação do conteúdo em formato de histórias que envolvem a experimentação, a escuta de um repertório variado, a performance em instrumento virtual, a gravação e a reprodução, a criação livre e dirigida.O software conta com um módulo de apoio ao professor e um módulo de gestão, que gera estatísticas de utilização, frequência e repetição das aulas, escuta de trechos musicais, pontuação média e desvio padrão nos jogos, percentual e natureza dos erros e outros.

Palavras chave: música e tecnologia; *software* musical; *Turma do Som*.

Problematização

O desenvolvimento de tecnologias computacionais aplicadas à música tem impactado o fazer musical de forma decisiva. Softwares de edição, gravação e criação musicais, incluindo a manipulação do som em tempo real, a utilização em rede, com ambientes interativos que permitem a realização de criações e arranjos coletivos e outros recursos, têm ampliado enormemente as possibilidades de se fazer, divulgar e apreciar música.

Gradativamente, esses recursos vêm sendo incorporados à educação musical, não sem desconfianças por parte daqueles menos habituados às novas tecnologias. É sabido que um dos desafios para a plena inserção destas na educação é a formação dos professores. Questões de ordem prática e de infraestrutura, como a necessidade de atualização e manutenção constante dos laboratórios de informática nas escolas públicas, também são desafiadoras.

Na última década, autores brasileiros vêm se debruçando sobre o tema da tecnologia como suporte para o ensino de música (MASUTTI; NÉSPOLI, 2010; SILVA *et al*, 2010; KRÜGER, 2006; NAVEDA, 2006; SOUZA, 2006; PEREIRA; BORGES, 2005; KRÜGER *et al*, 2003; CABRAL *et al*, 2001; entre outros).

No entanto, a efetiva apropriação dessas ferramentas no ensino de música em escolas regulares demanda a discussão de uma extensa agenda. Por um lado, há que se observar fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos e metodológicos que as respaldem. Por outro, é preciso considerar a natureza e a qualidade das interações e do fazer musical por elas promovido.

Este projeto de pesquisa tem como objeto a utilização da plataforma de educação musical *Turma do Som* como suporte ao ensino de música do 2º ao 5º ano da escola regular. Essa plataforma tem sido desenvolvida como iniciativa da Daccord Music Software, em conjunto com educadores musicais com larga experiência. O software consiste em um conjunto de ferramentas que promovem o aprendizado musical de maneira lúdica e criativa, com a utilização de jogos e a apresentação do conteúdo em formato de histórias, que oferecem situações interativas e instigantes (Figura 1).

FIGURA 1 – Tela de abertura do Turma do Som.

Fonte: Daccord Music Software, 2011.

Os conteúdos dessa plataforma foram concebidos para permitir uma experiência musical direta, envolvendo a experimentação, a escuta de um repertório variado, a performance em instrumento virtual, a execução em tempo real, a gravação e a reprodução, a criação livre e dirigida. Partindo de elementos musicais básicos, o aluno é levado a aplicar o conhecimento adquirido em motivadoras situações de jogos. São criadas oportunidades para que os alunos compartilhem sua produção musical, como a chamada “mostra virtual”.

O projeto foi concebido com base em teorias contemporâneas de educação musical e em vigilante sintonia com as práticas calcadas na criação, na performance e na apreciação. A concepção adotada baseia-se nas contribuições de Swanwick (1979; 1994), em especial, no Modelo C(L)A(S)P.

O software inclui diversas propostas que envolvem atividades realizadas fora do computador, a interação e a troca de experiências, o aprendizado colaborativo, a movimentação, a experimentação, a criação, a pesquisa, a construção de instrumentos e outros desafios. As ferramentas como os jogos e o próprio contato com o computador motivam o aluno a continuar utilizando o software mesmo depois da aula. Todos os conteúdos e jogos trabalhados em aula permanecem disponíveis para acesso do aluno.

Descrição da plataforma

Visões

A plataforma inclui três módulos: o *do aluno*, o *do professor* e o *de gestão*. O *módulo do aluno* é estruturado em 25 aulas, chamadas de "episódios". Cada episódio aborda um conteúdo específico, cumulativo ou não, distribuído entre os seguintes temas: timbre e intensidade; tempo; alturas; estruturação. Os episódios vão sendo destravados gradativamente pelo professor. Além disso, é facultado a ele redefinir a sequência das aulas. Cada episódio é concebido para ter uma duração estimada de 25 a 40 minutos, contemplando três momentos:

1º) Aula: contém apresentação do conteúdo, introdução temática, textos explicativos, trechos musicais para apreciação e propostas de atividades; o conteúdo é apresentado através de animações, em formato semelhante a desenhos animados, de forma a trazer maior envolvimento do aluno;

2º) Hora do jogo (*playtime*): consiste em jogos voltados para fixação do conteúdo e desenvolvimento de habilidades; inclui tutorial explicativo e mecanismos de *feedback*, como mensagens de acerto e de erro, explicações, etc.;

3º) Revisão: traz o resumo do conteúdo da aula e de sua relação com os respectivos jogos, também através de animações; inclui propostas de novos desafios e estudos independentes.

O *módulo do aluno* conta também com uma "sala secreta", que é o ateliê de criação musical, representado pelo jogo *Trilho Sonoro*, ferramenta de edição e armazenamento dos produtos musicais (Figura 2).

FIGURA 2 – Interface do jogo Trilho Sonoro.

Fonte: Daccord Music Software, 2011.

O *módulo do professor* contém, além dos episódios, a listagem dos conteúdos e das habilidades a serem trabalhados, sugestões de como conduzir as atividades com os alunos, referências de materiais complementares, indicações de leitura, estratégias de avaliação e outros. São oferecidas as ferramentas *chat* e fórum de discussão, além de um espaço onde ele possa compartilhar sugestões. No portal os professores podem agrupar-se ao redor de temas, discutir e sugerir referências, músicas, vídeos e textos interessantes para cada aula, complementando o material didático.

O *módulo de gestão* oferece inúmeras ferramentas para o acompanhamento da utilização da plataforma e do aproveitamento dos alunos: perfil da turma, pontuação e tempo de uso médio e individual em cada jogo, elementos de maior ou menor dificuldade, escolhas musicais e menus utilizados para criação, repertório ouvido e outras.

Conteúdos

Os conteúdos são distribuídos em quatro blocos temáticos: *sons* (que inclui timbre, paisagem sonora, intensidade, acústica e ecologia sonora), *tempo* (andamento, pulso, ritmo e acento métrico); alturas (grave e agudo, subidas e descidas, notas musicais e melodias);

estruturação (frases, seções, acompanhamento, arranjo, gênero e contexto). Todos os conteúdos são abordados a partir da relação entre estes no cotidiano das crianças e na música.

A maioria dos jogos envolve a percepção musical, ora mais global e intuitiva, ora mais focalizada e analítica, e incluem: identificação de timbres, alturas, padrões melódicos, padrões rítmicos, estilos, sincronização de andamento (Figura 3) e de métrica (compassos), realização musical de ouvido e outros. O repertório de apreciação musical inclui peças de estilos diversos, selecionadas a partir dos conteúdos abordados, além dos produtos musicais criados pelos alunos e disponibilizados para a apreciação pelos demais.

FIGURA 3 – Jogo de sincronização de andamento.

Fonte: Daccord Music Software, 2011.

A performance musical é viabilizada em atividades e jogos que envolvem a execução e sincronização de ritmos (modos rítmicos, melodia e acompanhamento), a partir da leitura gráfica, e a modalidade instrumento virtual, que permite a realização de melodias, de improvisações e de composições em tempo real.

Os jogos de criação incluem a organização de motivos musicais, a invenção de variações de um tema a partir da escolha de vários parâmetros musicais e, especialmente, a utilização do *Trilho Sonoro*, editor extremamente versátil e de interface lúdica e intuitiva.

Método

Esta pesquisa é de natureza quantitativa e caracteriza-se como de delineamento descritivo, conduzida a partir da análise do desempenho dos alunos nos jogos e de seus produtos musicais, salvos no próprio software. A amostra é não probabilística selecionada por tipicidade (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 170), com recorte transversal entre os produtos musicais de alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas de Recife.

O objetivo da pesquisa é traçar a relação entre três parâmetros: *utilização do software*, *desempenho nos jogos* e *resultados atingidos* na *criação musical*.

A *utilização do software* inclui as seguintes métricas: frequência e repetição das aulas; repetição da escuta de trechos musicais; repetição da utilização dos *toys*; pontuação média e desvio padrão nos jogos; percentual e natureza dos erros; tempo passado em cada jogo.

O *desempenho nos jogos* será medido conforme o sistema de pontuação específico a cada um deles; no caso de repetição dos jogos pelo aluno, será criada uma curva de desempenho.

A *criação musical* será avaliada segundo os critérios derivados da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1994; SWANWICK; TILLMAN, 1986), amplamente discutida na literatura (SWANWICK, 2008; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; RUNFOLA; SWANWICK, 2002; FRANÇA; SWANWICK, 2002, e outros).

Resultados esperados

A plataforma *Turma do Som*, dada sua capacidade de extrair informações sobre o uso de cada jogo por cada aluno, permite inúmeras análises. Com esta pesquisa pretendemos esclarecer as seguintes questões:

a) qual a relação entre a frequência e repetição de aulas pelos alunos e sua curva de desempenho nos jogos?

b) existe relação entre as preferências de escuta dos alunos e suas escolhas na composição dentre os menus disponíveis (sons do cotidiano e musicais, alturas, padrões rítmicos, instrumentos e outros)?

c) existe relação entre o repertório ouvido e a estruturação da composição (elementos utilizados e forma)?

d) qual o nível de desenvolvimento musical revelado nas criações dos alunos?

O estudo oferecerá dados inéditos no Brasil quanto ao aprendizado musical por meio do computador, no contexto e na faixa etária estudados, além de apontar revisões necessárias no conteúdo e na operacionalidade do software.

Referências

CABRAL, G. *et al*. D'Accord Guitar: an Innovative Guitar Performance System. In: HUITIÈMES JOURNÉES D'INFORMATIQUE MUSICALE, 2001, Bourges. *Anais*... Bourges, 2001.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-42, 2002.

KRÜGER, S. E. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 75-89, 2006.

KRÜGER, S. *et al*. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 158-175.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do Saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHMANN, A. C; SLOBODA, J. A; WOODY, R. H. *Psychology for musicians*: understanding and acquiring the skills. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 25-43.

MASUTTI, F. B.; NÉSPOLI, E. O software livre PD: possibilidades de uso em processos de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... Goiânia: ABEM, 2010. p. 1.675-1.682.

NAVEDA, L. A. B. Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 65-74, mar. 2006.

PEREIRA, E. P. R.; BORGES, M. H. J. Computador, multimídia e softwares na educação musical: uma experiência interdisciplinar em escola pública de ensino formal. In: CONGRESSO ANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 1.011-1.019.

RUNFOLA, M.; SWANWICK, K. Developmental characteristics of music learners. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.) *The new handbook of research on music teaching and learning*: a project of the Music Educators National Conference. Oxford: Oxford Press, 2002. p. 373-397.

SILVA, G. *et al*. Tecnologias da Informação e Comunicação na formação do professor de música da região sul do Brasil: três estudos de caso. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... Goiânia: ABEM, 2010. p. 2204.

SOUZA, C. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 99-108, mar. 2006.

SWANWICK, K. Reflection, theory and pratice. *British Journal of Music Education*, Cambridge University Press, n. 25, p. 223-234, 2008.

SWANWICK, K. *Musical knowledge*: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education,* v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.

Do sopro à compreensão: o desenvolvimento de uma atividade de prática musical em sala de aula

Adriano Elias
UFPA
adrianooelias@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência descreve o desenvolvimento de uma atividade de prática musical em sala de aula, no âmbito do estágio obrigatório em Educação Musical, que fez uso de fontes sonoras alternativas, como garrafas de vidro. Tais materiais foram utilizados pelos alunos como instrumento de sopro, com alturas definidas, afinados através de preenchimento de água. A execução musical foi realizada com auxilio de um sistema de notação simplificado, concebido com o intuito de facilitar a comunicação de determinadas ações, além de buscar a compreensão de princípios da escrita musical padrão pelos discentes. A experiência demonstrou que materiais alternativos possibilitam a realização de atividades de prática musical que objetivam o interesse e o aprendizado dos alunos.

Palavras chave: Fontes sonoras alternativas, sistema de notação musical simplificado, prática musical em sala de aula.

Introdução

Um dos grandes desafios do educador musical, inserido no contexto do sistema público de educação, é de promover atividades que permitam a construção de saberes musicais, seja de execução, apreciação ou composição. Limitações de infra-estrutura e turmas com alta concentração de alunos são fatores que dificultam a realização de uma prática musical de qualidade. Portanto, achar soluções que viabilizem o aprendizado dos discentes passa a ser uma das funções primordiais do educador. (FREIRE, 1996).

Tendo consciência de tais suposições, a prática musical relatada teve como princípio a utilização de pequenas garrafas de vidro (com volume de 110 ml), afinadas por meio de preenchimento de água e executadas como um instrumento de sopro. Raymond Murray Schafer (1991) afirma que os sons musicais podem ser criados a partir de diversos materiais encontrados no ambiente e tal pensamento pode justificar o emprego dos materiais descritos. Porém, vale ressaltar que a utilização de tais instrumentos alternativos foi objetivada somente com o intuito de promover a prática musical entre os alunos, ou seja, não se buscou em nenhum momento, um treinamento técnico direcionado ao aprendizado de um instrumento musical específico.

Para auxiliar a prática de execução musical fez-se necessário a concepção de um sistema de notação simplificado. A criação teve como referência princípios da escrita musical padrão e o *Musicograma* desenvolvido por Jos Wuytack e Graça Boal Palheiros (1995). Tal

sistema concebido foi intitulado “Vidrograma” e serviu como meio de comunicação para a realização de determinadas ações pelos discentes.

O contexto em que se realizou a proposta educacional foi em um Colégio Estadual, localizado na cidade de Curitiba, em uma turma de 8° série do Ensino Fundamental com 29 alunos matriculados. Tal experiência foi originada de uma disciplina da graduação de prática docência. A atividade musical desenvolvida teve como motivação a falta de materiais oferecidos pelo colégio para a aula de música. Tal limitação é decorrente do fato de que na disciplina de Arte, a área privilegiada no contexto descrito era a de Artes Visuais, tendo em vista que o professor responsável pela referente turma possuía formação nesta área específica e ministrava aulas desse conteúdo.

Garrafas como instrumento musical

A escolha dos materiais empregados na prática musical descrita foi motivada pelo timbre, possibilidade de afinação e facilidade técnica de execução dos mesmos. Outros fatores que favoreceram a utilização de garrafas de vidro como instrumentos musicais foi o baixo investimento na aquisição e facilidade de transporte dos materiais.

A atividade prática de execução musical foi determinada por aspectos e limitações do próprio material. Em uma experiência educacional semelhante, Rodrigo Serapião Batalha (2009), descreve características do instrumento musical alternativo e suas possibilidades de execução:

> “A utilização da garrafa como instrumento de sopro segue o mesmo princípio da flauta de Pan (pedaços de bambus amarrados uns aos outros), mas uma flauta produzida com dez peças de bambu corresponde à largura de três garrafas juntas. Assim, a prática musical propriamente dita (dentro de um repertório tonal/modal que envolve melodia, harmonia e contraponto) não decorre de um procedimento individual, pois a largura do corpo da garrafa torna os gargalos demasiadamente distantes entre si, além de não ser possível a mesma pessoa soprar simultaneamente em mais de uma garrafa.” (BATALHA, 2009, p.129)

Levando em consideração tais aspectos e limitações, a atividade de prática musical relatada foi desenvolvida organizando os alunos em grupos, ficando cada membro do grupo responsável pela execução de uma nota. Os trechos musicais escolhidos para a atividade eram compostos de cinco diferentes alturas de nota, deste modo, os grupos continham cinco integrantes.

Cada garrafa de vidro de 110 ml possui uma tessitura de aproximadamente duas oitavas, do Fá3 (com o seu interior vazio) até o Eb5 (com seu interior quase completamente preenchido). Para o desenvolvimento das atividades práticas, as garrafas eram previamente afinadas de acordo com o fragmento musical a ser executado.

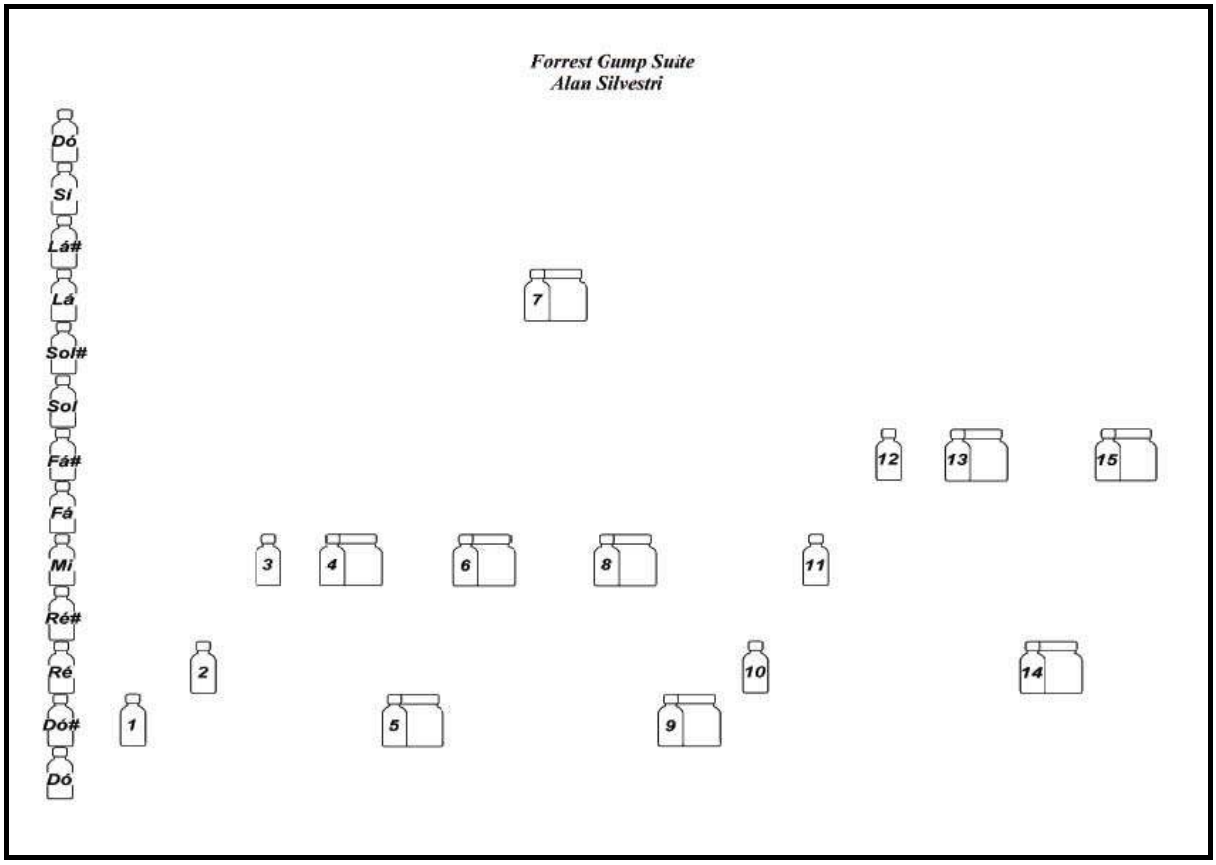
O Vidrograma

Tendo em vista a importância de representações visuais para uma melhor compreensão do fenômeno musical (WUYTACK; PALHEIROS, 1995, p.52), o vidrograma serviu como uma relevante ferramenta para a realização da prática musical descrita.

Tal sistema de notação musical simplificado privilegiou a representação de alturas e indicações de execução sucessiva ou simultânea das mesmas. Entretanto, aspectos relacionados à dimensão temporal, duração precisa de eventos sonoros, foram suprimidos do sistema, tendo em vista que o objetivo principal era a compreensão da escrita e execução de alturas.

Os fragmentos musicais escolhidos para a execução em sala de aula foram o início das composições de Alan Silvestri (1950), “Forrest Gump Suite” e de Richard Strauss (1869-1949), “Also sprach Zarathustra”. Tais trechos musicais escritos no vidrograma eram entregues aos alunos, e estes em grupo, decifravam e executavam o sistema. Segue abaixo o Vidrograma da composição de Alan Silvestri:

FIGURA 1 – Vidrograma



Fonte: Adriano Elias, 2010.

Conclusão

O resultado desta atividade de prática musical utilizando fontes sonoras alternativas e um sistema de notação musical simplificado foi positivo, no sentido que proporcionou a construção de saberes musicais pelos alunos.

No ensino de música, não existem pessoas predestinadas ao entendimento, todos possuem certos conhecimentos e possibilidades de desenvolvimento musical. Segundo John Sloboda (2008), assim como a utilização da linguagem não é restrita aos lingüistas, a música também não é de uso e compreensão exclusiva dos músicos, de forma geral, todos os seres humanos são naturalmente musicais.

Neste sentido, propostas educacionais na área musical se tornam motivadoras, pois os alunos já possuem certa vivência musical e tais conhecimentos pré-existentes podem servir como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos (FREIRE, 1996).

Referências

BATALHA, Rodrigo S. Desenvolvimento musical na orquestra de garrafas: um diálogo entre a experiência educacional e a pesquisa acadêmica. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 124-132, 2009.

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

SCHAFER, Raymond M. *O ouvido pensante.* São Paulo: Ed. Unesp, 1991, p. 299.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música.* Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

WUYTACK, Jos & BOAL PALHEIROS, Graça. *Audição Musical Activa. Livro do professor e Livro do aluno.* Porto: AWPM – Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

Educação Musical Inclusiva: Aulas de Violoncelo em Grupo para Crianças e Adolescentes com Diagnóstico de Autismo e sem Diagnóstico de Transtorno

Jessika Castro Rodrigues
UEPA
jessika.rodrigues@uol.com.br

Áureo Del de Freitas Junior
UEPA

Letícia Silva
UEPA

Resumo: Segundo o DSM e o CID-10 o transtorno autista é definido como um transtorno invasivo do desenvolvimento. As dificuldades enfrentadas pelo autista envolvem transtornos de interação social, da comunicação e da função simbólica. De todas as características do autismo, que lhe é mais própria são os Déficits Sociais. Pesquisadores têm investigado formas de promover uma melhor qualidade de vida aos indivíduos com este transtorno. Na área de educação musical já se encontram estudos cujos objetivos são investigar possibilidades de beneficiar o desenvolvimento da criança autista por meio da educação musical. Dessa forma, objetivamos com este estudo analisar as possibilidades de educação musical para crianças e adolescentes com diagnóstico de Autismo junto com crianças e adolescentes sem nenhum transtorno crônico. Foram selecionados cinco (n=5) participantes, sendo três (n=3) alunos com diagnóstico de autismo e dois (n=2) alunos sem nenhum transtorno. Como instrumento de avaliação utilizou-se a *Escala de Verificação do Aprendizado Musical*. Os resultados encontrados indicam que seria importante a verificação de cada momento vivido durante a intervenção. Fica, portanto, a sugestão de que se realize outra intervenção, utilizando a observação participativa e registrando por meio de filmagem o comportamento dos estudantes durante as aulas para que sejam captados resultados mais palpáveis.

Palavras chave: autismo, música, intervenção, desenvolvimento.

O Autista e a Música

O autismo é definido dentro de transtornos globais do desenvolvimento envolvendo um comprometimento severo e invasivo, que apresenta características específicas, conhecida e adotada internacionalmente como Tríade de Lorna Wing (1928), por envolver transtornos de interação social, da comunicação e da função simbólica. Dados epidemiológicos relatam taxas de prevalência de 2 casos por 10 mil habitantes, sendo mais comum em meninos do que em meninas, sendo tipicamente relatadas razões de 4:1 ou 5:1. (CAMARGO, 2005)

O prognóstico de autismo é variável, mas Gadia e Tuchman (2004) relatam que programas de intervenção precoce podem fazer uma diferença importante e produzir ganhos

significativos e duradouros. A disponibilização de serviços educacionais e comunitários poderá mudar o prognóstico de autistas em longo prazo.

A utilização da música como terapia em autistas tem chamado à atenção de pesquisadores. Entre os benefícios que a intervenção com a música oferece estão: (a) desenvolvimento de interações sociais mais adequadas; (b) A improvisação de comportamentos; (c) Nas habilidades musicais trazendo melhoras nos sintomas do autismo; (d) Na compreensão e no desenvolvimento de domínios cognitivos, emocionais e sociais; (e) E na percepção.

No entanto, a música para pessoas com diagnóstico de autismo geralmente é tratada como uma forma de terapia, como musicoterapia. Porém, em se tratando de Educação Musical é necessário que se note o avanço do conhecimento como possibilidade de estabelecer comunicação do autista com o mundo que a cerca, por meio do "aprendizado" da música.

O Autista e a Educação Musical

Esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar o aprendizado musical de crianças e adolescentes com autismo e crianças e adolescentes sem o transtorno. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: avaliar o desenvolvimento do aprendizado musical de cada estudante e identificar as dificuldades no aprendizado musical encontradas pelos estudantes com e sem o transtorno.

A pesquisa foi vinculada a Universidade Federal do Pará, pela Divisão de Inclusão Social (DIS) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (UFPA), com fomento de Bolsas de Extensão Proex para estudantes de graduação.

A intervenção foi realizada no Laboratório do Programa Cordas da Amazônia (PCA) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Aconteceu no período de 06 de abril a 24 de junho de 2010.

Foram selecionados cinco (N=5) participantes, com idade entre dez e quatorze anos, de ambos os gêneros, sendo três (n=3) crianças e adolescentes diagnosticados com autismo e duas (n=2) crianças e adolescentes sem nenhum transtorno crônico.

Foi formada uma turma heterogênea de violoncelo atendida pelo turno da tarde às terças e quintas. Ocorreu um total de 20 aulas, sendo que a duração de cada aula era de 45 minutos.

Os estudantes foram iniciados musicalmente por meio da vivência lúdica, onde ao mesmo tempo em que aprenderam a conhecer as notas, figuras musicais, claves, compassos,

pausas, ritmos e ler partituras, iniciaram o ensino do Violoncelo, sem os rigores técnicos importantes.

Foi realizada uma entrevista com os responsáveis dos estudantes com autismo antes das aulas, nas quais colocavam as principais características da síndrome apresentada pelos estudantes em sua vida diária, como no comportamento em grupo, na reação ao contato físico de pessoas estranhas, na reação ao barulho, no atender a comandos, nas dificuldades de visão e audição, nas características da síndrome como estereotipias e convulsões.

Para verificar o repertório comportamental relacionado ao aprendizado musical do instrumento violoncelo antes, durante e depois das aulas, foi utilizada a Escala de Verificação do Aprendizado Musical (Tabela 1). A escala avalia a técnica instrumental e a teoria musical. A escala foi composta inicialmente por cinco itens referentes à técnica instrumental do violoncelo, um item referente ao entendimento teórico, e um item referente a atenção do aluno (DEFREITAS, 2007). A escala é composta de duas partes: na primeira parte, os avaliadores independentes avaliam os estudantes e respondem "Sim" ou "Não" para os cinco quesitos operacionalizados *a priori* para cada comportamento. Na segunda parte, os avaliadores independentes preenchem a Escala Likert de 10-pontos de acordo com as respostas preenchidas na primeira parte. Os dados obtidos com a aplicação foram organizados e analisados a partir de programa estatístico: Microsoft Office Excel (EXCEL). A avaliação com a Escala foi realizada três (n=3) vezes obedecendo a um intervalo entre elas de dez (n=10) aulas.

Tabela 1 – Escala de Verificação do Aprendizado Musical

Operacionalização dos itens da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical
Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM): Mantém o instrumento ligeiramente inclinado para a direita; Mantém a cabeça na posição correta; Mantém os pés na posição correta, encontram-se paralelo ao chão; Mantém o joelho da perna esquerda atrás do violoncelo e não no lado; Mantém a coluna ereta.
Posição da Mão Esquerda (PME): Toca com os dedos ligeiramente afastados; Toca com o polegar paralelo ao 2º dedo; Mantém o pulso em posição intermediária nem muito auto e nem muito baixo; Toca com o nível do braço esquerdo apropriado em relação à corda usada; e Toca com a mão arredondada, Toca com a mão relaxada.
Posição da Mão Direita (PMD): Toca com o dedo mindinho na posição correta. Não coloca sobre a madeira; Toca com os dedos ligeiramente afastados; Toca com flexibilidade do pulso e antebraço; Toca com o dedo indicador na posição correta. Semelhante a um

gancho; e Mantém o pulso em posição intermediária: nem muito auto e nem muito baixo.
Qualidade do Som (QS): Toca com o arco paralelo ao cavalete; Toca sem esbarra nas cordas; Toca com o som apropriado (arco na corda); Toca com a velocidade do arco apropriada; e Toca com o arco entre o espelho e o cavalete.
Afinação (A): Mantém os dedos ligeiramente afastados; Mantém o 4º dedo sobre a referência; Mantém o 3º dedo sobre a referência; Mantém o 1º dedo sobre a referência; e Mantém os dedos na corda durante uma sequência de notas ascendentes e/ou descendente.
Entendimento Teórico (ET): (1) Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula; (2) Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula; (3) Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula; (4) Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula; e (5) Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula.

Fonte: DEFREITAS (2007)

Para a realização desta pesquisa, nas aulas de violoncelo contou-se com a presença de um professor e um monitor com conhecimento acerca do instrumento musical. A cada aula o monitor preenchia um relatório de observação colocando as dificuldades e as facilidades de aprendizado de cada estudante, podendo oferecer sugestões ao professor, o que também foi utilizado para esta pesquisa.

Educação Musical Inclusiva

Os participantes foram identificados com as cinco primeiras letras do alfabeto. Os ALUNOS A, D e E tem o transtorno autista e os ALUNOS B e C não apresentam nenhum transtorno.

Em linhas gerais, em se tratando de *Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM)* os Alunos com o transtorno Autista tiveram um rendimento de 47,3%, enquanto que os estudantes sem o transtorno apresentaram um rendimento de 68% na Escala de Verificação de Apresenzagem Musical.

Em relação a P*osição da Mão Esquerda (PME)* os Alunos com o transtorno Autista tiveram um rendimento 33,3%, enquanto que os estudantes sem o transtorno apresentaram um rendimento de 53,3%.

Na categoria *Posição da Mão Direita (PMD),* os Alunos com o transtorno Autista tiveram um rendimento de 16,6%, enquanto que os estudantes sem o transtorno apresentaram

um rendimento de 36,6%. Esta categoria demonstrou baixo rendimento porque não era o propósito da intervenção a utilização do arco. O interesse era a posição da mão esquerda nas cordas para fazer as notas, ficando para a mão direita o pizzicatto.

Na categoria *Qualidade do Som (QS)* os Alunos com o transtorno Autista tiveram um rendimento de 27,7%, enquanto que os estudantes sem o transtorno apresentaram um rendimento de 59,9%.

Na categoria *Afinação (A)* os Alunos com o transtorno Autista tiveram um rendimento de 29,9%, enquanto que os estudantes sem o transtorno apresentaram um rendimento de 59,9%. Esta categoria geralmente é observada por eles necessitando às vezes de uma chamada de atenção para que eles observassem a posição do dedo.

Na categoria de *Entendimento Teórico (ET)* os Alunos com o transtorno Autista tiveram um rendimento de 55,5%, enquanto que os estudantes sem o transtorno apresentaram um rendimento de 68,3%.

Os resultados apresentam que em todas as categorias os alunos com transtorno autista apresentam um rendimento mais baixo que os estudantes sem o transtorno. Mas mesmo que mais lentamente os alunos com transtorno autista apresentam resultado positivo quando conseguiram tocar as músicas do conteúdo.

A avaliação foi feita individualmente, o que causou dificuldade para o ALUNO D e ALUNO E. Ao entrarem sozinhos em sala e sentarem em um lugar determinado para a avaliação, quebraram sua rotina de entrarem juntos e cada um sentar no lugar de costume, causando-lhes desconforto.

A cada avaliação correspondia um aumento de dificuldade no aprendizado musical, o que pode ter contribuído para a diminuição do desempenho verificado na 3ª avaliação. O fato de a avaliação ser feita em um momento determinado pode ter sido o motivo de uma resposta menos satisfatória, podendo, portando ser mais eficiente e mais realista a avaliação contínua dos estudantes. Foi o que ocorreu com o ALUNO D durante a 3ª avaliação: queria pintar, se levantou da cadeira, pediu o piloto e se dirigiu ao quadro. O professor permitiu que ele o fizesse e depois continuou a avaliação.

Nas duas primeiras semanas de aula os pais dos estudantes estavam presentes em sala para que os autistas se sentissem seguros. Os pais aprendiam e reforçavam o aprendizado em casa para os filhos. Consideramos, portanto os pais como figura essencial para o desenvolvimento musical dos estudantes.

No primeiro mês havia dificuldade de interação social. As atividades com esta proposta não tiveram êxito durante este período, após este período todos vem gradativamente

interagindo conhecendo uns aos outros pelo nome, cantando, brincando, participando das atividades em conjunto e até apresentando iniciativa de chamar o outro para uma travessura, como fez o ALUNO D que batia no violoncelo e chamava cada colega pelo nome para fazer o mesmo junto com ele.

Mesmo estando em turmas de crianças sem o transtorno, os autistas às vezes necessitam de cuidado personalizado como foi o caso do ALUNO E que durante uma aula apresentou aversão ao som do saxofone que estava sendo tocado do lado de fora da sala e reagiu gritando, chorando e dizendo que estava com muita dor de cabeça.

Os resultados encontrados indicam que seria importante a verificação de cada momento vivido durante a intervenção. A exigência de resultados imediatos em uma avaliação estanque pode ter causado bloqueio nas respostas. Fica, portanto, a sugestão de que se realize outra intervenção, utilizando a observação participativa e registrando por meio de filmagem o comportamento dos estudantes durante as aulas para que sejam captados resultados mais palpáveis.

Referências

CAMARGO, W. Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: 3º milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência; 260p. 2005

DEFREITAS, A. Comportamentos verbal e não verbal: como se usam. **Anais do I Seminário de Pesquisa do Instituto de Ciências da Arte** – UFPA, v. 1, 2007.

DEFREITAS JR, Á**;** NOBRE, J**;** CASSEB, M. Aprendizado musical de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. In: II Seminário de Extensão do Instituto de Ciências da Arte, 2008, Belém, Anais eletrônicos.

DEFREITAS JR., Á**;** NOBRE, J**;** SILVA, L. e Col.. Aprendizado musical de estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – TDAH. In: III Seminário de Extensão do Instituto de Ciências da Arte, 2009, Belém, Anais eletrônicos.

GADIA, C.A.;TUCHMAN, R. e ROTTA, N.T. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, vol. 80, n.2, 2004.

LAMPREIA, C. Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. **Psicologia em Estudo** vol.8, n.1. 2003 Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a08.pdf]. Acesso em 11 de maio de 2009

LEBOYER, M. Autismo Infantil – **fatos e Modelos**. 2ª edição, Campinas-SP, Ed.,Papirus, 1995.

Ensino do Piano em Projeto Social: ferramenta de inclusão social

Paula figueirêdo da silva
FMA/ UEMA
paulafigueiredo20@hotmail.com

Resumo: O propósito deste artigo é apresentar uma experiência em educação musical desenvolvida pelo Teatro Arthur Azevedo, principal teatro da cidade de São Luís do Maranhão. Trata-se de um Projeto Social que há cinco anos vem oferecendo educação musical através de aulas gratuitas de piano e canto coral, beneficiando crianças e adolescentes da rede pública estadual, além de desenvolver simultaneamente uma atividade de formação de plateia.

Palavras chave:projeto social, educação musical, inclusão social

Introdução

O Projeto Núcleo Arte-Educação (NAE), idealizado pelo Teatro Arthur Azevedo em 2005, começou a funcionar em 2006 com o oferecimento de aulas gratuitas de Teatro, para crianças e adolescentes de 07 a 18 anos matriculados em escolas da rede estadual de ensino. Em 2007, foram incluídas a Dança e também a Música, através do ensino de Canto Coral e Piano. Desde então os cursos vêm sendo oferecidos de forma ininterrupta.O Teatro disponibiliza seus espaços (salas de dança, coral, palco) e seus pianos para a realização das aulas, ensaios e apresentações.

Após cada módulo – de duração semestral – ocorre o Espetáculo de Encerramento para os cursos de coral, teatro e dança e o Recital de Piano. Assim, os alunos têm a oportunidade de apresentar o resultado de seus esforços durante o semestre e, ainda, torna-se um espaço importante para a divulgação da arte em todos os seus aspectos, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e envolvendo a participação de familiares e amigos. Estes eventos contribuem para a formação de plateia, oferecendo acesso democrático a este tipo de manifestação cultural, trazendo esta vivência de volta à realidade maranhense e motivando a procura por parte do público.

Justificativa

No Maranhão, assim como no restante do Brasil, são insuficientes os locais que ofereçam ensino gratuito de instrumentos musicais. Tornando-se oportuno um estudo detalhado das contribuições que o projeto em questão têm oferecido à sociedade ludovicense.

Problematização do tema

No Brasil tivemos um período de quase quatro décadas de ausência de educação musical nas escolas. Neste período, foram e continuam sendo de grande contribuição, os projetos sociais de música. Desta forma, este estudo questiona: qual a contribuição que o Projeto Núcleo Arte-Educação (NAE) tem oferecido à educação musical em São Luís?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Verificar as contribuições que o projeto do NAE, através do ensino do piano, oferece ao desenvolvimento das crianças e jovens carentes participantes e seu consequente impacto social nas comunidades envolvidas.

Objetivos Específicos

● Avaliar a influência da música para a auto-estima e odesenvolvimento individual e social dos jovens.

● Identificar se os alunos participantes possuíram desempenho mais significativo na escola regular.

● Investigar a qualidade da inserção cultural dos familiares pela participação nas atividades de encerramento e na construção do hábito de frequentar teatros.

● Analisar em que medida os projetos sociais contribuem para manter a prática da Música Erudita na sociedade maranhense.

● Averiguar a importância da aprendizagem musical como fator de inclusão social.

Referencial teórico

Desde a Grécia antiga discutem-se os efeitosda música para a educação do ser humano. Um estudo de longo prazo, onde crianças foram acompanhadas durante seis anos (de 1992 a 1998), foi realizado por Bastian (2009) em Berlim, e demonstrou que o aprendizado de um instrumento musical pode influenciar beneficamente as aptidões cognitivas, criativas,

estéticas, sociais e psicomotoras, entre outras. Na Austrália um estudo feito por Pascoe (2005) mostra resultados semelhantes e no Brasil podemos citar o estudo que Bréscia (2003) realizou em São Paulo.

Bastian, ao se referir à forma como a política se comporta em relação à formação e à cultura e em especial à cultura da educação afirma:

> No que diz respeito ao campo da música, só muito lentamente os responsáveis começam a compreender que o envolvimento com a música, possivelmente desde a mais tenra infância, tem comprovados efeitos positivos no desenvolvimento dos jovens (BASTIAN, 2009, p.33).

Logo em seguida, o autor questiona que, diante dos resultados das pesquisas interdisciplinares atuais sobre o efeito da música e da prática da música, não deveriam os políticos responsáveis pela cultura, assim como os Ministérios da Educação de todos os países "tudo arriscar, a fim de erradicar o escândalo da negligência da educação na sociedade?" (BASTIAN, 2009, p.33).

No Brasil, segundo Fonterrada(2007, p. 28), com a reforma do ensino de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº. 5692/71), a música perdeu espaço no currículo das escolas de ensino fundamental e médio, voltando a se dar quase exclusivamente em escolas especializadas À medida que a educação musical perdia espaço nas escolas, ganhava nos projetos culturais de cunho social. Citando novamenteFonterrada (2007, p.29): "Esses projetos continuam a ser realizados hoje e têm originado uma série de ações empreendedoras, que contribuem para o avanço da educação musical no país". Logo, é evidente a importância dos projetos sociais para com a manutenção do ensino musical em nossa sociedade, sendo uma importante ferramenta no processo pedagógico-musical no período de redução do ensino de música na escola regular.

Santos (2006) comenta que nas últimas duas décadas houve forte ascensão de projetos sociais que focam o ensino da música no contexto sociocultural dos alunos. Alguns exemplos que funcionaram podem ser citados, como o programa oferecido pelo governo da Venezuela que em 30 anos já atendeu a quase 400.000 jovens (LAKSHMANAN, 2005). No Brasil, só para citar alguns, temos o Projeto Villa-Lobinhos na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Meninos do Morumbi e o Projeto Guri no Estado de São Paulo. Kleber (2008, p.2) que estudou dois dos projetos acima citados (P.Villa-Lobinhos e A. Meninos do Morumbi), afirma que o objetivo deles "é congregar crianças e jovens, atingidos pela desigualdade social, e realizar um trabalho socioeducativo voltado para o exercício da cidadania". Bréscia (2003, p 142), afirma que "o Projeto Guri é uma das atividades mais

promissoras da atualidade para auxiliar empenhos de caráter preventivo em relação a problemas psico-sociais de crianças e adolescentes". Sendo assim, Kater comenta os benefícios provindos de Projetos Sociais de Música:

> O projeto, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão– a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização (KATER, 2004,p.46).

Considerando que em nosso estado os jovens, em especial os provenientes da escola pública, têm poucas possibilidades de contato com o ensino musical, a existência de um local que ofereça educação musical como o que ocorre há cinco anos no Teatro Arthur Azevedo é fundamental. Mesmo com a Lei nº. 11.769/2008, que obriga o retorno da educação musical às escolas, temos que considerar valor do projeto em questão, uma vez que disponibiliza espaço físico com instrumentos musicais, o que será difícil de ser implementado nas escolas, em especial quando o instrumento em questão é o piano, por seu alto valor de aquisição.

Permitir que crianças provenientes de áreas sociais desfavorecidas aprendam a tocar um instrumento musical, historicamente considerado de elite, é uma forma de incrementar a auto-estima, além decolocá-lo em contato com uma cultura que não seria oferecida em outros ambientes de ensino.

As apresentações de final de semestre possibilitam a essas crianças e adolescentes a vivência única e engrandecedora da performance musical. "Na performance, identidades são definidas. Na e para a performance, auto-imagens são construídas. A performance é o espaço de transformação. Estar no palco possibilita um exercício único de alteridade" (HIKIJI, 2006, p.24). Ao término do semestre letivo, esses jovens, cuja maioria nunca havia participado de qualquer apresentação artística, e sequer frequentavam teatros, ficam imensamente gratificados e realizados, como é demonstrado pela continuidade dos alunos nos semestres seguintes e pela tristeza quando chega o momento de abandonar o projeto.

O projeto Núcleo Arte-Educação constitui uma proposta que tem contribuído para o desenvolvimento da educação musical em São Luís. De acordo com o coordenador do projeto, desde a implantação até fevereiro de 2011, último módulo concluído, mais de 600 alunos (incluindo também alunos de dança, teatro e canto coral) já foram beneficiados diretamente com os cursos e uma média de 15000 pessoas, entre alunos de escolas públicas e familiares dos alunos, já participaram das ações de formação de plateia oferecidas durante o calendário do Teatro Arthur Azevedo.

Metodologia

Este estudo, a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, tem como base uma pesquisa bibliográfica na área de Educação Musical, abrangendo livros, jornais, revistas especializadas e relatórios anuais do Projeto Núcleo Arte-Educação, além de gravações dos recitais de encerramento de cada módulo.

Inicialmente serão elaborados questionários padronizados e entrevistas estruturadas. Será feita a seleção de uma amostra significativa dos alunos que cursaram as aulas de piano no período de Janeiro de 2007 a Fevereiro de 2011 e seus respectivos responsáveis. Em seguida ocorrerá a pesquisa de campo, que será realizada Teatro Arthur Azevedo nos dias de aula ou reuniões com pais, além do envio de questionários para os ex- participantes. Nessa fase, os dados serão coletados através da aplicação dos questionários e entrevistas aos alunos, pais ou responsáveis, coordenadores do projeto e professores de piano. A revisão bibliográfica será feita ao longo de toda a duração do curso. Haverá a exposição dos principais pontos presentes nas entrevistas e diálogo com a literatura pesquisada

Referências

BASTIAN, H. G. *Música na Escola:*a contribuição do ensino da música no aprendizado e convívio social da criança. São Paulo: Editora Paulinas, 2009.

BRÉSCIA, V. P. *Educação Musical***:** bases psicológicas e ação preventiva.Campina, SP:Editora Átomo, 2003.

FONTERRADA, M. T. O. *De Tramas e Fios:*um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo : Editora Unesp, 2008.

_____. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 27-33, out. 2007.

HIKIJI, R. S. G. *A Música e o Risco:* etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical. São Paulo, Edusp, 2006.

KATER, . O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

KLEBER, Magali. Práticas Musicais em ONGs: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. *Fenix:Revista de História e Estudos Culturais*. V. 5, Ano V nº 2, 2008.

LAKSHMANAN, I. For Venezuela's poor, music opens doors: classical program transforms lives. *The Boston globe*,June 22, 2005. Disponível em: http://www.boston.com/news/world/latinamerica/articles/2005/06/22/for_venezuelas_poor_music_opens_doors/ .Acessoem 20/05/2010.

PASCOE,R. et al. *National Review of School Music Education*. The University of Western Australia.[s.n] AustralianGovernment 2005.

SANTOS, C. P:Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música: In: *Anais* do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006.

Ensino, pesquisa e extensão: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica

Valéria Poliana Silva
Unimontes
Lelapolly@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento que tem como foco as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias promovidas pelo Programa de Educação Tutorial (PET) no Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros. Tendo como objetivo central identificar as contribuições dessas atividades na formação acadêmica dos graduandos. Para isso, foi adotada uma metodologia que abrange os seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários; realização de entrevistas; registro fotográfico e gravação de áudio e vídeo. Acreditamos que com os resultados da pesquisa, poderemos contribuir para a conscientização da comunidade acadêmica quanto à importância de participar do programa de educação tutorial PET, buscando o desenvolvimento de novas metodologias para uma melhor formação de educadores musicais. Os dados por ora levantados apontam para um significativo enriquecimento na formação acadêmica dos participantes das atividades, bem como para o desenvolvimento do Curso de Artes/Música da Unimontes.

Palavras chave: Educação Musical, Formação acadêmica, GPAM[1].

Introdução

Nota-se que, nas Universidades brasileiras, as atividades encontram-se interligadas entre o ensino, pesquisa e a extensão, e que em torno disso, inúmeros projetos são desenvolvidos com finalidades diversas. Entre essas finalidades, podemos destacar os papéis vinculados ao desenvolvimento social. A respeito disso, Santos (2010) diz:

> (...) há de se afirmar que ensino-pesquisa-extensão apresentam-se hoje, no âmbito das universidades brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social, uma vez que o exercício de tais funções é requerido como dado de excelência na Educação Superior, fundamentalmente voltada para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes, à luz da apropriação e produção do conhecimento científico. (SANTOS, 2010, p.13)

[1] Grupo Pet Artes Música da Unimontes, sob tutoria do Prof. Ms. Luciano Cândido e Sarmento têm como objetivo desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão em música, bem como compreender e desenvolver a educação musical e assim promover o desenvolvimento sócio cultural dos sujeitos, destacando a importância da música no contexto escolar.

Dessa forma, é possível afirmar que as ações de ensino, pesquisa e extensão, ocorrentes nas universidades, estão articuladas com o compromisso social da educação superior com a sociedade. Vale ressaltar, que o beneficio em participar dessas atividades gera uma troca de conhecimentos que contribui diretamente para a formação do individuo. Conforme Corrêa (2007, p.17) o plano nacional de extensão publicado em 2009 conceitua a extensão universitária como, "o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade". Pretende-se com esse modelo de indissociabilidade a articulação entre universidade e sociedade gerando uma troca de conhecimentos mútuos. "A universidade, ao socializar e democratizar o conhecimento de que é detentora, por meio da Extensão, dissemina não apenas aos alunos e aos professores a pesquisa, mas, também, dá oportunidade à comunidade de troca de valores com ela" (ROCHA, 2007, p. 27). Sobre a relação universidade e sociedade através da Extensão Universitária, Rocha ainda nos dizer que,

> A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA, 2007, p. 27)

Pensando nesse dialogo e na importância dessa troca de conhecimento para a formação acadêmica, podemos notar que as atividades de extensão universitária estando vinculadas ao ensino e à pesquisa, abrem um leque de possibilidades gerando um novo espaço de aprendizagem que complementa a formação do acadêmico licenciando em Música, pois permitem colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, vivenciando o fazer profissional e desenvolvendo capacidade de análise e a crítica através da prática da pesquisa. Diante disso, propomos analisar as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias promovidas pelo Programa de Educação Tutorial (PET) no Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros. Vale destacar que o PET é um programa tutorial vinculado ao MEC e que tem como um dos princípios o modelo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O grupo em foco é o GPAM (Grupo PET Artes Música), do curso de Licenciatura em Artes-Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES. O grupo é formado por 13 acadêmicos sob a tutoria do professor mestre Luciano Candido e Sarmento, tendo como temática central a Música na Educação Básica.

As atividades desenvolvidas no GPAM estão diretamente articuladas com ações de ensino, pesquisa e extensão na área da música. Dentre essas atividades destacamos as participações em projetos de ensino e extensão já existentes no curso, apresentações e publicações em eventos científicos; organização de viagem em prol da qualificação profissional; promoção de eventos culturais, como a organização de um festival de talentos envolvendo toda a universidade; apresentações em eventos musicais, tendo como público alunos da educação básica; divulgação de eventos e realização de oficinas. O grupo também articula com a formação de grupos musicais com alunos das escolas públicas, e desenvolve pesquisa de levantamento censitário sobre música na educação básica nas escolas públicas de Montes Claros.

Sabendo que um dos objetivos do PET consiste em contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos da graduação. Ressaltamos abaixo as expectativas dos resultados esperados com o a formação do grupo no curso de Artes Música da UNIMONTES.

> Atualmente, o curso de Artes Música da UNIMONTES desenvolve ações em ensino, pesquisa e extensão voltadas ao desenvolvimento cultural da comunidade, seja na difusão de linguagens artísticas diversas, no oferecimento de cursos e vivências através da participação nos grupos musicais dos projetos de extensão ou no desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas da música. Acreditamos que com este trabalho, seja possível articular ainda mais as propostas de ensino pesquisa e extensão desse curso, com às demandas do público das escolas públicas da educação básica, promovendo o desenvolvimento cultural dos alunos e uma maior preparação dos discentes para o mercado de trabalho.(SARMENTO, 2010, p.8)

Pensando nisso, o foco do presente trabalho é analisar as contribuições das atividades do GPAM para a formação acadêmica e, por conseguinte para o curso de artes/Música da Unimontes. Para isso buscamos investigar o perfil do grupo e discutir através da revisão bibliográfica aspectos relacionados à participação em grupos de pesquisa, ensino e extensão, tendo como foco a influência dessas atividades na preparação dos discentes para o mercado de trabalho. Assim, propomos o seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições das atividades desenvolvidas no GPAM (Grupo PET Artes Música) para a formação acadêmica dos participantes do programa?

Procedimentos metodológicos

A pesquisa será realizada na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes e em outros locais de atuação do GPAM. Envolvendo os integrantes do grupo e uma parcela significativa de alunos e professores do curso Artes/Música da Unimontes.

Utilizaremos os seguintes instrumentos de coletas de dados: pesquisa bibliográfica, abordando produções que focalizam o tema estudado, tais como pesquisa, ensino, extensão, educação musical e formação acadêmica; pesquisa documental, com objetivo de coletar documentos referentes ao GPAM e ao PET /MEC; observação participante, com o intuído de obter registros da realidade investigada, como gravações de áudio, vídeo e fotografia; questionários e entrevistas com conversação direta na finalidade de averiguar opiniões, coletar informações e sanar possíveis dúvidas.

Será feita a descrição e análise geral do material coletado, a reflexões e discussões acerca da revisão bibliográfica, buscando contextualizar com o problema de pesquisa. Além disso, a edição dos vídeos, seleção das fotografias que poderão ilustrar o trabalho, avaliação dos questionários e as transcrições das entrevistas.

Seguido da coleta e análise dos dados, será redigida a monografia, tendo como finalidade, apresentar os resultados obtidos pela pesquisa. Vale destacar, que essa pesquisa é parte integrante do trabalho desenvolvido pelo GPAM (Grupo PET Artes Música) , programa vinculado ao MEC e financiado pela CAPES, tendo como objetivo produzir conhecimento no contexto da temática música na educação básica.

Considerações finais

Os dados, por ora levantados, apontam para um significativo enriquecimento na formação profissional dos participantes das atividades, bem como para o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Artes-Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES. Diante disso, acreditamos que com a realização da presente pesquisa, poderemos mobilizar a sociedade em geral sobre a presença da música na educação básica. Se tratando do curso de música/licenciatura, estaremos lidando diretamente com a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica de educadores musicais, o que é relevante para futuro dessa área. Consideramos ainda, essa pesquisa fundamental para reflexões do GPAM, permitindo uma avaliação fundamentada em dados empíricos e proporcionando a análise crítica das metodologias e resultados alcançados pelo grupo no período de 2011 e 2012.

Referências

CORRÊA, Edilson José**.** *Extensão Universitária: organização e sistematização / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras***.** Ed. Coopemed. Belo Horizonte, 2007.

Ministério da Educação e Cultura. Programa de educação Tutorial - PET. *Manual de orientações Básica*. Brasília: MEC. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12228&Itemid=486>. Acesso em: 02/06/2011.

ROCHA, Leliane Aparecida Castro. *Projetos Interdisciplinares de Extensão Universitária: ações transformadoras*, Mogi das Cruzes: UBC, 2007. 84 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Braz Cubas. Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. Mogi das Cruzes – SP. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/produtos_academicos/leliane_rocha.pdf >. Acesso em: 13/10/2011.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Contributos da Extensão Universitária Brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: Um debate necessário. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, V. 6, n°1, p. 10-15, 2010 - ISSN 1808-6578. Disponível: <http://www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao06/1.pdf >. Acesso em: 29/04/2011.

SARMENTO, Luciano Cândido. Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Musical em Montes Claros. *Proposta apresentada à Pró- Reitoria de ensino, da UNIMONTES para a criação de grupos do Programa de Educação Tutorial-Pet*. 2010.

Gravando! Vivência de produção sonora, possibilidades e limites em educação musical

Renato Antonio Brandão Medeiros Pinto
UFAM
renatobrandao76@hotmail.com

Lucyanne De Melo Afonso
UFAM

Resumo: O presente relato trata da experiência de ensino de produção sonora no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Amazonas. Tem como objetivo esclarecer sobre as etapas de produção de áudio comentadas na aquisição de equipamentos, softwares de edição, editoração e gravação, locais apropriados e como produzir um CD nos moldes comerciais. Este relato demonstra que mesmo com os poucos recursos existentes nas escolas regulares brasileiras, é perfeitamente possível desenvolver projetos de criação que viabilizem um registro sonoro de qualidade pelo próprio professor. Aqui dispomos dos procedimentos iniciais, o momento de entrada na disciplina, seu valor enquanto unidade curricular e seu impacto nas ações escolares de gravação principalmente quando aplicadas às crianças. Conclui-se que quando a tecnologia está a nosso dispor e de acordo com nossos interesses educacionais, as possibilidades são inúmeras e somam-se ao que queremos: uma educação mais estimulante e concreta.

Palavras chave: Produção, Áudio e Tecnologia

Introdução

O mundo das novidades tecnológicas nunca esteve tão próximo do fazer artístico musical. Músicos instrumentistas, professores de música e simples admiradores desta arte, inevitavelmente já estabeleceram algum tipo de contato com dispositivos eletrônicos que, de certa forma, aproximam e facilitam nossa vida diante de cada necessidade respectivamente.

Arroyo (2002) observa sobre a prática constante de formação de "mundos musicais", ambientes de interesse mútuo e facilitadores de trocas de experiências, educação e conceitos. Mundos como o citado pela autora são vivenciados nos locais de gravação, onde alunos e professores experimentam um contato músico/tecnológico.

A dinâmica do processo de educação musical deve alavancar novas atitudes, relacionar-se com o moderno e abrigar estímulos mais diretos. BELLOCHIO(2003)

Este relato faz referência aos resultados obtidos na disciplina de Tecnologia e Produção Sonora do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) onde, os 12 alunos matriculados recebem formação avançada para emprego das tecnologias de produção e finalização de áudio, para quando estiverem em ação docente nas suas futuras escolas, usufruírem das alternativas tecnológicas de acordo com seus interesses.

Com base nas referências bibliográficas e observação de grandes produtores educadores brasileiros, o curso inova quando propõe uma significativa assimilação das mais recentes técnicas de gravação com os singelos recursos comumente encontrados dentro da escola regular. A crescente demanda de grupos escolares merece um registro digno feito pelo próprio professor, o que justifica a aquisição de equipamentos distintos para os inúmeros projetos da educação promissores e por muitas vezes não reconhecidos.

A proposta é possível e isso se prova, pois, a disciplina resulta na composição, produção integral e replicagem industrial de um CD, correspondente aos moldes de mercado e com qualidade profissional.

Processos iniciais

Neste primeiro momento percebemos um profundo interesse pelo assunto, muito mais por meninos do quê meninas; entretanto, todos sabem das possibilidades reais do casamento entre computadores e música, seja de um breve histórico de práticas passadas de gravações em estúdio ou mesmo por meio da rede de comunicação abrangente e disponível que possuímos como a internet e a televisão. É curioso ver seus olhos entrando e caminhando pela primeira vez no estúdio da Universidade, seguido de repetidas perguntas e aproximações dos mesmos aos equipamentos de áudio.

É dada a saudação de boas vindas não aos futuros empresários e donos de grandes gravadoras, mais sim, dos futuros profissionais educadores que dominarão essa prática tecnológica e produzirão em suas escolas aquilo que no passado só seria possível com muito dinheiro e grandes estruturas. Uma boa observação se dá na constatação de tantos mitos e segredos que envolvem o assunto. Para o produtor,

> Nunca foi tão fácil dominar os "segredos" da produção musical e de áudio. Porque, na verdade, não são segredos, e sim técnicas aprendidas com a experimentação prática e depois sedimentadas com a experiência, além de muito estudo. (IZECKSOHN, 2009, p.26)

Para o desenvolvimento da disciplina iniciam-se os conceitos específicos de equipamentos, softwares e produto humano; este último, o mais importante por conta da clientela a ser trabalhada. Os alunos da licenciatura devem ter consciência que tratarão com crianças, escola e família, diferentemente de um projeto comercial que envolve outros fatores

distintos como mercado e dinheiro. Acrescento por minha experiência que a primeira alternativa é de longe a mais prazerosa e gratificante. Quando um aluno pega seu próprio CD nas mãos, percebe que sua educação musical tem um sentido, e pode ser divido com o mundo a partir de então. (Lima e Stencel, 2010)

Conteúdo currícular

Os participantes da disciplina devem ter pré-requisitos em Tecnologia Educacional aplicada ao Ensino da Música I e II. Nestas últimas, recebem formação acerca de editoração musical por meio do computador, conceitos de utilização MIDI, edição básica de áudio e vídeo, produção visual, manipulação de imagens e produção de conteúdo multimídia interativo para ensino musical (vídeos-aula).

Baseado na formação anterior, novas questões precisam ser abordadas. Como compor um projeto para promoção de gravação na escola? Que tipo de equipamentos iremos encontrar e como trabalhar com os mesmos? Como montar um lugar para a gravação? Mixar, masterizar e prensar um CD, onde acontece? São exemplos pertinentes da nova função, mesmo que alternativa, do educador musical.

Um dos momentos mais delicados é sem dúvida a conversão analógica do som para o digital, ou seja, "colocar" o som dentro do computador. Tópicos como endereçamento de sinais, acústica, revestimento acústico, armazenamento do som, freqüências, conexões, MIDI e gravação multi-pista, mixagem e masterização, perturbam um pouco por parecerem complicados diante de tantos termos novos e importados.

Para a disciplina dispomos de:

Equipamentos

▪ 01 computador Intel dual core 2,2 GHz, 180 Gb de HD, 2Gb de RAM, placa de som on-boarding, leitor e gravador de CDs e DVDs; 01 Mesa de som balanceada, 10 canais e com pré-alimentação *Phantom Power*; 01 microfone condensador, 02 microfones dinâmicos e suportes; 02 fones de ouvido semi-profissionais; 01 controlador MIDI de 25 teclas; Par de caixas acústicas ativas de 30w.

Estrutura

Uma sala técnica de operação dos dispositivos (sala de aula); uma sala *flat* (confinamento acústico e absorção de som) e bancada técnica para equipamentos externos como mesa e controladores MIDI.

Softwares

Propellerhead Reason 5 – para seqüenciamento MIDI e *samplers*; Sony Vegas Pro 8,0 – para gravação multi-pista e mixagem; Sony Sound Forge 10 – para finalização e gravação em mídia(CD); Sibelius 5 – para edição dos arranjos e composição de arquivos exportados MIDI.

Desenvolvimento e metodologias

Após os processos iniciais, os alunos da licenciatura são convidados a elaborar projetos de gravação, simulando uma ação escolar de suplementação pedagógica. No projeto deve constar: a música a ser gravada, instrumentos que serão utilizados, arranjo editado com introdução, melodia principal, vozes, solo quando houver e conclusão; ficha técnica com nomes dos músicos convidados, produtor, arranjador e técnico de gravação.

Dividi-se a turma em equipes com duas pessoas, cada equipe é responsável pelo próprio projeto de gravação. Músicos de todo o curso podem ser convidados para as sessões de gravação. Como é um processo demorado, um cronograma é estabelecido, destinando um dia para cada equipe.

No caso deste relato, foram utilizadas partituras do livro de flauta de Mario Mascarenhas, "Minha doce flauta doce vol. 2". No início do curso, foi esclarecido que esta atividade seria a principal nota da disciplina, e por isso, a distribuição das músicas deveria acontecer imediatamente para dar tempo de elaboração dos arranjos e procedimentos técnicos. O tema geral do CD seria Canções de Roda, mediante as partituras disponíveis, sendo também o nome do produto final, o CD.

Segundo as orientações do professor, cada projeto teria início e fim na mesma sessão devido a quantidade de horas da disciplina (45hs). Cada sessão possuía gravação das partes individuais, mixagem das vozes e masterização. A equipe foi responsável pela qualidade da mistura das vozes e intensidade da compressão acústica na finalização de seu projeto.

Os créditos da arte utilizada na capa do álbum são meus. Como o tema escolhido foi Canção de Roda, fiz uso de cores primárias tendo em vista o estímulo visual que poderia ser explorado. Destaco que essa etapa de confecção dos artigos visuais também pode ser desenvolvida pelos alunos; no nosso caso, não houve tempo para uma escolha democrática, mas de acordo mútuo.

O produto

Com o CD finalizado, ou seja, todas as canções na ordem e normalizadas com altura e compressão acústica definida, levamos à matriz (CD finalizado) para uma empresa especializada em "replicagem" de discos. Neste momento são entregues as músicas, a arte da capa, arte do disco e o modelo da mídia (Box ou envelope). Cada unidade de CD+Box+encarte+lacre plástico custa R$ 3,00, pago pelo professor e cada aluno da licenciatura. O pedido inicial foi de 150 unidades, distribuídas entre as equipes e o professor.

Para concluir

É mágico participar de sessões de gravação, além de divertidas, esses momentos nos permitem refletir sobre nossa performance, visualizar nosso som e conhecer mais de cada músico que convivemos. Devemos o quanto antes, nos desvincular do argumento que relaciona aspectos complexos da ligação da música e o computador. Na verdade, a positividade de nossa experiência acontece porquê a tecnologia está a serviço de nossos interesses como músico educadores dedicados ao estímulo e a arte.

Temos como certo que nas escolas brasileiras possivelmente não encontraremos os melhores e mais apropriados equipamentos destinados a produção musical. Infelizmente são outras as prioridades e deficiências que afligem nosso sistema. Mas cruzar os braços não corresponde ao compromisso que assumimos. Este relato não tem a pretensão de absoluta resolução, por outro lado, oferece em depoimento, conquistas reais e acima de tudo, urgentes.

Referências

ALBORNOZ, Gabriel. **Acústica virtual em Gijón.** Bolinha, Produção e Áudio, nº13, Barueri – SP. 2011

ARROYO, Margarete. **Mundos musicais, locais e educação musical.** Em Pauta, v.13, nº20, 2002.

BELLOCHIO, Claúdia Ribeiro. **Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos.** Centro de Educação, vol 28 nº02. 2003 Disponível em: < http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a3.htm> Acesso em 08/07/2011

BONANOME, Flávio. **Boa música em qualquer lugar.** Bolinha, Produção e Áudio, nº12, Barueri – SP. 2011

IZECKSOHN, Sergio, **Os segredos da produção musical.** Ver. Backstage nº204, pg. 22-27, São Paulo – SP. 2008

LIMA, Ailen Rose Balog; STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger. **Vivenciando música no contexto escolar.** ABEM, Revs. Música na educação básica. V. 2, nº2. Porto Alegre – RS. 2010

MASCARENHAS, Mario. **Minha doce flauta doce.** Irmãos Vitale vol. 2 , São Paulo – SP. 1996

Grupo Coral São Bernardo: o canto coral como elemento de transformação socio-educativa e cultural

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
UEMA
joaofjr@gmail.com

Resumo: O canto coral (assim como a música em geral) pode ser entendido como uma prática exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas, se configurando como uma prática de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo principal apresentar as ações realizadas pelo Grupo Coral São Bernardo, projeto que tem como objetivo principal favorecer a difusão cultural a partir da inserção e veiculação de novos repertórios musicais em São Bernardo, cidade situada no interior do estado do Maranhão. Além disso, este grupo pretende atuar como um agente promotor de transformações de impacto na sociedade Bernardense, favorecendo mudanças nos aspectos socioeducativo e cultural, tanto dos participantes como da sociedade em geral, utilizando para isso a música e os diversos aspectos trabalhados dentro do coro (postura, motivação, pontualidade, educação vocal e auditiva, ampliação do repertório musical individual, etc.). Como principais resultados obtidos podem-se destacar o aumento da auto-estima, do rendimento acadêmico, do desenvolvimento musical e da motivação dos alunos participantes desse projeto, bem como pequenas transformações no cenário cultural de São Bernardo-MA.

Palavras-Chave: Canto coral, São Bernardo, música.

1. Introdução

O canto coral (assim como a música em geral) configura-se como uma prática exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas (BLACKING, 1987; FUCCI AMATO, 2007). Por se configurar como uma prática de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, o coro exige do regente habilidades e competências tanto no que diz respeito à parte técnico-musical, como também para gestão e condução grupal (FUCCI AMATO; AMATO NETO, 2009).

Dessa maneira, podemos considerar que o canto coral é um local fértil de trocas de experiências, favorecendo a formação do indivíduo enquanto ser social, aproximando-o da realidade que o cerca e tornando-o um agente transformador dessa sociedade (CRUVINEL, 2005).

Subjacente a isso, é importante salientar que um fator impactante quando se trata da atividade coral é o seu poder de inclusão. De acordo com Fucci Amato (2007, p. 6), "a inclusão caracteriza-se na perspectiva de que todos os indivíduos pertencentes a um coral encontram-se na mesma posição de aprendizes, unindo-se na busca de objetivos comuns de

realização pessoal e grupal". Além disso, ainda segundo a autora, a inclusão social pode ser considerada como uma forma de melhoria da qualidade de vida, sendo um direito irrefutável de o homem participar de todo e qualquer tipo de atividade artística e cultural. Assim sendo, o processo de integração - caracterizado por Fucci Amato (2007) como a "união de sentimentos canalizados para a ação artística coletiva" –, a disciplina rigorosa, o estudo com afinco e a dedicação são elementos de grande relevância para a conquista dos objetivos desejados.

A partir do exposto e tendo como base a realidade de que se trata (São Bernardo-MA), verifica-se que a prática coral pode sim atuar como um agente promotor de transformações sociais de impacto na sociedade Bernardense, podendo modificar a vida não só daqueles que participam da atividade, como também das suas famílias e da sociedade em geral. Destacando que este grupo é formado por alunas de Licenciatura em Linguagens e Códigos, é previsível que tais alunos venham a atuar como agentes multiplicadores de elementos influentes no processo educacional como postura, motivação, pontualidade, educação vocal e auditiva, ampliação do repertório musical individual (preferências musicais), etc. (HARGREAVES; NORTH, 1999). Assim sendo, pode-se vislumbrar uma modificação não apenas no cenário social, como também no educacional, a partir da inclusão e valorização dos aspectos trabalhados no canto coral e difundidos através da atuação dos alunos participantes do projeto em escolas da cidade de São Bernardo, elevando assim o nível educacional da região.

2. Justificativa

A música, por sua característica natural de agregação de povos distintos, tem o poder de oferecer o desenvolvimento de trabalhos que unam pessoas com conhecimentos musicais diferentes, com gostos musicais às vezes contrastantes, para um mesmo fazer musical. Isso traz como benefício a quebra de (pre)conceitos culturais, bem como aproxima as pessoas para objetivos comuns que, em primeira instância, se concentra no trabalho coletivo e na troca de experiências.

A partir disso, a proposta desse projeto teve como base trabalhos anteriores de ensino coletivo (ver BARBOSA, 2004; MORAIS, 1996; TOURINHO, 1995; 2007), os quais apresentam diversos benefícios musicais e socioculturais tanto para os participantes como para a comunidade na qual atua. Assim sendo, vislumbra-se que futuramente este projeto seja um agente motivador para a criação de novos grupos musicais na cidade de São Bernardo-MA, não só vinculados ao canto coral, mas também à área instrumental, atuando de maneira

eficaz no processo de desenvolvimento cultural dos moradores desta cidade, oferecendo-lhes o contato com novos repertórios musicais, bem como momentos de apreciação artística ao vivo, aspecto de grande relevância para a construção das preferências e consumo musicais, como apontado por Hargreaves e North (1999; 2000).

3. Objetivos

Este trabalho teve como objetivo geral criar um grupo coral atuante na cidade de São Bernardo-MA, favorecendo a difusão cultural a partir da inserção e veiculação de novos repertórios musicais neste contexto. Assim, foram estipulados os seguintes objetivos específicos:

- Oferecer noções de Canto Coral para os participantes do projeto, tais como fisiologia vocal, uso correto da voz, postura para o canto, performance em palco, etc.;
- Ensinar os códigos específicos da linguagem musical, auxiliando os participantes em sua formação acadêmica;
- Desenvolver habilidades no campo motor, linguístico, sensorial, emocional e cognitivo;
- Inserir e difundir novo repertório musical nesta cidade.

4. Metodologia

O projeto vem sendo desenvolvido em caráter semanal, com ensaios com 2 (duas) horas de duração aproximadamente, ocorrendo 2 (duas) vezes por semana.

A elaboração do repertório tem sido realizada, por enquanto, a partir de sugestões do regente, sendo necessária a aprovação dos participantes para a sua execução. A seleção tem como base a pluralidade estilística existente na cultura brasileira, bem como as preferências musicais de todos os envolvidos no projeto. Assim, são realizadas pesquisas no campo musical sobre estilos, gêneros e ritmos dos mais variados tipos, buscando sempre um engrandecimento musical dos participantes.

Por se encontrar ainda em estágio inicial, a maioria dos arranjos é elaborado para duas vozes, havendo também músicas no formato solista e coro. Além disso, o coral conta com o acompanhamento de um grupo instrumental formado por teclado, violão, percussão convencional e lata. Este grupo instrumental é constituído em sua maioria por apreciadores de música, sem experiência instrumental anterior. Todos eles são alunos de Licenciatura em

Linguagens e Códigos. Assim sendo, os arranjos são elaborados levando em consideração a capacidade de cada componente.

Além dos elementos voz e instrumento, outra vertente valorizada neste projeto é a dança. A partir desta, foi possível obter um ganho no quesito presença de palco (tornando os participantes mais desinibidos durante as apresentações), bem como tornar as performances mais dinâmicas e, consequentemente, mais atrativas.

5. Resultados Obtidos

O Grupo Coral São Bernardo está preste a completar 1 ano de existência, sendo composto atualmente por 13 mulheres, todas cursando Licenciatura em Linguagens e Códigos, curso interdisciplinar o qual tem a Música como um dos seus componentes curriculares (os demais são Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Libras e Artes Visuais).

Mesmo a grande maioria não possuindo nenhum tipo de formação musical até o ingresso no curso de graduação, todas participantes apresentaram um desenvolvimento musical considerável, obtendo grandes elogios do público durante as apresentações realizadas.

Foi possível perceber, até o momento, que participar de um grupo musical para esses alunos, tanto as cantoras quando os instrumentistas, se tornou uma forma de motivação e auxílio no desenvolvimento acadêmico, sobretudo no componente Música, apresentando uma elevação nos seus rendimentos escolares. Além disso, foram observados ganhos interessantes nos aspectos social, afetivo e motor, sendo o grupo um elemento de orgulho e satisfação para todos.

Por fim, observou-se que a partir da criação do coral o cenário cultural de São Bernardo vem sofrendo alterações, ocorrendo eventos culturais até então inéditos para aquela cidade, ajudando os moradores a terem contato com tipos de música diferentes ao veiculado naquela região. Além disso, a existência do coral, bem como de outras atividades culturais, pode ajudar no aumento da procura pelo curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos realizado em São Bernardo-MA.

Referências

BARBOSA, Joel. *Da Capo*: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2004.

BLACKING, J. *How musical is man?* London: Faber and Faber, 1987.

CRUVINEL, Flávia. *Educação Musical e transformação social*. Goiânia: ICBC, 2005.

FUCCI AMATO, Rita Fucci. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, n. 13, v. 1, p. 75-96, 2007.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 22, p. 87-96, 2009.

HARGREAVES, David; NORTH, Adrian. Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, n. 1, v. 1, p. 75-92, 1999.

_____. *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MORAIS, Abel. Instrumental group teaching: a study of techinical aspects of cello teaching in group. Dissertação de mestrado. London: London College of Music, 1996.

TOURINHO, Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1995.

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16. 2007, Campo Grande. *Anais*... Campo Grande: UFMS, 2007. p. 1-8.

Interdisciplinaridade entre Música e Artes Visuais: Uma possibilidade para o ensino de Música na Educação Básica

Shamir Jean Giupato
UEL
shamirgiupato@hotmail.com

Resumo: Este relato trata das ações desenvolvidas no estágio curricular de um curso de licenciatura em música em uma escola da educação básica pertencente à esfera estadual da rede de ensino público. O enfoque do relato está direcionado às ações interdisciplinares entre as disciplinas de Música e Artes Visuais, bem como aos escopos teórico-metodológicos planejados e desenvolvidos junto aos alunos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. A partir do método de ensino interdisciplinar aplicado às disciplinas mencionadas, ambas se voltaram para a análise e verificação do mesmo objeto de estudo, proporcionando aos alunos um aprendizado mais eficaz e qualitativo através da reflexão, da experimentação, e da criação. Esta abordagem metodológica mostrou-se como uma possibilidade de ação eficaz para os estágios curriculares e para as posteriores ações de futuros educadores musicais.

Palavras chave: Educação Musical; Interdisciplinaridade; Estágio curricular.

Introdução

As ações e práticas educativas descritas realizaram-se no Colégio Estadual Ana Molina Garcia, localizado na periferia urbana de Londrina, zona leste da cidade. Nesta escola, o curso de música da Universidade Estadual de Londrina desenvolve o estágio curricular obrigatório, com o objetivo de contribuir para o processo de formação dos futuros educadores musicais.

Nesta perspectiva, as aulas de música ministradas aos alunos da 8ª série A da referida escola aconteceram sob as luzes da metodologia interdisciplinar com a disciplina de Artes Visuais.

Esta ideia emergiu no início do ano letivo de 2011 a partir da necessidade de se buscar alternativas metodológicas que suprissem as barreiras de aprendizado e vivência dos conteúdos destas disciplinas enfrentadas pelos alunos no contexto disciplinar de ensino.

Fundamentação teórico-metodológica

A proposta pedagógica deste trabalho fundamenta-se no pressuposto epistemológico da pedagogia relacional, onde o aluno constrói o conhecimento através da sua ação sobre os materiais – *ou conteúdos* – propostos, apropriando-se dos mecanismos íntimos de suas ações sobre o material através do *reflexionamento e reflexão* (BECKER 2001 *apud* PIAGET 1977),

bem como a partir das questões e suas eventuais implicações problematizadas pelo professor e pelos alunos.

Nesta ação, ambos constroem sua docência e sua discência, de modo a (re)criar conhecimentos já existentes e criar conhecimentos novos, respondendo e compreendendo paradigmas.

Outrossim, o presente trabalho esteve imbuído pela metodologia *interdisciplinar*. Sobre a qualificação do termo, Fazenda (2008, p. 18-19) esclarece:

> [...] A palavra interdisciplinaridade evoca a "disciplina" como um Sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda a interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados.

Nas atividades desenvolvidas junto aos alunos sob a metodologia interdisciplinar, como por exemplo, na unidade temática sobre o impressionismo, após a delimitação de conteúdos específicos pertinentes a cada disciplina, os professores procuraram estabelecer paralelos acerca das semelhanças formais, estruturais e estético-estilísticas do movimento artístico entre as áreas, a fim de correlacioná-las nas aulas.

Valendo-se da análise de obras de diferentes pintores do período, e da apreciação ao vivo de peças musicais de compositores impressionistas executadas ao piano pelo professor de Música, os alunos foram direcionados a criarem suas composições musicais para instrumentos de percussão e xilofones, a partir da concepção do impressionismo como um movimento artístico que procura evocar, em música – principalmente através da harmonia e do colorido sonoro – e na pintura, pelo trabalho característico com as cores e a luz – estados de espírito e impressões sensoriais.

No trabalho interdisciplinar, uma área enriquece o conhecimento sobre a outra, e o resultado é a construção de um saber mais complexo e menos fragmentado, trazendo mais nexos para o estudante, visto que pesquisando e discutindo o tema sob primas diferentes.

O princípio metodológico esteve ligado à ideia de que, nesse processo de mergulho em um tema, todos, alunos e professores das disciplinas de Artes Visuais e Música, participariam do aprendizado, ainda que em níveis diferentes, mas havendo um mútuo pressuposto de troca.

A partir destas concepções, conjeturando o pensamento de Nogueira (1998) e Fazenda (1993; 2002; 2006), podemos ressaltar que a proposta interdisciplinar é um tipo de

abordagem que conduz a uma ordenação específica do processo ensino-aprendizagem, notadamente no plano dos conteúdos e das atividades.

Em suma, Fazenda (2006, p. 69) expõe um pouco da essência da prática metodológica interdisciplinar e suas contribuições ao processo de desenvolvimento dos alunos:

> A metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na *arte de pesquisar* – não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo.

Pautadas na pedagogia relacional sob as luzes da metodologia interdisciplinar, as aulas de música desenvolveram-se sobre o modelo dos cinco parâmetros da experiência musical – C(L)A(S)P propostos por Keith Swanwick (FRANÇA 2002, p.17 *apud* SWANWICK 1979), enfatizando-se os três eixos principais (centrais) e fundamentais: a composição (*C*), a apreciação (*A*) e a performance (*P*). Os demais eixos (aquisição de habilidades – (*S*) e estudos acadêmicos – (*L*)) foram periféricos (embora necessários), consequência e suporte dos eixos principais.

A escolha destes alicerces possibilitou ao trabalho desenvolvido uma educação musical abrangente e engajada, preocupada com o crescimento musical dos alunos através da vivência ativa em experiências musicalmente ricas e variadas. França (2002, p. 8) escreve:

> Entendemos que essa forma de educação musical tem natureza e objetivos diferentes do ensino de musical especializado, no qual, geralmente, a performance instrumental é tida como a referência de realização musical. Embora legítimo e necessário, esse pode não ser o formato de educação musical mais adequado a todas as pessoas.

A composição permitiu aos alunos desenvolverem a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, a tomada de decisão criativa e expressiva, bem como a habilidade no fazer e na exploração musical. Assim, entendemos que a composição é "uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões" (FRANÇA 2002, p. 9 *apud* SWANWICK 1992, p. 10).

Indelevelmente ao ato de compor e criar encontra-se incutida a improvisação musical. No trabalho desenvolvido, a improvisação através da manipulação e exploração dos

materiais e estruturas sonoras foi um recurso didático que permitiu supervisionar furtivamente as vivências musicais internalizadas durante a "externalização" (improvisação espontânea).

Estas práticas ajudaram a promover o espírito crítico-criativo e uma atitude mais analítica da música, contribuindo de forma lúdica e prazerosa para o desenvolvimento espontâneo de técnicas de performance e de toda técnica criativa e interpretativa, e a capacidade de os alunos responderem ao potencial expressivo dos materiais musicais.

> Quando se improvisa, absorvem-se materiais auditivos, porém, sobretudo, adquirem experiências, conhecimentos, destrezas e se promovem emoções em contato com o som ou as diversas estruturas sonoras e musicais. Por outra parte, externalizam-se (...) os materiais auditivos internalizados, com participação plena de todos os níveis individuais. (GAINZA 1983, p. 15)

Nas atividades de apreciação onde realizaram-se apresentações musicais pelos professores/estagiários, buscou-se trazer ao universo dos alunos uma grande variedade de gêneros e instrumentos diversificados característicos de cada estilo, possibilitando uma rica experiência e vivência de diversas formas de se fazer música. Neste sentido, França (2002, p.13) escreve:

> As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e a estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados.

Através da prática performática, ou seja, da manipulação dos instrumentos em atividades de acompanhamento das peças musicais, na improvisação e na prática em conjunto de percussão que os conteúdos e conceitos musicais são construídos, desenvolvidos e apreendidos.

Em suma, apoiado na reflexão de Becker (2001, p.31), a proposta pedagógica para as aulas de música constrói-se:

> [...] sobre o poder constitutivo e criador da ação humana – "é a ação que dá significado às coisas!". (...) a ação que, num primeiro momento, realiza os desejos humanos, suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento: não só assimilação, mas assimilação e acomodação; não só reflexionamento, mas reflexionamento e reflexão; (...) não só prática, mas prática e teoria.

Resultados obtidos

A análise dos resultados verificados a partir dos instrumentos avaliativos formativos aplicados aula a aula ao longo do primeiro semestre letivo de 2011, e dos registros das ações e práticas interdisciplinares em áudio e vídeo realizados junto aos alunos, demonstrou um crescente desenvolvimento qualitativo no que concerne ao aprendizado dos conteúdos conceituais e procedimentais delineados pelos professores das duas disciplinas de linguagem artística.

Nesta visão, a metodologia interdisciplinar permitiu aos educadores olharem para outras direções e não ficarem presos a um conteúdo específico pretendido, mas a irem à busca de outros campos de conhecimento, dilatando e expandindo o conhecimento acumulado, proporcionando aos alunos uma aprendizagem opulenta e homogênea, menos 'fragmentária' (FAZENDA, 2006), simultânea aos saberes e aos métodos comuns a estas disciplinas.

Considerações Finais

Atuar nesta perspectiva de ensino foi uma experiência inovadora e gratificante que me permitiu expandir a minha visão de educação musical e artes visuais para além das práticas disciplinares, reafirmando o meu compromisso como educador, de oferecer subsídios que possibilitem aos alunos um aprendizado pleno e transformador.

A metodologia interdisciplinar não foi um fim por si só. Ela foi um meio para que, alunos e professores em comum união, pudessem, alicerçados no diálogo e na colaboração, romper os limites técnico-produtivos, possibilitando uma ascese humana, "capaz de transformar a realidade concreta mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo." (FAZENDA, 2006, p.69).

Referências

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola.* São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *O que é interdisciplinaridade* São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2006.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Educação musical: tecendo a linha do tempo. In: _____. *De Tramas e Fios:* um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília C. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 07-19, dez. 2002.

GAINZA, Violeta H. de. *La improvisación musical.* Buenos Aires: Ricordi, 1983.

GAINZA, Violeta H. de. A improvisação como técnica pedagógica. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical, nº1*. São Paulo: Através, 1990. p. 22-30.

LIMA, S. A. de. (org.). *Performance & interpretação musical:* uma prática interdisciplinar. São Paulo: Musa, 2006.

NOGUEIRA, N. R. *Interdisciplinaridade Aplicada*. São Paulo: Érica, 1998.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003. p. 56-79

Jogos computacionais na educação: uma aplicação ao ensino de música

Edgar Armeliato;
UNICAMP
ed_arm@yahoo.com.br

Adriana do Nascimento Araújo Mendes;
UNICAMP

Leonardo de Souza Mendes;
UNICAMP

Resumo: O presente trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado que propõe o desenvolvimento de um jogo digital de ensino musical, denominado "Tititá - uma aventura musical". O trabalho envolve conhecimentos de programação de jogos e desenvolvimento de material audiovisual para a educação mediada por computador, além dos conteúdos educacionais musicais, que abordam conhecimentos rítmicos, melódicos e harmônicos de forma lúdica. Assim, a pesquisa está embasada na metodologia de desenvolvimento de jogos digitais educacionais. Na primeira fase, foram estudadas as estratégias e possibilidades de adequação dos conteúdos musicais à linguagem de jogos digitais. Concomitantemente, foram escolhidos os conteúdos musicais a serem trabalhados, levando-se em consideração que o jogo proposto possa tornar-se uma ferramenta de apoio ao trabalho do professor de música ou do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola regular. Foram, então, criados e desenhados os personagens e um mundo virtual, buscando desafios adequados à faixa etária de 6 a 9 anos. Finalmente, algumas etapas do jogo foram testadas com crianças, em caráter experimental, para verificar a usabilidade do programa, a adequação do conteúdo à faixa etária e a motivação gerada nos alunos. A pesquisa encontra-se em fase de conclusão.

Palavras chave: jogos digitais educativos, educação musical, educação mediada por computador.

Introdução

A pesquisa de mestrado aqui apresentada está inserida em um projeto mais amplo que vem sendo desenvolvido há oito anos na universidade, em parceria com prefeituras. Este projeto propõe o desenvolvimento de material educacional digital criado por professores de escolas regulares que atuam em sala de aula e conhecem a realidade e as necessidades de seus alunos. O material é transformado em aulas curtas ou jogos virtuais mais completos por uma equipe multidisciplinar de programadores e web designers da universidade, que adequam os conteúdos criados pelos professores das disciplinas escolares de Educação Básica à linguagem da educação mediada pelo computador.

Esta contínua interação entre professores das escolas e a equipe multidisciplinar da universidade tem gerado um vasto material educacional que está sendo utilizado por mais de cem mil crianças e adolescentes de escolas da rede pública de ensino. No entanto, na área de

Música, até o momento ainda há um número reduzido de material produzido, em função dos professores de Artes que desenvolveram material priorizarem os conteúdos de Artes Visuais.

Deve-se salientar também que os professores da Educação Básica geralmente apresentam dificuldades no domínio da linguagem computacional, gerando adversidades na produção de instrumentos digitais, principalmente na elaboração de jogos digitais e conteúdos lúdicos, o que reforça então a importância do presente trabalho.

No caso desta pesquisa, o jogo digital está sendo desenvolvido por um educador musical que também detém conhecimentos de programação de computadores, superando assim as dificuldades citadas de limitação do professor, buscando produzir material de relevância para a área de Educação Musical.

Objetivos

O trabalho tem como objetivos: estudar a adaptação de conteúdos musicais aos recursos disponíveis para a educação mediada por computador; desenvolver um jogo digital educacional que sirva de apoio ao professor de música ou ao professor de anos iniciais do Ensino Fundamental; desenvolver um material de ensino que seja motivador e estimulante para professores e alunos; e, ainda, averiguar a adequação do material à faixa etária de 6 a 9 anos.

Desenvolvimento do jogo educacional

A proposta da criação do jogo "Tititá" se embasa nas ideias de Alves (2008) que afirma que as novas gerações estão imersas no meio tecnológico, onde interatividade faz parte de seu cotidiano e, portanto, faz-se necessário que esta faça parte também de sua rotina educacional. Assim, é necessário criar jogos digitais educacionais com o mesmo nível de imersão que os jogos voltados para o lazer, pois Alves (2008, p.4) acredita que a dificuldade de tempo e financeira da produção "gera uma defasagem em qualidade e nível de imersão quando comparamos com games desenvolvidos para o lazer e, conseqüentemente, para fins puramente comerciais".

Com a intenção de superar a escassez de material pedagógico musical que leve em consideração a estratégia de jogos digitais, buscamos desenvolver um jogo abrangente no aspecto musical e interativo. Segundo Marcelo (2009), os jogos de plataforma aparecem com grande popularidade entre jogadores, sendo que neste gênero o personagem atravessa fases-vistas pelo jogador como plataformas - percorrendo-as para ultrapassar obstáculos e "vencer

inimigos". Outros exemplos de gêneros que são utilizados na produção de jogos educacionais são simuladores e *role playing games* – RPG, embora outros gêneros como aventura, labirinto, tiro, pinball e esportes possam ser utilizados.

Para caracterizarmos os indivíduos que buscam a imersão em um jogo digital, Yee *apud* Fernandez (2007) trata como jogadores aqueles que exploram o universo do jogo, descobrindo recursos, lugares e aventuras que outros não vivenciaram. Os jogadores preferem ficar imersos na história através do avatar (personagem normalmente criado e customizado pelos próprios jogadores), buscando o escapismo, ou seja, deixar de lado a vida real e imergir na realidade alternativa apresentada pelo jogo.

Para o desenvolvimento da interface e das funcionalidades do "Tititá" foi utilizada a plataforma Flash, um software da empresa Adobe. Este software, de acordo com Tarouco (2004), apresenta grande flexibilidade e grau de complexidade em suas instruções e recursos gráficos, pois estes permitem realizar animações e uso de arquivos multimídias como sons e vídeos. Além disso, esta ferramenta foi projetada para utilização em páginas Web, permitindo uma rápida publicação e implementação, possibilitando uma vantagem frente a outras linguagens de programação.

Procedimentos metodológicos

Na primeira fase da pesquisa, foram estudadas as estratégias e possibilidades de adequação dos conteúdos musicais à linguagem de jogos digitais, embasadas em autores que trabalham com desenvolvimento de jogos digitais comerciais não educacionais (MARCELO, 2009), bem como naqueles que desenvolvam jogos digitais educacionais (ROSADO, 2006). Foram estudados conceitos de imersão em jogos, interação e interface.

Concomitantemente, foram escolhidos conteúdos musicais, utilizando parâmetros básicos do som, jogos de experiências auditivas envolvendo exploração de timbres, formações instrumentais e percepção musical, apoiados nas propostas de educadores como Keith Swanwick e Murray Schafer.

Espera-se que o jogo proposto possa tornar-se uma ferramenta de apoio ao trabalho do professor de música ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas regulares.

Foram, então, criados e desenhados personagens e um mundo virtual, buscando desafios adequados à faixa etária de 6 a 9 anos.

Finalmente, algumas etapas do jogo foram testadas, em caráter experimental, em uma escola com crianças de 8 e 9 anos para verificar a usabilidade do programa, a adequação do conteúdo à faixa etária e a motivação gerada nos alunos.

Contribuições para a educação musical

De acordo com Valente (1998), a maioria dos jogos digitais apresenta conceitos muito triviais e acaba por não explorar a capacidade de diagnosticar e possivelmente corrigir falhas do jogador aprendiz. Na aplicação do "Tititá" oferecemos a possibilidade de um feedback para o aluno e para o professor, permitindo analisar onde estão as dificuldades e as habilidades apresentadas durante a partida. O autor reforça esta afirmação ao levantar que é desejável a utilização dos jogos desta maneira, fazendo com que o desejo de utilizar o jogo deixe de ser restrito à ideia de vencer, colocando o lado pedagógico em primeiro plano.

É possível observar abaixo uma captura de tela de um resultado oferecido ao jogador após o término de uma atividade, indicando neste caso a porcentagem de acertos e erros.

Figura 1 - Tela do Tititá com
indicação de erros e acertos

Tititá: Captura de tela.

Outros feedbacks, que são armazenados e poderão ser acessados pelo professor, ocorrem durante o jogo, seja através de estímulos sonoros ou visuais.

O desenvolvimento do "Tititá" busca também como contribuição para o ensino musical um jogo com a função de abordar em um único software questões sobre ritmo, melodia e harmonia, trabalhando de forma integrada com elementos como altura, timbre, intensidade, duração e apreciação musical. Embora estes aspectos sejam bem distintos entre si, relacionam-se no contexto do jogo de maneira a serem abordados da maneira mais clara e objetiva possível auxiliando o professor em sala de aula a ministrar seus conteúdos. É muito importante ressaltar aqui que este jogo digital não se apresenta como um substituto ao professor e sim como uma ferramenta a ser utilizada em sala de aula para valorizar o conteúdo e instigar os alunos à arte musical.

"Tititá" permite ainda que a aula de música não se limite ao ambiente escolar, pois no caso de liberação do acesso por parte do professor, o aluno pode continuar suas atividades em qualquer computador com acesso à internet, inclusive de sua casa, jogando e melhorando sua pontuação e a fixação do conteúdo.

Resultados parciais

A partir da investigação de trabalhos na área de Educação Musical e de desenvolvimento de jogos digitais, chegou-se ao formato de um jogo de plataforma. Neste, o jogador deverá enfrentar desafios divididos nos mundos: rítmico, melódico, harmônico e final. A estrutura destes mundos apresenta primeiramente os elementos rítmicos, para sucessivamente serem adicionadas atividades melódicas e harmônicas. Na etapa final do jogo estes três elementos musicais aparecem integrados.

Todas as atividades são narradas, onde o tutor, que se comunica com o jogador, oferece as informações necessárias para o desenvolvimento da atividade e também dos controles necessários - mouse ou teclado.

Abaixo, segue um exemplo de tutor, que aparece no início das atividades e também em caso de erro ou acerto dos alunos durante as atividades, diagnosticando falhas e orientando o aluno em seu aprendizado.

Figura 2 – Imagem
do tutor do Tititá

Tititá:
Captura de tela.

Embora o último mundo ainda se encontre na fase final de desenvolvimento, o jogo já foi testado em 18 alunos do segundo ano e 22 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, foi possível constatar-se um bom nível de interação dos alunos com o jogo e seu interesse pelas atividades.

O teste ocorreu em duas aulas de cinquenta minutos para cada uma das turmas, permitindo não apenas testar as atividades e a interação, mas também a compreensão relacionada aos acertos e erros por parte dos alunos, que repetiam fases para atingir a pontuação necessária.

Esperamos que o software seja bem aceito e utilizado por professores de música e artes em suas aulas e que os alunos se interessem em utilizá-lo em casa, visto que as

atividades poderão ser monitoradas assincronamente pelo professor através de logs gerados, aprimorando os conhecimentos musicais de maneira divertida e prazerosa.

Referências

ALVES, Lynn**.** *Relações entre os jogos digitais e aprendizagem:* delineando percurso. Portugal: Educação, Formação & Tecnologias, 2008.

FERNANDEZ, Amyris. *A comunicação mediada por interfaces digitais*: a interação humana com os jogos digitais em celulares. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

KRÜGER, Susana E. Perspectivas pedagógicas para avaliação de software educativo-musical. In HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Avaliação em Música*: reflexões e práticas. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 106-123.

MARCELO, Antonio; PESCUITE, Júlio. *Design de jogos*. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

MENDES, Adriana N. A. *Um estudo experimental a respeito da apreciação musical de alunos do ensino fundamental no ensino musical via computador*. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ROSADO, Janaína dos Reis. História do jogo e o game na aprendizagem. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 2, 2006. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2006.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. *Jogos educacionais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

VALENTE, J. A. *Diferentes usos do computador na educação*. 2. ed. Campinas: Unicamp/NIED, 1998.

Música, Licenciatura e Escola Pública: experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás

Nilceia Protásio Campos
UFG
camposnilceia@gmail.com

Resumo: Este texto pretende socializar resultados no que se refere à inserção e atuação de licenciandos em Música, em escolas da rede pública de Goiânia/GO – mais especificamente, às experiências do PIBID. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e um de seus objetivos consiste em inserir acadêmicos de cursos de licenciatura na educação básica pública. O projeto de Música no PIBID da Universidade Federal de Goiás pretende propiciar vivências pedagógicas aos acadêmicos considerando o processo de ensino-aprendizagem em música. Este texto relata experiências realizadas nas 3 instituições participantes do projeto: Lyceu de Goiânia, Colégio Estadual Dom Abel e Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida. As atividades são desenvolvidas em sala de aula, por meio de dinâmicas musicais utilizando percussão corporal e instrumentos alternativos, audição e pesquisas sobre instrumentos musicais e compositores, conhecimento de gêneros musicais e iniciação à leitura musical. Como atividades extraclasse, são desenvolvidas aulas coletivas de violão, flauta doce, teclado e percussão. Constatamos que os licenciandos se deparam com algumas dificuldades, como ter que lidar com a indisciplina em classe e com a ausência de recursos didático-musicais na escola. Pretende-se que o acadêmico do Curso de Licenciatura em Música tenha condições de planejar e promover atividades de interpretação, apreciação e criação musicais, desenvolver práticas individuais e coletivas, promover a escuta e o pensamento crítico, intervindo na escola pública por meio de uma educação musical significativa.

Palavras chave: escola pública, educação musical, formação de professores.

Introdução

Ao analisar o ensino de música no contexto escolar, podemos constatar o caráter indefinido e ambíguo presente na legislação e na prática pedagógica. Nesse aspecto, vale ressaltar duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 5.692/71 e Lei n. 9.394/96, sendo a primeira conhecida por ser responsável pelo desaparecimento da música na escola e a segunda, pelo resgate do ensino de música. Este problema parece estar resolvido com a aprovação da Lei n. 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola. No entanto, algumas questões ainda permeiam a problemática na área: "quando", "como" e "por quem" este ensino será ministrado?

Com relação a este aspecto, Penna (2004) adverte que grande parte dos licenciados em Música não está atuando na escola, mas sim, em outros espaços. Diante disso, torna-se

oportuno compartilhar e refletir sobre o papel da universidade enquanto formadora de professores, bem como as experiências dos licenciandos na educação básica.

Em estudos realizados por Queiroz e Marinho (2008), fica claro que a partir da última década tem sido implantadas políticas que consideram a formação inicial e continuada dos profissionais já atuantes. Os autores destacam, dentre outros programas no âmbito da educação nacional, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[1]. Nesse sentido, este texto se direciona a socializar resultados no que se refere à inserção e à atuação de licenciandos em Música em escolas da rede pública de Goiânia/GO, mais especificamente, às experiências do PIBID.

O projeto de Música no PIBID teve início em abril de 2010 e conta com 18 acadêmicos matriculados no Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal de Goiás, distribuídos em 3 escolas públicas da rede estadual, além dos professores supervisores e do coordenador de área. O projeto tem como objetivo:

a) incentivar e valorizar experiências no que se refere à formação do educador musical no contexto da educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
b) investir na formação inicial de educadores musicais, proporcionando aos licenciandos em música situações em que possam desenvolver suas práticas docentes e aprimorar aspectos metodológicos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem em música;
c) oportunizar aos alunos oriundos dos cursos de Licenciatura em Música a inserção no mercado de trabalho, fornecendo subsídios teóricos e orientações práticas para uma melhor qualidade de suas ações na educação básica.

A partir desses objetivos, pretende-se um trabalho musical permeado por atividades de apreciação, interpretação e criação, tendo como referência alguns educadores musicais contemporâneos, como Murray Schafer (1991, 2001) e Keith Swanwick (2003). Na perspectiva da educação, Hernández e Ventura (1997) e Hernández (1998) se tornam fundamentais, especificamente no que se refere aos projetos de trabalho, que enfocam o caráter interdisciplinar e transdisciplinar das atividades escolares, e que abrem possibilidades para práticas musicais no contexto da educação básica.

[1] Outros programas citados são: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Prodocência e o Programa de Extensão Universitária (PROEXT).

Experiências do PIBID-Música

As instituições participantes deste projeto são: Lyceu de Goiânia, colégio estadual que atende alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, 1º ao 3º ano do ensino médio e jovens e adultos (EJA); Colégio Estadual Dom Abel, que atende alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental e jovens e adultos (EJA); e Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida, que atende alunos de 6º ao 9º ano e alunos de ensino médio. Vale ressaltar a Escola Estadual Presidente Dutra, que participou do projeto em 2010 e atende alunos de 1º e 5º ano do ensino fundamental.

Em fase inicial, os licenciandos passam por um período em que observam a escola e seu funcionamento, tomando conhecimento dos alunos e da dinâmica escolar. Posteriormente, planejam e fazem intervenções práticas nas aulas de música ministradas pelas professoras da disciplina. São realizadas reuniões para estudos e avaliação do trabalho, no sentido de integrar as ações, compartilhar e discutir o encaminhamento das atividades, e fornecer subsídios teórico-metodológicos para as aulas. Todo o trabalho é supervisionado pela professora de música da escola e coordenado por uma professora da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Morato e Gonçalves (2008) advertem sobre a importância de se pensar a docência como algo que vai além de conhecimentos teóricos (métodos e conteúdos), sendo necessário considerar a importância de construção do conhecimento por parte do próprio licenciando. Nesse aspecto, a observação sobre a prática constitui uma das formas de reflexão sobre a realidade:

> Ao reconhecer que a realidade educativa é complexa e imprevisível e, como tal, o exercício profissional da docência exige muito mais do que aplicação de conhecimentos teóricos (os quais não oferecem respostas imediatas para os problemas que surgem no devir da situação pedagógica), a observação assume uma função importante para o futuro professor poder se inteirar das situações instáveis e indeterminadas que a realidade da sala de aula lhe reserva. Além disso, tendo consciência de que não há uma situação educativa igual a outra, a reflexão também torna-se necessária para que, dialogando com a sua própria atuação, se possa construir soluções possíveis para os problemas que se apresentam no seu dia-a-dia (MORATO; GONÇALVES, 2008, p. 116-117).

As atividades do PIBID-Música são desenvolvidas por meio de dinâmicas musicais utilizando percussão corporal e instrumentos alternativos, audição e pesquisas sobre

instrumentos musicais e compositores, conhecimento de gêneros musicais e iniciação à leitura musical.

Na Escola Estadual Presidente Dutra, que trabalha com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, foram desenvolvidas atividades lúdicas, explorando canções com gestos e percussão corporal – especificamente do grupo Palavra Cantada –, e construindo instrumentos musicais alternativos. O trabalho no Lyceu de Goiânia proporciona aos licenciandos vivenciarem situações de sala de aula, especialmente com adolescentes. Os conteúdos são baseados em atividades de apreciação musical, instigando discussões e reflexões da produção musical da atualidade. Um dos propósitos é levar o aluno a questionar sobre os "juízos de valor em música", ou seja, levantar questões relacionadas ao conceito de "música boa" ou "música ruim", e a partir deste aspecto, fazê-lo atentar para os diferentes estilos e para os diferentes níveis de elaboração de uma composição musical. No Colégio Dom Abel, além das atividades em sala de aula, são desenvolvidas aulas coletivas de instrumentos musicais. Os temas desenvolvidos em classe abordam conteúdos de teoria musical – leitura e escrita – e aspectos ligados ao conhecimento de instrumentos e gêneros musicais. As "oficinas de instrumento" são destinadas ao ensino de percussão, flauta doce, violão e teclado.

No final de 2010, as escolas participantes do projeto se apresentaram em recital público na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG – o que fez com que todas as pessoas envolvidas no trabalho pudessem socializar os resultados das experiências adquiridas.

Resultados preliminares no Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida confirmam a importância de elaborar e ministrar um conteúdo programático específico e sistematizado na área de música. Apesar de poucos meses de experiências nesta instituição, os acadêmicos estão tendo a oportunidade de atuar em atividades em sala de aula – por meio de aulas expositivas e vivências musicais voltadas à percepção musical, assim como ministrar aulas coletivas de violão, onde são trabalhadas músicas eruditas e populares.

Constatamos que os licenciandos se deparam com algumas dificuldades, como ter que lidar com a indisciplina em sala de aula e com a ausência de recursos didático-musicais na escola. Nesse sentido, percebemos a "sub-utilização" das aulas de música na escola pública, não sendo raro essas aulas serem utilizadas para entreter turmas ociosas, em situações de falta de professor de outras disciplinas.

Perspectivas futuras

Um dos intuitos do projeto de Música no PIBID é incentivar a pesquisa, a autonomia e o pensamento crítico, tanto nos licenciandos participantes do projeto, quanto nos alunos das escolas, fazendo com que estes vivenciem experiências musicais variadas e ampliem seu conhecimento sobre aspectos referentes à linguagem musical.

> Pensar criticamente e ensinar a pensar criticamente é estudar cientificamente a realidade, isto é, sob o ponto de vista histórico, apreendendo a realidade natural e social na sua transformação em objetos de conhecimento pela atuação humana passada e presente, incluindo a atividade própria do aluno de reelaboração desses objetos de conhecimento (LIBÂNEO, 1994, p. 138).

O projeto pretende promover a integração entre a escola e o educador musical de forma a privilegiar a interdisciplinaridade e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de ensino. Nesse sentido, pretende-se que o acadêmico do Curso de Licenciatura em Música tenha condições de planejar e promover atividades de interpretação, apreciação e criação musicais, desenvolver práticas individuais e coletivas, promover a escuta e o pensamento crítico, intervindo na escola pública, por meio de uma educação musical significativa. Ao mesmo tempo, espera-se que aluno da educação básica consiga refletir sobre a música como produto cultural, bem como compreender a música como área de conhecimento.

Referências

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho:* o conhecimento é um caleidoscópio. Trad.: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORATO, Cíntia Thaís; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver!. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música*: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 115-129.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo; MARINHO, Vanildo. A formação de professores no âmbito da política educacional brasileira e suas implicações para a área de música. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 18, Salvador, *Anais*...Salvador: ANPPOM, 2008. p. 172-176.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *A afinação do mundo*: uma exploração pioneira. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

Música na escola: uma experiência a partir do PIBID

Reinaldo Pereira da Silva Junior
UFSCAR
nadinho.jr@hotmail.com

Gabriel de Melo Renda Batista
UFSCAR
melo704@hotmail.com

Ilza Zenker Leme Joly
UFSCAR
ilzazenker@gmail.com

Resumo: Esse artigo tem por objetivo apresentar um relato da experiência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBID, no qual a área de música, integrada às outras áreas de conhecimento, constrói uma atuação interdisciplinar em escolas públicas de uma cidade do interior paulista. A metodologia é composta por encontros semanais, nos quais os alunos/bolsistas, professores em formação, atuam em conjunto com professoras de sala de aula. Os resultados apontam para aprendizagens de natureza musical e humana, com avanços significativos na compreensão do que pode ser a música na escola.

Palavras Chave: Educação Musical, Escola, Formação de Educadores musicais

Introdução

Esse artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre uma experiência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBID, no qual a área de música, integrada às outras áreas de conhecimento, vem atuando em 5 escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo.

A área de música, em um projeto de interdisciplinaridade com as áreas de Biologia, Química, Física, Matemática, Letras, Educação Especial, Filosofia e Educação Física tem atuado, mais especificamente em duas escolas públicas, sendo uma delas dentro do âmbito estadual e a outra dentro dos limites do município. O artigo ao qual apresentamos nossa experiência diz respeito ao trabalho que vem sendo desenvolvido em uma escola municipal, desde o início de 2010.

Na sequência deste organograma estão os coordenadores de cada área ou sub-área de conhecimento, ao qual estão elencados professores orientadores, supervisores de escola e alunos bolsistas. O mais interessante do projeto é essa integração entre universidade e escola e a perspectiva de formação prática do licenciando, com atividades dirigidas e integradas com escolas da rede pública de ensino. A oportunidade de ir a campo, dentro de uma perspectiva

interdisciplinar, com coordenação, orientação e supervisão de profissionais ligados à escola e à universidade, antecipa da entrada no campo profissional e diminui o choque de contato com a sala de aula.

Este artigo diz respeito ao projeto da área de música, desenvolvido em uma escola municipal, de uma cidade do interior paulista, tal como dito anteriormente. A área de música deste PIBID em especial, é composta por uma coordenadora geral, duas orientadoras, dois supervisores e desezeis bolsistas que atuam em duas escolas. O recorte a que nos referimos diz respeito ao projeto desenvolvido em uma escola, com cerca de oito bolsistas.

Uma das características fundamentais do PIBID é a diferença daquela experiência vivenciada nos estágios curriculares, que são obrigatórios para todos os cursos de graduação em qualquer tipo de licenciatura. O projeto PIBID foi criado com o objetivo de incentivar e valorizar as licenciaturas. A sua estrutura é interessante, pois prevê uma atuação direta dos licenciandos em escolas públicas, a estrutura de funcionamento do projeto é sempre construída juntamente com a escola, em uma perspectiva dialógica, considerando ideias, desejos e potencialidades tanto dos alunos bolsistas, quanto da instituição como um todo, incluindo alunos, professores, coordenadores e diretor ou diretora da escola, onde os bolsistas do projeto e a escola atuam em parceria na escolha das ações que são desenvolvidas.

Nesse relato de experiências, são destacados alguns pontos do trabalho na escola de ensino básico da cidade de São Carlos, a EMEB Dalila Gali, durante o ano de 2010, o primeiro ano da área de música do PIBID da Universidade Federal de São Carlos.

Procedimentos metodológicos

A equipe de oito bolsistas foi dividida em duplas e cada uma das duplas teve oportunidade de desenvolver seu trabalho em três diferentes salas de aula. Os encontros na escola foram sempre semanais, com regularidade de um encontro por semana, com duração de uma hora. Além desses encontros que se davam na escola e tinham por objetivo exercitar a docência por meio de interação com as crianças e a professora de sala de aula, tínhamos ainda uma reunião semanal de planejamento e preparação das aulas, da qual participavam todos os alunos bolsistas, a coordenadora geral da área de música, a professora orientadora e a supervisora.

Foi importante o processo que aconteceu principalmente antes da entrada na escola, talvez antes mesmo de serem divididos os bolsistas em dois grupos de trabalho (um para cada escola). Realizamos várias reuniões com toda a equipe de dezesseis bolsistas e professores,

com o intuito de vivenciar e desenvolver um repertório de canções, brincadeiras e atividades que seriam realizadas com o decorrer do projeto. Essa vivência foi extremamente significativa e importante, para a preparação dos bolsistas, dando além de conhecimento, até mesmo certa segurança naquelas ideias que seriam trabalhadas no decorrer do ano.

Após a divisão dos bolsistas, aconteceram reuniões por área, com a escola e a coordenação com a intenção de ouvir as demandas da escola. Após algumas reuniões, a escola Dalila Gali trouxe a ideia que o trabalho seria realizado dentro das salas de aulas, juntamente com a professora, durante o horário da aula de artes das crianças, atendendo todas as salas das séries iniciais do ensino fundamental.

Como já citado anteriormente, os bolsistas foram divididos em duplas e cada dupla ficou responsável pelo trabalho em três salas de aula, sendo assim estipulado que o trabalho dentro da sala seria realizado com as turmas até o quarto ano do ensino fundamental.

A nossa dupla ficou responsável pelo trabalho em três, das quatro turmas de primeiro ano da escola. Partindo do pressuposto que a maioria dos alunos não tinha nenhum contato com aulas de musicalização, iniciamos o trabalho ensinando aspectos dos parâmetros sonoros: timbre, intensidade, duração e altura; era importante que as crianças começassem a pensar sobre o som, para que elas entendessem, que assim como a matemática lida com os números, a música lida com o som e também a ausência dele, e o som tem essas quatro características principais. Para o desenvolvimento desses parâmetros utilizamos instrumentos como violão, flauta-doce e pandeiro quase sempre presentes nas aulas e em algumas outras atividades trazíamos instrumentos diferentes como instrumentos de pequena percussão, clarinete e flauta transversal. As atividades eram pensadas semanalmente, algumas vezes trazidas pelos bolsistas e outras pelas orientadoras sempre adaptando essas as necessidades de cada turma, levando em consideração o que já tinha sido realizado e as características dos alunos de cada sala.

As aulas sempre se iniciavam com um canto de entrada e terminavam com um canto de saída tal como sugere Feres (1989). Durante a aula eram ensinadas outras músicas relembrando um pouco a cultura popular e canções infantis que muitas vezes não eram conhecidas pelas turmas. Dentro das músicas trabalhamos: Vai abóbora, vai melão; Peixe vivo; Escravos de Jó; O cravo e a rosa; Marcha soldado. Essas músicas serviam de base para trabalharmos os parâmetros musicais e também a forma, fraseado, gestos e voz. O exercício com o canto foi um dos fatores mais marcantes no projeto não só devido à falta de instrumentação nas escolas públicas, mas também ao interesse dos próprios alunos que se mostravam muito entusiasmados para cantar. Outra alternativa para contornar a falta de

instrumentação foi a construção de ganzás juntamente com as crianças que utilizaram materiais simples como copos, arroz, feijão, milho e que também foi utilizado durante as aulas.

Resultados

Há duas considerações importantes a serem elencadas como resultado ao final de um ano de trabalho:

Os avanços de natureza musical, aos quais podemos afirmar que as crianças aprenderam a reconhecer diferentes timbres de instrumentos, exploraram e reconheceram sons do ambiente da escola e do entorno do bairro em que viviam. A partir da exploração e reconhecimento desses sons, foram confeccionados cartazes com os quais pudemos classificar e re-classificar os sons segundo timbres, intensidade, altura e duração. As letras das canções eram, depois de cantadas, utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Em movimento contrário, os conteúdos, muitas vezes, estudados como temas semanais ou mensais pelas professoras, eram retomados em forma de canções. Assim foi com a canção Vai abóbora, vai melão.

Essas interfaces entre o que era dado como conteúdo geral na sala de aula e as possibilidades de desdobramento nas atividades musicais deram muito mais significado ao ensino da música neste ambiente.

Outras aprendizagens, de natureza extra-musicais, puderam ser observadas como decorrência das interações e vínculos formados com as crianças. Pudemos verificar o desenvolvimento da socialização, respeito, afetividade, alegria e prazer que vinham como "bônus" em cada uma das aulas. As crianças demonstraram, no decorrer de todo o ano, a motivação e a alegria do momento da música. Foi possível verificar a intensidade desse "gostar", quando na última aula do ano muitas crianças choravam, pensando que não haveria mais aula de música no ano seguinte.

Outro aspecto de aprendizagem diz respeito à nossa própria construção de conhecimento da docência. O que é a educação musical na escola? Para que serve? Como ela pode integrar o currículo, de maneira a ampliar o conhecimento de mundo, a ética no tratamento do outro e a estética musical e artística? É preciso ensinar um instrumento para ensinar música?

A experiência neste ano de 2010, intensamente vivida na escola, nos ensinou que este é um espaço que a música pode entrar como conhecimento de mundo, pode auxiliar as

crianças a se conhecerem melhor, pode construir um conhecimento estético e crítico, ensinar um repertório de canções que possam auxiliar a construção de identidade das crianças e da escola como um todo único, formador e transformador.

O projeto teve continuidade em 2011, com novas propostas baseadas nos avanços adquiridos em 2010. A expectativa é de a música torne-se cada vez mais presente na escola.

Referências

FERES, Josette M. Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo. Jundiaí: Informe Editora, 1989.

FONTERRADA, Maria O. T. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

O ensino de música na educação Básica: refletindo sobre as múltiplas formações do educador musical da sociedade contemporânea.

Ronaldo Roela Carvalho
FAMES
ronaldocarvalho32@gmail.com.br

Ademir Adeodato
FAMES
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 estudo refere-se a um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES. O texto tem por objetivo descrever as reflexões que vêm sendo desenvolvidas com vistas a analisar como se deu 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 as entrevistas semi-estruturadas. 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,

Introdução

Buscando a transformação e a melhoria da qualidade da educação Brasileira, diferentes autores têm promovido reflexões sobre a formação inicial docente (CERESER, 2003). Cereser (2003) 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 substancialmente suas representações, seus métodos e suas proposições pedagógicas.

Complementado as reflexões acima, Araujo (2005) aponta relevantes questões sobre a formação do profissional que atua no contexto da educação básica. A autora, a partir de 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 que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?

De acordo com Adeodato et al (2010) a aprovação 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, tem disparado o surgimento de ações na área de Educação Musical em diferentes Estados e Municípios brasileiros. Estas açõese tem trazido uma série de reflexões que se direcionam no sentido de se buscar metodologias de ensino e aprendizagem musical condizentes com os diferenciados contextos culturais e sociais que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

Inserindo-se neste contexto, este artigo buscará relatar um estudo que vêm sendo desenvolvido no curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES – o mesmo tem se dado durante a realização de um "Trabalho de Conclusão de Curso – (TCC)". O trabalho objetiva analisar como se deu 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, serão analisados os processos formativos que se desenvolveram tanto nos espaços formais, quanto nos contextos não formais (LIBANEO, 2000).

Este questionamento iniciou-se no ano de 2008 quando ingressei no curso de licenciatura em música da FAMES e simultaneamente comecei a atuar como professor de música nas escolas municipais de ensino fundamental de Vitória (ES). Estas práticas demonstraram lacunas a serem preenchidas em minha formação docente e me conduziram a buscar um domínio de um amplo repertório metodológico de ensino o qual nem sempre pôde ser encontrado no espaço da academia. Esta experiência motivou-me a refletir sobre como tem sido articulado a formação do professor de música a partir das diversificadas formas de atuação que emergem do contexto da educação básica.

Detalhamento da proposta de estudo

Buscando atingir os objetivos pretendidos, este trabalho será conduzido por meio de uma metodologia que foi definida por Tobar; Yalour (2001) como "Qualitativa Exploratória". Assim, o estudo será dividido em três fases. A primeira, terá um caráter exploratório, e será realizado junto à secretaria municipal de educação, onde será desenvolvido um levantamento

sobre a existência e localização dos profissionais licenciados em música atuando nas escolas municipais de Vitória. Dispondo destes dados darei início à segunda fase do trabalho, esta fase será desenvolvida por meio de entrevistas semi-estruturada (LAVILE E DIONNE, 1999).

As entrevistas serão realizadas individualmente e serão gravadas para serem posteriormente transcritas. O roteiro das entrevistas abordarão questões como: o por que da escolha da licenciatura; como o trabalho pedagógico é desenvolvido; quais atividades musicais eram desenvolvidas antes de se tornarem professores, e qual a influencia dessas atividades na sua atuação. A seleção dos professores será realizada através da amostragem não-probabilística (COHEN; MANION, 1994), e assim, será constituída por professores de música efetivos que atuam na rede municipal de Vitória. A escolha deste critério se deu em virtude da perspectiva de um trabalho mais contínuo. Estima-se que serão entrevistados cinco profissionais.

Na terceira e última fase do estudo será realizada a análise qualitativa dos dados (ALBARELLO, 1997).

Aportes teóricos do trabalho

O estudo se pautará em autores da área da educação e da educação musical, que desenvolveram estudos refletindo sobre o desafio da formação inicial do professor frente à diversidade de práticas na escola regular. Servirão como referenciais para o estudo autores como: Cereser, (2003); Wille (2002); Gauthier (1998); André (2002); Araujo (2005) e Libâneo (2000).

Dentre as questões que conduzirão as reflexões que pretendo desenvolver neste trabalho estão: onde se dá a formação do professor de música? Como tem acontecido? Quais saberes sustentam suas práticas?

Em função destes questionamentos buscarei referenciar-me em pesquisas que analisam a formação docente sobre dois enfoques: o intencional e não intencional (LIBÂNEO, 2000). 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. Desta forma, 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. O autor esclarece que esta pode ser considerada em duas modalidades: 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 se dá de forma não sistematizada e sem objetivos preestabelecidos (LIBANEO, 2000). A modalidade de "educação formal" é aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática (LIBANEO, 2000). Desta forma, 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.

No que se refere à formação de professores e seus diversificados campos de atuação, este trabalho se fundamentará nas reflexões propostas por Cereser (2003). Para esta autora é necessário que reflitamos sobre a importância de se formar um profissional autônomo que reflita criticamente sobre a prática para compreender as características dos processos de ensino e aprendizagem em música, levando em consideração o contexto. E também 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 pretendo fundamentar-me em classificações apresentadas por Cereser (2003). Esta autora, 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 a perspectiva acadêmica é aquela em que o professor é entendido como um especialista. Sua formação é centrada no domínio das disciplinas e dos conteúdos que deve transmitir. 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 e 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).

Resultados esperados

Este estudo espera 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 mapear e descrever como são desenvolvidas as atividades de professores de música relacionando suas práticas com sua formação profissional.

Espera-se que possa diagnosticar quais as necessidades e dificuldades destes profissionais traçando um panorama da relação formação e ação profissional, desta forma, contribuir para o campo da educação musical no que se refere à construção de caminhos que possam conduzir ao suprimento das lacunas e contribuir na incessante busca de novos paradigmas para a qualificação da formação dos profissionais da música, condizentes com a diversificada realidade que os mesmos irão se deparar.

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.

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.

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.

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.

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.

O ensino de música oferecido pelas escolas estaduais de São Paulo de 2008 a 2010

Daniel de Andrade Moura
UNESP
ascencao@hotmail.com

Resumo: O ensino da música já fez parte do currículo da escola pública como disciplina em diversos momentos históricos da educação básica. Porém, há anos a Música não é mais uma disciplina obrigatória nas escolas da rede pública estadual de São Paulo. Entretanto, com o atendimento da lei nº 11769 de 2008 sancionada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva, esta realidade pode ser modificada. Tendo isto em vista, este trabalho busca apresentar como a música está presente no material didático criado e distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos de 2008 a 2010. O intuito é contribuir com a reintrodução do ensino da música no ensino médio, mas sem desprezar o que já vem sendo feito.

Palavras chave: Educação musical, reintrodução do conteúdo musical no ensino.

1- Introdução

Embora possa parecer estranho, é possível afirmar que o ensino de música ainda está presente na escola estadual. Ela não é uma disciplina, como já fora em outros anos (AMATO, 2006), mas está inserida em duas disciplinas presentes no ensino médio: Artes e Física. Cheguei a esta conclusão após refletir sobre o seguinte parecer da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), apresentado pelo jornal Metronews (2010) em 22 de novembro de 2010: “A Secretaria Estadual de Ensino diz que música já é conteúdo das aulas da arte na rede. Segundo a pasta, o assunto é abordado de diferentes formas desde 1971”.

A partir da reflexão que realizei, decidi observar e comprovar a veracidade da afirmação da secretaria. Para isso, peguei as apostilas criadas e distribuídas pela SEESP aos discentes de ensino médio da rede pública estadual e percebi que há duas disciplinas que enfocam a música: Artes e Física.

Tendo em vista que, segundo a lei nº 11769 sancionada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva, as escolas terão que introduzir a educação musical em seus currículos até o ano de 2011, este trabalho apresenta uma breve descrição da abordagem dada à música em escolas estaduais no período de 2008 a 2010, tomando como base os conteúdos presentes nas apostilas das disciplinas Artes e Física destinadas ao ensino médio.

2- A educação musical antes de 2008

No início da década de 1970, a educação musical (até então disciplina obrigatória) foi retirada do currículo da educação básica. A disciplina "educação artistica" passou a abordá-la, junto com mais 3 linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas e desenho (AMATO, 2006).

Em 1996, por meio da LDB 9394/96, foi estabelecida como disciplina a Arte, que continuava a ter uma abordagem multidisciplinar. O grande problema no ensino desta área se encontrava na formação e preparação dos educadores: como formar pessoas preparadas para lidar de maneira competente em várias linguagens artísticas? Até hoje, esta questão-problema permanece, auxiliando na manutenção de uma educação musical deficiente.

Com a criação dos PCN´s[1], buscou-se orientar os profissionais das diversas áreas e, antes da criação das apostilas pela Secretaria da Educação de São Paulo em 2007 e a conseqüente distribuição das mesmas em 2008, as diversas disciplinas presentes no ensino médio nas escolas estaduais de São Paulo tomavam como base, para organização dos conteúdos que seriam administrados aos seus alunos, o PCN e a abordagem em livros didáticos. Isto dava ao professor a liberdade para que ele pudesse planejar, junto aos seus pares e a coordenação pedagógica, o seu plano de ensino. Neste período, o ensino de Música na disciplina Artes podia ou não estar presente, pois dependia do plano de ensino desenvolvido pelo educador responsável por ela.

Porém, a música também era (e ainda é) abordada pela Física no segundo ano do ensino do ensino médio. O tema "onda sonora" é tratada pela disciplina, enfocando diversas características importantes para a música, como a acústica e os harmônicos. Com a exclusão da disciplina "Educação Musical", o ensino de acústica no ensino médio se tornou mais árduo, pois os alunos não possuem conceitos básicos da teoria musical.

3- As apostilas do programa "São Paulo faz Escola"

Em 2007, o governo estadual de São Paulo começou a organizar e a criar apostilas didáticas para a educação básica ministrada pelas escolas estaduais. Foi desenvolvida um grupo de 4 apostilas por disciplina (1 para cada bimestre) para cada série do ensino. Elas foram efetivamente aplicadas a partir do ano de 2008 (GOMES E CARVALHO, 2009).

Com a vinda das apostilas, a SEESP padronizou o currículo estadual. Isto acabou por trazer alguns problemas, como a falta de adequação de conteúdos presentes nas apostilas a alguns contextos escolares. Segundo Gomes e Carvalho (2009):

1 Parametro Curricular Nacional.

> A orientação dada pela Secretaria de que esse material indicado seria utilizado em toda rede paulista provocou diversos questionamentos das entidades sindicais do magistério. O ponto central da crítica é o de que sua implementação retira a autonomia do professor, pois direciona o trabalho pedagógico do professor ao mesmo tempo em que, ao estabelecer procedimentos de avaliação centrados unicamente nos conteúdos contidos nas cartilhas, não deixa alternativas ao professor. Ele tem que obrigatoriamente ensinar o que a cartilha determina e na seqüência que ela estabelece.

Atualmente, para que um professor ingresse em caráter efetivo na rede estadual de ensino de São Paulo, ele precisa passar por um curso de formação onde estudará um núcleo educacional comum, fundamentado na proposta referente ao projeto "São Paulo faz Escola" (do qual as apostilas fazem parte), e estudar os conteúdos do material didático criado pela SEESP. O intuito é manter a uniformidade dos assuntos abordados em todas as escolas do estado, independente das peculiaridades locais.

4- A abordagem musical nas apostilas do programa "São Paulo faz Escola"

Para obtenção das informações apresentadas nesta seção, foram analisadas 12 apostilas de Física e 24 de Artes.

Inicialmente, será abordada a forma como as apostilas da disciplina Artes lidam com a educação musical. Depois, será apresentado como as apostilas de física trabalham o tema.

As apostilas de Artes buscam dar ao aluno noções sobre as linguagens artísticas, além de apresentar de forma breve a história da arte. Elas são divididas em 1 apostila por bimestre, chamada "Caderno do Aluno", totalizando 4 no ano. Cada uma é dividida em 4 partes, de acordo com a linguagem a ser tratada. Trazem poucos textos para leitura, mas muitas atividades para serem realizadas em sala de aula.

No que se refere à educação musical, as apostilas de Artes trabalham com diversas ferramentas educacionais: construção de instrumentos musicais, desenvolvimento de partituras por meio de desenhos, canto coral e percepção auditiva. Porém, as atividades propostas não possuem quase nenhuma abordagem conceitual, cabendo ao professor orientar os alunos na busca pelo conhecimento. Outra característica é a superficialidade dada ao ensino da música, o que mostra o interesse da disciplina Artes em apenas dar noções musicais.

As apostilas de Física apresentam a música apenas no terceiro bimestre do segundo ano do ensino médio. O conteúdo é o mesmo presente em livros didáticos: onda sonora, tubos sonoros abertos e fechados, som em cordas, intensidade sonora, freqüência e período. A

abordagem e as atividades propostas pelo material didático surpreendem: há uma busca pela contextualização e atividades para produção sonoras (como montagem de instrumentos musicais).

Para tentar motivar o aluno e facilitar o ensino, o material didático de Física busca dar diversos exemplos presentes no cotidiano dos alunos, focando instrumentos musicais populares (como o violão) e objetos capazes de produzir som em suas abordagens. O enfoque dado ao tema “ondas sonoras” é quase totalmente conceitual, com breve apresentações de equações que fazem parte do assunto. Por isso, o professor de Física deve completar o conteúdo, a fim de dar subsídios acústicos para o entendimento dos diversos conceitos apresentados pelo material.

É importante mencionar que não há aula da disciplina Artes no terceiro ano do ensino médio. Por isso, há menos apostilas desta área do saber destinada ao nível médio do que apostilas de Física.

5- Conclusão

A música ainda está presente no ensino estadual, mas precisa de um maior enfoque, se o objetivo for dar subsídios para que o educando possa desenvolver competências e habilidades musicais. Desta forma, ela pode contribuir com a vida escolar dos alunos nas outras disciplinas.

É necessário, também, criar um material didático capaz de educar o aluno musicalmente, de forma a dar-lhe muito mais do que uma noção. Desta forma, a lei 11769, que deve ser posta em vigor a partir do ano de 2011, será realmente cumprida.

Referências

AMATO, Rita de Cassia Fucci. ***Breve restropectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira***. Publicada na revista OPUS, nº 12, em 2006.

GOMES, Francisco Eudes; CARVALHO, Celso. ***Programa "São Paulo faz Escola": uma relação a ser investigada***. Públicado no Cadernos de Pós-Graduação – Educação, São Paulo, v. 8, p. 179-184, 2009.

METRONEWS. ***Conquistar um sonho é mais um motivo para celebrar o Dia do Músico.*** Publicado no jornal Metronews em 22 de novembro de 2010, na página 3. Disponível em <http://www.metronews.com.br/>. Acessado no dia 18 de julho de 2011.

PCN+ (Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio). Brasília: MEC 2000.

PCN (Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio). Brasília: MEC 1997.

O ensino do violão na infância: relato de experiência envolvendo crianças com faixa etária de 6 a 9 anos

Thatiane Maria Correia Ramos Pires
Conservatório Estadual de Música Lia Salgado
thaticramos@hotmail.com

Priscila Dutra Nascimento
Conservatório Estadual de Música Lia Salgado

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência de ensino desenvolvida no curso de Educação Musical (instrumento violão) para crianças com faixa etária de 6 a 9 anos do Conservatório Estadual de Música "Lia Salgado". A metodologia aplicada está calcada na inovação e na diversidade, essenciais no trabalho infantil, utilizando materiais pedagógicos que vêm sendo adaptados e experimentados por professores de violão desta instituição.

Palavras chave: Musicalização, violão e criança.

Introdução

No ano de 2006 começamos a questionar o planejamento do curso de educação musical do Conservatório Estadual de Música "Lia Salgado" em Leopoldina, Minas Gerais. A partir deste questionamento demos início a uma reformulação, buscando adequar as práticas pedagógicas à realidade escolar.

No Conservatório havia uma metodologia conforme os moldes dos conservatórios europeus do século passado. Os alunos não aceitavam mais essa metodologia do ensino tradicional no qual a meta era o cumprimento da programação curricular, resultando em insatisfação e desinteresse por não estar em conexão com a realidade fora da escola.

Segundo Gainza, a Educação Musical tradicional se preocupava com a leitura, "dedicava a maior quantidade de energia ensinando a decifrar as notas para que fosse possível transferi-las ao instrumento", tornando os seres humanos meras máquinas decodificadoras de uma linguagem escrita (GAINZA, 1988, 116).

Entretanto, para que se chegue a um ensino adequado a nossa realidade escolar que não se concentre somente no ensino da técnica e leitura de partituras, é preciso que haja uma ruptura dos programas escolares anteriores, partindo, em primeiro lugar, para o desenvolvimento do ouvido. Conforme Gainza, "a participação do ouvido constitui a base da compreensão musical" (GAINZA, 1988, p. 117).

Para Zagonel:

> É preciso sensibilizar a criança à música e não apenas se contentar em ensinar noções técnicas e teóricas, ou seja, não se preocupar em transmitir um saber, mas em desenvolver a sensibilidade, e despertar na criança faculdades de escuta e invenção (ZAGONEL, 1999, p. 1)

Acreditamos também que, vivenciando o som e o ritmo por meio de jogos e brincadeiras sonoras, a criança assimila melhor os conteúdos propostos.

Portanto, este trabalho quer mostrar como a mudança na prática de ensino pode interferir no desenvolvimento musical da criança nos anos iniciais do curso de Educação Musical através do violão, a partir de uma busca por recursos metodológicos que torne as aulas mais prazerosas e motivadoras.

O curso de violão

O curso de violão do Conservatório sempre foi o mais procurado pelos alunos, onde nos primeiros anos de estudo aprendiam superficialmente alguns acordes.

O fator principal que nos influenciou a reformular a metodologia do curso de violão foi a mudança do sistema de seriação para o sistema de ciclos, onde houve a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede de ensino do Estado de Minas Gerais. Devido a esta reorganização e ampliação do Ensino Fundamental, as crianças com 6 anos de idade foram incluídas nesse novo sistema adotado.

Precisávamos, então, de uma reforma pedagógica no curso de violão. Essa adaptação iniciou-se há cinco anos. No primeiro ano aconteceram muitas pesquisas, estudos, reuniões, planejamentos, com revisões mensais para análise de resultados do rendimento. Destaca-se aqui o empenho dos professores da área de violão.

No princípio encontramos algumas dificuldades, pois professores iam contra a introdução de uma nova metodologia por medo de mudanças, mas logo se acostumaram com as novas ideias. Após um ano de experiência com esta nova metodologia algumas opiniões mudaram, pois alguns professores alegavam não ter paciência para lidar com este tipo de trabalho pedagógico.

Entendemos que para uma Educação Musical eficaz torna-se necessária a preparação dos educadores para atuarem nos anos iniciais (6 a 9 anos), pois este período é de crucial importância para o desenvolvimento musical da criança. Dessa forma, as atividades devem ser bem planejadas para resultar numa aprendizagem significativa.

Para isso, precisávamos de violões pequenos e materiais didáticos específicos que atendessem a essa faixa etária. Começamos a pesquisar materiais e constatamos que havia

carência de livros didáticos que tratassem o violão como instrumento musicalizador para crianças, alvo principal do curso.

Entretanto, ainda reconhecíamos como instrumento musicalizador a flauta doce, por ser mais acessível e fácil de tocar.

Gainza diz que "o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo respostas de índole musical" (GAINZA, 1988, p. 101)

Dessa forma, entendemos que os primeiros contatos com o instrumento são fundamentais para se estabelecer uma relação íntima, tornando-se uma ferramenta na qual o músico produz música. Por isso, deve-se tomar cuidado no contato físico com o instrumento por causa dos dedinhos que precisam ser usados e podem doer.

Utilizamos, incialmente, o livro didático "Equilibrista das 6 cordas" (Silvana Mariani), que nos auxiliou nesse primeiro contato com a criança e o instrumento. É um método de violão para crianças que aborda de forma lúdica e criativa questões técnicas necessárias para a formação de um violonista. A criança vai aprendendo a tocar através de jogos, brincadeiras e também pelo contato com canções folclóricas, objetivando a introdução do aluno tanto no instrumento quanto na linguagem musical.

Utilizamos também livros com diferentes abordagens onde pudemos experimentar e fazer adaptações para o violão como, por exemplo: "Piano Brincando" (Betânia Parizzi e Patrícia Santiago), "Educação Musical ao Teclado" (Nair Pires), "Tocando Flauta Doce Pré-Leitura" (Rosa Lúcia dos Mares Guia) e "Jogos Pedagógicos para Educação Musical" (Rosa Lúcia dos Mares Guia e Cecília Cavalieri França).

A partir daí produzimos nosso próprio material, que é utilizado já há 5 anos. Nesta nova metodologia, antes do contato com a leitura do pentagrama, a criança passa por etapas progressivas, onde ela vivencia o som e o ritmo por meio das atividades de improvisação e criação. Isto possibilita que ela tenha contato com outras formas de grafia do som antes da tradicional. De acordo com Figueiredo e Cruvinel:

> O objetivo maior nas atividades de improvisação e criação na fase inicial é despertar o interesse da criança pelo ato criativo, desenvolvendo a sua potencialidade e/ou capacidade de criação, como forma de expressão, não só musical, mas em todos os segmentos de sua vida, formando portanto, um ser humano mais criativo e consequentemente, mais sensível e interessante (FIGUEIREDO; CRUVINEL, 2001, p 88.)

Dessa forma, o violão é utilizado como instrumento solista e de acompanhamento para que a criança seja estimulada a assimilar a melodia, a letra, o ritmo e os acordes. Além

disso, ela tem acesso à leitura de gráficos (pré-leitura), de forma que ela toque, cante, repita e explore o que lhe agrada. Tudo isso numa linguagem gráfica envolvente e cuidadosamente preparada para despertar o interesse na leitura de partituras posteriormente.

Entendemos que antes da introdução da escrita musical, o aluno deverá passar por uma fase de tomada de consciência através de gráficos e signos contemporâneos, partindo da exploração e experimentação de seu mundo sonoro. Mas a aplicabilidade dessa metodologia não deve ser padronizada e sim diversificada através da criação de práticas diferenciadas respeitando a individualidade de cada aluno.

Portanto, a metodologia deverá ser essencialmente lúdica com atividades variadas contendo desafios, segredos e jogos, motivando-as e tornando o processo de aprendizado mais prazeroso. Através da experimentação dos elementos sonoros a criança será capaz de criar, ouvir, analisar, encontrar soluções para os problemas e questionar.

Este trabalho é desenvolvido em duplas, aula uma vez por semana, com 50 minutos de duração. A aula é dividida em dois tempos com a seguinte abordagem: exploração sonora do violão, criação e improvisação; imitação, leitura (gráficos) e repertório através de jogos e brincadeiras.

Houve a elaboração de uma apostila (material didático) para cada ano: 1º ano (6 anos), 2º ano (7 anos) e 3º ano (8 e 9 anos). As apostilas contêm progressões musicais para que o aprendizado do instrumento seja eficaz. Elaboramos também um caderno de apoio para os professores que chamamos de roteiro, o qual consiste em planos de aulas semanais.

Estas estratégias foram realizadas em equipe, valorizando o trabalho em grupo. Dessa forma, esta ação conjunta dos professores nos fez refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, provocando uma nova visão da prática pedagógica.

Conclusão

Concluímos que, a partir deste novo ensinar, o resultado fluiu com maior rapidez, o efeito “música” apareceu e a satisfação dos alunos, familiares e professores foi esplêndido. O mais importante deste trabalho foi perceber que a musicalização pode ser muito mais ampla e que o aluno sente mais prazer sendo musicalizado no instrumento que ele gosta.

Os pontos positivos obtidos foram:

- Melhor conhecimento do instrumento através da exploração sonora;
- Desenvolvimento da coordenação motora e postura corporal;
- Estímulo do raciocínio, memorização e assimilação;

- Desenvolvimento rítmico e musical através de jogos e brincadeiras;
- Liberdade de criar e fazer música por imitação;
- Mais intimidade com o instrumento exercitando a improvisação;
- Satisfação e maior interesse de alunos e professores;
- Prazer em tocar;
- Fixação mais rápida;
- Melhor compreensão ao passar de leitura de gráficos para o pentagrama.

Esta metodologia não pretende encerrar questionamentos, propondo um caminho para novas investigações que se encaixem nesta nova proposta.

Após este relato, que teve a intenção de registrar um momento importante na área do violão, esperamos seguir alcançando resultados satisfatórios, sempre buscando uma continuidade nas ações que contribua para a melhoria da qualidade do ensino de violão no Conservatório Estadual de Música “Lia Salgado”.

Referências

FIGUEIREDO, Eliane; CRUVINEL, Flavia. *O ensino coletivo de violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância*. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 10., 2001, Uberlândia. Anais da Associação Brasileira de Educação Musical. Uberlândia: ABEM , 2001. p.83-90.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi; SANTIAGO, Patrícia Furst. *Piano-brincando*: atividades de apoio ao professor. Belo Horizonte: [s.e.], 1993.

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

GUIA, Rosa Lucia do Mares. *Tocando flauta doce - pré-leitura.* Belo Horizonte, 2004.

GUIA, Rosa Lúcia dos Mares e FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Jogos Pedagógicos para Educação Musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MARIANI, Silvana. *O Equilibrista das 6 cordas*. Paraná: UFPR, 2002.

PIRES, Nair; BUSCACIO, César; MONTESANTO, Izabella. *Educação Musical ao Teclado*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ZAGONEL, Bernadete. *Em direção a um ensino contemporâneo de música*. In: Ictus - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, dez. 1999. Disponível em: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/i7.us/article/view/7/2>. Acesso em: 29 abr. 2007.

O processo de institucionalização de práticas pedagógico-musicais: um estudo sobre o *Centro Musical Heitor Combat, Cássia*-MG

José Luís Moreira Rodrigues
UFU
lmoreiras@hotmail.com

Resumo: Este é um projeto de mestrado em andamento que tem como foco o processo de institucionalização de práticas pedagógico-musicais no *Centro Musical Heitor Combat* localizado na cidade de Cássia-MG. O *Centro Musical Heitor Combat* ocupa hoje, um lugar de destaque na cidade, sendo responsável pela formação musical de jovens da comunidade local. Nesta pesquisa a música é tratada como prática social. A metodologia adotada é a historia oral, utilizando-se de entrevistas, fontes escritas e iconográficas. Serão coletados e analisados artigos de jornais publicados na cidade de Cássia-mg a partir da década de 70. Neste estágio da pesquisa, é realizado o levantamento de dados e uma pré análise de parte do material levantado.

Palavras chave: Cássia, Instituição musical, Centro Musical Heitor Combat, práticas pedagógico-musicais

1 - Introdução

Este é um projeto de mestrado que se propõe a trabalhar com o processo de institucionalização de práticas pedagógico-musicais no *Centro Musical Heitor Combat* localizado na cidade de Cássia-MG.

Cássia é uma pequena cidade localizada na região sudoeste do estado de Minas Gerais. Em Cássia, grupos musicais sempre estiveram presentes na história da cidade, seja através das bandas de música, grupos de seresta, corais, ou outros grupos musicais. A partir da década de 1970, mais precisamente no ano de 1972, ocorre na cidade a criação de dois grupos musicais, o *Coral Pequenos Cantores de Cássia* e a *Banda Maestro Godofredo de Barros*. Juntos esses grupos formarão mais tarde o *Centro Musical Heitor Combat,* instituição que com suas peculiaridades influenciará o meio musical cassiense, se tornando a principal instituição responsável pela formação musical na cidade. Diante disso, tem-se como pergunta de pesquisa: Como o *Centro Musical Heitor Combat* foi se constituindo como espaço de práticas pedagógico-musicais na cidade de Cássia?

2 – Objetivos

Esse projeto tem como objetivo geral:

- Compreender como o *Centro Musical Heitor Combat* foi se constituindo como espaço de práticas pedagógico-musicais.

E como objetivos específicos:

- Compreender como essa instituição musical está organizada.
- Entender a ligação entre os grupos musicais que a compõe.
- Compreender o modo como está organizado o ensino de música dentro da instituição.

3 - Justificativa

O *Centro Musical Heitor Combat* se constitui como um espaço musical na cidade de Cássia-MG, sendo a única instituição dedicada à prática e ensino da música na cidade. Diante disso é de grande importância entender como se deu a institucionalização desse grupo como um espaço de práticas, ensino e aprendizagem musicais. Compreender como se deu a formação e a institucionalização desse grupo musical que ensina música a adolescentes em Cássia-MG pode contribuir para nos revelar qual o papel e a importância deste espaço para a comunidade local.

A partir disto, esta pesquisa pode ajudar a compreender e a refletir sobre questões envolvidas com as instituições musicais, como elas se constituem, o que elas representam, quais as contribuições dessas instituições para o campo da educação musical, sendo possível levantar inúmeras questões envolvidas na formação e na prática musical. Pretende-se também, com essa pesquisa, chamar a atenção de pesquisadores e estudiosos para a riqueza e as possibilidades que se encontram nestes tipos de grupos musicais, corais e bandas, que são encontrados por todo o país e têm uma grande contribuição para a formação de músicos.

Além da importância no âmbito científico há também um interesse pessoal por essa pesquisa, pois foi no Centro Musical Maestro Godofredo de Barros que recebi boa parte de minha formação musical, fazendo parte do grupo musical dos 9 anos de idade aos 19. No centro tive contato com variadas formas e conjuntos musicais em que a experiência com o coral, banda e grupo de flauta doce foi de grande importância para minha formação pessoal. Aos 9 anos comecei a me apresentar com o coral Pequenos Cantores de Cássia, aos 11 anos peguei meu primeiro instrumento, o trompete, logo depois passando para o trombone. Por volta dos 15 anos de idade passei a me apresentar com a Banda Maestro Godofredo de Barros, onde o convívio com outros músicos, as apresentações, proporcionou-me uma experiência importante para minha formação como músico.

4 – Referencial teórico

A princípio, esta pesquisa se propõe a trabalhar com a ideia de institucionalização de práticas pedagógico-musicais. Segundo Garay (1998, p.111)

> as instituições – e particularmente as educativas – são formações sociais e culturais complexas em sua multiplicidade de instâncias, dimensões e registros. Suas identidades são o resultado de processos de inter-relações, oposições e transformações de forças sociais e não de uma identidade vazia ou tautológica da instituição 'consigo mesma.

Para compreendermos as instituições também é necessário compreendermos a história e como foi se transformando no que se apresenta atualmente. Assim, as instituições carregam consigo histórias pessoais, de uma forma que cada integrante tem a sua própria trajetória de vida, nesse ponto de vista, a instituição reúne historias coletivas, e se caracteriza como lugares onde as ideais se cruzam. Para se entender melhor essa questão, (Mezzano, 1998, p.37) coloca que

> A história está conformada por histórias de vida singulares, que transcorrem no seio das instituições. Nelas se enlaçam acontecimentos de trabalho, questões de poder, vínculos libidinais individuais e grupais, inseridos na cultura recortada de cada organização particular, que é sustentada por mitos através de ritualizações cotidianas.

Sendo assim, compreende-se as instituições "*como reservatórios sociais de lembranças individuais que constituem uma trama social valiosíssima,* a qual ressaltamos a partir de uma temática: a memória institucional" (Mezzano, 1998, p. 42).

5 - Metodologia

Esta pesquisa pode ser considerada como uma pesquisa qualitativa, que segundo Denzin (2006), "consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo" (p.17). Este tipo de pesquisa se preocupa especialmente em entender o outro (o pesquisado) em suas relações sociais. Dentre os métodos de pesquisa qualitativa será utilizada a História Oral (ALBERTI, 2004a; 2004b). A História Oral está ligada à memória e à ideia de reconstituição histórica, sendo também influenciada pelo presente. Temáticas que adotam a História Oral têm como ênfase:

> os fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel

> importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais (LOZANO, 1998, p. 16).

Sendo assim, além das entrevistas (fontes orais) também se utilizará como fonte de pesquisa as fontes escritas (documentos e jornais) e iconográficas (fotos).

6- O *Centro Musical Heitor Combat*

Pensando o *Centro Musical Heitor Combat* como uma instituição, acredita-se que ele tenha se formado e se constituído como espaço de práticas pedagógico-musicais ao longo dos anos, através, principalmente, de dois grupos musicais – *Coral Pequenos Cantores de Cássia* e *Banda Maestro Godofredo de Barros* – que se agregaram um ao outro, formando aos poucos o centro tal como está organizada hoje. Essa união de grupos musicais, cada um com suas especificidades, em uma instituição, teria constituído um espaço de prática musical peculiar, apresentando características particulares que dificilmente poderiam ser observadas em outros grupos ou instituições musicais. O centro é frequentada eminentemente por meninos que têm a experiência de participar do coral e da banda, além de outros grupos, muitas vezes paralelamente. Assim, um mesmo integrante pode, por exemplo, tocar um instrumento de sopro, cantar, tocar flauta doce e tocar violino.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 236 p.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2. ed. (rev. atual.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 236p.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2006. 432 p.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). **Usos & abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15-25.

MEZZANO, Alicia Corvalán. Lembranças pessoais – memórias institucionais: para uma metodologia de questionamento histórico-institucional. In: BUTELMAN, Ida.; MEZZANO, Alicia Corvalán de; SOUTO, Marta; GARAY, Lucía. **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 35-66.

GARAY, Lucía. A questão institucional e as escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMAN, Ida.; MEZZANO, Alicia Corvalán de; SOUTO, Marta; GARAY, Lucía. **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 35-66.

O projeto de extensão “Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica” e sua 3ª edição no ano de 2011

Daniela Dotto Machado[1]
Universidade Federal de São Carlos
danieladotto@ufscar.br

Fernando Stanzione Galizia[2]
Universidade Federal de São Carlos
fernandogalizia@gmail.com

Resumo: O projeto de extensão “Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica” é reofertado na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2011 pelo Departamento de Metodologia de Ensino. O projeto objetiva possibilitar a uma parcela de alunos da educação básica da cidade de São Carlos acesso aos conhecimentos teóricos e às vivências práticas musicais nas escolas onde estudam, por meio de atividades curriculares e extracurriculares. No momento, atinge cerca um público médio de 500 crianças. Esta proposta extensionista é desenvolvida desde o ano de 2009 pela UFSCar e tem alcançado êxito em função da parceria estipulada e mantida entre a universidade e as escolas e do engajamento dos acadêmicos e dos docentes envolvidos.

Palavras chave: Estágio em Educação Musical; Projeto de extensão em Educação Musical; Ensino de música curricular e extracurricular nas escolas de ensino fundamental e médio.

Introdução

Neste pôster tratarei das características do desenvolvimento do projeto de extensão “Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica” em três escolas na cidade de São Carlos- SP. No ano de 2011, a proposta é reofertada pela terceira vez na Universidade Federal de São Carlos pelo Departamento de Metodologia de Ensino. O projeto objetiva possibilitar a uma parcela de alunos da educação básica da cidade de São Carlos acesso aos conhecimentos teóricos e às vivências práticas musicais nas escolas onde estudam, por meio de atividades curriculares e extracurriculares. Dentre os objetivos específicos, o projeto almeja proporcionar aos alunos das escolas: 1. O acesso aos conhecimentos musicais; 2. Aprendizagem musical em grupo por meio de atividades práticas de seus interesses; 3. Vivências musicais significativas e

[1] Daniela Dotto Machado é docente efetiva do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. É Licenciada em Música pela UFSM, Mestre em Música pela UFRGS e doutoranda em Educação na UFSCar.
[2] Fernando Stanzione Galizia é docente efetivo do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. É Mestre em Música pela UFRGS e licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música pela USP.

contextualizadas com suas realidades sócio-culturais. Não obstante proporcionar aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Musical: 1. Espaços para efetuarem seus estágios; 2. Acompanhamento mais eficaz do estágio, tendo em vista uma maior aproximação dos professores da UFSCar aos professores e as propostas de ensino das escolas; 3. A oportunidade de, se desejarem, desenvolverem pesquisas na área de Educação Musical, como proposta de Trabalho de Conclusão de Curso.

O desenvolvimento do projeto de extensão

Nos anos de 2009, 2010 e 2011 o projeto de extensão universitário *"Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica"*[3] ocorre por meio da parceria estipulada entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e escolas da cidade de São Carlos, no estado de São Paulo. No ano de 2011 o convênio se deu com ocorre com três escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Andrelino Vieira e Escola de Ensino Fundamental e Médio Esterina Placco.Escola Estadual Sebastião.

Justificamos a proposta diante da aprovação no Brasil da Lei 11.769 em 18/08/2008, a qual define como obrigatório o ensino dos conteúdos de música nas escolas (BRASIL, 1996). Além disso, surge como uma possibilidade de abertura de espaços para que acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar desenvolvam seus estágios acadêmicos, tendo em vista a dificuldade dos estabelecimentos de ensino aceitar estagiários na atualidade. Desse modo, participam ativamente do projeto de extensão professores e alunos das disciplinas "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 1 e 2".

A seguir trataremos dos resultados do projeto nas três escolas mencionadas no ano de 2011, tendo em vista a continuação do projeto que vigora desde o ano de 2009 na UFSCar.

Resultados do Projeto de Extensão no ano de 2011

No projeto desenvolvido no ano de 2009 e 2010 (MACHADO; GALIZIA, 2009; MACHADO; GALIZIA, 2010), atuaram ativamente no projeto de extensão quatro (04) professoras de Arte das escolas mencionadas. Ainda, contou com o apoio, na organização das ações pedagógicas, de três (03) coordenadoras pedagógicas. Assim, participaram do projeto

[3] O projeto é proposto por professores do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

de extensão sete (07) professoras das escolas. Nos anos de 2009 e 2010, em cada ano, o projeto contou com cerca de 20 alunos do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, além da participação de dois professores universitários que coordenaram e orientaram as ações em âmbito escolares.

Na realização do projeto de extensão neste ano de 2011 participaram quinze (15) acadêmicos pertencentes ao curso de Licenciatura em Música presencial da UFSCar desenvolveram atividades curriculares e extracurriculares sob a coordenação e orientação dos dois professores universitários. A parceria dos professores e coordenadores das escolas aumentou. Contamos atualmente com 10 docentes. A efetuação do projeto de extensão em três escolas mencionadas no ano de 2011 oportunizou espaços não só para os acadêmicos desenvolverem suas atuações práticas de ensino musical de modo supervisionado, mas ainda duas pesquisas em Educação Musical que se caracterizaram como monografias de conclusão de curso.

Durante a realização do projeto de extensão, a presença frequente dos professores universitários na escola, em diversas situações, acarretou conhecimento e valorização cada vez maior das práticas de ensino musical na escola. O engajamento dos estagiários na proposta, no que se refere à responsabilidade das ações educativas realizadas, possibilitou o reconhecimento da relevância do ensino musical à formação dos alunos na educação básica.

Os estagiários e professores atuantes no projeto participaram ativamente da vida escolar[4]. Nas festividades escolares ocorreram apresentações musicais como mostra dos produtos nas aulas de música, tanto extracurriculares quanto curriculares. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Andrelino Vieira, os estagiários, como atividades extracurriculares, realizam uma abordagem de folclóricas aos alunos. Já na Escola de Ensino Fundamental e Médio Esterina Placco, efetuaram aulas de música extracurriculares de: *rock, hip hop*, samba e pagode e cultura musical brasileira. Na Escola Sebastião de Oliveira os alunos tratam da música na cultura brasileira e História da música e apreciação musical. Nas escolas os alunos participam das aulas curriculares de Arte com o acompanhamento dos professores da universidade e da escola em turmas de primeira série do ensino fundamental a terceira série do ensino médio. Cerca de quinhentas (500) crianças e jovens participam do projeto em atividades curriculares e extracurriculares.

Considerações Finais

[4] Reuniões de professores, reuniões com a coordenação, festividades escolares, aulas de arte etc..

Neste ano de 2011 mantivemos o número de crianças atingidas pelo projeto *"Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica"* em 2009. A qualidade das práticas de ensino oferecidas tem se mantido com sucesso. A realização do projeto na UFSCar tem promovido a formação reflexiva dos futuros professores de música formados no curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Percebemos um envolvimento muito grande dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música neste ano de 2011, os quais buscaram desenvolver atividades de interesse deles próprios e dos alunos das escolas. Na UFSCar, em parceria também com os estagiários ocorre a elaboração anual de um livro de relato de experiência de estágio.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em:28 de maio de 2010.

MACHADO, D. M.; GALIZIA, F. S. Aprendendo Música na Escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical,18, 2009. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

MACHADO, D. M.; GALIZIA, F. S. Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica e sua 2ª edição no ano de 2010. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical,19, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010.

Práticas informais de aprendizagem no contexto do Ensino Médio: reflexões sobre aspectos organizacionais e estruturais do projeto "Música no CEMSO"

Lisette Jung Loiola
lisettej@ibest.com.br
UNB

Cristina Grossi
c.grossi@terra.com.br
UNB

Resumo: Este artigo apresenta dados sobre a realização do Projeto "Música no CEMSO" (Centro de Ensino Médio do setor Oeste – Brasília/DF), o qual está fundamentado no trabalho de Lucy Green sobre a as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares. O projeto acontece em parceria entre uma escola pública de ensino médio e o curso universitário de licenciatura em musica e tem duas frentes de atuação: aprendizagem musical para os alunos do ensino médio e reflexão sobre práticas pedagógicas para os alunos do curso de licenciatura. Os dados apresentados neste artigo estão relacionados com questões de organização e estrutura na realização do Projeto.

Palavras chave: Ensino-aprendizagem, Ensino Médio, Lucy Green, Projeto CEMSO.

Apresentação

O projeto Música no CEMSO (Centro de Ensino Médio- Setor Oeste - Brasília/DF) acontece desde o primeiro semestre de 2009, e conforme Grossi e Lacorte (2010, p.438) surgiu da reflexão e proposta de ações pedagógicas musicais inovadoras, aliadas a musica popular como material pedagógico. O projeto fundamenta-se nos princípios de Ensino e Aprendizagem de Lucy Green (2006), onde os alunos são motivados a formarem seus grupos/bandas de acordo com o estilo ou música que preferem e aprenderem como os músicos populares aprendem. Eles próprios escolhem a música que querem tocar. Tiram a música de ouvido e em grupo, aprendendo uns com os outros. A frase motivadora que inicia todo o processo junto aos jovens é: "Como vocês acham que os músicos populares aprendem?"; os preceitos fundamentais do processo são: a música é escolha dos próprios alunos; tirar a mesma de ouvido; aprendizagem em Grupo; e a assimilação de habilidades de maneira pessoal. O papel do professor, proposto por Green (2008), deverá ser inicialmente de um observador, diagnosticando o que os alunos estão buscando e auxiliá-los no que eles precisam para atingir seus objetivos, servindo de modelo. Fazer a atividade evoluir sem impor-se, dar sugestões e sair deixando que o grupo decida se vai acatar ou não a sugestão.

O projeto atualmente na sua quinta edição é realizado em parceria entre uma escola pública de Brasília/DF e a departamento de música da universidade (UnB) e se dá de maneira direta entre a direção/coordenação da escola e os professores(as) do departamento. Conforme Grossi (2009) o projeto tem duas frentes de atuação: aprendizagem musical para os alunos da escola pública e formação pedagógica para os alunos de licenciatura em música da UnB.

A organização do projeto e a sua estruturação têm características bem peculiares por se tratar de um projeto com perspectivas inovadoras para ambas as partes. A escola incentiva a presença da música como meio de expressão dos seus alunos bem como a possibilidade de aprendizagem da mesma. No entanto, não oferece ainda, aulas de música em seu currículo e vislumbra, através do projeto, sanar de alguma forma esta lacuna de ensino através do projeto. Para os universitários em formação o projeto traz a oportunidade de conhecer uma postura pedagógica inovadora na prática e não somente na teoria.

Esta comunicação tem por objetivo refletir acerca da minha experiência como responsável pelas questões logísticas na organização e estruturação do projeto na escola. Conforme registrado por Grossi e Lacorte (2010, p.438) há um grupo de pesquisa nomeado G-PEAMPO que está na base reflexiva e organizacional do projeto. Estou inserida neste grupo, como bolsista monitora da disciplina de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3 (PEAM 3), disciplina que tem como objetivo proporcionar a reflexão e prática sobre processos de ensino e aprendizagem musical. Participei pela primeira vez do projeto como aluna da disciplina de PEAM 3, no segundo semestre de 2009. Após concluir aquele semestre, candidatei-me à bolsa oferecida para acompanhar a disciplina como monitora, motivada pelo interesse de aprofundar o conhecimento desta proposta de prática pedagógico-musical inovadora na minha concepção. Como bolsista uma das minhas atribuições é contribuir na organização estrutural do projeto. Os apontamentos que faço a seguir são baseados na minha vivência dentro desta função.

Organização e estrutura

O projeto acontece em horários alternativos na escola, isto é, não está inserido no currículo e planejamento normal das aulas. Na primeira edição, no primeiro semestre de 2009, foi realizado aos sábados pela manhã com 182 inscritos, permanecendo efetivamente 45 participantes; na segunda edição – 2º semestre de 2009 - foi realizado no período noturno, o que pode ter dificultado a participação dos alunos, visto o pequeno número de inscritos, que foram 19. Na terceira edição – 1º semestre de 2010 - voltou a ser realizado aos sábados pela

manhã, com 66 inscritos. (GROSSI, 2010 p.439). Desde então os encontros continuam no sábado pela manhã. Na quarta edição - 2º semestre de 2010, tivemos 21 inscritos.

Tomando como referência a diminuição de inscrições nos segundos semestres de cada ano, levantamos algumas hipóteses sobre este fato, entre as quais destaco uma: a diferença de ciclos no calendário entre os alunos do ensino médio, que tem o curso em período anual e o período letivo acadêmico, que se dá por semestre, interfere no retorno dos jovens inscritos no primeiro semestre. Observamos que a interrupção do projeto entre o primeiro e segundo semestre não ajudava na continuidade do processo de aprendizado e formação de bandas iniciado no primeiro semestre. O processo era interrompido e reiniciado no segundo semestre, o que pode gerar desmotivação para alguns participantes. Outra hipótese pode ser a proximidade do final do ano letivo dos jovens do ensino médio, principalmente para os alunos do terceiro ano que então se preparando para o vestibular. Entretanto estas hipóteses precisam ainda ser investigadas; não temos dados de pesquisa para afirmar qualquer conclusão sobre elas.

Considerando as questões citadas acima, planejamos a quinta edição (em curso) numa perspectiva anual, sem novas inscrições no segundo semestre. Os alunos inscritos no primeiro período seguirão para o segundo, com a perspectiva de avançar nas etapas seguintes da proposta de Green, que conforme apresenta Grossi e Lacorte "acontece em sete etapas ao longo de um ano letivo" (GROSSI e LACORTE, 2010 p. 438). Nas edições anteriores atingimos as 3 primeiras etapas da proposta de Green: 1) os alunos tiram a música que escolheram de ouvido, juntamente com sua banda; 2) os alunos recebem CDs com sugestões de *riffs* que podem inserir na música; e 3) os alunos tem nova oportunidade de escolher uma música e aplicar as habilidades desenvolvidas nas etapas anteriores. (GREEN, 2006, p.107-111).

Para a quinta edição do projeto os alunos foram informados no início do ano letivo que o projeto de música seria em formato anual e que os mesmos inscritos continuariam até o final do ano. Inscreveram-se através do preenchimento de uma ficha de inscrição, juntamente com uma autorização assinada pelos pais, visto que os alunos virão para a escola em horário extra-curricular.

Informações da quinta edição do Projeto

Inscreveram-se 75 jovens, dos quais 18 já haviam participado das edições anteriores e 57 participam pela primeira vez. O estilo musical assinalados pelos jovens inclui Rock nas suas mais variadas formas, Pop, Pop americano, Sertanejo, Pagode, Funk, Rap, Reggae, Axé,

Gospel, MPB, Clássica, entre outros. É importante registrar que 58 jovens apontaram o Rock ou uma de suas variações como preferência de estilo musical. Sobre a intenção quanto ao projeto 23 inscritos informaram que pretendem cantar e tocar; 43 pretendem tocar algum instrumento; e 09 pretendem cantar. Quanto aos instrumentos que pretendem tocar 23 escolheram o violão, 19 guitarra, 13 bateria, 06 baixo, 04 teclado, 06 outros. Quanto ao histórico de vivência musical anterior ao projeto, 23 inscritos já estudaram ou estudam com professor formal de música; 30 nunca estudaram música com professor; 23 tocam sem auxilio de professor; 18 já participam de uma banda.

Foram realizados até esta data, a saber, 18 de julho de 2011, 11 encontros da quinta edição do projeto Música no CEMSO. No registro parcial de presenças dos alunos temos 07 inscritos que nunca vieram ao projeto, isto é, não estão participando. Por outro lado são 11 participantes com 100% de presença; 14 com 10 presenças; 02 com 09 presenças; 07 com 08 presenças; 03 com 07 presenças; igualmente 03 com 06 presenças; e 30 participantes com 05 presenças ou menos. Estes dados são relevantes na medida em que o projeto está estruturado em etapas, conforme Green (2006, p.107-111), e a ausências dos participantes na realização das mesmas interferirá na sua evolução de aprendizagem junto à sua Banda.

Desafios na implementação do projeto

Um grande desafio na realização do projeto é a falta de instrumentos. Dispomos atualmente de poucos instrumentos próprios entre os quais temos dois violões, uma guitarra, um baixo, uma escaleta e alguns instrumentos de percussão como duas alfaias, duas zabumbas e um pandeiro. Temos dois microfones, uma caixa amplificadora e um cubo para o baixo. Contamos ainda com alguns instrumentos emprestados como um teclado, uma bateria e uma caixa amplificadora. No entanto, estes instrumentos são insuficientes considerando-se a demanda citada acima. Para tentar suprir este *déficit* os alunos são incentivados a trazer seus próprios instrumentos. Nas fichas de inscrição foram disponibilizados pelos alunos 26 violões, 11 guitarras, 03 teclados, 01 meia-lua (pandeiro) e 01 flauta doce. Contudo, freqüentemente a maioria os participantes não trazem seus instrumentos. Além disso, 27 inscritos não dispõem de instrumentos próprios para trazer. Na perspectiva de melhorar e solidificar o projeto, o G-PEAMPO juntamente com a Direção da escola tem buscado viabilizar parcerias para ampliar o quadro de instrumentos disponíveis para o projeto.

Outros aspectos desafiadores são o espaço físico para realização do projeto que acontece nas salas de aula da escola. As mesmas têm bastante reverberação, interferindo na qualidade sonora. Os instrumentos como bateria, por exemplo, precisam ser montados e

desmontados a cada encontro. A falta de aparelhos de som de qualidade também é um obstáculo a ser superado, pois como a proposta de trabalho baseia-se na audição das músicas, estes são imprescindíveis.

Considerações Finais

As informações apresentadas neste trabalho apontam para alguns desafios, e obstáculos como, por exemplo, a falta de instrumentos musicais, espaço físico inadequado e outros, a serem superados na realização de projetos semelhantes a este. As práticas de projetos com novas perspectivas pedagógicas passam também por questões estruturais, que podem ou não interferir no resultado da reflexão sobre estas pedagogias. Para que a reflexão sobre tais práticas pedagógicas não fique distante da realidade é importante considerar as questões concretas que envolvem a realização das mesmas.

Referências

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. In: *International Journal of Music Education*, V.24, N.2, (2006). p.101-118.

GREEN, Lucy. Reponse to Panel - Beyond Lucy Green: operationalizing theories of informal music learning. *American Educational Research Association Symposium – Panel Presentation*. New York: AERA Conference, 2008. Disponível em: <http://wwwusr. rider.edu/~vrme/v12n1/ vision/ Green% 20Response.pdf>. Acesso em 18-mar-2009.

GROSSI, Cristina; LACORTE, Simone. "Aprendizagem informal na educação musical formal": avaliação do projeto na perspectiva dos estudantes de uma escola pública de ensino médio de Brasília. *Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.* Goiânia: UFGO (ISBN: 978-85-7745-6116), 2010, p.437-444.

GROSSI, Cristina. Formando Educadores Musicais para a 'Informalidade' na Sala de Aula da Escola. *Anais do IX ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM.* Campo Grande: UFMS, 2009.

Projeto Grupo GNU vai ao Colégio Pedro II

Inês de Almeida Rocha
ines.rocha2006@hotmail.com
UNIRIO

Pablo Panaro
Colégio Pedro II

Resumo: Este pôster é um relato de experiência que apresenta atividade realizada em um colégio público da rede federal de ensino com alunos do 9º. ano de Ensino Fundamental. Trata-se de um projeto em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, o Grupo GNU e o Colégio Pedro II – Unidade Centro objetivando a realização de atividades de audição comentada, composição, divulgação de repertório de música contemporânea e formação de platéia. Na Oficina de Audição Comentada, os alunos apreciaram uma obra e discutiram conceitos e elementos musicais. Na Oficina de Composição, os alunos, com base nos conceitos/elementos musicais trabalhados na primeira oficina, participaram de atividades de criação coletiva. A terceira etapa do projeto consistiu na audição de repertório do grupo em um Concerto Didático que incluiu a peça composta por uma das turmas. As atividades desenvolvidas demonstraram serem motivadoras e mobilizadoras da atenção, interesse e criatividade dos alunos para um estilo de música que rompe com muitos conceitos estruturais que os alunos conhecem. Assim puderam se familiarizar com a música erudita do presente de uma forma significativa e envolvente.

Palavras chave: Música Contemporânea, Ensino Fundamental, Composição

O Projeto

> Entreouvido no saguão, depois da primeira apresentação da Quinta de Beethoven: -"Sim, mas isso é música?". Entreouvido no saguão, depois da primeira apresentação do Trintão de Wagner: -"Sim, mas isso é música?". Entreouvido no saguão, depois da primeira apresentação da Sagração de Stravinsky: -"Sim, mas isso é música?". Entreouvido no saguão, depois da primeira apresentação do Poème électronique de Varèse: -"Sim, mas isso é música?". Um avião a jato arranha o céu por sobre minha cabeça, e eu pergunto: -"Sim, mas isso é música? Talvez o piloto tenha errado de profissão. (SCHAFER, 1991, p. 119).

"-Mas isso é música, professora?" Assim um dos alunos da turma de nono ano exclamou quando terminou de ouvir pela primeira vez a música *Nó*, de Neder Nassaro. Ele não foi o único a reagir assim, com profundo estranhamento, ao ouvir uma música muito diferente daquelas que estava acostumado.

O *Projeto Grupo GNU*[1] *vai ao Colégio Pedro II*[2], objetiva desenvolver atividades com os alunos de Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM) para que possam ouvir, compor e refletir sobre a Música Contemporânea, principalmente sobre a produção de compositores brasileiros. Trata-se de um intercâmbio entre a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o Grupo GNU e o Colégio Pedro II – Unidade Centro (CPII), no sentido de aproximar trabalhos desenvolvidos no colégio e na universidade. Assim, se oferece aos alunos a oportunidade de conhecer um repertório de música erudita contemporânea e eles têm a possibilidade de vivenciar um trabalho que permita uma experiência para além da escuta como platéia de concerto, através de um contato mais direto com os conceitos e elementos musicais presentes na música contemporânea, visando um alcance pedagógico maior do que poderia ser obtido apenas com a realização de um concerto didático. Neste sentido foi importante considerar que

> A pesar de los recursos muy expandidos com los cuales actualmente trabajan los compositores, la música significativa del pasado tiende a eclipsar lo que está ocurriendo actualmente. Sorprendentemente, quizás, parece que estamos alentando este ocultamiento. No sería de mucha utilidad hacer nuestros alumnos exploren los sonidos y experimente com ellos haciendo música em estilos del siglo XX, a menos que les procuremos asimismo uma oportunidad de escuchar y tomar parte em obras de compositores del siglo XX. (PAYNTER, 1991, p. 68)

Para tanto, foi planejado duas Oficinas (Audição Comentada e Composição) e um Concerto Didático, objetivando proporcionar atividades nas quais os alunos teriam um contato mais profundo com os conceitos e elementos de música contemporânea e, também, participar de um processo de criação coletiva de uma peça musical. O planejamento das atividades envolveu alguns músicos do Grupo GNU, o coordenador do grupo, o produtor artístico e a professora de Educação Musical responsável pelas três turmas de 9º. Ano (EF).

Oficina de Audição Comentada

[1] O GNU é um grupo de música de câmara que se dedica exclusivamente à interpretação do repertório da música de concerto dos séculos XX e XXI, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Vieira Lucas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Integram o grupo os músicos: Antônio Ziviani (piano), Ayran Nicodemo (violino), Daniel Serale (percussão), Diana Maron (canto), Gabriel Lucena (violão), Marcos Lucas (regência), Maria Carolina Cavalcanti (flauta), Murilo Alves (violoncelo), Pablo Panaro (piano), Thiago Tavares (clarineta).
[2] O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837 e tem, atualmente, 14 Unidades Escolares, distribuídas nos bairros do Centro, São Cristóvão, Tijuca, Engenho Novo, Humaitá e Realengo, do Município do Rio de Janeiro; no Município de Duque de Caxias e no Município de Niterói, todos no Estado do Rio de Janeiro.

Na primeira oficina, Audição Comentada, um dos pianistas do GNU e a professora[3] dinamizaram atividades que envolveram a audição de uma música do repertório que o próprio grupo toca, as reflexões sobre o ato de ouvir e sobre os elementos constitutivos da obra. A escolha da peça musical de Neder Nassaro, *Nó*, atendeu a alguns critérios. Além de seu impacto expressivo e o uso de técnicas expandidas[4] nos instrumentos musicais, a obra, com gestos e efeitos musicais era mais fácil de trabalhar do que uma obra que utilizasse linhas melódicas, texturas intrincadas e maiores sofisticações. Outro fator para a escolha dessa obra foi a notação não-convencional, utilizada pelo compositor na partitura, o que facilitou que a obra pudesse ser usada como modelo para os alunos no momento em que faziam o registro de suas próprias idéias musicais.

Após a primeira audição, o músico e a professora dinamizaram uma conversa com os alunos com base em algumas indagações: "O que vocês ouviram é música?", "Quais são as diferenças entre essa música e a que vocês [os alunos] estão acostumados a ouvir?", "Que elementos musicais você destacaria a partir do que percebeu?"

Em seguida, objetivando um nível mais aprofundado de escuta musical, solicitou-se aos alunos que identificassem elementos que pudessem indicar características formais e recursos utilizados pelo compositor. A obra foi ouvida duas vezes e cada seção da música foi ouvida separadamente, por uma ou duas vezes. Em alguns momentos chamava-se a atenção para algum elemento musical, direcionando a escuta para aspectos específicos. Assim, as questões, as respostas e as escutas proporcionaram uma aproximação dos alunos com a música.

Foi solicitado, então, que os alunos, em grupo, elaborassem listas com os itens que perceberam auditivamente. Sons agudos, sons fortes, barulho, chiado estridente, sons curtos seguidos de sons crescendo em intensidade, sons arranhados; foram algumas descrições registradas por eles. Quanto à forma musical, os alunos tiveram que identificar o número de seções, o caráter dessas seções, as semelhanças e as diferenças entre elas. Na análise auditiva da forma, os alunos perceberam que a principal característica observada entre cada seção foi o contraste entre o material musical.

Ao final desta aula, os alunos tiveram que complementar a lista dos itens percebidos com seus pares contrastantes (ex. sons agudos – sons graves) para lhes servir de material composicional, já que a turma decidiu adotar o contraste como principal elemento organizador

[3] Pablo Panaro e Inês Rocha

[4] Compreendemos *técnicas expandidas* como aspectos de execução instrumental não explorados pelas técnicas tradicionais do instrumento. Tais técnicas são amplamente empregadas na música de concerto do século XX como meio para a produção de sonoridades diferentes das usualmente obtidas na execução dos instrumentos.

da obra que eles iriam criar. Deveriam, também, estruturar seções para suas músicas com elementos contrastantes, tanto em cada seção, quanto de uma seção para outra.

Oficina de Composição

Na aula seguinte, esta oficina contou com a presença de três músicos[5] que tocaram, primeiramente, a música para a turma. Assim as diferenças de escuta que uma gravação e uma apresentação ao vivo de uma mesma peça musical podem proporcionar ficaram muito evidentes e foram ressaltadas pelos alunos. A atividade de composição em si, foi muito rica e a esta altura os alunos já estavam bastante motivados e com muitas idéias.

Foi um momento intenso que nos remete ao pensamento de John Paynter:

> Pero com frecuencia olvidamos que los artistas de cualquier tipo (hasta los profesionales más avanzados) deben comenzar por la experimentación de las ideas y los materiales. No trabajan según 'reglas': trabajan por imaginación y experimentación, modelando sus materiales para adecuarlos a las ideas que imaginaron. En términos de educación, este tipo de actividad es de la mayor importancia. (PAYNTER, 1991, p. 9)

Os músicos passavam de grupo em grupo para exemplificar com seus instrumentos, piano, violino e flauta, as indicações que eles registravam no papel. A troca foi recíproca e os músicos também sugeriam elementos novos a serem incorporados nas seções. Como a turma estava dividida em sete grupos, ficou estabelecido que a música teria sete seções, pois assim, cada grupo estaria representado na obra final.

O registro que eles realizaram utilizou elementos de texto e símbolos convencionais e não convencionais. Quando uma seção ficava pronta os músicos presentes a interpretavam para que o grupo opinasse. Ao término da aula os músicos levaram as partituras das sete seções para ensaiarem e apresentaram no concerto didático.

O Concerto Didático

O Concerto Didático foi concebido com poucas peças, para que cada música pudesse ser precedida de uma fala sobre a obra. No caráter dessas falas, foram observados alguns cuidados: A linguagem deveria ser acessível para os alunos de 13 a 15 anos; deveria ser objetiva e destacar aspectos relevantes da música e ser breve para não frustrar a expectativa

[5] Antonio Ziviani (piano), Ayran Nicodemo (violino) e Maria Carolina Cavalcanti (flauta).

dos alunos. O repertório foi composto por apenas três músicas[6] e mais a composição coletiva da turma, que ganhou o nome de *Contrastes*[7].

No dia do Concerto, vários alunos estiveram envolvidos com tarefas de produção: receber e acompanhar os músicos, oferecer água e cafezinho, estar disponível para atender qualquer solicitação, ajudar na distribuição dos programas e na recepção às visitas que estiveram presentes, filmar e fotografar o evento, entregar os certificados aos músicos; enfim, os alunos puderam, também, vivenciar os "bastidores" da produção de um concerto.

As atitudes dos alunos demonstraram atenção, interesse e sintonia com a comunicação musical foi muito intensa e comprovava que os objetivos tinham sido plenamente atingidos.

Concluindo

Estas foram as primeiras atividades desenvolvidas no projeto que, pelo bom desempenho alcançado, estabeleceu uma perspectiva de continuidade e desdobramentos de outras atividades. A avaliação, ao término destas etapas, é de que elas proporcionaram um grande envolvimento e motivação por parte dos alunos tanto nas oficinas quanto no concerto.

Por outro lado, concluímos que houve pouco tempo para o trabalho com a partitura e elementos gráficos de registro musical. As partituras elaboradas pelos alunos poderiam ter representado mais adequadamente as ideias dos alunos se houvesse acontecido mais uma aula antes da oficina de composição.

Os alunos se entregaram às atividades tornando a música contemporânea brasileira incluída na memória auditiva e afetiva de cada um deles. Basta comprovar nos depoimentos escritos por eles: *Para mim aquele foi o primeiro concerto de muitos que a partir daquele dia, quero ouvir com música contemporânea*; *Eu pensei que fosse ser um 'saco', mas depois adorei*; (...) *aprendi como no meio do caos pode haver a beleza*.

Afinal de contas, observou-se que eles estavam ali, participativos, atentos ouvindo: Boa Música do Presente!!

[6] O repertório do concerto foi: *Nó* (*Neder* Nassaro), *Contrastes* (Turma 903/2011 CPII-Centro), *Trajetória* (Ronaldo Miranda - música e Orlando Codá – texto), *Cartas de Amor* (Sérgio Roberto de Oliveiva – música e Fernando Pessoa - poema).
[7] Sugestão do aluno Rodrigo Sibilio que logo ganhou a aceitação da turma.

Referências

PAYNTER, John. *Oir, aqui y ahora*. Buenos Aires: Ricordi, 1991.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

Refletindo sobre o estágio em educação musical na educação básica: uma proposta de formação continuada de professores de Arte

Daniela Dotto Machado[1]
Universidade Federal de São Carlos
danieladotto@ufscar.br

Eduardo Fiorussi[2]
edufiorussi@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Cassiana Zamith Vilela[3]
cassianazamith@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Moniele Rocha de Souza[4]
monimiuxa@hotmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Karen Anne Perez
karenannep@bol.com.br[5]
Universidade Federal de São Carlos

Thaís Cristina Machado[6]
thaiscristinamachado@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Maria Helena Ninelli
mhelena.ead@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

[1] Daniela Dotto Machado é docente efetiva do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. É Licenciada em Música pela UFSM, Mestre em Música/ Educação Musical pela UFRGS e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar desde o ano de 2010. Além de ser a Coordenadora de Estágio de Educação Musical, coordena, planeja e supervisiona a realização do referido curso de extensão na UAB-UFSCar.

[2] Eduardo Fiorussi é professor contratado pela Secretaria da Educação a Distância para dar suporte ao curso em seu desenvolvimento e planejamento.

[3] Cassiana Zamith é professora contratado pela Secretaria da Educação a Distância para dar suporte ao curso em seu desenvolvimento e planejamento.

[4] Moniele Rocha de Souza atua tutora no curso de formação continuada em questão, auxiliando no desenvolvimento de diversas tarefas necessárias ao bom andamento do mesmo. É licenciada em Música pela UFSCar e atua como professora de música da educação básica no município de Itápolis, interior de São Paulo. É tutora da UAB-UFSCar.

[5] Karen Annep atua como tutora no curso de formação continuada em questão, auxiliando no desenvolvimento de diversas tarefas necessárias ao bom andamento do mesmo. É licenciada em Música pela UFSCar e atua como professora de música da educação básica na cidade de Itirapina.

[6] Thais Machado e Maria Helena Ninelli são secretárias da Coordenação de Estágio de Educação Musical da UAB-UFSCar e auxiliam a realização da proposta formativa em caráter administrativo.

Resumo: O curso de extensão "*Refletindo sobre o estágio em educação musical na educação básica: uma proposta de formação continuada de professores de arte*" objetiva proporcionar a professores de Arte da Educação Básica uma oportunidade de formação continuada a distância que os capacite a compreender e atuar efetivamente junto à proposta de estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UAB-UFSCar. Durante o curso de extensão, os professores são convidados a participarem de atividades formativas a distância por meio de discussões temáticas em fóruns, trabalhos conjuntos, curiosidade e/ou necessidades formativas. Os conteúdos trabalhados são: Importância do estágio na formação dos professores de música; Funções dos envolvidos em processos de estágio acadêmico nas escolas e na universidade; Metodologia do ensino de música nas escolas; Planejamento de aula de música. O curso de extensão em capacidade para atender até 200 professores de Arte de escolas de Educação Básica públicas das cidades de Jales, Barretos, Osasco, São Carlos, Itapetininga e Itaqui, que aceitaram receber os estagiários a partir do ano letivo de 2011. O curso é ofertado gratuitamente a distância no Portal dos Professores da UFSCar e é realizado em duas etapas distintas, tendo em vista dois grupos de docentes.
Palavras chave: Formação continuada a distância; Professores de música do ensino fundamental; Base de conhecimentos para a docência.

Introdução

Na literatura da área educacional é possível verificar que a formação continuada tem sido reconhecida como relevante ao desenvolvimento e qualificação profissional dos docentes (QUEIROZ; MARINHO, 2007; FUSARI, 1992; MIZUKAMI et al. 2002; NOVOA, 1995; FERREIRA, 2003; GEGLIO, 2006; LINHARES, 2004; ROSEMBERG, 2002; FILHO, 2007; GATTI, 2008; TARGAS, 2003; entre outros.). Em função também do impacto desse tipo de formação à qualidade do ensino, um crescente número de ações formativas de caráter contínuo, voltado aos docentes, tem sido constatado. Vale destacar que a formação continuada é amparada legalmente, como aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, Artigo 63, inciso III (BRASIL, 2009).

A criação e desenvolvimento do curso de extensão "*Refletindo sobre o estágio em educação musical na educação básica: uma proposta de formação continuada de professores de arte*", em caráter de formação continuada a distância para professores de Arte, faz parte da proposta de estágio que está sendo organizada pela Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UAB-UFSCar, que é coordenada atualmente pela Profa. Daniela Dotto Machado do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

O curso de extensão tem como objetivo proporcionar aos professores de Arte da Educação Básica uma oportunidade de formação continuada a distância que os capacite a compreender e atuar efetivamente junto à proposta de estágio do curso de Licenciatura em

Educação Musical a distância da UAB-UFSCar. Não obstante o curso de extensão pretende proporcionar aos docentes o desenvolvimento de suas capacidades críticas e reflexivas em relação às suas práticas pedagógico-artísticas nas escolas. Como objetivos específicos, o curso pretende que os docentes possam: 1. Conhecer a proposta da UFSCar em relação à formação dos professores de música no curso de licenciatura, bem como participar da mesma ativamente ao receber e acompanhar os estagiários; 2. Acessar e a participar de processos de discussões e reflexões sobre materiais didáticos e textos pertinentes ao ensino das artes, em especial ao ensino de música, nas escolas; 3. Acessar e estudar criticamente dos elementos da didática pertinentes a suas atuações como docentes e a orientação dos estagiários; 4. Desenvolver reflexões críticas sobre as realidades educativas que se inserem, buscando coletivamente possíveis soluções para as dificuldades e ou problemas encontrados; 5. Acessar, conhecer e utilizar o ambiente virtual de aprendizagem *moodle* [7]em seu processo de formação durante sua participação no curso.

Características do curso de formação continuada

A necessidade de aproximação e preparação dos professores de Arte das escolas de Educação Básica para receber e acompanhar os estagiários, nos locais onde o curso acontece e ao longo do ano letivo de 2011, foi uma demanda verificada em prol de um acompanhamento mais efetivo dos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Musical.

O curso de extensão foi proposto em duas etapas. A primeira abrange de novembro de 2010 a dezembro de 2011. É destinada aos professores de Arte das regiões das cidades de Osasco, Jales e Barretos, com carga horária de 120 horas. A segunda etapa ocorre de agosto a dezembro de 2011 e é reservada aos docentes de Itaqui, São Carlos e Itapetininga com carga horária de 60 horas. A oferta é diferenciada devido ao modo com os estágios estão sendo ofertados em cada uma dessas regiões pelo curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB da UFSCar. Logo, as inscrições dos professores no curso também ocorreram pelo menos um mês antes de cada uma dessas duas etapas.

As cargas horárias dos cursos estão distribuídas entre as atividades virtuais diversas a serem desenvolvidas pelos professores. Propomos ao curso a utilização de algumas

[7] Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented **D**istance **LE**arning) é um software livre de apoio à aprendizagem, sendo sistema gerenciamento para criação de curso online. Informação disponível em:<http://moodlelivre.com.br/o_que_e_moodle/>

ferramentas existentes no *moodle* para as atividades: fóruns variados (social, de dúvidas, de discussões), leitura de textos, envio de atividades, questionário online, chat entre outros. A utilização das diversas ferramentas em diferentes níveis ou graus de complexidade pelos professores formadores no curso de extensão dependerá das facilidades ou dificuldades encontradas pelos professores de Arte no contato com o *moodle* durante o período do curso. Todo o suporte possível será dado aos mesmos para que haja o domínio das ferramentas disponíveis no ambiente de aprendizagem.

Semanalmente, os professores de Arte precisarão se dedicar entre 03 a 04 horas semanais no curso de extensão. As atividades que são propostas e disponibilizadas paulatinamente a cada 15 dias através de unidades ou módulos temáticos, com objetivo dos professores narrarem, compreenderem, discutirem e avaliarem coletivamente diversos assuntos que abrangem temas como: Importância do estágio na formação dos professores de música; Funções dos envolvidos em processos de estágio acadêmico nas escolas e na universidade; Conteúdos musicais básicos para ensinar na escola (pulso, ritmo, melodia e parâmetros do sons); Metodologia do ensino de música nas escolas; Planejamento de aula de música.

O curso é ofertado no site do Portal dos Professores da UFSCar e é realizada gratuitamente aos participantes e totalmente a distância, contando com apoio financeiro do Ministério da Educação e Cultura, via Secretaria da Educação Distância da UAB-UFSCar.

Neste momento, o curso, em suas etapas, ainda está em andamento. Logo, algumas considerações parciais podem ser feitas. Primeiramente, destacamos que há grande motivação por parte dos docentes interessados em realizar o curso. Essa informação apareceu tanto no contato presencial realizado divulgação da proposta quanto nas postagens feitas pelos professores. Os professores declararam que o curso é importante para aproximar as escolas das propostas da universidade e assim, possibilitar um trabalho muito mais articulado entre esses campos no estágio. Evidenciamos que a grande maioria dos professores que atua nas escolas não possui conhecimentos sólidos de música e suas metodologias e que possuem dificuldades em acompanhar os estagiários no processo de estágio. Os professores acreditam que por meio das atividades coletivas propostas a serem desenvolvidas de modo colaborativo por todos os participantes poderão auxiliar na realização de suas tarefas nas escolas junto aos estagiários, bem como os capacitar para realizar um ensino de arte mais confiante e coerente como suas formações. Os professores participantes ativos do curso, afirmam gostar do mesmo e reconhecer sua importância formativa.

Considerações Finais

Neste ano de 2011 o curso é ofertado pela primeira vez. Contudo, devido às demandas formativas dos professores de Arte dos pólos que recebem os estagiários do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB da UFSCar, pretende-se reofertar o mesmo no ano de 2012, como 120 horas para todos os pólos. A manutenção da carga horária de 120 horas será viável em 2012, tendo em vista a realização das disciplinas de estágio obrigatório durante o referido ano em todos os pólos, o que não ocorreu neste ano de 2011.

A aceitação e procura pelo curso por parte dos professores de Arte, bem como o apoio das secretarias de educação das regiões das cidades dos pólos (Osasco, Jales, Barretos, Itaqui, São Carlos e Itapetininga), onde o curso de licenciatura mencionado ocorre, foi surpreendente no ano de 2010 e 2011. Esperamos que com esse curso de extensão os professores de Arte que não possuem formação na área de Educação Musical possam compreender a importância e as suas funções nas escolas ao receberem os estagiários. Almejamos que os professores de Arte possam entender e apoiar os papéis desempenhados pelos estagiários nas escolas tanto no âmbito político quanto educacional. Ainda, ansiamos que os docentes acessem e compreendam cada vez mais e com maior profundidade alguns conhecimentos básicos da área de educação musical e compreendam os papéis do ensino musical nos contextos escolares. Assim que o curso for concluído, nesta sua primeira oferta, esperamos efetuar algumas publicações com resultados detalhados de sua realização e participação dos professores de Arte.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 28 ago. 2009.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

FILHO, J. R. H. Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online. 2007. 250p. Doutorado (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores nos cotidiano da escola fundamental. In: Série Idéias. n. 12, p. 25-33, São Paulo: FDE, 1992.

GATTI, E. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GEGLIO, P. C. Questões da formação continuada de professores. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

LINHARES, C. F. Formação continuada de professores: comunidade científica e poética. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MIZUKAMI, M. G.; et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NOVOA, A. Os docentes e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa. In: Anais do XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação

Refletindo sobre o estágio em educação musical na educação básica: uma proposta de formação continuada de professores de Arte

Daniela Dotto Machado[1]
Universidade Federal de São Carlos
danieladotto@ufscar.br

Eduardo Fiorussi[2]
edufiorussi@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Cassiana Zamith Vilela[3]
cassianazamith@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Moniele Rocha de Souza[4]
monimiuxa@hotmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Karen Anne Perez
karenannep@bol.com.br[5]
Universidade Federal de São Carlos

Thaís Cristina Machado[6]
thaiscristinamachado@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Maria Helena Ninelli
mhelena.ead@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

[1] Daniela Dotto Machado é docente efetiva do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. É Licenciada em Música pela UFSM, Mestre em Música/ Educação Musical pela UFRGS e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar desde o ano de 2010. Além de ser a Coordenadora de Estágio de Educação Musical, coordena, planeja e supervisiona a realização do referido curso de extensão na UAB-UFSCar.

[2] Eduardo Fiorussi é professor contratado pela Secretaria da Educação a Distância para dar suporte ao curso em seu desenvolvimento e planejamento.

[3] Cassiana Zamith é professora contratado pela Secretaria da Educação a Distância para dar suporte ao curso em seu desenvolvimento e planejamento.

[4] Moniele Rocha de Souza atua tutora no curso de formação continuada em questão, auxiliando no desenvolvimento de diversas tarefas necessárias ao bom andamento do mesmo. É licenciada em Música pela UFSCar e atua como professora de música da educação básica no município de Itápolis, interior de São Paulo. É tutora da UAB-UFSCar.

[5] Karen Annep atua como tutora no curso de formação continuada em questão, auxiliando no desenvolvimento de diversas tarefas necessárias ao bom andamento do mesmo. É licenciada em Música pela UFSCar e atua como professora de música da educação básica na cidade de Itirapina.

[6] Thais Machado e Maria Helena Ninelli são secretárias da Coordenação de Estágio de Educação Musical da UAB-UFSCar e auxiliam a realização da proposta formativa em caráter administrativo.

Resumo: O curso de extensão "*Refletindo sobre o estágio em educação musical na educação básica: uma proposta de formação continuada de professores de arte*" objetiva proporcionar a professores de Arte da Educação Básica uma oportunidade de formação continuada a distância que os capacite a compreender e atuar efetivamente junto à proposta de estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UAB-UFSCar. Durante o curso de extensão, os professores são convidados a participarem de atividades formativas a distância por meio de discussões temáticas em fóruns, trabalhos conjuntos, curiosidade e/ou necessidades formativas. Os conteúdos trabalhados são: Importância do estágio na formação dos professores de música; Funções dos envolvidos em processos de estágio acadêmico nas escolas e na universidade; Metodologia do ensino de música nas escolas; Planejamento de aula de música. O curso de extensão em capacidade para atender até 200 professores de Arte de escolas de Educação Básica públicas das cidades de Jales, Barretos, Osasco, São Carlos, Itapetininga e Itaqui, que aceitaram receber os estagiários a partir do ano letivo de 2011. O curso é ofertado gratuitamente a distância no Portal dos Professores da UFSCar e é realizado em duas etapas distintas, tendo em vista dois grupos de docentes.
Palavras chave: Formação continuada a distância; Professores de música do ensino fundamental; Base de conhecimentos para a docência.

Introdução

Na literatura da área educacional é possível verificar que a formação continuada tem sido reconhecida como relevante ao desenvolvimento e qualificação profissional dos docentes (QUEIROZ; MARINHO, 2007; FUSARI, 1992; MIZUKAMI et al. 2002; NOVOA, 1995; FERREIRA, 2003; GEGLIO, 2006; LINHARES, 2004; ROSEMBERG, 2002; FILHO, 2007; GATTI, 2008; TARGAS, 2003; entre outros.). Em função também do impacto desse tipo de formação à qualidade do ensino, um crescente número de ações formativas de caráter contínuo, voltado aos docentes, tem sido constatado. Vale destacar que a formação continuada é amparada legalmente, como aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, Artigo 63, inciso III (BRASIL, 2009).

A criação e desenvolvimento do curso de extensão "*Refletindo sobre o estágio em educação musical na educação básica: uma proposta de formação continuada de professores de arte*", em caráter de formação continuada a distância para professores de Arte, faz parte da proposta de estágio que está sendo organizada pela Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UAB-UFSCar, que é coordenada atualmente pela Profa. Daniela Dotto Machado do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

O curso de extensão tem como objetivo proporcionar aos professores de Arte da Educação Básica uma oportunidade de formação continuada a distância que os capacite a compreender e atuar efetivamente junto à proposta de estágio do curso de Licenciatura em

Educação Musical a distância da UAB-UFSCar. Não obstante o curso de extensão pretende proporcionar aos docentes o desenvolvimento de suas capacidades críticas e reflexivas em relação às suas práticas pedagógico-artísticas nas escolas. Como objetivos específicos, o curso pretende que os docentes possam: 1. Conhecer a proposta da UFSCar em relação à formação dos professores de música no curso de licenciatura, bem como participar da mesma ativamente ao receber e acompanhar os estagiários; 2. Acessar e a participar de processos de discussões e reflexões sobre materiais didáticos e textos pertinentes ao ensino das artes, em especial ao ensino de música, nas escolas; 3. Acessar e estudar criticamente dos elementos da didática pertinentes a suas atuações como docentes e a orientação dos estagiários; 4. Desenvolver reflexões críticas sobre as realidades educativas que se inserem, buscando coletivamente possíveis soluções para as dificuldades e ou problemas encontrados; 5. Acessar, conhecer e utilizar o ambiente virtual de aprendizagem *moodle* [7]em seu processo de formação durante sua participação no curso.

Características do curso de formação continuada

A necessidade de aproximação e preparação dos professores de Arte das escolas de Educação Básica para receber e acompanhar os estagiários, nos locais onde o curso acontece e ao longo do ano letivo de 2011, foi uma demanda verificada em prol de um acompanhamento mais efetivo dos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Musical.

O curso de extensão foi proposto em duas etapas. A primeira abrange de novembro de 2010 a dezembro de 2011. É destinada aos professores de Arte das regiões das cidades de Osasco, Jales e Barretos, com carga horária de 120 horas. A segunda etapa ocorre de agosto a dezembro de 2011 e é reservada aos docentes de Itaqui, São Carlos e Itapetininga com carga horária de 60 horas. A oferta é diferenciada devido ao modo com os estágios estão sendo ofertados em cada uma dessas regiões pelo curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB da UFSCar. Logo, as inscrições dos professores no curso também ocorreram pelo menos um mês antes de cada uma dessas duas etapas.

As cargas horárias dos cursos estão distribuídas entre as atividades virtuais diversas a serem desenvolvidas pelos professores. Propomos ao curso a utilização de algumas

[7] Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented **D**istance **LE**arning) é um software livre de apoio à aprendizagem, sendo sistema gerenciamento para criação de curso online. Informação disponível em:<http://moodlelivre.com.br/o_que_e_moodle/>

ferramentas existentes no *moodle* para as atividades: fóruns variados (social, de dúvidas, de discussões), leitura de textos, envio de atividades, questionário online, chat entre outros. A utilização das diversas ferramentas em diferentes níveis ou graus de complexidade pelos professores formadores no curso de extensão dependerá das facilidades ou dificuldades encontradas pelos professores de Arte no contato com o *moodle* durante o período do curso. Todo o suporte possível será dado aos mesmos para que haja o domínio das ferramentas disponíveis no ambiente de aprendizagem.

Semanalmente, os professores de Arte precisarão se dedicar entre 03 a 04 horas semanais no curso de extensão. As atividades que são propostas e disponibilizadas paulatinamente a cada 15 dias através de unidades ou módulos temáticos, com objetivo dos professores narrarem, compreenderem, discutirem e avaliarem coletivamente diversos assuntos que abrangem temas como: Importância do estágio na formação dos professores de música; Funções dos envolvidos em processos de estágio acadêmico nas escolas e na universidade; Conteúdos musicais básicos para ensinar na escola (pulso, ritmo, melodia e parâmetros do sons); Metodologia do ensino de música nas escolas; Planejamento de aula de música.

O curso é ofertado no site do Portal dos Professores da UFSCar e é realizada gratuitamente aos participantes e totalmente a distância, contando com apoio financeiro do Ministério da Educação e Cultura, via Secretaria da Educação Distância da UAB-UFSCar.

Neste momento, o curso, em suas etapas, ainda está em andamento. Logo, algumas considerações parciais podem ser feitas. Primeiramente, destacamos que há grande motivação por parte dos docentes interessados em realizar o curso. Essa informação apareceu tanto no contato presencial realizado divulgação da proposta quanto nas postagens feitas pelos professores. Os professores declararam que o curso é importante para aproximar as escolas das propostas da universidade e assim, possibilitar um trabalho muito mais articulado entre esses campos no estágio. Evidenciamos que a grande maioria dos professores que atua nas escolas não possui conhecimentos sólidos de música e suas metodologias e que possuem dificuldades em acompanhar os estagiários no processo de estágio. Os professores acreditam que por meio das atividades coletivas propostas a serem desenvolvidas de modo colaborativo por todos os participantes poderão auxiliar na realização de suas tarefas nas escolas junto aos estagiários, bem como os capacitar para realizar um ensino de arte mais confiante e coerente como suas formações. Os professores participantes ativos do curso, afirmam gostar do mesmo e reconhecer sua importância formativa.

Considerações Finais

Neste ano de 2011 o curso é ofertado pela primeira vez. Contudo, devido às demandas formativas dos professores de Arte dos pólos que recebem os estagiários do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB da UFSCar, pretende-se reofertar o mesmo no ano de 2012, como 120 horas para todos os pólos. A manutenção da carga horária de 120 horas será viável em 2012, tendo em vista a realização das disciplinas de estágio obrigatório durante o referido ano em todos os pólos, o que não ocorreu neste ano de 2011.

A aceitação e procura pelo curso por parte dos professores de Arte, bem como o apoio das secretarias de educação das regiões das cidades dos pólos (Osasco, Jales, Barretos, Itaqui, São Carlos e Itapetininga), onde o curso de licenciatura mencionado ocorre, foi surpreendente no ano de 2010 e 2011. Esperamos que com esse curso de extensão os professores de Arte que não possuem formação na área de Educação Musical possam compreender a importância e as suas funções nas escolas ao receberem os estagiários. Almejamos que os professores de Arte possam entender e apoiar os papéis desempenhados pelos estagiários nas escolas tanto no âmbito político quanto educacional. Ainda, ansiamos que os docentes acessem e compreendam cada vez mais e com maior profundidade alguns conhecimentos básicos da área de educação musical e compreendam os papéis do ensino musical nos contextos escolares. Assim que o curso for concluído, nesta sua primeira oferta, esperamos efetuar algumas publicações com resultados detalhados de sua realização e participação dos professores de Arte.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 28 ago. 2009.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

FILHO, J. R. H. Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online. 2007. 250p. Doutorado (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores nos cotidiano da escola fundamental. In: Série Idéias. n. 12, p. 25-33, São Paulo: FDE, 1992.

GATTI, E. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GEGLIO, P. C. Questões da formação continuada de professores. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

LINHARES, C. F. Formação continuada de professores: comunidade científica e poética. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MIZUKAMI, M. G.; et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NOVOA, A. Os docentes e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa. In: Anais do XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação

Relato de experiência: o lúdico no ensino de música

Camila Borges de Oliveira
UNESP
camilaremenor@gmail.com

Jacqueline Oshima Franco
UNESP

Resumo: O presente relato de experiência refere-se a aulas de música realizadas em uma escola estadual de ensino fundamental I em São Paulo, a que nos referiremos, neste texto, de 'a escola'. Essas aulas fazem parte de uma parceria entre a escola e uma universidade. Na escola, os alunos tem em sua grade curricular duas aulas semanais de Artes e as aulas de música ocorrem no espaço de uma dessas aulas, ministradas por duas estudantes da graduação, autoras deste texto, com acompanhamento da professora polivalente e supervisão da professora de Artes. A experiência aqui relatada pretende identificar mudanças no processo de aprendizagem após a inserção de elementos lúdicos na metodologia de aula.

Palavras chave: educação musical, lúdico, jogo.

A turma: primeiros contatos

O grupo em questão é um primeiro ano composto atualmente por 33 alunos, 22 meninos e 11 meninas, com faixa etária entre 6 e 7 anos. No início do nosso trabalho, sentimos dificuldade em relação à inquietação que as crianças apresentavam dependendo da presença da professora polivalente na sala de aula ou não. Na ausência da professora as crianças não conseguiam se organizar em roda, ficavam muito agitadas e falantes, nos ouviam muito pouco e era difícil obter concentração delas, fazendo com que os objetivos das atividades propostas fossem raramente contemplados.

Por várias vezes, no decorrer das aulas, a professora polivalente intervinha por meio de gritos, fazendo críticas ao comportamento das crianças mesmo quando elas agiam de acordo com a proposta das atividades. Assim, na presença dela sentíamos as crianças inibidas, pois se movimentavam e falavam muito menos. Um exemplo disso foi quando propusemos alguns exercícios de experimentação que foram prejudicados por estas intervenções durante a atividade, fazendo com que as crianças ficassem com receio de errar e passassem rapidamente o instrumento para o colega, às vezes sem nem experimentar.

Percebemos que as ações da professora refletiam no comportamento das crianças: elas, ao se dirigirem ao próprio grupo, reproduziam as falas repreensoras através de gritos e bordões, que muitas vezes encobriam as nossas vozes e interferiam na dinâmica da aula.

Em relação a aspectos musicais, diagnosticamos as seguintes características: as crianças cantavam gritando, demonstrando perceber o grito e o canto como sinônimos, tinham dificuldades em realizar dinâmicas, memorizar melodias e ritmos e trabalhar em grupos.

Objetivos

Em relação aos problemas encontrados, procuramos desenvolver em nosso trabalho os seguintes objetivos:

- estimular e orientar a fala e outras manifestações das crianças para que sejam compreendidas;
- criar um ambiente favorável para que elas se sintam à vontade para expressar suas dúvidas, dificuldades, opiniões e curiosidades;
- desenvolver a capacidade de concentração do grupo;
- fazer com que eles diferenciem o cantar do gritar e do falar;
- trabalhar melodias, ritmos, dinâmicas e saúde vocal através de canções.

Metodologia

Para alcançar os objetivos mencionados, partimos da construção de um diagnóstico do grupo. Pedimos que desenhassem a figura de uma pessoa. Nossa primeira intenção era realizar uma leitura dos desenhos, identificando indícios sobre as relações interpessoais, valores, elementos do universo cultural e relacional das crianças que fossem expressivos para uma intervenção educacional.

No processo, os indícios que esperávamos obter vieram de outra direção: durante a atividade, as crianças vinham nos explicar os desenhos. A partir disso, perguntamos quem gostaria de apresentar o seu desenho para a sala. A maioria se prontificou e quis participar. Ao contar as histórias dos desenhos, as crianças interpretavam os papéis das narrativas com entusiasmo. Os ouvintes prestavam muita atenção, demonstravam prazer e participavam da contação respondendo ao narrador com risadas, completando frases, fazendo sons. Naquele momento, percebemos que a contação de histórias era tão importante para os que contavam quanto para os que ouviam.

Ao percebermos como as crianças ficavam absortas naquela “brincadeira de contações”, resolvemos adotar elementos do “faz de conta” na nossa comunicação com eles.

Segundo HUIZINGA (1938):

> […] As exibições das crianças mostram […] um alto grau de imaginação. […] A criança fica literalmente 'transportada' de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da 'realidade habitual'. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é 'imaginação', no sentido original do termo. (HUIZINGA, 1971, p.17)

Portanto, após essas percepções, o caráter das aulas de música foi tomando formas e cores. Dividimos o grande grupo em dois grupos menores, identificados cada um por uma cor através de crachás individuais com a fotografia de cada criança. Cada grupo se reveza em dois possíveis espaços de trabalho. Selecionamos atividades cantadas e de percepção que englobassem gestos, representações, histórias, comandos, escuta ativa.

Na condução dessas atividades, procuramos explorar o lúdico e o imaginário, dando a elas o caráter de jogo. Segundo HUIZINGA, o jogo, "elemento mais antigo que a cultura", está intimamente relacionado à ordem:

> Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta 'estraga o jogo', privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. (HUIZINGA, 1971, p.13)

Buscando organizar o nosso trabalho, instauramos uma **rotina de aula**, estruturando-a da seguinte maneira:

- momento da nossa entrada em sala de aula
- organização dos grupos (distribuição de crachás)
- proposta de trajeto para o espaço da aula de música
- já no espaço de trabalho, canção de aquecimento, que tem o intuito de concentrá-los para o início da aula de música;
- atividades principais para trabalhar o conteúdo programado;
- reflexão da aula, momento em que o grupo avalia o próprio aprendizado. Este normalmente é feito em forma de diálogo, em roda.
- canção de finalização/despedida da aula

A rotina ajuda a situar todo o grupo, inclusive nós, no desenvolvimento e no fluir do trabalho, fazendo com que o grupo inteiro possa contribuir na organização da aula. Segundo FREIRE (1998), a rotina de um grupo constrói a unidade do mesmo: "[…] A construção da rotina e da disciplina é um jeito de se auto-governar. Tanto ao nível individual quanto ao de

grupo.” Ela defende que a rotina pode ser instrumento de autonomia ou de dependência, “[…] Mas sempre será constitutiva e mantenedora do processo educativo”.

Avanços

> BRINCAR significa criar, exercer a capacidade inventiva e transformadora essencial à sobrevivência, desenvolver habilidades, conhecendo o mundo e a si mesmo. BRINCAR representa armazenar alegria, aprender a superar obstáculos, respeitar regras, fortalecer laços comunitários, dominar o medo e a ansiedade. (TAVARES, 2005, p.139)

Notamos que a presença do lúdico, através de brincadeiras, cenários e histórias criadas e também de materiais que participam desse trabalho com o imaginário (como bola, tecidos, tinta, brinquedos, instrumentos musicais diversos) tem aumentado o interesse das crianças pelas aulas e, juntamente com a rotina, nos ajuda a recuperar a concentração e atenção delas e então realizar atividades propostas.

Tornou-se perceptível que o canto das crianças tem sido mais moderado em relação ao gritar e que as canções ajudam-nas a se concentrar e se organizar melhor no espaço, pois já realizam a roda com mais propriedade.

A evidente melhora no correr das aulas parece ter refletido no interesse da professora polivalente pela aula de música, que então nos procurou e pediu para aprender as canções que utilizávamos a fim de dar continuidade ao nosso trabalho durante a sua própria aula. Pudemos presenciar momentos em que a professora cantou algumas das canções com as crianças em substituição a hábitos mais rigorosos como o grito, as broncas repressivas.

Sobre toda essa experiência, pensamos que as medidas adotadas também interferiram positivamente em nossa prática docente. No início do processo, após finalizarmos os encontros com a turma, encontrávamo-nos desestimuladas e frustradas por não conseguir realizar nosso planejamento. Essa frustração era reforçada por ações e falas das professoras polivalentes da escola, que demonstravam desacreditar da metodologia que utilizávamos, defendendo que somente através de uma postura firme e autoritária seríamos ouvidas pelos educandos. Entretanto, essa angústia não nos fez esmorecer completamente e, com ajuda da orientação que tivemos, redobramos os esforços no intuito de melhorar a nossa comunicação com as crianças.

Através da pesquisa e da experimentação contínuas, aos poucos fomos descobrindo os interesses do grupo e a partir destes, desenvolvendo os conteúdos musicais. Temos

consciência de que estamos em um processo de construção de conhecimento, e que virão outras etapas, mas acreditamos que as aulas de música poderão ser de grande contribuição para o período de transição que é o primeiro ano escolar. Entendemos que há a necessidade de que ele seja experienciado com prazer e alegria, o que buscamos proporcionar nas aulas.

> O brincar na cultura infantil é, portanto, um constante respiro do corpo, e um sentido pleno de ser e de estar presente na vida. O lúdico na cultura infantil entrelaça diferenças, reúne singularidades e as devolve re-encaixadas no círculo humano. (MEIRELLES, 2005, p.141)

Referências

FREIRE, M. (Org.) *Cadernos de Reflexão - Sobre rotina: construção do tempo na relação pedagógica.* São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.* São Paulo: Perspectiva, 1971.

MEIRELLES, R. O lúdico e a cultura infantil. In: MATTAR, D. (Org.). *O lúdico na arte.* São Paulo: Itaú Cultural, 2005.

TAVARES, R. Brinquedos e brincadeiras infantis – Patrimônio cultural da humanidade e caminho para o desenvolvimento. In: MATTAR, D. (Org.). *O lúdico na arte.* São Paulo: Itaú Cultural, 2005.

Relato sobre experiências em uma série de concertos didáticos de uma orquestra sinfônica

Daniel Torri Souza
UFSM
daniel.contratenorviola@gmail.com

Resumo: Este é um relato sobre algumas vivências na ocasião de uma série de Concertos Didáticos de uma Orquestra Sinfônica municipal, em um projeto custeado pela Lei de Incentivo a Cultura local. A série de Concertos Didáticos tem por objetivo possibilitar a crianças, de escolas públicas, uma ligação de cunho informativo-educativo com o mundo sinfônico de uma orquestra e suas partes constituintes (regente, famílias e naipes de instrumentos), assim como elementos musicais relevantes nas obras, com destaque aos compositores. Neste artigo, conto sobre impressões de minha experiência, nesse projeto, no fazer musical para crianças de escolas da rede pública do município, nas apresentações da orquestra no teatro da cidade.

Palavras chave: Educação Musical, Concertos Didáticos, Orquestra Sinfônica.

Introdução

Sou componente do naipe das cordas, violista integrante da orquestra sinfônica de minha cidade. Diversas foram as apresentações e consequentes experiências nesse meu percurso com este grupo instrumental.

Durante o ano de 2010, esta orquestra apresentou a série Concertos Didáticos, em um projeto financiado pela Lei de Incentivo a Cultura do município, objetivando dar a crianças de escolas públicas ligação de cunho informativo-educativo com o mundo sinfônico de uma orquestra e suas partes constituintes, assim como elementos musicais relevantes nas obras, com destaque aos compositores. Foram tocadas peças do repertório mundial, bem como algumas peças com caráter mais popularesco, em quatro datas diversas, momentos sem par, cheios de significados e com grande aprendizado para todos os envolvidos.

Neste trabalho, primeiro escrevo sobre a Orquestra Sinfônica deste município, para então narrar um pouco dos viveres musicais pelos quais passei em meu percurso na vida e como esses me guiaram até a orquestra como violista. Conseguintemente, teço uma narrativa a respeito das vivências que tive nos Concertos Didáticos, finalizando com comentários acerca do impacto destas experiências no meu viver musical.

Orquestra Sinfônica do Município

A orquestra sinfônica do município surgiu com um pequeno grupo de câmara em 1964, no curso de música da faculdade de música local. Era formada por alunos, professores, ex-alunos e pessoas da comunidade. Com o crescimento do número de integrantes, passou a ser sinfônica, sendo então criada uma Associação Cultural para dar apoio financeiro no funcionamento da mesma através das contribuições de sócios e outros patrocinadores. No período atual, a Orquestra é mantida também pela universidade local.

Meu trajeto como Músico – até a Viola, até a Orquestra Sinfônica

Conheci a viola, primeiro, através de livros. Só mais tarde, ouvi gravações de músicas sendo interpretadas nesse instrumento, o que me despertou um grande interesse por aprender a tocar um instrumento orquestral, da família das cordas de arco. Como o timbre da viola havia me conquistado, foi esse instrumento musical que preencheu meus anseios.

Meu aprendizado formal em viola começou em 1992, num curso de extensão mantido pela universidade local. Desde o início, minha vontade de integrar o corpo de músicos de uma orquestra sinfônica era grande. Essa vontade foi muito encorajada por colegas e professores, visto que atendia à necessidade, existente na época, da Orquestra Sinfônica do município por um maior número de instrumentistas para compor o naipe de violas.

Ainda em 1993, tive a oportunidade de participar de meu primeiro festival de música, num evento muito importante da região, promovido pela universidade do município. Nesse festival, tive contato com vários outros músicos e professores brasileiros, bem como profissionais de outros países.

Nos anos que se passaram, fui realizando vários cursos e oficinas com outros professores de viola, o que proporcionou a ampliação de meus horizontes musicais como instrumentista iniciante.

Em 1996, realizei meu desejo e passei a integrar a Orquestra Sinfônica da cidade, sempre com o apoio de colegas e professores, os quais me proporcionaram ricos aprendizados.

Com a orquestra, tive a possibilidade de participar de muitos projetos e concertos, apresentando-me em várias cidades do Rio Grande do Sul e, também, do Uruguai. Isso foi muito importante para a minha trajetória como músico e me rendeu vivências muito valiosas, pois pude conhecer várias cidades e me apresentar para diversas plateias.

Além da orquestra, também participei de outros grupos, tais como orquestras de cordas, bandas de rock, duos, trios, entre outros. Também realizei muitas apresentações como solista. No entanto, o alicerce de minha formação como instrumentista se deve à minha participação na orquestra.

Na orquestra, pude tocar diversas obras do repertório orquestral e ter experiências com muitos maestros convidados e diversos instrumentistas que integraram o grupo orquestral, além de solistas de instrumentos e voz.

Relato sobre experiências na série Concertos Didáticos

Este projeto teve, em 2010, uma sequência de apresentações (totalizando quatro), com o objetivo de dar a crianças de escolas públicas ligação de cunho informativo-educativo com o universo sinfônico presente em uma orquestra, com suas partes constituintes (regente, famílias e naipes de instrumentos), assim como elementos musicais presentes nas obras, dando destaque aos compositores. Neste programa, foram executadas obras conhecidas de um repertório mundial, como "Pequena Serenata Noturna", do compositor de origem austríaca Wolfgang Amadeus Mozart, "Trepak", da Suíte de danças "O Quebra-Nozes" do compositor da Rússia Piotr Ilitch Tchaikovsky, Abertura da Ópera "O Guarani" do compositor do Brasil, Antonio Carlos Gomes, sendo executadas também peças com um enfoque mais popularesco, como o arranjo para orquestra de "Canto Alegretense", composto por Fagundes e Fagundes (estilo nativista), e "Danças Gaúchas", de Alfred Hülsberg (baseado em danças variadas do folclore gaúcho).

O projeto Concertos Didáticos, que teve subsídio da Lei de Incentivo a Cultura (LIC do município), veio através da Associação Cultural que mantém esta orquestra sinfônica. Neste projeto, além dos integrantes da orquestra, havia a participação de atores-apresentadores nos concertos, que também assumiam a função de guias na chegada das turmas das escolas ao teatro, conduzindo-os até a sala de espetáculos.

Nas quatro apresentações, ouvidas por crianças de diferentes escolas no teatro municipal, partilhei com os atores que ciceroneavam as crianças e as próprias crianças deste universo lúdico criado para entreter, informar e encantar a plateia composta dos pequenos e suas professoras. Curiosidade, risos (despertados pelas eficientes e oportuníssimas figuras interpretadas pelos dois atores-apresentadores), assim como todas as informações alusivas à instrumentação orquestral e os característicos timbres e registros de seus naipes e famílias

constituintes, sendo os instrumentos chamados pelo maestro, para identificar, com curtas execuções solo, os timbres que os caracterizam; estas execuções traziam várias melodias diferentes, ao gosto do executante, muitas dentro do mundo infantil, com cantigas e músicas de roda. Alguns brincaram com efeitos musicais que divertiram as crianças, como onomatopéias musicais, imitar sons de animais pelos instrumentos, por exemplo.

Facilitando a identificação e localização das famílias instrumentais dentro da orquestra, cordas usam camisas de cor amarela, sopros de cor azul, percussão de cor vermelha e maestro de cor verde. De forma didática, aliou-se uma percepção (musical-auditiva) com outra percepção (visual-espacial).

Poucas vezes, na carreira de um musicista, pode-se ter a certeza de estar contribuindo para formar (criar) uma nova plateia-público apreciadora. Dentro disto, pode-se demonstrar o quanto o prazer do fazer musical pode estar aliado a toda seriedade da responsabilidade para com o público, sendo este informado ou em formação da cultura musical, com suas primeiras impressões no cenário cultural-sinfônico.

Reflexões acerca da experiência

A relevância de fazer parte de um projeto como o narrado neste artigo, para mim, é a comunicação e a interação direta com o público infantil, o qual interatua com os artistas e com o regente, bem como com os integrantes da orquestra a todo o momento, proporcionando experiências que marcam a vida dos músicos por suas reações de surpresa e alegria. Neste contexto, a experiência que vivi deve ser entendida como expressa Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Em minhas experiências com os Concertos Didáticos, percebi o quanto projetos dessa categoria são importantes para a educação, seja para a formação de novas plateias, seja para o desenvolvimento da educação musical de crianças em idade escolar. A apreciação musical, promovida pelos concertos, com o acesso a um repertório diferente do presente no cotidiano infantil, marcado pelo trinômio “rádio-televisão-internet”, expõe sua validade para um projeto dessa natureza: “A experiência musical em si mesma, com a carga de possíveis que traz consigo e que propicia, deve bastar para justificar sua inserção nos territórios da educação” (BRITO, 2010, p. 91).

Projetos como os Concertos Didáticos são responsáveis por dar a crianças e adolescentes a experiência que promove uma gama de significados e sentidos que devem ser

explorados e aproveitados numa educação que reflete sobre diversos horizontes, e um deles, é o do saber-sentir musical (e outros tantos devem ser de todas as artes quanto possíveis), de modo que possam aproveitar uma sensível orientação de educadores que ajudem a estimular e discutir o caminho da música no viver de seus alunos. Tantos podem ser os saberes que se somam à música e suas áreas afins, a fim de encontrar as traduções do que a criança e o adolescente que apreciam as artes experimentam! A comunicação vinda do fazer ou apreciar artístico é rica e deve receber atenção dos educadores.

> Estar atento ao modo como os alunos (criança, adolescente ou adulto) se relacionam com sons e músicas, reconhecendo e respeitando suas vivências e conhecimentos, sua cultura, os sentidos e significados que atribuem... deve ser uma questão de primeira ordem nos projetos de educação musical. É preciso escutar, observar e caminhar junto com os alunos e alunas, para que a expressão musical se amplie e enriqueça, efetivamente (BRITO, 2010, p. 92).

Podem-se perceber os significados e valores que a escola pode trazer do "mundo lá fora", enriquecendo seu currículo, tornando-se inclusive parceira de outros órgãos/instituições produtoras de conhecimento/cultura na formação de cidadãos mais culturalmente informados e enriquecidos.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

Tutoria virtual em educação musical prática e ensino I: uma experiência na EAD-UFSCAR/SP

José Alberto de Andrade de Lima Junior
UNINORTE
betolimajunior@yahoo.com.br

Resumo: O presente relato é sobre a experiência com o trabalho em tutoria virtual no curso de Educação Musical, na modalidade a distância da Universidade Federal de São Carlos/SP. O curso tem uma estrutura curricular abrangente e segue de acordo para a formação do educador musical, um profissional que atuará em atendimento a Lei No. 11.769/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de música, nas escolas regulares brasileiras. Os alunos do curso de Educação Musical da EaD-UFSCar são divididos em pólos, onde acontecem as aulas presenciais, com o auxílio de tutores presenciais. No ambiente virtual de aprendizagem, são auxiliados por tutores virtuais, que os ajudam a desenvolver as atividades na plataforma Moodle. Com o aumento da demanda por cursos superiores no Brasil, a educação a distância se firma como uma certeza pedagógica, com propriedades específicas, com características e procedimentos metodológicos próprios, mas com a mesma qualidade dos cursos presenciais. Com claros objetivos educacionais estabelecidos num projeto pedagógico que vem de acordo com as diretrizes curriculares nacionais de graduação para a formação de professores de música, o curso de Educação Musical da EaD-UFSCar tem na função do tutor virtual, tanto para os alunos, quanto para os professores das disciplinas, um importante colaborador na formação de futuros educadores musicais.

Palavras chave: Educação Musical; Educação a Distância; Música e Educação.

A educação a distância é uma realidade em várias universidades brasileiras e mesmo com dificuldades, tende a se firmar na estrutura pedagógica dessas instituições não só como alternativa aos cursos presenciais. Segundo a Revista Ensino Superior (2011), desde 2003, a educação a distância no Brasil tem um crescimento de matrículas maior do que o dos cursos presenciais e tem sido usada como ferramenta de inclusão no ensino superior, porém a definição de modelos pedagógicos e regulação dos cursos não é algo tão simples.

Percebo que na educação musical existem várias possibilidades de se ensinar música, logo o ingresso na pós-graduação Lato e Strictu Senso me propiciaram ampliar essa visão sobre o ensino. Minha trajetória na tutoria em educação musical da Universidade Federal de São Carlos[1] começa no curso de formação de tutores, realizado em 2009, com uma carga horária de 120 horas, sendo 8 horas presencias e as demais realizadas na plataforma Moodle[2]. Ao término, os professores selecionam os tutores para atuarem juntos nas disciplinas do curso.

[1] http://ead.sead.ufscar.br/

[2] Moodle é o acrónimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

A UFSCar assumiu o desafio de garantir aos seus alunos a mesma qualidade dos cursos presenciais, respondendo, por um lado, às demandas de formação de profissionais competentes e, de outro, atender aos anseios de uma realidade social, pautada pela exclusão. Para a UFSCar, a UAB[3] representa, de fato, uma proposta inovadora e apresenta desafios a todos aqueles envolvidos no processo de implantação da EaD na instituição. Para a Comunidade, a UAB representa novas possibilidades de formação e de participação do sistema público e gratuito de ensino brasileiro.

O curso de educação musical da EaD UFSCar tem duração de 5 anos e está divido em 10 módulos com uma carga horária de 3.150 horas de duração e com 600 horas de disciplinas optativas.

Desde março de 2011, atuo como tutor virtual, sem vínculo empregatício, na disciplina Educação Musical – Prática e Ensino I, no curso de Educação Musical da UFSCar na modalidade a distância. Esta disciplina possui uma carga horária de atividades de 90 horas, sendo 15 horas de atividades presenciais, 73h30 de atividades realizadas na plataforma moodle, 01h30 de avaliação. Segundo o Projeto Pedagógico/UFSCar (2010), seus objetivos principais são: "Proporcionar aos alunos leituras, observação crítica e discussão sobre os conceitos básicos da Educação Musical, bem como vivenciar atividades de iniciação musical levando em consideração as metodologias que surgiram com os métodos ativos". E os objetivos específicos são: 1- Conhecer, discriminar, explorar os sons do entorno, do cotidiano e de suas interfaces ambientais e de qualidade de vida; 2- Ler, compreender, sintetizar e problematizar a partir dos textos sobre educação musical e o papel do educador musical; Tocar e registrar em áudio sua performance instrumental, corporal ou vocal; 4- Criar e compartilhar trabalhos coletivos colaborativos (produção musical ou produção de texto); 5- Conhecer e problematizar sobre os conceitos de Paisagem Sonora, Ecologia Sonora, Educação e Educação musical, Educador musical, Fundamentos da educação musical, Metodologias da educação musical (brasileiros e estrangeiros); 6- Conhecer, discriminar, manipular e criar musicalmente partindo de objetos, brinquedos e instrumentos alternativos; 7- Conhecer, manipular e criar escritas "alternativas" para a linguagem musical (diferenciação entre duração, altura, intensidade e timbre); 8- Vivenciar e identificar procedimentos metodológicos dos principais educadores musicais do século XX (brasileiros e estrangeiros); 9- Realizar leituras de partituras com timbres corporais e vocais, assim como criar e organizar pequenos arranjos; 10- Realizar leituras de partituras com instrumentos de pequena percussão e xilofones, assim como criar e organizar pequenos arranjos.

[3] Universidade Aberta do Brasil

Na disciplina, os alunos têm que desenvolver atividades como: tocar e gravar em formato de áudio ou vídeo músicas do repertório solicitado (voz, pequena percussão ou percussão corporal); criar músicas, exercícios ou elaborar arranjos para pequena percussão, percussão corporal e voz; elaborar atividades pedagógicas; apreciar gravações dos colegas, tutores e professora; ler e refletir coletivamente; ler, sintetizar, avaliar, dialogar partindo dos textos indicados no material didático e, trazendo outros, sempre que possível; pesquisar conceitos, educadores, autores, músicas, execuções de instrumentos e outros assuntos.

Considerando a importância da atividade musical nos currículos escolares que pode contribuir para a formação do caráter e da personalidade dos alunos, Andraus (2007) comenta que:

> No entanto para desenvolvê-la é necessária a presença do profissional específico, pois ali, há termos musicais muito particulares que só um professor de música, um educador musical, dada a sua formação, compreenderia [...] Por isso é necessário que o especialista ocupe o espaço escolar [...] (ANDRAUS, 2007, p. 8).

Como uma legislação que corrobora com esses objetivos, a formação com qualidade é contemplada na ementa e nos objetivos gerais e específicos do curso de educação musical, na modalidade a distância da UFSCar. As mudanças promovidas pela lei No. 11.769/08[4] a quantidade de professores licenciados em música é insuficiente para atender a demanda promovida por essa alteração da LDB[5], logo pensamos, como Hummes (2004) que diz: "Para termos um ensino efetivo, precisamos formar mais profissionais para atuação na escola, conscientes de sua responsabilidade como formadores de opinião e condutores de um currículo eficiente".

É plenamente possível, na educação a distância contemplar a formação de qualidade com os suportes metodológicos viáveis e possíveis para a construção do conhecimento musical, integrado às novas tecnologias.

Segundo Carvalho (2010):

> Encontramos na educação on-line a possibilidade de construirmos o conhecimento mediado por diferentes suportes tecnológicos, organizados e disponibilizados conjuntamente num espaço virtual com possibilidade de acesso a qualquer hora e de qualquer computador, uma vez que não há necessidade de instalação de programas ou outras ferramentas. (CARVALHO, 2010, p. 43).

[4] O presidente Luís Inácio da Silva sancionou no dia 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.
[5] Lei No. 9.394/06 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Existe mesmo uma desconfiança da sociedade sobre o ensino a distância no Brasil. Entre mitos e verdades, dados revelam que o ensino virtual tem se consolidado em termos de qualidade, segundo um artigo publicado na Revista Nova Escola (2009):

> Estudo de 2007 capitaneado por Dilvo Ristoff, então diretor do Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), comparou os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade/2006) nas modalidades presencial e a distância. Das 13 áreas em que o confronto foi possível, os de EAD se saíram melhor em sete: Pedagogia, Biologia, Física, Matemática e Ciências Sociais, além de Administração e Turismo. Isso mostra que o fato de as aulas serem a distancia não significa que elas sejam de pior qualidade. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009).

Nessa formação a distância existe a figura do tutor virtual que auxilia os alunos a realizarem as atividades on-line. Segundo o Projeto Pedagógico da UFSCar (2010), o tutor virtual é o:

> Responsável por acompanhar e orientar os processos de ensino e aprendizagem de um grupo de 25 a 30 alunos ao longo de uma disciplina. Esse modelo de tutoria virtual possibilita um acompanhamento contínuo e bastante próximo do processo de aprendizagem de cada estudante. A equipe de tutores virtuais é composta por profissionais altamente qualificados, a maioria com pós-graduação concluída (ou em andamento) na área específica. Vale destacar que o modelo de tutoria virtual da UFSCar é único no sistema UAB, sendo que na maioria das IES o sistema de tutoria prevê 1 tutor para 25 a 30 alunos no conjunto de disciplinas ofertadas simultaneamente. Por julgar a tutoria ponto central no processo de ensino e aprendizagem a distância e a necessidade de oferecimento de condições mais adequadas para o trabalho do tutor virtual, bem como de especialização do tutor no conteúdo de cada disciplina, a UFSCar tem apostado nesse modelo. (UFSCar, 2010).

Após passar por um curso de formação de tutores virtuais, oferecido pela instituição e ser aprovado, o tutor é selecionado para atuar junto ao professor da disciplina. Pela minha formação em música, com especialização em educação musical e mestrado em educação, penso que foram os requisitos para ser selecionado neste semestre. Contudo, a atividade de tutor virtual necessita de uma carga horária semanal disponível para o atendimento aos alunos ingressantes no curso. O pólo a qual pertenço fica na cidade de Barretos/SP, com 50 alunos, divididos em 2 grupos de 25alunos para cada tutor virtual. Após estabelecer uma relação de confiança entre mim e os meus 25 alunos, procurei sempre me manter disponível, nos horários que estabeleci num cronograma, para o auxílio na realização das atividades propostas na disciplina. Para as tarefas realizadas são atribuídas notas, que são computadas em uma página específica em cada unidade de ensino.

É nesse ambiente de aprendizagem virtual e nos pólos presenciais que as relações de ensino/aprendizagem acontecem. Acredito que mesmo sendo uma forma não-convencional de ensino, a educação a distância pode estabelecer, entre professor da disciplina, tutores presenciais e virtuais e alunos, uma relação segura, mas não menos importante que o ensino presencial.

Com o advento da internet e as novas tecnologias surgidas nos últimos anos a educação a distância vem se consolidando na estrutura pedagógica das universidades brasileiras e como um caminho para a inclusão da classe trabalhadora no ensino superior. É com otimismo que aprendi a ter com a experiência no ensino superior na modalidade a distância, que acredito que o tutor virtual tem uma parcela importante no processo de ensino aprendizagem desses alunos do curso de educação musical da EaD-UFSCar.

Referências

ANDRAUS, Gisele Crosara. **A música na escola tem futuro**: uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em Uberlândia 10 anos após a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei No. 9.394/96. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007.

CARVALHO, Isamara Alves. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de educação musical à distância na UFSCar**. Tese (Doutorado em Educação). 2010. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.

HUMMES, Júlia Marques. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. **Educação à distância trilha novos caminhos**. Disponível em: http://revistaensinosuperior.uol.com.br. Último acesso: 08 Jun 2011.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Educação a distância vale a pena?** Novembro, No. 277, 2009

UFSCar. **Projeto pedagógico**: curso de licenciatura em educação musical - modalidade a distância. São Carlos, 2010.